

**Dialogiske perspektiver i skolens
demokratiopplæring – en drøfting av
Mikhail M. Bakhtin og Jürgen
Habermas sin dialogiske tenkning.**

GRY HELEN NÆVISDAL

VEILEDER

Aslaug Kristiansen

Universitetet i Agder, 2024

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for pedagogikk

Emnekode: PED511

«Demokrati er vel så mye en prosess som det er et mål. Det er derfor ikke noe en stat kan gjøre seg helt ferdig med, men noe et samfunn må arbeide med kontinuerlig»
(De forente nasjoner, Demokrati og medborgerskap, februar 2023, andre avsnitt).

Forord

Noe som preger tekstene til Bakhtin og Habermas er de, at på hvert sitt vis, anvender språket til å frigjøre. Selv om tekstene reflekterer to ulike liv, med forskjellige muligheter, hindringer, tanker, følelser og meninger, er fellesnevneren at de begge har valgt språk, kommunikasjon og dialog som livsprosjekter.

Utallige dager har gått til å studere litteratur, se filmsnutter, og å høre podkaster om Bakhtin og Habermas. Alt for å danne et solid fundament, godt nok til å begynne å forstå deres tenkning, og for å våge å anvende den nye innsikten det gav meg. Underveis har jeg stadig forundret meg over hvor lite Bakhtin er studert innenfor pedagogisk kontekst. Kanskje jeg tar dette med meg videre som en oppfordring? Takk til alle dere som likevel har bidratt til at han er belyst innenfor pedagogikken, og at jeg fikk lese deres innsikt og betraktninger. Det har vært til god hjelp i prosessen. Det er mange som fortjener en takk for støttende og god hjelp på veien.

Først og fremst tusen takk til min veileder, Aslaug Kristiansen. Du har vært som et fyrtårn - lyst både retning, og sørget for å få meg trygt i havn. All din kunnskap, klokskap, ro og tålmodighet har inspirert og varmet. Tusen takk. Takk til Hanna, min reflekterte, morsomme, hardtarbeidende medstudent, og venn for livet. Du er unik. Jeg vil også takke Andreas Reier Jensen, uten dine spennende forelesninger, om alt fra kritisk teori til pedagogikkens historie, så hadde denne oppgaven mest sannsynlig sett ganske annerledes ut.

Til slutt, den største takken vil jeg rette til familien min. Min aller kjæreste, Hans Christian, uten din støtte hele veien, din urokkelig tro på meg, din faderlighet og ditt varme hjerte – så hadde dette aldri vært mulig. Du er virkelig det mest rause og fine mennesket jeg vet om. Tuva, Mille Johanne og Theodor, mine elskede tre barn, min heiagjeng, min glede, min sårbarhet og styrke. Tusen takk for at dere er akkurat de dere er. Deres refleksjoner, spørsmål og nysgjerrighet i livet er så inspirerende – håper dere aldri slutter med det! Nå skal vi endelig ha mer (av en svært etterlengtet) tid sammen.

God lesning!

Gry Helen Nævisdal

Fevik, mai 2024

Abstrakt

Formålet med denne studien er å bidra med perspektiver på dialogens rolle i demokratiopplæringen i skolen. Behovet for å styrke demokratiet, samt skolens mandat til å danne - og utdanne til demokratisk medborgerskap, ligger som grunnlag for studien. Gjennom en hermeneutisk tilnærming drøftes Bakhtin og Habermas sin dialogiske tenkning i lys av: 1) læreplanens fem dimensjoner av demokratiet, slik Andersen og Lenz (2019) har adressert disse som: demokrati som formelt system, som rettigheter og plikter, som deltakerdemokrati, demokrati som deliberasjon og demokrati som kultur og livsform. 2) ulike tilnærminger til demokrati som undervisningsform. Både undervisning som formidler kunnskap om demokrati, men også som en måte å være sammen i verden på. 3) ulike tradisjonelle forståelser av dialog i undervisningssammenheng.

Undersøkelsen av Bakhtin og Habermas sin tenkning innenfor tradisjonelle forståelser av dialogen i undervisningssammenheng, viste at Bakhtin sin tenkning representerer en eksistensiell forståelse av dialogen, der relasjoner og emosjoner blir betydningsfullt (Bakhtin, 2003, s. 197), og at Habermas på sin side representerer en diskursiv dialogtradisjon. Innenfor læreplanens tilnærming til demokratiundervisning viste studiet også at Habermas og Bakhtin sin dialogtenkning peker på ulike elementer ved demokratiopplæring, men at de begge viser en forståelse av dialogen som støtter opp under opplæring som gir elevene mulighet til å erfare demokrati som en livsform. Ved å se deres dialogiske perspektiver i lys av læreplanens fem dimensjoner, viser studien at Bakhtin vil kunne være betydningsfull innenfor en undervisning som vektlegger demokrati som kultur og livsform, og at Habermas sin dialogtenkning kan sees som et klart bidrag innenfor undervisning som vektlegger demokrati som deliberasjon, og delvis deltakerdemokrati.

Deres forståelser av dialog vil til sammen kunne utgjøre en mer sammensatt forståelse av dialogens rolle i demokratiopplæring. Der Habermas sin kommunikative handlingsteori ivaretar en mer systematisk dialogprosess i undervisningen, bidrar Bakhtins dialogtenkning til en forståelse av dialogens iboende dynamiske og uforutsigbare natur.

Nøkkelord: Demokrati, demokratiopplæring, undervisning, dialog, dialogtenkning, dialogpedagogikk.

Abstract

The purpose of this study is to provide perspectives on the role of dialogue in democracy education within schools. The need to strengthen democracy, as well as the school's mandate to cultivate and educate for democratic citizenship, forms the foundation of this study.

Through a hermeneutic approach, the dialogic thinking of Bakhtin and Habermas is discussed in light of: 1) the curriculum's five dimensions of democracy as addressed by Andersen and Lenz (2019): democracy as a formal system, as rights and duties, as participatory democracy, democracy as deliberation, and democracy as culture and way of life. 2) different approaches to democracy as a form of teaching, both as a means of conveying knowledge about democracy and as a way of being together in the world. 3) various traditional understandings of dialogue in an educational context.

The examination of Bakhtin's and Habermas' thinking within traditional understandings of dialogue in an educational context showed that Bakhtin's thinking represents an existential understanding of dialogue, where relationships and emotions are significant (Bakhtin, 2003, p. 197), and Habermas represents a discursive tradition of dialogue. Within the curriculum's approach to teaching democracy, the study also found that Habermas and Bakhtin's dialogic thinking points to different elements of democracy education, but both demonstrate an understanding of dialogue that supports training which allows students to experience democracy as a way of life. By viewing their dialogic perspectives in light of the curriculum's five dimensions, the study shows that Bakhtin could be significant in teaching that emphasizes democracy as culture and way of life, and Habermas's dialogic thinking can be seen as a clear contribution to teaching that emphasizes democracy as deliberation, and partly as participatory democracy.

Their understandings of dialogue can together constitute a more complex understanding of the role of dialogue in democracy education. Whereas Habermas's theory of communicative action maintains a more systematic dialogue process in teaching, Bakhtin's dialogic thinking contributes to an understanding of dialogue's inherent dynamic and unpredictable nature.

Keywords: Democracy, democracy education, teaching, dialogue, dialogic thinking, dialogue pedagogy

Forord	ii
Abstrakt	iii

Kapitteloversikt

Kapittel 1: Innledning.....	8
1.1 Studiens aktualitet.....	8
1.2 Formål og problemstilling	11
1.3 Oppgavens struktur.....	12
Kapittel 2: Demokrati og demokratiopplæring.....	14
2.1 Demokratiopplæringens danning og utdanning forpliktet gjennom lov	14
2.1.1 Demokratiopplæring og fem dimensjoner av demokratiforståelser i læreplanen	15
2.1.2 Læreplanens differensiering mellom demokrati som styreform og livsform.	16
Kapittel 3: Dialog og dialogpedagogikk	19
3.2 Dialogtradisjoner i undervisning og forskning	20
3.2.1 Dialog som demokratifremmer	20
3.2.2 Den feministiske dialogtradisjon	21
3.2.3 Den Sokratiske dialogtradisjon.....	21
3.2.4 Kritisk dialog	22
3.2.5 Den diskursive dialogtradisjon.....	23
3.2.6 Den hermeneutiske tilnærming	24
3.2.7 Bubers dialog	24
Avslutningsvis	25
Kapittel 4: Metodiske betraktninger	26
4.1 Begrunnelse for valg av litteratur	26
4.2 Hermeneutisk tilnærming	27
4.3 Analyseprosess og tilnærming til litteraturen	28
4.4 Etske vurderinger.....	31
4.5 Studiens gyldighet og troverdighet.....	32
Kapittel 5: Dialogisk tenkning og teori av Habermas og Bakhtin.....	34
5.1 Mikhail Michajlovitsj Bakhtin (1895–1975).....	34
5.1.1. Bakhtins perspektiv på dialog.....	36
5.1.2 Dialogens eksistensielle betydning	37

<i>Dialog som begrep kan ha ulike betydninger, denne teksten skal nå forsøke å beskrive Bakhtin sitt perspektiv på dialogen. Hvor den finnes, og hvordan den foregår. I tillegg til dette, hvor og hvordan, knytter Bakhtin dialogen til noe filosofisk anliggende (Dysthe, 2006, s.463).</i>	37
5.1.3 <i>Dialogisk versus Monologisk pedagogikk.</i>	37
5.1.4 <i>Polyfoni: Dialogens flerstemmighet</i>	39
5.1.5 <i>«Jeg» og «Den andre» i dialogen</i>	41
5.1.6 <i>Dialogisme: Språket og kulturen dialogiske natur</i>	42
5.1.7 <i>Ytringens betydning i dialogen</i>	44
5.1.8 <i>Bakhtins dialogtyper</i>	45
5.2 Jürgen Habermas	46
5.2.1 <i>Deliberativt demokrati</i>	51
5.2.2 <i>Kommunikativ handling</i>	51
5.2.3 <i>Offentlig sfære: System- og livsverden</i>	54
5.2.4 <i>Diskursetikk</i>	57
5.3 Habermas og Bakhtin sin tenkning innenfor tradisjonelle syn på dialog i undervisningssammenheng	58
5.3.1 <i>Bakhtins dialogtenkning innenfor tradisjonelle dialogforståelser</i>	59
5.3.1 <i>Habermas sin dialogtenkning innenfor tradisjonelle dialogforståelser</i>	61
5.3.3 <i>Oppsummert</i>	62
Kapittel 6: En drøfting av Bakhtin og Habermas sin dialogiske tenkning i lys av opplæring til demokrati.	64
6.1 Dialogens muligheter hos Bakhtin og Habermas sett i lys av demokratiopplæringens fem dimensjoner	64
6.1.1 <i>Bakhtins dialogtenkning i lys av Andersen og Lenz sine fem dimensjoner</i>	65
6.1.2 <i>Oppsummert</i>	74
6.1.1 <i>Habermas sin dialogtenkning i lys av Andersen og Lenz sine fem dimensjoner</i>	76
<i>Oppsummert</i>	82
6.1.5 <i>To innfallsvinkler som utfyller hverandre</i>	83
6.1.6 <i>Utfordringer ved deres dialogtenkning i kontekst av undervisning</i>	87
Kapittel 7: Studiets begrensninger	91
Kapittel 8: Konklusjon	92
Litteraturliste	98

Kapittel 1: Innledning

Dette studiet er en teoretisk undersøkelse av hvordan perspektiver fra den dialogiske tenkningen til Mikhail Bakhtin og Jürgen Habermas kan ha betydning for demokratiopplæringen i skolen. Studien tar utgangspunkt i de fem dimensjonene av demokrati som, ifølge Andersen og Lenz (2019), læreplanens overordna del fremmer. De fem dimensjoner omfatter: demokrati som formelt system, som rettigheter og plikter, som deltakerdemokrati, demokrati som deliberasjon, og demokrati som kultur og livsform. Disse dimensjonene representerer ulike tilnærminger til undervisning, hvor deler av demokratiopplæringen innebærer å gi elevene kunnskap om demokratiet, samt å la dem få erfare demokratiet i praksis. Andersen og Lenz (2019, første avsnitt, siste setning) beskriver disse som henholdsvis styreform og livsform. Opplæring i demokrati som livsform knyttes av læreplanen til elevers muligheter for å utvikle en større bevissthet for, samt praktisere og å forstå: kritisk tenkning, inkludering, åpenhet, nysgjerrighet og engasjement, både i og utenfor skolehverdagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8-9). Med utgangspunkt i studiens tematikk og kontekst, som er dialogtenkning og demokratiopplæring i skolen, plasserer denne studien seg i skjæringspunktet mellom pedagogikk og utdanningsfilosofi.

Dialogperspektivene som presenteres er sentrert rundt noen av de mest aktuelle teorier, begreper og tenkninger funnet i tekster av litteraturviteren og filosofen Mikhail Bakhtin, og sosiologfilosofen Jürgen Habermas. I lys av vår tid, der demokratiet står under økende press i Europa, kombinert med personlig nysgjerrighet for mellommenneskelig kommunikasjon, ble dialog som idé og pedagogisk mulighet for demokratiopplæring i skolen, noe jeg ville undersøke nærmere. Valget av å undersøke Mikhail Bakhtin og Jürgen Habermas' dialogiske tenkning i lys av demokratiopplæring, er begrunnet i at deres tekster tilbyr to ulike måter å forstå dialogen på, men de begge relaterer dialogen til sameksistens, forståelse og deltakelse, noe som står sentralt i demokratiet.

1.1 Studiens aktualitet

Aktualiteten av denne studiens aktualitet kan forstås i lys av nasjonale og internasjonale behov og utfordringer i nåtiden - å styrke demokratiet i en tid der det er under press. Det er en økende satsing på dette området i skolesystemet og blant unge borgere, noe som understreker

behovet for å bidra til å fremme og videreutvikle demokratiske verdier og prinsipper. Statlig styring, gjennom den norske skolen og læreplanverket, legger vekt på å styrke demokratiet med inkluderende undervisning, elevmedvirkning og fokus på kritisk tenkning. Intensjonen er å danne og utdanne fremtidens borgere etter demokratiske verdier og prinsipper (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Demokratiske verdier og prinsipper danner grunnlaget i alle deler av læreplanverkets overordna del og skal realiseres gjennom alle fag i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.1-21). Demokratiet i Norge og resten av verden er ikke nedarvet eller gitt, det er heller ikke noe som nødvendigvis bør forbli uendret. Demokratiet må forsvares, utvikles og opprettholdes i takt med endringer i samfunnet og nye utfordringer som vi står ovenfor.

Vi lever i en tid preget av hurtige samfunnsendringer, politisk uro, teknologisk utvikling, globalisering og polarisering. Derfor er det sentralt at utdanningssektoren fortsetter å arbeide med å fremme demokratiske verdier og ferdigheter blant unge. Samtidig observerer vi i samfunnet tendenser som tyder på at opprettholdelsen av demokratiske verdier og prinsipper går i noe feil retning. Dette viser seg blant annet ved at den demokratiske deltakelsen, inkludert valgdeltakelse, blant unge borgere i samfunnet har gått tilbake (SSB, 2019, 4. februar). I tillegg påpeker den internasjonale ICCS-rapporten, at det er en nedgang i kunnskap om demokrati og medborgerskap for samme gruppe unge mennesker (Kunnskapsdepartementet, 2023).

Et ytterligere side som gjør satsningen på demokratiopplæringen i skolen er essensielt viktig, er at trusler mot demokratiet også eksisterer innenfor demokratiet selv. En større empirisk studie (Lindberg & Lührmann, 2019) avdekker en verdensomspennende bølge av autokratisering de siste ti årene (Allern et al., 2023; Lindberg & Lührmann, 2019). Den viser at autokratisering nå primært berører demokratier gjennom lovlige og gradvise strategier, og at demokratiet på den måten ‘smuldrer opp’ innenifra. Dette gjør at som skjer ikke blir like synlig og opplagt som i historien, der autoritære og brutale metoder har blitt brukt for å oppløse demokrati (Allern et al., 2023; Lindberg & Lührmann, 2019). En ytterligere utfordring knyttet til det moderne samfunn blir adressert av Demra (Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme) med Temanummer: *Ytringsfrihet og ytringsrom i skolen* (2023), gjengitt i boken: «Demokrati og medborgerskap i skolen: Teoretiske overveielser og didaktiske muligheter» (2023). Her vises det til ‘World Press Freedom Index’ sin rapport (2022) som sier at ytringsfriheten er truet på et globalt nivå, og at et kaos av desinformasjon

er en av elementene som utgjør størst trussel. Videre knyttes dette til kanaler som sosiale medier. Slike plattformer er ikke nødvendigvis entydig negativt, men utfordringer knyttet til denne nye måten å være sammen i verden på, er likevel etter hvert tydeligere. Rapporten slår fast at flere mennesker ikke lenger tør å ytre sin mening i offentlige ordskifter i frykt for å bli utsatt for hatmeldinger og offentlig kritikk. Noe som fører til selvsensur og hindrer potensielle viktige bidrag (Lenz et al. 2023, s.7). Den helt åpne tilgangen til informasjon og ytringsmuligheter som finnes i dag, fører til at det blir en ubalanse i informasjonsflyt når ikke alle har samme tilgang til disse nye arenaene, og dermed ikke heller får samme mulighet til å ytre seg (Lenz et al. 2023, s. 7).

Dette understreker det økte behovet for å videreutvikle demokratiet, og se det i sammenheng med moderne utfordringer. Arbeid med demokratiske verdier og prinsipper i skolesystemet er et viktig ledd for å motvirke en økende negativ trend blant unge borgere. I forskningssammenheng vil både teori og empiri være viktige bidrag for å kunne identifisere, forstå og bekjempe tendenser som truer de verdier og prinsipper for det demokrati vi ønsker å opprettholde. Slik forskning bør også ha konsekvenser for pedagogisk praksis. Selv om dette ikke nødvendigvis vil endre de store internasjonale trendene på kort sikt, vil det bidra til å forberede unge mennesker til å møte disse endringene. Det ligger derfor muligheter innenfor de områdene læreplanverket allerede adresserer som kritisk tenkning, deltakelse og arbeid som fremmer toleranse og respekt. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8 & 9).

Det foregående avsnitt peker på at demokrati er knyttet til å leve i et felleskap som bygger på bestemte verdier og prinsipper. Sameksistens forutsetter først og fremst kommunikasjon, slik også undervisning alltid vil være en form for kommunikasjon, med en variasjon av tilnærminger, betydning og vektning. Slik Lenz et al. (2023) adresserer de nye utfordringene knyttet til det moderne demokrati, viser det seg at ikke all kommunikasjon nødvendigvis bygger på demokratiske prinsipper. For som en essensiell del av kommunikasjon finner vi dialogen. Dialogen er til stede både mellom og innenfor individer, og den gir oss muligheten til å forstå hverandre, men kan samtidig være årsaken til misforståelser og splittelse. Demokratiopplæring som et tverrfaglig og overordnet mål anerkjenner betydningen av dialogen, og fremmer kritisk tenkning og elevenes evne til å engasjere seg i konstruktive samtaler. Læreplanens overordna del vektlegger også at dialog skal være basert på en gjensidig respekt (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8-9). I lys av dette ønsker læreplanens overordna del ønsker en utdanningsinstitusjon med en tydelig inkluderende og

samarbeidsbasert pedagogisk praksis som også samsvarer med det behovet studiene jeg har referert til understreker. Derfor blir også forståelse av dialogens rolle i undervisning og læring klar, og dialogpedagogikk blir en av flere metoder for å imøtekomme dette. Gjennom denne studien ønsker jeg nettopp å belyse dialogens flersidige betydning og muligheter, både som et filosofisk anliggende og som en måte å kommunisere på i klasserommet.

1.2 Formål og problemstilling

Studiens formål er å bidra med perspektiver på dialogens rolle i demokratiopplæringen i skolen. Studien vil utdype perspektiver på dialog relatert til skolens demokratiopplæring, og kan belyse dialogens kompleksitet, samt vise dialogens muligheter innenfor en undervisningskontekst. Målet for studiens konklusjon er bidra med en fremstilling av Bakhtin og Habermas sin presentasjon av dialog, slik at dette kan berike skolens demokratiopplæring. En forståelse for dialogens komplekse og flersidige natur, vil også kunne adressere utfordringene med å lykkes med dialog, samt de muligheter som ligger i den.

Hensikten med en studie som denne er å tilføre nye perspektiver eller kunnskap om dialogen, og dermed bidra til en utvikling av demokratisk praksis i skolen. Ved å sette Habermas og Bakhtin sin tenkning i dialog med de fem dimensjoner av demokrati, slik læreplanen ifølge Andersen og Lenz (2019) fremmer dem, ønsker jeg å tilføre pedagogikken perspektiver på hvordan dialog kan forstås innenfor demokratiopplæringen i skolen. Studiens hensikt vil i tillegg kunne belyse viktigheten av et inkluderende klasserom med rom for mangfold og meningsutveksling, samtidig som den adresserer skolens ansvar i dette.

Ved å belyse både det flersidige ved mennesker i samspill, og at forståelser av dialog og demokrati henger sammen med hvordan lærer kan eller bør tilnærme seg undervisningsformen, vil studien kunne bidra med verdifulle perspektiver på pedagogisk praksis. Potensiale som ligger i å nettopp fremme elevers ferdigheter til å aktivt delta i demokratiet, innehar et dannelsesperspektiv der demokratiopplæringen også bidrar til å øke elevenes ønske om, og mulighet for, å forme et mer inkluderende samfunn i skole- og samfunnskontekst slik læreplanen selv adresserer det (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Intensjonen med studiet er å undersøke og presentere tenkning hentet fra Bakhtin og Habermas sine dialogiske tenkning, som kan bidra inn til undervisningspraksis - både som

betydningsfulle perspektiver på dialogpedagogikkens muligheter, men også som en holdning og en måte å tenke undervisning på i møte med elever.

Med bakgrunn i formålet slik det er beskrevet, ønsker jeg med denne studien å undersøke to spørsmål:

1. Hva kjennetegner dialog hos Mikhail Bakhtin og Jürgens Habermas?
2. På hvilken måte kan dialogtenkning hentet fra Mikhail Bakhtin og Jürgen Habermas være av betydning for demokratiopplæringen i skolen?

1.3 Oppgavens struktur

Kapittel 2 skal bidra til å ramme inn oppgavens kontekst, demokratiopplæring i skolen. Jeg vil også presentere fem dimensjoner ved demokrati, og to ulike tilnærming til opplæring, som læreplanen, ifølge Andersen og Lenz (2019), fremmer. Formålet med denne fremstillingen, er å skape en ramme for drøfting av Bakhtin og Habermas sin dialogiske tenkning i studiets sjette kapittel. Dette kapitlet danner grunnlaget for drøfting av deres dialogtenkning i lys av demokratiopplæring, og er dermed knyttet til studiets andre spørsmål.

Kapittel 3 skal bidra til å ramme inn dialogen som idé, ved å presentere de vanligste og mest dominerende dialogforståelser som tradisjonelt sett befinner seg undervisningskontekst. Hensikten er også å skape en kobling mellom demokratiopplæring og det dialogiske. Formålet med denne fremstillingen er å lage en ramme for drøfting av hvorvidt Habermas og Bakhtin bringer inn andre perspektiv på dialogen, innenfor rammene av det eksisterende. Dette kapitlet skal bidra til drøfting av studiets første spørsmål, men hovedvekten av dette spørsmålet vil likevel ligge til kapittel fem.

Kapittel 4 er studiens metodekapittel. Her vil jeg begrunne valg av litteratur, beskrive den hermeneutiske forskningstilnærming jeg har anvendt, og jeg vil tydeliggjøre hvordan jeg har gått frem i forskningsarbeidet. Jeg vil også belyse noen etiske vurderinger jeg har foretatt i forskningen og drøfte både studiens gyldighet og kvalitet.

kapittel 5 vil være en delvis analyse og presentasjon av Bakhtin og Habermas, og deres dialogiske tenkning. Det tas først utgangspunkt i en biografisk fremstilling av Bakhtin før den beveger seg videre til å redegjøre for deler av hans litteratur. Siste del av kapitlet tar for seg teori av Habermas. Her forsøkes det å anvende samme fremgangsmåte som Bakhtin, med

biografi, og presentasjon av kommunikatív handlingsteori. Avslutningsvis i dette kapittel vil dialogtenkning fra Bakhtin og Habermas undersøkes i lys av tradisjonelle forståelser for dialog i undervisningssammenheng. Dette kapittelet har som hensikt å danne et bilde av deres person og tenkning så helhetlig og konkret som mulig. Dette kapittelet danner grunnlaget for å drøfte deres dialogtenkning, og er knyttet til begge spørsmålene studiet ønsker å besvare.

Kapittel seks er studiets drøftingsdel. I dette kapittelet vil tenkning fra Bakhtin og Habermas først og fremst bli undersøkt i lys av demokratiopplæring, men også i forhold til dialogtradisjoner. Formålet med dette kapittelet er å undersøke på hvilken måte dialogtenkning hentet fra Bakhtin og Habermas kan være av betydning for demokratiopplæringen i skolen. Kapittelet vil også belyse de utfordringer som kan ligge til deres tenkning i undervisningskontekst.

Kapittel 7 har som hensikt å belyse studiets begrensninger, og gi en kort redegjørelse for hvilket bidrag denne studien kan gi til pedagogikken som forskningsfelt.

Kapittel 8 har som hensikten å kunne trekke noen forsiktige, men endelige konklusjoner basert på studiets spørsmål. Jeg vil avslutte med å belyse eventuelle videre forskningsaktuelle problemstillinger basert på denne studien.

Kapittel 2: Demokrati og demokratiopplæring

2.1 Demokratiopplæringens danning og utdanning forpliktet gjennom lov

Demokratiopplæring er ikke bare en ønsket intensjon om opplæring, selv om formålsparagrafen selv beskriver en intensjon om at den skal uttrykke verdier som skal virke samlende for Norge som samfunn (Kunnskapsdepartementet 2017, s. 3). Formålsparagrafen er festet i opplæringsloven formålsparagraf § 1-1. Paragrafen forplikter dermed skolen, igjennom loven, å fremme demokrati og demokratiske prinsipper som en del av opplæringen (Opplæringsloven, 1998, §1-1). Overordnet del av læreplanverket viser en utdypende redegjørelse for selve verdigrunnlaget for de overordna prinsipper for grunnopplæringen, og selve formålsparagrafen. Videre kan man se at innholdet i læreplanens overordna del regelmessig anvender ordet *skal* i sine formuleringer om demokratiopplæringen i skolen. Noe som er synlig ved blant annet følgende:

«Opplæringen skal fremme oppslutning om demokratiske verdier og demokratiet som styreform. Den skal gi elevene forståelse for demokratiets spilleregler og betydningen av å holde disse i hevd. Å delta i samfunnet innebærer å respektere og slutte opp om grunnleggende demokratiske verdier som gjensidig respekt, toleranse, den enkeltes tros- og ytringsfrihet og frie valg. Demokratiske verdier må fremmes gjennom aktiv deltakelse i hele opplæringsløpet. Skolen skal fremme demokratiske verdier og holdninger som motvekt mot fordommer og diskriminering. Skolen skal også skape respekt for at mennesker er forskjellige, og elevene skal lære å løse konflikter på en fredelig måte» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8 & 9).

Den forteller, som vist, ikke eksplisitt om hvordan dette skal gjøres, likevel favner læreplanen bredt i beskrivelser av hva demokratiske verdier og prinsipper er (Kunnskapsdepartementet, 2017). For å kunne si noe om på hvilken måte Bakhtin og Habermas sine perspektiv vil kunne være av betydning, vil det være nyttig å redegjøre for læreplanens ulike måter å forstå demokrati på, og se på de ulike tilnærmingene til undervisning som befinner seg der. Denne redegjørelsen vil derfor ta utgangspunkt i en fagartikkel skrevet av Andersen og Lenz (2019), hvor de analyserer frem fem ulike demokratiforståelser i overordna del, og to ulike tilnærminger på opplæringen som skal romme både utdanning- og danning til demokrati. Opplæringen skal dermed gi elevene både kunnskaper om demokrati som styreform (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.8), men også danne ved at de får kjennskap til at

demokratiet samtidig er en måte å leve på, og at demokratiet dermed også blir levendegjort, opprettholdt og utviklet gjennom elevens levde liv (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.9). Målet er at elevene gjennom dette dannes og utdannes til demokratiske medborgere (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.9,10,15).

2.1.1 Demokratiopplæring og fem dimensjoner av demokratiforståelser i læreplanen.

Demokrati i læreplanen betegnes dermed, som eksemplifisert i forrige avsnitt, både som en bestemt styringsform, men også et sett med verdier, prinsipper og holdninger som det finnes ulike forståelser av. Andersen & Lenz (2019) mener at ulike oppfatninger på demokrati får konsekvenser for synet på hvordan læring best oppnås (Andersen & Lenz, 2019), videre angir de fem ulike betydninger av demokrati som finnes i læreplanens overordna del. Disse er demokrati som formelt system, som rettigheter og plikter, som et deltakerdemokrati, demokrati som deliberasjon og demokrati som kultur og livsform (Andersen & Lenz, 2019).

Demokrati som formelt system er en formidling av demokrati som vektlegger demokratiets strukturelle oppbygging. Dette omhandler blant annet demokratiets styresett, gjennomføring av valg og maktdeling i samfunnet. Altså handler dette om å formidle kunnskap om det politiske systemet (Andersen & Lenz, 2019).

Når Andersen og Lenz trekker frem demokrati som rettigheter og plikter viser de til læreplanens overordna del, som sier følgende: «*Gjennom arbeid med temaet demokrati og medborgerskap skal elevene forstå sammenhengen mellom individets rettigheter og plikter*» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14,15; Andersen & Lenz, 2019, tredje avsnitt). I denne delen av undervisningen gis det innsikt i rettigheter. Dette kan for eksempel være retten til å uttrykke sine meninger og retten til å danne nye politiske organisasjoner (Andersen & Lenz, 2019). Her blir innsikt i hva rettigheter betyr, og hva det innebærer også en del av undervisningen. Når læreplanen refererer til plikter, skilles det mellom to typer, *formelle* og *uformelle* plikter. Formelle plikter knyttes ifølge Andersen og Lenz (2019) til lovverket, og uformelle plikter representerer de demokratiske normene i samfunnet. Et eksempel på en slik uformell plikt vil kunne være, at rettigheter man selv har, ikke skal hindre andre i deres. En utfordring er at de formelle, og formelle plikter, ofte flyter noe over i hverandre. Som et eksempel på tematikk som ligger i skjæringspunktet mellom formell og uformell plikt, trekker Andersen og Lenz (2019) ytringsfriheten frem som et eksempel. De adresserer samtidig at enkelte mener at begrepet ytringsfrihet, bør erstattes med ytringsansvar, for å nettopp bevare

balansen mellom det formelle og uformelle innenfor demokratiske plikter (Andersen & Lenz, 2019).

Videre viser Andersen og Lenz (2019) til deltakerdemokrati og demokrati som deliberasjon. Tilnærmingen til demokrati som et deltakerdemokrati vektlegger engasjement, og aktiv deltakelse som noe mer enn stemmegivning. Dette mener de handler om å delta aktivt inn i politiske prosesser. Politiske prosesser kan være alt fra kampanjer til demonstrasjoner (Andersen & Lenz, 2019), og fremstår dermed som å omhandle deltakelse som har utgangspunkt i en meningsdannelse.

Demokrati som deliberasjon handler på sin side om en vektlegging av demokrati som en samtaleform. Andersen og Lenz (2019) definerer deliberasjon som det «... å veie og utforske alle sider (fakta og argumenter) i en sak opp mot hverandre i en grundig, åpen og kritisk drøfting av et tema» (Andersen & Lenz, 2019, under overskrift *Demokrati som deliberasjon*, andre setning). En slik måte å tenke demokrati på i undervisningssammenheng, vises i læreplanens overordna del (2017, s. 15), der det vektlegges evnen til kritisk tenkning, drive meningsutveksling å klare å ha respekt for de ulike perspektiver og meninger som finnes.

Helt avslutningsvis i oversikten på ulike demokratiforståelser som ligger til læreplanen ligger det som Andersen og Lenz (2019) beskriver som, demokrati som kultur og livsform. Dette er en demokratiforståelse som ser på demokrati som en bevegelig prosess. Prosessen oppstår og endres i interaksjon mellom mennesker. Altså en tilnærming til demokrati som noe mer enn styringsform og rettigheter, men heller en forståelse av demokrati som en måte å være sammen på. Denne måten å være sammen på preges av det å samarbeide og å være i dialog med hverandre. Andersen og Lenz (2019) kobler en slik tenkning til John Dewey. John Dewey fremmet at demokratiet først og fremst skal handle om å sameksistere, og at demokrati eksisterer som levd erfaring fremfor som styresett (Andersen & Lenz, 2019). Denne forståelsen av demokrati, knytter Andersen og Lenz til læreplanens vektlegging elevenes forståelse for hvorfor demokratiet aldri må tas for gitt, men vedlikeholdes og utvikles hele tiden (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15; Andersen & Lenz, 2019).

2.1.2 Læreplanens differensiering mellom demokrati som styreform og livsform.

På bakgrunn av disse fem dimensjoner av demokratiet som Andersen og Lenz (2019) finner i læreplanen, mener de som nevnt i studiets innledning, og som vist ovenfor, at læreplanen ytrer

en todeling av demokratiopplæring i skolen. Hvor demokratiet på den ene siden av læreplanen fremmes som et styresett, og på den andre siden vektlegger den demokratiet som livsform.

Demokratilæring innebærer ifølge læreplanens overordna del å tilegne seg forståelse for demokrati, samtidig som elevene skal praktiserer demokratiske prosesser og verdier, både i, og utenfor skolehverdagen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Deler av formålet med demokratilæring er å styrke elevens evne til å handle og delta aktivt som demokratiske medborgere hvor de samtidig forstår sammenhengen mellom deres rettigheter og plikter (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Dette fordrer noe mer enn å overføre elevene teoretisk kunnskap i demokratiske prinsipper og styring. Målet, slik oppgaven til skolesystemet er gitt, er ikke at det alene skal utdanne, men også danne, elevene til demokratiske medborgere. Skolen har ansvar for å bidra til å skape fremtidens borgere som aktive deltakere inn i samfunnet, og samtidig forme disse menneskene som selvstendige individer med sitt sett av verdier, prinsipper, meninger og erfaringer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8 & 9). Demokratiopplæringen slik læreplanen beskriver den, setter føringer for at skolen også skal arbeide aktiv med holdningsskapende demokratiske verdier, med intensjon om å forebygge fordommer og diskriminering i samfunnet. Andersen og Lenz (2019) mener at læreplanen skiller mellom undervisning som gir kunnskap om demokrati som styresett og en opplæring som gir elevene forståelse av at demokratiet også er en livsform, en måte å leve på etter demokratiske verdier og prinsipper. Dette blir også synlig i læreplanen under følgende:

«Opplæringen skal gi elevene kunnskaper og ferdigheter til å møte utfordringer i tråd med demokratiske prinsipper. De skal forstå dilemmaer som ligger i å anerkjenne både flertallets rett og mindretallets rettigheter. De skal øve opp evnen til å tenke kritisk, lære seg å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.15).

«De skal få erfaring med og praktisere ulike former for demokratisk deltakelse og medvirkning, både i det daglige arbeidet i fagene og gjennom for eksempel elevråd og andre rådsorganer. Dialogen mellom lærer og elev, og mellom skole og hjem, må være basert på gjensidig respekt. Når elevenes stemme blir hørt i skolen, opplever de hvordan de selv kan ta egne bevisste valg» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.9).

Avslutningsvis

En viktig del av demokratiopplæringen som vektlegger demokrati som livsform, vil ligge til en dialogisk måte å være sammen i undervisningen på. I neste kapittel ønsker jeg å vise hvordan dialog og undervisning er knyttet sammen, og interagerer med hverandre, ved å redegjøre for noen tradisjonelle tilnærminger til dialog i undervisningssammenheng. Helheten av dette har som intensjon om å danne et bilde av de ulike tradisjonelle tilnærminger til både demokrati og dialog som i dag finnes i skolen. Dette vil være en presentasjon som er av betydning for å undersøke på hvilken måte dialogtenkningen til Bakhtin og Habermas vil kunne være av betydning for demokratiopplæringen i skolen.

Kapittel 3: Dialog og dialogpedagogikk

Forrige kapittel viste de ulike dimensjoner ved demokratiet, og todelingen av demokratiforståelsen som styresett og livsform, som finnes i læreplanens overordna del. Gjennomgangen bidrar til å danne en forståelse for at ulike perspektiver, vil kunne påvirke hvordan demokratiopplæringen i skolen kan blir vektlagt, fremlagt eller forstått. I artikkel av Janicke Heldal Stray og Emil Sætra (2016) blir dialog beskrevet som å utveksle meninger og å snakke *sammen*. Denne dialogen med utveksling av mening skaper så en utvidelse av egen forståelse for individet selv (Stray & Sætra, 2016, s. 279). Likevel, utfordringen slik de adresserer det er at det ikke finnes noen riktige svar på hvordan læreren skal virke i klasseromsdialoger, men de referer til betydningen av pedagogisk klokskap. Pedagogisk klokskap blir beskrevet som evnen til å være tilrettelegger for etiske samtale-kvaliteter, en dialogisk etikk (Stray og Sætra, 2016, s. 279-294). Hensikten med å innlede dette kapittelet på denne måten, er for å understreke at studiens hensikt heller ikke er å peke ut sannhet, men å se om Habermas og Bakhtin kan bidra med noen andre perspektiv innenfor det mangfoldige landskapet av forståelse og tenkning.

Ett av spørsmålene jeg ønsker å svare på i denne studien er hva som kjennetegner dialog hos Bakhtin og Habermas. Før jeg skal undersøke dette, vil jeg nå presentere hva som kjennetegner andre tradisjonelle forståelser av dialog i undervisningssammenheng. Dette danner grunnlaget for å undersøke hvorvidt Habermas og Bakhtin bringer inn noe betydningsfullt innenfor rammene av det eksisterende. I tillegg kan man si at dialog og demokratiopplæring er uløselig knyttet sammen. Det uløselige henger sammen med at uavhengig demokratiforståelse, så vil opplæringen foregå i en dialogisk kontekst. På bakgrunn av dette ønsker jeg samtidig med dette kapittelet, å demonstrere at demokratiforståelse og dialogisk tilnærming til undervisning krysser over hverandre. For å belyse ulike perspektiver på dialogen i undervisningssammenheng, tar jeg utgangspunkt i deler av artikkelen «*Martin Bubers dialog blant andre undervisningsdialoger: Egenart og muligheter*» skrevet av professor i pedagogikk, Aslaug Kristiansen (2004). Jeg vektlegger hennes referering av Burbules (2000) sin oppsummering av seks dominerende dialogtradisjoner i undervisningssammenheng, og hennes egen forståelse av Bubers dialog (s. 191-195).

3.2 Dialogtradisjoner i undervisning og forskning

Dialog som idé kan være vanskelig å plassere innen et spesifikt forskningsfelt, og er aktualisert innen flere disipliner og fagområder. Den betydning som dialogen har for demokratiske prosesser, og demokratiopplæring, er tematisert av en rekke fagfolk både nasjonalt og internasjonalt. I tillegg har tenkning omkring dialogen, har både fra et pedagogisk, men også filosofisk perspektiv, røtter som strekker seg helt tilbake til antikkens Hellas (Platon, 1992). Dialogens betydning, og vekting, har variert igjennom historien (Stray og Sætra, 2016), og Kristiansen (2004, s.191) skriver at det dialogiske i undervisning kan forstås på ulike måter. Gjennom å referere til Nicholas Burbules sin (2000) oppsummering av seks dominerende dialogtradisjoner som anvendes innen undervisning, adresserer hun de ulike oppfatningene av hva dialog kan være, hva den fremmer og hvor tenkningen har sin innflytelse fra (2004, s. 192-193). Kristiansen (2004, s. 191) forteller også, at hvilken oppfatning man har av dialogen, vil påvirke hvilke mål og metoder man velger for selve undervisningen. De seks tradisjonene som Kristiansen (2004, s. 192-193) beskriver, hentet fra Burbules (2000) er: *Dialogen som en tilnærming i utviklingen av demokratiske holdninger og tenkemåter, feminisme, Sokratiske dialog, kritisk dialog, diskursiv dialog*. I tillegg til disse finner vi Kristiansen sin plassering av *Burbules dialog* (s.193-195).

Gjennom dette ønsker jeg å eksemplifisere og poengtere at det finnes ulike former for dialog og ulike måter å sortere disse på. Hvor mange måter dialogen kan forstås på viser hvor mangfoldig og rik den er. Dette belyser også dialogens potensiale, der mangfoldet åpner for muligheter når dialogen er satt i praksis. Hensikten med dette kapittelet er som tidligere nevnt ment som et bidrag til å gi en innsikt i ulike måter å forstå dialogen på, slik som demokratiet også har sin bredde av nyanser og oppfatninger. Artikkelen dette kapittelet tar utgangspunkt er valgt på bakgrunn av det pedagogiske perspektivet av undervisning som ligger til grunn.

3.2.1 Dialog som demokratifremmer

Kristiansen skriver følgende: «*Dialogen som en tilnærming i utviklingen av demokratiske holdninger og tenkemåter i et samfunn preget av mangfold og konflikter*» (Kristiansen, 2004, s.192), og løfter med dette frem dialogens aktualitet. Gjennom dialogen får elever tilgang til å fremme sine synspunkter, og å forstå andres. Dewey mener at dialogen gir mulighet til å både finne de ting man har til felles med andre, men også å løse eventuelle konflikter sammen (Dewey, 1966; Kristiansen, 2004, s. 192). Dewey skrev i 1916: «*Consensus demands*

communication» (John Dewey, 1916, s. 6). Dewey har hatt (og har fremdeles), stor innflytelse på pedagogikken. Hans person har vært tydelig på å knytte kommunikasjon sammen med undervisning. Likevel begrenser han ikke læring til kontekst av klasserom, men fremhever heller den betydning kommunikasjon har for læring i alle kontekster, der mennesker er sammen gjennom følgende: *“Not only is social life identical with communication, but all communication (and hence all genuine social life) is educative”* (John Dewey, 1916, s.6)

I følge Dewey så handlet ikke undervisning først og fremst om å overføre kunnskap, men om å utvikle elevens evne til å tenke kritisk, engasjere seg konstruktivt i samtaler, og å delta inn i samfunnet. Dette innebærer at elever må lære seg å lytte, stille spørsmål, vurdere ulike perspektiv, og å mestre argumentasjonens kunst (der man argumenterer for sine egne synspunkter på en respektfull og veloverveid måte). Gjennom dette blir elevene i stand til å nå det Dewey mente burde være utdanningens mål. Å forberede elevene til å bli delaktige samfunnsengasjerte borgere, som skal bidra til å gjøre samfunnet til et mer rettferdig, og inkluderende sted å leve (Dewey, 1916). Dewey sin undervisningsstil, vektlegger at elevene er delaktige mottakere i klasserommet. Han mente at diskusjoner og arbeid i fellesskap, oppfordrer elevene til å utforske, engasjere seg, og reflektere over komplekse samfunnsproblemer. På denne måten blir de også delaktige i egen læringsprosess, og bygger samtidig opp en sterkere følelse av samfunnsansvar.

3.2.2 Den feministiske dialogtradisjon

En annen dialogtradisjon Kristiansen (2004) og Burbules (2000) trekker frem som det dialogiske i undervisningssammenheng er enkelte utgaver av feminisme. Kristiansen viser til mennesker som Deborah Tannen (1998), Nel Noddings (1984) og Carol Gilligan (1982) som eksempler på personer, som igjennom sitt arbeid fremmet verdien av respektive, og omsorgsfulle holdninger (Kristiansen, 2004, s. 192). Maskuline verdier blir her ansett som mer konkurrerende enn den feminine, og at det feminine representerer i stor grad inkludering og åpenhet. Dette kobles til dialogen ved at de feminine verdiene, fremfor de maskuline, vil skape større rom for samarbeid og undervisning. Fremfor en konfronterende (debatteerende) måte å snakke sammen på (Kristiansen, 2004, s.192).

3.2.3 Den Sokratiske dialogtradisjon

Tradisjonen som har røtter tilbake til Platon, mer kjent som den Sokratiske dialogtypen blir også trukket frem i oversikten over tradisjoner av Kristiansen (2004). I Platons tekster foregår

det meste i dialoger mellom personene i hans sine tekster. Svært ofte er Sokrates en av disse deltakerne i dialogen (Sløk, 1992, s. 26). Platon var selv en tidligere elev av Sokrates, og dialogene Platon beskriver foregikk etter Sokrates død (Sløk, 1992, s.24). Dermed er det mest sannsynlig ikke en faktisk dialog som har funnet sted, men en oppdiktning av Platon for å fremstille hvordan dialog bør foregå. Dialogen fremstilles gjennom Sokrates sine forsøk på å overbevise sin samtalepartner, om at hans egne synspunkter på sannheter er riktige (Sløk, 1992, s. 26). Dette gjøres igjennom å argumentasjon. Man legger frem et forslag, eller ide, om en sannhet. For så å utfordre dette, ved å komme med eksempler og motargumenter. For Platon, og tilhengerer av denne måten å bruke dialog på, så er den ikke bare brukt i søken etter sannhet, men det er også en måte å tilegne seg ny kunnskap på. Dette skjer ifølge dem, nettopp igjennom denne prosessen med å diskutere, og stille spørsmål, ved ideer eller synspunkter (Kristiansen, 2004, s.192; Sløk, 1992, s. 7-62). Denne tilnærmingen inspirerer fortsatt innen metodikk og filosofisk praksis.

3.2.4 Kritisk dialog

Kritisk dialog har også fått plass i oversikten over tradisjonelle dialogtradisjoner hos Burbules (2000) og Kristiansen (2004). Paulo Freire, blir av Kristiansen (2004, s.192), løftet frem som inspiratoren for denne tenkningen. Freires mest kjente verk i pedagogisk sammenheng, og som har hatt størst innflytelse innen feltet er «De undertryktes pedagogikk» fra 1968, senere oversatt til engelsk i 1970. Den pedagogiske tenkningen til Freire, tar utgangspunkt i en tilstand av undertrykkende forhold og sosiale ulikheter (Freire, 1993; Halvorsen, 2017, s. 252). Halvorsen (2017) trekker frem at mange mener at disse ulikhetene er utjevnet i demokratiske og egalitære samfunn. Likevel er det andre igjen som mener at undertrykkende forhold alltid vil være å finne i alle slags samfunn, og på bakgrunn av dette, vil Freires pedagogiske tenkning forbli relevant (Halvorsen, 2017, s. 252). Freire mente at synet på barn slik John Locke så det, der barnet er tomme tavler (tabula rasa) som skal fylles med kunnskap, er en undertrykkende undervisningsmetode (Halvorsen, 2017, s. 252). Freire kalte undervisningsformer der lærer fyller på kunnskap for *sparekasseundervisning* (The banking concept of education) (Freire, 1993, s.45), og mente at en slik metode blant annet utsletter elevenes evner til å skape, tenke kritisk og være undersøkende. Samtidig tjener dette bare den som allerede besitter maktens posisjon (Freire, 1993, s. 44-61). Videre mente han at pedagoger som anvender en slik forståelse av undervisning, bevisst eller ubevisst, ikke selv ser at han/hun nødvendigvis kjenner sannheten. Underviser må heller, i følge Freire, «... *forsøke å leve med andre i solidaritet*» (Freire, 1993, s. 50). Han forklarer så at solidaritet forutsetter

ekte kommunikasjon, og ikke en kommunikasjon som bærer preg av å trenge seg på elevene eller bare sameksistere med dem (Freire, 1993, s. 50). Løsning, sier Freire, er å gå over til en problemformulerende undervisning. Nøkkelen til dette finnes i dialogen (Freire, 1993, s. 53). Freire skriver: «*Gennem dialogen ophører forholdet elevernes-lærer og lærerens-elever med at eksistere, og et nyt begreb dukker op: lærer-elev sammen med elever-lærere*» (Freire, 1993, s. 53-54). Gjennom dette, forklarer han, vil både lærer og elev tilegne seg nye kunnskaper, og sammen går inn i en prosess og vokser videre (Freire, 1993, s. 54). Problemformulerende pedagoger skal ikke ta eie på en sannhet, men heller reflektere sammen med elevene over eksempelvis temaet/innholdet i undervisningen. Gjennom refleksjoner sammen med andre, vil også egne refleksjoner stadig omforme seg. Dette gjøres i et kritisk undersøkende blikk på det man undersøker, og gjøres i fellesskap sammen med elevene (Freire, 1993, s. 54).

3.2.5 Den diskursive dialogtradisjon

Den femte dialogtradisjonen som Kristiansen (2004) har hentet fra Burbules (2000), og som ofte blir sett på som det dialogiske i en undervisningssammenheng er diskursen. Denne har, ifølge Kristiansen (2004, s.192) og Burbules (2000), gjort seg aller mest kjent igjennom Jürgens Habermas sin teori om den kommunikative handlingens refleksjonsform. Denne, sammen med Habermas, vil bli grundig presentert i neste kapittel, men presenteres nå i en noe oppsummerende form. Habermas har gjennom sine tekster, utarbeidet en tenkning omkring hvordan *diskursen kan være en argumentativ form for kommunikativ handling* (Habermas, 1999; Kristiansen, 2004, s.192). I dette ligger det en mening om at man kan strukturere dialogen på en måte hvor samtaler, og utveksling av idéer, skjer innenfor en ramme av argumentasjon og diskusjon. Målet med denne formen for kommunikasjon er ikke bare isolert til meningsutveksling, eller det å komme til en enighet. Det handler også, ifølge ham, å engasjere seg dypere i en prosess for å utforske, etablere normer og oppfatninger, som kan rettferdiggjøres gjennom logisk argumentasjon og bevis (Habermas, 1999). Kristiansen (2004) skriver at diskursens (til Habermas) «... *oppgave er å finne frem til begrunnende normer og meninger når gyldighetskravene i hverdagen blir problematisert*» (Kristiansen, 2004, s.192). Med dette peker hun på scenarioer der de daglig aksepterte grunnlag for handling, tro eller normer, blir utfordret eller stilt spørsmål ved. Gyldighetskravene er de forventninger eller antakelser som ligger til grunn for vår oppfatning, om hva som er sant eller riktig, i sosiale settinger. I slike situasjoner, mener Habermas (1999), at det diskursen blir nødvendig og verdifullt. Diskursen blir en metode for å sammen, undersøke og reforhandle, disse grunnlagene som vi daglig baserer oppfatninger på (Habermas, 1999). Gjennom

argumentasjon og kritisk dialog som tidligere presentert gjennom Freire (1993), jobber deltakerne i dialogen sammen for å identifisere, vurdere og til slutt bli enige om hvilke normer og meninger som er gyldige (på bakgrunn av begrunnelse) (Habermas, 1999).

3.2.6 Den hermeneutiske tilnærming

Den siste dialogtradisjonen som blir ansett som dominerende i undervisningen er den Hermeneutiske tilnærmingen (Burbules, 2000; Kristiansen, 2004, s.192). En hermeneutisk tilnærming er en vektlegges dialogen som en betingelse for å forstå menneskets indre følelser og tanker (Kristiansen, 2004, s.192). Her trekker Burbules (2000) frem Martin Buber som en representant for en slik tilnærming til dialog. Hvor han blant annet begrunner dette i hans karakterisering av Bubers dialog som eksistensiell teologi, fordi han mener Buber knytter det relasjonelle til å komme til enighet (Kristiansen, 2004, s.193). En slik fremstilling anser Kristiansen (2004, s.192-193), som en lite nyansert fremstilling. Hennes bidrag danner grunnlag for å presentere en ny tradisjon og forståelse av dialog, ut over Burbules (2000) fremstilling, ved navnet *Bubers dialog*.

3.2.7 Bubers dialog

Her belyses dialogen slik Martin Buber beskriver dem, og blir av Kristiansen vist til som en holdning mennesker har til hverandre både igjennom språklig tale og kroppsspråk. Hun trekker frem særlig tre aspekter som kjennetegner det dialogiske ved Bubers tenkning. Oppsummert omfatter disse en dialogisk holdning som: avventende og lyttende, fastholdelse av det unike og ansvarlighet (Kristiansen, 2004, s.193-195). Dialogen som avventende og lyttende handler for Buber, ifølge Kristiansen (2004), om en utgangsposisjon man tar ovenfor verden og de menneskene man møter. Denne holdningen er preget av en åpen og mottakelig måte å være i verden på. Livet, ifølge Buber, byr på utallige øyeblikk som *snakker til oss*, og at vi bør være oppmerksomme på disse, og svare på en ansvarlig måte (Kristiansen, 2004, s. 193-194). Det dreier seg i korte trekk om å leve et liv i fellesskap med andre, og å være åpne for de muligheter og utfordringer som kommer vår vei (Kristiansen, 2004, s.193). Videre beskriver Kristiansen at dialogen Buber presenterer krever at man er helt til stede, med fokus på den andres unike individualitet, i møte med andre mennesker. Dette står i kontrast, ifølge Kristiansen, til å se på folk som objekter eller som en del av en gruppe ("jeg-det" forhold). Hvor man sammenligner, vurderer, eller observerer uten å engasjere seg personlig i dem (2004, s. 194). Når man behandler andre som objekt blir relasjonen overfladisk, og man mister muligheten til å påvirke eller bli påvirket på en meningsfull måte (Kristiansen, 2004, s.

194). Selv om *jeg-det* relasjoner er vanlige, og ikke nødvendigvis negative, påpeker Buber, gjengitt av Kristiansen (2004, s. 194), at et liv dominert av slike forhold kan føre til at man mister kontakt med seg selv og livets dypere mening. Kristiansen (2004) avslutter kjennetegnene til Bubers dialog med å adressere ansvarlighet som ligger til den som er delaktig i en dialog. Når noen snakker til oss eller trenger hjelp, sier Kristiansen (2004, s. 194-195) at vi i følge Buber, bør være klare til å hjelpe og lytte. Noe som krever at vi tar ansvar. Videre siterer Kristiansen Buber på følgende: «*Det pedagogisk fruktbare er primært ikke de pedagogiske hensiktene, men det pedagogiske møtet*» (Buber, 1978, s.107; Kristiansen, 2004, s.194). Dialogen, eller samtalen slik Buber tenker om den, blir ifølge Kristiansen (2004, s. 195), ekte når begge parter virkelig deltar og prøver å forstå hverandre, selv om de ikke alltid er enige eller like.

Avslutningsvis

I denne studiens tredje kapittel har jeg forsøkt å illustrere at det finnes ulike måter å forstå, og å anvende dialogen i undervisningssammenheng. For å gjøre dette, tok jeg utgangspunkt i Kristiansen (2004) sin gjennomgang av de mest tradisjonelle dialogtypene i undervisningssammenheng. Valg av dialogform, og innhold i dialogen, vil også slik de ulike dialogtypene har vist, kunne være farget av et sett av verdier, holdninger og prinsipper. Altså er det ikke bare et innhold man formidler, man uttrykker også noe igjennom dialogen i seg selv. I studiens drøftingskapittel vil jeg med dette kapittel til grunn, kunne undersøke hvorvidt vi kan se Habermas og Bakhtin sin tenkning innenfor de tradisjonelle dialogforståelsene, eller om deres tenkning bidrar med noen andre perspektiv.

Kapittel 4: Metodiske betraktninger

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for min forskningsprosess, og hvilke metoder og tilnærminger jeg har valgt. Jeg vil gjennom dette synliggjøre hvordan jeg har arbeidet for å på en best mulig måte kunne forstå, tolke og anvende litteraturen jeg har hentet fra Habermas og Bakhtin. I denne synliggjøringen vil jeg også belyse de svakheter jeg ser ved metoden, og de etiske vurderinger som er gjort.

Dette er en teoretisk studie hvor selve målet med studiets to spørsmål, er å undersøke om det i deres måte å se dialogen på, befinner seg et nytt mulighetsrom av perspektiver å tenke, eller å forstå dialog på, som kan berike demokratiopplæringen i skolen. Jeg søker altså å finne ut av hva de ulike perspektivene kan representere inn i demokratiopplæringen, sammen eller som to innfallsvinkler på dialog i demokratiopplæringen.

4.1 Begrunnelse for valg av litteratur

Dette er en studie hvor jeg undersøker tekster av Jürgen Habermas og Mikhail M. Bakhtin, i den hensikt å bidra med dialogiske perspektiver som kan anvendes inn mot skolens demokratiopplæring. Denne studien tar dermed utgangspunkt i originallitteratur fra Bakhtin og Habermas. Studien vil i hovedsak vektlegge Bakhtins analyser av dialogen i Dostovjevskij romaner, denne ligger som et eget kapittel i boken «Latter og dialog» (2003). Boken er en samling av utvalgte skrifter fra Bakhtin. Hos Habermas har jeg vektlagt hans teori om Kommunikativ handling, og tatt utgangspunkt i boken «Kommunikativ handling, moral og rett» (1999). Særlig hos Bakhtin har jeg måttet begrense meg innenfor tilgangens natur. Hos dem begge har jeg valgt de deler av tekster som vil kunne være av relevans for studiets forskningsspørsmål. Selv om jeg i stor grad har anvendt originale tekster, har jeg vært i behov for andres forståelse, særlig omkring Bakhtin. Dette henger sammen med en erkjennelse av egne begrensinger, men også for å kunne vurdere mine egne tolkninger. At disse ikke ligger langt utenfor de eksisterende forståelsene av litteraturen. Det foreligger likevel utallige ulike tolkninger, tilnærminger og bruk av både Habermas og Bakhtin på tvers av fagfelt. Jeg har derfor forsøkt å begrense meg til relevant litteratur som finnes innen det pedagogiske felt. Videre har jeg forsøkt å begrense dette til en nordisk kontekst, da studier innen nordisk litteratur gjerne er mer overførbart innenfor denne rammen (eks. klasseromsundervisning, demokratiforståelse, danningsbegrep og politikk). I mitt arbeid med Bakhtin valgte jeg, i

tillegg til originallitteratur, å vektlegge Dysthe (2006), Skaftun (2019), og Holm & Skorgens (2006) tekster. I arbeidet med Habermas (i tillegg til originallitteratur) vektla jeg noe litteratur fra Tomas Englund (2007) for å få en forståelse av Habermas i kontekst av pedagogikk. Bakgrunnen for dette valget er deres store kunnskapsfelt omkring henholdsvis Bakhtin og Habermas, men også at de er pedagogiske orienterte i deres forskning. Særlig grunnet problematikken omkring begrensede tilganger til deler av Bakhtins arbeid, men også fordi de begge inngår innenfor (og dermed også terminologien) fagfelt som ligger på utsiden av mitt eget. Har jeg måtte velge å stole på andres bruk, kommentarer og fremstillinger, og ta disse med inn i min undersøkelse av originaltekst. I tillegg til originaltekster og litteratur fra Englund, har jeg i forbindelse med mitt arbeid med Habermas anvendt Stefan Müller-Doohm (2016) som hovedkilde. Dette har jeg gjort for å danne en helhetlig forståelse av Habermas og hans tenkning. Denne boken baserer seg på Habermas sine egne uttalelser omkring sine teorier, samt uttalelser fra andre som står i nær relasjon til ham. Jeg har i tillegg anvendt tekster av Holquist (2002), Åsvoll (2006) og Emerson (2021) i min studie av Bakhtin. I forkant av skriveprosessen anvendte jeg også diverse podkaster og filmsnutter på nett, som inneholdt faglige diskusjoner og forelesninger omkring Habermas og Bakhtin. Jeg har også sett og hørt mange lyd- og bildespor der Habermas selv holder foredrag i ulike settinger. Alt dette ligger som sagt som en del av forarbeidet mitt til denne studien.

4.2 Hermeneutisk tilnærming

Forskningsmetodisk benytter jeg en hermeneutisk tilnærming til teori. På bakgrunn av tematikkens natur, og litteraturen jeg har valgt, vil det hovedsakelig være en filosofisk hermeneutikk som ligger til grunn for det metodiske arbeidet i denne studien. Jeg vurderte at Hans-Georg Gadammers tenkning vil bidra til å ivareta et perspektiv, og en tilnærming til litteratur, som kan hjelpe meg til å være bevisst min egen rolle og innflytelse på studiet. Dette valget hviler på en overbevisning om at det vil kunne føre frem til helt nye kunnskaper og perspektiv, jeg tidligere ikke kjente til. Altså åpne meg opp for nye måter å tenke, og forstå noe på, som jeg ellers ville hatt vanskeligere med å se. Hermeneutikk er en eldre akademisk tradisjon som direkte oversatt fra gresk betyr «fortolkning» (Gilje & Grimen, 1993, s. 143), og er dermed essensen i min måte å arbeide med tekstene på. Å arbeide med en hermeneutisk tilnærming kan ha ulik betydning for prosessen i en forskning, avhengig av en rekke faktorer. Blant annet fordi hermeneutikken strekker seg over flere tradisjoner, teorier og metoder (Gilje og Grimen, 1993, s. 143).

Studien bygger på mine vurderinger og tolkninger, et ansvar jeg møter med en blanding av frykt og ydmykhet. Å overvåke egne tanker, handling og prosess, vil kunne forebygge for at en del valg jeg tar underveis i prosessen, inkludert tolkninger, gjøres alene på en *kognitiv vanedannelse (Bias)*.

4.3 Analyseprosess og tilnærming til litteraturen

For å forstå noe, sier Gadamer (Gilje, 2019, s. 159), så starter vi alltid med egen forforståelse. I mitt møte med tekster bringer jeg uunngåelig med inn mine tidligere erfaringer og kunnskap. Dette omslutter den tolkningen jeg gjør. Jeg bringer også inn en fordom som vil være med å styre min forståelse av litteraturen jeg møter. Begrepet fordom (for-dom) tyder på at man har noen forut antakelser om noe, eller noen, som preger måten man tenker omkring noe på. Den ofte ubevisste måten å tenke på, kan resultere i at man overser noe man burde undersøkt nærmere (Andersen & Lenz, 2023, s.39-40). I lys av Gadamers filosofi (2007) er ikke en fordom av en negativ art slik den ofte betraktes, men den er derimot en del av min måte å forstå verden på. For mitt vedkommende vil mine interesser for politikk og mellommenneskelige fenomener. Min foretrukne tilnærming til vitenskap som blanding av både positivistisk og hermeneutisk filosofisk tilnærming. Samt min begrenset kjennskap til filosofi og litteratur som vitenskapsfelt, betraktes som deler av min forforståelse (som Gadamer betrakter som fordommer). Disse fordommene styrer ikke bare hvordan jeg nærmer meg studien min, men også hvordan jeg tolker og forstår informasjonen jeg møter. Gadamers poeng slik jeg ser det, er ikke at vi skal kvitte oss med våre fordommer, men heller at vi skal bli bevisste på dem og utfordre dem i møtet med teksten eller fenomenet som undersøkes.

Heidegger, gjengitt av Gilje (2019, s.154), mente av at vår før-forståelse (forforståelse) er knyttet til den tiden vi er en del av, og at den bestemte *historisiteten* dermed avgjør vår forforståelse. Mitt valg, med å løfte frem en russisk stemme som opponerer mot sitt autoritære styre, kan knyttes til den historien jeg er en del av i nyere tid. Det samme kan jeg si om Habermas. Hans betydning inn i faget pedagogikk. Faget som vektlegger, anvender og forstår betydningen av kritisk teori etter andre generasjons Franfurtherskole. Der maktfordeling i samfunnet får særlig betydning. Er knyttet til den historisiteten jeg er en del av ved universitetet. Valg om å belyse dialog i kontekst av klasserom, sier også noe om nåtidens syn på barn og barndom. Jeg befinner meg i en del av historien hvor barns stemme har en annen plass i samfunnet, enn hva den eksempelvis hadde på femtitallet, da barn stort sett kunne sees, men ikke høres. Det vil være viktig å være på vakt for slike fordommer og forforståelser

underveis i prosessen. Å være meg bevisst disse forholdene rundt egen person, og gjøre meg i stand til å reflektere over de valgene jeg tar, og *hvorfor* jeg forstår teksten slik jeg gjør, i kontekst av egen historisitet, vil være essensielt.

Jeg har i denne studien tatt ett valg om å arbeide innenfor tematikk av demokrati og dialog. Dette valget er todelt. Den ene delen er koblet til interessefelt og den andre er koblet til aktualitet for tiden vi er i (Kap. 1, pkt.1, s. 4-5). Hva jeg vurderer som aktuelt er ikke for meg alene å bedømme. Min opplevelse av hva som er viktig, er uunngåelig koblet til en rekke faktorer rundt meg og mitt liv. Eksempler på dette kan være de observasjoner jeg har gjort, erfaringer jeg har tatt med, kunnskap jeg har rettet oppmerksomheten mot- og følelser som har oppstått i møte med dem alle fire.

Den måten å tilnærme seg litteraturen på, som Gadamer trekker frem i den hermeneutiske sirkel (Gadamer, 2007), er en tilnærming jeg vanligvis anvender for å tilegne meg ny kunnskap. Derfor vil den oppleves naturlig for meg å anvende. Heidegger og Gadamer mente begge, at det å forstå er helt grunnleggende essensielt for menneske, og at hermeneutikk ikke bare er et spørsmål om metodevalg og teksttolkning. Hermeneutikk er også å forstå mennesket sin måte å være i verden på (Gilje, 2019, s.154). For å illustrere hvordan jeg arbeider med dette igjennom den hermeneutiske sirkel, vil jeg vise til hvordan prosessen min med å forstå tekstene til Habermas så ut. Dette er for øvrig også slik jeg arbeidet med Bakhtin og hans litteratur. For å forstå hele den kommunikative handlingsteori, starter jeg med å lese kapittel for kapittel i boken 'Kommunikativ handling, moral og rett', samtidig som jeg utforsker tillegglitteratur. Når jeg leser hvert kapittel i boken jeg holder på med, og jobber meg frem og tilbake i ulike deler av boken, begynner jeg å danne en ide om hva hele teorien handler om. Denne forståelsen av helheten hjelper meg deretter å tolke de påfølgende kapitlene (delene) jeg leser. På den måten begynner jeg å se hvordan de små begrepene hans passer inn i det store bildet av handlingsteorien. Desto mer jeg leser (og forstår de individuelle delene), desto mer forbedres min forståelse av helheten. Det jeg ofte i tillegg, og også denne gangen gjør som en del av denne prosessen, er å (aller først) gå inn i historien til forfatter for å forstå konteksten litteraturen blir skrevet i, dette kommer jeg tilbake til på neste side. Poenget er at dette er en kontinuerlig prosess der forståelsen min går dypere og utvides- ved at jeg går frem og tilbake mellom delene og helheten. Å anvende Gadamers tenkning innebærer ikke at jeg som forsker skal følge et sett med regler og trinn i mitt tolkningsarbeid, men jeg får heller noen prinsipper å forholde meg til underveis i hele prosessen (Rykkje & Ueland, 2022, s. 2). Gadamer var selv inspirert av sin læremester Martin Heidegger i tillegg til Platon og Hegel.

Igjennom forelesningene til Heidegger, og hans evne til å belyse spørsmål knyttet til eksistens og forståelse av selvet dannet Gadamer grunnlag for egen filosofi. Når jeg velger en filosofisk hermeneutikk som tilnærming for å gjøre en studie ut av tidligere tekster, slik jeg gjør med Habermas og Bakhtin, innebærer dette at jeg går i en *dialog* med tekstene (Rykkje & Ueland, 2002, s. 2). I dette ligger det at jeg som forsker må være åpen for at tekstene jeg leser har noe å fortelle meg, og at jeg gjensidig må åpne meg for dette (Rykkje & Ueland, 2022, s. 5). Ifølge Rykkje og Ueland (2022) fordrer det at jeg inntar en fleksibel og *lyttende* (som i åpen) holdning (s.5) til det jeg forsøke å forstå, og at prinsippet om å anvende en dialogisk fremgangsmåte ikke bare er gjeldene når jeg leser litteratur. Det skal også være til stede gjennom hele forskningsprosessen (Rykkje og Ueland, 2022, s. 5).

For å være åpen på den måten Rykkje og Ueland (2022) beskriver (*dialogisk* og *lyttende*), blir jeg også helt avhengig av å se meg selv utenfra. Dette fører tilbake til spørsmålene, hva påvirker hvordan jeg forstår det jeg leser? og hvordan fører jeg da dialogen med tekstene? En grunnleggende tanke som ligger til hermeneutikken, er at egne forutsetninger er med på å avgjøre hva som er forståelig, og uforståelig, i møte med ny kunnskap eller erfaringer. Dette er igjen knyttet til mine forforståelser og fordommer, som jeg tar med meg inn i møte med litteraturen. I møte med litteraturen til Bakhtin, eller andres tekster som omhandler ham, vil jeg være begrenset til å kunne lese tekster innenfor et begrenset språkfelt. En del av hans tekster finnes bare på russisk. Slike tekster har jeg ingen forutsetninger for å kunne lese. En annen utfordring jeg møter i min prosess med å forstå hans verk er knyttet til terminologi. Mange studier som har anvendt Bakhtin tilhører fagområdene filosofi og litteraturvitenskap. Når jeg leser deres tekster, trer jeg inn i et nytt landskap. Ulike fagområder har sine egne tradisjoner, historier, språk og verdenssyn. Dette farger igjen deres måter å forstå, anvende og skrive om Bakhtin på. Dette gir meg også nye perspektiver på innhold og betydninger. Heidegger skriver at vi er i verden med våre ulike forståelseshorisonter, og at derfor så vil vi se ulike ting selv om vi ser på det samme. Det betyr at når vi gjør forskning med en hermeneutisk tilnærming, så er ikke dette for å legge på bordet absolutt sannheter, men fortolkninger. Vise en måte å forstå noe på (Heidegger, 1981).

Gilje og Grimen (1993, s. 152) adresserer en annen grunnleggende tanke innenfor hermeneutikken. Man kan bare forstå meningsfulle fenomener i den konteksten eller sammenhengen de selv står i. Jeg har bevisst valgt en litteraturlitnærming hvor jeg har forsøkt å gjøre meg godt kjent (så langt det er mulig) med personene Habermas og Bakhtin. For meg har det vært viktig å forsøke å forstå deres kontekst. For å i det hele tatt forsøke å forstå deres

litteratur. Det har blant annet ført til at del timer har gått til å lese seg opp på historien til tidligere Sovjet og tiden under Stalin. Finne ut av hvordan hverdagene så ut for befolkningen. Hvilke muligheter forfattere skrev under på den tiden (som Bakhtin skrev sine tekster). Jeg har hørt og sett de fleste klipp som ligger tilgjengelig der Habermas selv prater, lest biografi og satt meg dypere inn i tiden rett før-under og etter 2. verdenskrig. Hvordan disse menneskene har vokst opp, hvordan politikken så ut, hvordan familiesituasjonen var, interesser, hvem de møtte på sin vei, er alle deler av en kontekst. Konteksten som kan si noe, og bidra til at jeg får bedre forutsetninger til å forstå hva de skriver. Skjønne noe mer om hvorfor de skrev det de har skrevet. Enkelte vil mene at dette ikke er relevant, da tekster også lever eget liv. I så måte er man ikke avhengig av å forstå tekst i kontekst av den skrevne tid. Det finnes flere vurderinger til det å anvende originalteksters historisitet som en del av tolkningsgrunnlaget. Hvorvidt det er hensiktsmessig mener jeg kan ha med både tekst, situasjon og intensjoner å gjøre. I denne studien var det hensiktsmessig for blant annet egen læringsprosess, for å nå dypere innsikt på relativt kort tid (utvide en innsikt og skape en viss forforståelse i møte med tekstene), og fordi Bakhtin og Habermas selv omtaler at litteraturen skal forstås i den kontekst eller historiske tid den er skrevet.

4.4 Etiske vurderinger

Selv om jeg min studie ikke involverer direkte samhandling med andre mennesker, eller innsamling av personopplysninger, på samme måte som empirisk forskning ville kunne gjøre. Finnes det likevel en del etiske dimensjoner knyttet til denne forskningsprosessen. Når jeg i dette arbeidet støtter meg på andres litteratur, er jeg ansvarlig for å anvende riktig bruk av sitering og referanser (Clark et al, 2021). Dette handler ikke alene om å unngå plagiering, men også å sørge for å anerkjenne andres bidrag, som jeg benytter meg av. En annen viktig side ved min prosess, er at jeg skal etterstrebe en fremstilling av teorier og tenkning ærlig og nøyaktig. Også når disse ikke støtter opp om mine fordommer eller antakelser. For å arbeide så åpent og gjennomsiktig som mulig, er det grunnleggende i all forskning, at man er åpen om hvilke metoder som er anvendt. Denne åpenheten har jeg forsøkt å redegjøre så godt jeg kan i nettopp dette kapittelet.

Selv om dette ligger litt i skjæringspunkt etikk/ikke etisk anliggende ønsker jeg likevel å nevne følgende: Når jeg håndterer litteratur skrevet av Bakhtin og Habermas har jeg også gjort meg noen tanker omkring bruken av slik litteratur inn i pedagogisk kontekst. Hverken Bakhtin (utenom mine referanser til Dysthe, der hun anvender notater fra hans undervisning),

eller Habermas, representerer selv pedagogikken som disiplin. Litteraturen jeg vektlegger fra Bakhtin har faglig tilhørighet innenfor litteraturvitenskapen. Habermas på sin side tilhører en disiplin innenfor sosiologi og samfunnsvitenskap. Fellesnevneren for dem begge, er at de begge anerkjennes som filosofiske i sin tilnærming til sine felt. Jeg har selv stilt meg spørsmålet om det lar seg gjøre å overføre deres tenkning, til pedagogikken, uten å endre meningsinnholdet og intensjonen i det skrevne. Tross dette har jeg valgt å la tyngden av potensiale litteraturen har for demokratiopplæringen få veie mest. Man kan også si at pedagogikken, slik også andre fagfelt, er avhengig av tenkning hentet fra andre disipliner. Min intensjon er heller ikke å *gjøre pedagogikk* ut av deres tenkning, men tvert imot se hva deres perspektiver kan bidra inn med.

Selv om etiske overveielser skal bidra til god og riktig *skikk*, med en beskyttende faktor for enkeltindivid, vitenskapen og samfunnet. Er det også etikk knyttet til spørsmål om sosialt ansvar, samfunn og kunnskapsfeltet som helhet. Med det menes at utgangspunktet for forskningen i seg selv bør være, i en eller annen grad, motivert av noe etisk anliggende. Forskningen må ha en hensikt for og/eller til noe/noen. Jeg tror og ønsker at denne studien skulle kunne på sitt *minste* være et bidrag til en dypere innsikt i dialogens kompleksitet, og å fremme demokratiske verdier og prinsipper. Og på sitt *beste* utgjøre en positiv forskjell for en dialogpedagogisk praksis av demokratiopplæring.

4.5 Studiens gyldighet og troverdighet

Intern gyldighet i forskningsstudier omhandler hvorvidt forskningen oppnår å etablere en pålitelig årsakssammenheng. Selv om dette er mest brukt innen kvantitativ forskning, fins det likevel relevans for dette også i min studie. Det finnes i den forstand at argumentasjonen jeg legger til grunn i drøfting, og konklusjon, må være troverdig i sine tolkninger. Tolkninger som er basert på det teoretiske rammeverket studien min hviler på. Altså må fremstillingen mellom deler og helheten av arbeidet mitt, vise til en tydelig og meningsfull sammenheng. En teoretisk studie som utgår fra en hermeneutisk-filosofisk tilnærming slik dette studiet gjør, vil aldri kunne være generaliserbar på samme måte som mange andre studier. Derfor vil det, innenfor dette forskningsfeltet, heller være et spørsmål om hvorvidt mine konklusjoner vil kunne ha relevans, eller være anvendbar i andre situasjoner. Kan for eksempel mine konklusjoner som gjelder klasseromskonteksten være overførbar til andre kontekster, og vil den da ha samme gyldighet? Vil det da bli ett brudd mellom faktorer og fenomener jeg ikke har tatt høyde for i andre kontekster? Dette er spørsmål jeg reiser, og som skal reises. Jeg tror

dialogen, som ligger til det mellommenneskelige. Er så universalt. Perspektiv på dialogen som fenomen vil dermed være generaliserbart.

Forskningens troverdighet i denne studien henger sammen med hvor presist jeg klarer, eller ikke klarer å skape, en tydelig og strukturert fremstilling av Habermas og Bakhtins tenkning. Jeg må også klare å bruke dette til å få til en tydelig drøfting, og en konklusjon, som begrunnes i den argumentasjonen og beskrivelser som allerede foreligger. Å redegjøre for Habermas og hans teori har vært en forholdsvis grei oppgave. Det foreligger svært mye tilgjengelig om han, og av ham. Både litterært, men også i andre medier som lyd- og bilde. Bakhtin derimot, er en del vanskeligere å føle seg selvsikker på. Selv om det er gjort mange analyser av hans arbeid, er det flere elementer ved han *som person* og hans tenkning, som vil forbli tolkninger i en høyere grad enn ved Habermas. I konsekvens av dette er det vanskelig å vite, hvor nærme man er hans egentlige intensjon og mening. Likevel, har jeg møtt overraskende mange bestemte meninger om ham underveis i prosessen. For å kunne bygge tillitt til meg selv i møte med originaltekster, har det som nevnt vært helt avgjørende for meg å sette meg inn i den samfunnsmessige konteksten tekstene er skrevet under. Bakhtin levde sitt liv under undertrykkende forhold i den gamle Sovjetunionen. Der all form for ytring kunne få svært alvorlige konsekvenser. Jeg antar dermed at Bakhtins arbeid, av hva vi vet om hans interessefelt (blant annet filosofi hvor selve kjernen er frie tanker), sannsynlig også, i en eller annen grad. Benyttet sitt forfatterskap til å ytre sine meninger om flere forhold, enn romanens objektive innhold. Et annet side ved Bakhtins tekster, er at min tilgjengelighet til originale verk er begrenset til engelsk og nordiske språk. Jeg har derfor ikke mulighet til å undersøke annen litteratur, enn hva jeg finner innenfor disse oversettelsene. Jeg har også utelatt enkelte tekster. Tekster hvor det eksisterer en diskusjon om hvorvidt det er Bakhtin selv som har skrevet de under pseudonym av sine venner Voloshov og Medvev (Holquist, 2002, s. 2). Fordi jeg ikke har nok inngående kjennskap til Bakhtins måte å skrive på, til å selv gjøre vurderinger omkring dette. Det antas også at det eksisterer ytterligere litteratur fra Bakhtin som aldri har fått muligheten til publisering, grunnet de politiske forholdene som allerede er nevnt. I helheten av alt dette, fremstår Bakhtin på mange måter mer *fragmentert* og mystisk, enn Habermas. Konsekvensen av dette er at han også er vanskeligere å presentere på en solid grunn, og mye hviler på mine tolkninger. Jeg har med, bakgrunn i akkurat denne problematikken, vært bevisst på at dette bør synliggjøres og påpekes i denne studien. Jeg har derfor også valgt, å vektlegge det jeg kan vite om konteksten av hans liv, og anta at dette må ha hatt betydning for både hvordan han skrev og hva han skrev.

Kapittel 5: Dialogisk tenkning og teori av Habermas og Bakhtin

Denne studien har som hensikt å utforske den dialogiske tenkningen til Jürgen Habermas og Mikhail Bakhtin, og si noe om på hvilken måte deres dialogtenkning kan være av betydning for demokratiopplæringen i skolen. Dette kapittelet er tenkt å gi en oversikt over deres person, tenkning og teorier, som vil danne grunnlag for drøfting av litteraturen i neste kapittel. Deler av dette kapittelet vil i hovedsak være basert på mine egne forståelser av deres originaltekster, i tillegg til andres fremstilling av Habermas og Bakhtins person, teorier og tenkning.

5.1 Mikhail Mikhajlovitsj Bakhtin (1895–1975)

Mikhail Mikhajlovitsj Bakhtin ble født i den sydlige byen av Russland, Orel, 16 november i 1895 (Holquist, 2002, s.1). Han har sin bakgrunn i litteratur og språkfilosofi, og er spesielt kjent for sine teorier om dialogisme, karnevalsk kultur, og hans analyser av romanens sjangre og stiler. En litteratur som inspirerer og utfordrer den moderne forståelse av språk, kultur og samfunn (Holquist, 2002). Bakhtins ideer om dialog sentrerer rundt tanken om at all språklig kommunikasjon er grunnleggende dialogisk (Bakhtin, 2003, s. 196-220; Holquist, 2002), det vil si at den foregår i en kontinuerlig utveksling mellom ulike stemmer, perspektiver og kontekster. Dette perspektivet utfordrer det noe mer tradisjonelle synet på språk.

I følge Holquist (2002) var ikke Bakhtin elev ved en ordinær offentlig grunnskole i Russland, derimot hadde han hjemmeundervisning av en tysk kvinnelig guvernante. På denne måten ble han i en tidlig alder tospråklig. Senere også flerspråklig. Selv om Bakhtins fødeby var Orel, vokste han likevel opp i to andre byer, Odessa og Vilnius. Årsaken til denne forflyttingen var knyttet til farens arbeid (Holquist, 2002, s.1). Som fødedatoen og bynavn tilsier så vokste Bakhtin opp i det som den gang var en del av det russiske imperiet, men som i dag er de selvstendige demokratiske nasjonene Ukraina og Litauen. Videre skriver Holquist (2002) at både Vilnius og Odessa var byer som var rikt på både språk- og kulturliv, og mye av hans språklige ferdigheter kan tenkes å kunne krediteres nettopp hans oppvekst her. Allerede da Bakhtin var atten år startet han sin akademiske reise ved Universitetet i Petrograd (som var navnet på St. Petersburg i perioden 1914 til 1924). Her ble han i perioden 1913 – 1918. Under denne perioden ble han blant annet introdusert for greske og latinske klassikere. Holquist (2002) skriver at Bakhtins professor ved Universitetet hadde ønske om at studentene skulle få innblikk i et enda bredere spekter av kjente verk. Dette ble inngangen for Bakhtin til å bli kjent med filosofiens verden. I de fire årene han bodde der, utviklet han et godt vennskap med

blant annet Valentin Volosjinov og Pavel Medvev. Bakhtin, Volosjinov, Medvev med flere, ble etter hvert en samlet gruppe som var opptatt av samtidsfilosofer, særlig tysk filosofi (Holquist, 2002). Tysk filosofi på den tiden var dominert av retning nykantianisme (Gadamer, 2007, s.vii; Holquist, 2002). Dette påvirket, i følge Holquist, også Bakhtins tenkning. Han lot seg fasinere av nykantianismens forsøk på å utfordre Kants syn på forholdet mellom sinnet og verden, og han forsøkte dermed å forene filosofi med ny vitenskapelig kunnskap. Eller sagt på en annen måte, han utforsket vitenskapelige problemstillinger og knyttet dem sammen med filosofiske spørsmål som tid og rom, materie og sinnet. Gjennom dette utviklet Bakhtin sin egen filosofiske tenkning som omfatter nettopp dialogen, men også dualitet og relasjon mellom individets selv og verden rundt (Holquist, 2002).

Flere av både Volosjinov og Medvev sine tekster som ble gitt ut på 1920-tallet blir i dag antatt å være Bakhtin sine egne verk, men under pseudonym av sine venner (Holquist, 2002, s. 2). Dette har sammenheng med at Bakhtins akademiske karriere på 1920-tallet, er under samme tidsperiode som stalinismen vokste frem i Sovjet. Mørch (2003) skriver at Bakhtins liv var preget av politisk undertrykkelse og sensur i Sovjetunionen, og at dette påvirket både hans skrivepraksis og publiseringsmuligheter direkte (Mørch, 2003, s. 5-28, introduksjonsessay). I tillegg skriver Holquist (2002) at Bakhtin på slutten av 1920-tallet begynte å stille spørsmål omkring en del områder som lå til Sovjetunionen, blant annet kontroll av forfattere. Bakhtin ble i 1929 arrestert, og dømt til eksil, som varte frem til 1934 (Holquist, 2002, s. 8). Dette førte til, i følge Holquist (2002), at flere av hans verker dermed aldri ble bredt tilgjengelig, eller forsøkt forstått før lenge etter hans død. I følge Holquist (2002) var det ikke før på 1960-tallet at hans arbeid ble gjenoppdaget av en gruppe unge forskere. Etter denne gjenoppdagelsen økte også Bakhtins innflytelse. I dag er Bakhtins verk oversatt til flere språk, men fremstår fortsatt ganske fragmenterte, og til dels utilgjengelige. I 1975 la Mikhail Bakhtin ned pennen for godt. I en alder av 80 år døde han, etter en lang og strevsom reise, preget av politisk uro, sykdom og revolusjoner.

Bakhtin møter motgang også den dag i dag, for hva står egentlig som arv etter ham? Emerson adresserer i sin artikkel fra 2021 at noe av kritikken som er rettet mot Bakhtin er hans manglende prioriteringer av spørsmål knyttet til rettferdighet og makt (Emerson, 2021, s. 205-206). Dette kan knyttes til de ulike måter forstå Bakhtin på. Det refereres generelt i den tilgjengelig litteratur til tre hovedårsaker til hvorfor det kan være vanskelig å få helt tak på Bakhtin. Den ene årsaken er at han spenner over flere disipliner som språkvitenskap,

litteraturteori, filosofi og kulturvitenskap, og utfordrer grensene mellom disse slik vi tradisjonelt kjenner dem. Det diskuteres også om hans teori skal leses og forstås med ett ontologisk eller epistemologisk perspektiv (Dysthe, 2006; Åsvoll, 2006). Kanskje har disse har en større sammenheng med hverandre? Slik Dysthe fremmer at det har i læringssituasjoner (Dysthe, 2006, s. 458).

5.1.1. Bakhtins perspektiv på dialog

Bakhtins litterære tekster har blitt studert til ulike formål og innenfor ulike fagfelt, ofte med ønske om å belyse et valgt tema. Dialogen slik Bakhtin beskriver den har fått en viktig plass i nordisk kontekst, innenfor språk- og tekstutvikling (Dysthe, 2006, s. 457). Bakhtins arbeid som danner grunnlaget for undersøkelsene i denne studien, er hans analyser av dialogens rolle i Dostojevskijs tekster. I boken *Latter og Dialog* (2003) samles noen av de mest kjente tekstene til Bakhtin. Der er både hans egne analyser av Dostojevskij fint sammenvevd med hans bedømmelse av andres kritiske tolkning av disse (Bakhtin, 2003, s. 134-195). Bakhtin mener at Dostojevskij skiller seg ut fra andre forfatterskap igjennom en dialogisk skrivestil (Bakhtin, 2003). «*Dostojevskijs romaner er gjennomført dialogiske*» skriver Bakhtin (2003, s. 219). Han begrunner dette i at karakterene i romanen går i dialog med seg selv, de andre og tematikken de skrives i. På den måten skapes de noe i kraft av seg selv, fremfor at forfatter har en underliggende intensjon eller agenda. På samme måte blir også karakterene *til* i møte med leser, ikke i møte med forfatter, ved at leser selv kan gå i dialog med teksten (Bakhtin, 2003). Dialogen som Bakhtin adresserer peker i hovedsak på tre ting slik jeg tolker ham, 1. dialogen som foregår i oss selv (den indre), 2. i møte med andre (den ytre), og 3. *den større dialogen*, som er den dialogen menneske til enhver tid befinner seg innenfor, sjettet, som er den konteksten eller situasjonen vi er en del av, eller i Bakhtins tilfelle, historiens sugett og begivenhetenes sujetter (Bakhtin, 2003, s. 196-220). Innenfor dette gjør flerstemmighet seg betydningsfullt. Gjennom måten Bakhtin vektlegger dialogens betydning i Dostojevskijs verk, endres dialogen, fra å være Dostojevskijs skriveteknikk, til å bli en grunnleggende side ved eksistens og litteraturens polyfoni. Bakhtin skiller på dialog, og monolog, og han gjør dialogen til noe relasjonelt anliggende. Han poengterer på ulike vis, at alle former for dialog, stemmer, tanker og ytringer får betydning. Videre i teksten skal jeg redegjøre mer for hva som menes med dette.

5.1.2 Dialogens eksistensielle betydning

Dialog som begrep kan ha ulike betydninger, denne teksten skal nå forsøke å beskrive Bakhtin sitt perspektiv på dialogen. Hvor den finnes, og hvordan den foregår. I tillegg til dette, hvor og hvordan, knytter Bakhtin dialogen til noe filosofisk anliggende (Dysthe, 2006, s.463).

Det filosofiske ved Bakhtins forståelse av dialogen blir synlig igjennom hans måte å knytte dette til et spørsmål om det eksistensielle, mennesket er for Bakhtin et dialogisk vesen. *Ett være – eller- ikke være.* Så grunnleggende er dialogen for Bakhtin. *«Å være vil si å ha dialogisk samkvem. Når dialogen slutter, slutter alt. Derfor kan dialogen egentlig ikke slutte, og den må ikke slutte»* (Bakhtin, 2003, s. 197). Videre beskriver han dialogens kjerne som fri, men til gjengjeld er den alltid til stede i en kontekst av noe annet (Bakhtin, 2003, s. 198). Dialogen er med andre ord ikke isolert til en handling, men selve livet er dialogisk i hans tekning. I dialogen med andre så skaper vi mening. *«Meningen blir til, som en gnist mellom to poler, der den ene snakker og den andre lytter»*, sier Dysthe under et foredrag på universitetsbiblioteket i Bergen (Bergens Offentlige Bibliotek, 2022). Bakhtin mente at det nettopp i dette mellomrommet oppstår mening. Det er også i dette mellomrommet han ser mennesket som sosialt avhengig (Dysthe, 2022). Dette synliggjøres blant annet i følgende: *«Hvert eneste menneske eksisterer først og fremst i egenskap av den andre»* (Bakhtin, 2003, s.198).

5.1.3 Dialogisk versus Monologisk pedagogikk.

Olga Dysthe, er professor emerita i Pedagogikk og en av de fremste Bakhtin kjennere vi har, hun siterer Bakhtin med følgende: *«Life by its very nature is dialogic»* (Dysthe, 2006, s. 463). Hun viser til at Bakhtin med dette hevder at *«å leve er å vere i uavslutta dialog med andre, og slik sett er vi alltid i dialogen»* (Dysthe, 2006, s. 463). Mennesket er grunnleggende omgitt av dialogen, og den er mangfoldig i sin representasjon. I dette mangfoldet av hva dialogen er, og hvordan den skiller seg fra eksempelvis monologen, har artikkelen til Dysthe (2006) et viktig bidrag for en distinksjon mellom disse. Hun får frem at Bakhtin ikke refererer til enveistale når han omtaler monolog, men at monologens vesen ikke gir rom for spørsmål eller tvil. Her har Dysthe også minnet om at tiden hvor Bakhtin vokste opp, i Sovjetunionen under styring av Stalin, manglet det ikke bare rom for tvil og uenighet, men at å være uenig kunne direkte farlig (Bergens Offentlige Bibliotek, 2022). Å huske på kontekst til ytringen er noe Bakhtin

stadig minner oss på, både igjennom hvordan vi skal forstå dialogen, men også hvordan litteratur må leses. Selv skrev han at all litteratur må forstås i lys av den tid og de omstendigheter det er skrevet i og begrunnet med følgende: «*Litteraturen är en oupplöslig del av kulturen, den kan inte förstås utanför hela kulturens kontextuella helhet under en viss epok*» (Bakhtin, 1991, s. 8).

Dysthe har i sin artikkel fra 2006 tatt utgangspunkt i skrifter som er funnet, der Bakhtin beskriver sin rolle som underviser, og hvor han bruker dialog som en tilnærming for at studentene skal mestre skrivekunst. I artikkelen peker hun (2006) på at hans tidligere diskusjoner om dialog befinner seg innenfor et sokratisk og pedagogisk dialogperspektiv hvor han hele tiden skiller mellom en dialogisk og en monologisk holdning (Dysthe, 2006, s. 463). Ifølge henne (Dysthe, 2006) hevder monologismen å skulle ha det siste ord, den vedtatte sannhet, mens den dialogiske rommer både mangfold og tvil. Hun mener også at dialogen hos Bakhtin er todelt, hvor den på den ene siden er noe gitt som vi alltid lever i, og på den andre siden en «*utfordring og ei oppgave fordi monologiserende tendensar finst overalt*» (Dysthe, 2006, s. 463). Dysthe (2006) skriver at de fleste som kommenterer teksten hun selv refererer til av Bakhtin er enige om at tilnærmingen han bruker i undervisningen er innenfor en `dialogisk pedagogisk` måte å tenke undervisning på. Dette er også et uttrykk han selv bruker omkring sin egen undervisning (Bakhtin, 1984, s.81; Dysthe, 2006, s. 463). Samtidig som han er dialogisk så viser han både lærerautoritet og har direkte undervisning igjennom ren kunnskapsformidling til sine elever. Dysthe (2006) understreker at dette ofte blir sett som motpoler til `dialogisk pedagogikk`, men at det slett ikke er slik (Dysthe, 2006, s. 463). Hun refererer også til den Sovjetiske fysikklæreren, Matusov, sin tekst (2004) der han viser til de motsetningene som befinner seg i den undervisningstimen Bakhtin kaller for ´pedagogisk dialog` (Dysthe, 2006, s. 463, 464). Matusov (2004) beskriver hvordan `monologiserende pedagogisk dialog` innebærer *pugging* og var en helt vanlig tilnærming til undervisning i det som den gang het Sovjetskolen. Dette mener Matusov, referert av Dysthe (2006), er en undervisningsform som undertrykte elevindividene og hva som potensielt kunne gi en mening for dem, som igjen førte til manglende `ontologisk engasjement´ for det de ble undervist om (Dysthe, 2006, s. 464). Her blir konsekvensen at elevene på denne måten blir opplært til en tenkning om at det faktisk er mulig å eie en sannhet for så å instruere andre inn i denne ene sannhet (Dyste, 2006, s. 464). Dette står i kontrast til slik Bakhtins dialogisk pedagogikk blir analysert frem av Dysthe (2006), der denne tilnærmingen «... *er basert på å la ulike idear, tankar, perspektiv og stemmer konfrontere og gjensidig utfordre hverandre. Usemje mellom*

elev og lærer blir respektert, og læreren kan også lære, sidan sanninga, i følgje Bakhtin, er dialogisk i sin natur» (Dysthe, 2006, s. 464). Videre viser hun til Bakhtins grunnleggende holdning til hva det vil si å undervise og å lære igjennom følgende sitat: *“Truth is not born nor is it to be found inside the head of an individual person, it is born between people collectively searching for truth, in the process of their dialogic interactions”* (Bakhtin, 1984, s. 110; Dysthe, 2006, s. 464). I følge Dysthe (2006, s. 464) kan denne grunnleggende holdningen manifestere seg på ulike vis i forhold til både fag, tematikk, kontekst, læringsnivåer, og de ulike elever og lærere som inngår i dialogen. Dette står ikke bare i kontrast til den tradisjonelle undervisningsformen som Matusov (2004) beskriver, men også til hele samfunnet og den konteksten Bakhtin selv befinner seg under på tiden dette ble skrevet.

Bakhtin introduserer begrepet polyfoni i boken *Problemer i Dostojevskijs poetikk* (Bakhtin, 1984). Han hevdet at i Dostojevskijs verk fikk hver karakter i boken ha sin helt egen stemme og ideologiske perspektiv, som ikke nødvendigvis tilhørte forfatterens egne synspunkter (Bakhtin, 2003). Bakhtin gir uttrykk for at dette er en særegenhet hos Dostojevskij, hvorpå han beskriver videre hvordan dette står i kontrast til monologiske verk, hvor karakterene som oftest i hovedsak tjener til å uttrykke forfatterens egne tanker og overbevisninger.

5.1.4 Polyfoni: Dialogens flerstemmighet

Selve begrepet polyfoni stammer fra gresk og betyr «mange stemmer», og beskriver en litterær formidlingsteknikk der de ulike stemmene i en bok er selvstendige og ikke er bundet til en overordnet forfatterstemme. Disse stemmene eksisterer samtidig uten at en stemme blir autoritær eller dominerende. Dette begrepet fremmes og understrekes i hans ide om den polyfoniske roman i litteraturen om *«Dostojevskijs romankunst»*. Der får karakterenes stemmer lov til å uttrykke egne ideer og verdier (Bakhtin, 2003) fremfor at forfatter tar regi og styring, noe Bakhtin så på som enestående ved den polyfone romanen. Dette er også en tanke som Bakhtin har videreført til dialogens mangfoldige kontekster. En stemme er ikke bare at vi kan høre andres eller bruke vår egen, Bakhtin mente at igjennom stemmen kom hele personligheten av mennesket til uttrykk. I følge Dysthe (2006), så anså Bakhtin at selve spenningen mellom stemmer var en venn mot ensretting. Dette var gjeldene både for undervisning og innen kunsten. Bakhtin beskriver flerstemtheten blant annet igjennom følgende: *«Overalt finnes det en bestemt idémessig, tankemessig, og talemessig helhet som føres mellom flere stemmer som ikke flyter sammen, en helhet som lyder forskjellig i hver av*

dem» (Bakhtin, 2003, s. 219). I samme avsnitt refererer Bakhtin til en evig tilstedeværende flerstemmighet av et tema der hver av lydene er selvstendige på sine vis, og at de alle er preget av sine temaer (Bakhtin, 2003, s. 219). I tillegg til flerstemtheten som summen av alle de ulike selvstendige stemmer, finner vi også en slags flerstemthet i hvert et menneske hos ham. Denne flerstemtheten kommer til syne igjennom den ytre stemmen og den indre dialogen vi til enhver tid fører, eller som Bakhtin karakteriserer dem, den indre og ytre dialog. I alle former av dialoger vil det være «... *kryssning, samklang, eller arytmi mellom replikkene fra den åpne og den indre dialogen ...*» (Bakhtin, 2003, s.219). Her vises det til det komplekse ved mennesket, og kanskje en forklaring på hvorfor Bakhtin mener at hele vår personlighet kommer til uttrykk igjennom stemmen. Til tider opptrer disse stemmene, den indre og ytre dialogen, som to distinkte *aktiviteter*. På et punkt i den indre dialogen (tanker) hos karakteren krysser den og går over til den ytre (tale), her kan den indre dialog stå i samsvar med, eller i kontrast til, den ytre dialog man fører. På samme måte skjer denne kryssningen også tilbake inn i den indre. Dialogen er altså et slags møte mellom tanker og tale hos ethvert menneske. Enkelte ganger er tanker og tale i kongruens på den måten at de speiler hverandre likt, altså står i samsvar med hverandre. Andre ganger derimot, er det en inkongruens mellom disse, det som ytres står ikke helt i samsvar med den indre dialog. I «*Dialog hos Dostojevski*» (Bakhtin, 2003, s.196-220) eksemplifiserer Bakhtin dette ved å trekke frem konkrete dialoger i tekstene han bruker til å illustrere sine poeng, der viser han hvordan karakterene innimellom *ser* hverandres indre dialoger, og hvor konsekvensene av dette blir en kamp mellom det gode og vonde i mennesket. Hvor frykten for å avdekke sitt sanne jeg blir sentral, og videre hvordan denne avsløringen kommer til språklig uttrykk igjennom andre. Dette, peker Bakhtin på, skaper en ny, og kraftfull effekt, på personens indre og ytre dialog. En pågående, evigvarende dynamisk prosess mellom menneskers ytre og indre dialog i møte med andres ytre og indre dialog. Her sees også den spenningen Dysthe (2006) beskriver at hun leser av Bakhtins tenkning. Dette viser noen av de dimensjoner Bakhtin legger til dialogen, og den polyfoniske stemme, ikke bare som en aktivitet og stemme mellom to eller flere individer, men også i menneskets indre. Vår stemme, er altså i følge Bakhtin en kobling mellom flere stemmer. Igjen fører Bakhtin oss tilbake til skille mellom dialog og monolog. Bakhtin (2003) beskriver dialogens kjennetegn som en helhetlig kjede av ideer, tanker og språklig uttrykk som går fra det ene mennesket til det andre, det tredje også videre, hvor helheten består som helhet, men likevel tilfører hvert menneske denne helheten noe unikt, sin *stemme*.

Bakhtin binder mennesker sammen i sin helhet av dialoger igjennom hans flerstemmighet, og gir hver stemme en ytterligere mening. En mening utover det mennesket selv finner i dialogen med den andre. Bakhtin avslutter «*Dialog hos Dostojevskij*» med å løfte frem den indre dialogen, *mikrodialogen* (Bakhtin, 2003, s. 219), som uløselig forbundet med den ytre (talte) dialogen. Den ytre er en fremstilling, komposisjonert for å uttrykke vårt indre, og som igjen alltid er knyttet til den konteksten vi befinner oss innenfor (Bakhtin, 2003, s. 219).

5.1.5 «Jeg» og «Den andre» i dialogen

Som en forlengelse av polyfoni, der stemmer løftes frem som noe unikt og del av noe større. Der helheten er ulike stemmer, og aldri en autoritær egenrådig stemme, blir hans forståelse av selve dialogen «jeg» og «den andre» også sentral. Det er essensielt i den forstand, at den gjør oss oppmerksom på fler av de lag, og dimensjoner, som dialogen befatter seg med. I tillegg til at den er relasjonell. Ifølge hans tenkning kan vi ikke frigjøre oss dialogen, og da vil det heller ikke være mulig å frigjøre oss «den andre». Dette jeg-du eller jeg-den andre blir grunnlaget Bakhtin legger for å forstå oss selv, og for å virkelig komme tett på andre. Når Bakhtin introduserer «jeg» og «den andre» i *Dialog hos Dostojevskij* er dette hentet fra det Bakhtin kaller *Dostojevskijs grunnleggende dialogskjema* (Bakhtin, 2003, s. 198) og er knyttet til et motsetningsforhold mellom *meg* og *deg* og hvordan Dostojevskij i følge Bakhtin bruker dette i sin dialogiske skrivestil. Gjennom dialoger hentet fra disse tekstene viser Bakhtin hvordan dette «jeg» og «den andre» er en del av dialogens dynamiske prosess. En prosess som skaper både splittelse, anerkjennelse, erkjennelse, ensomhet, samhörighet og forståelse (Bakhtin, 2003, s. 198-220). Dette fører, i de ulike tekstene han viser til, alltid til konsekvenser for mennesket, og for den videre dialog av både indre og ytre karakter.

Bakhtin mener at Dostojevskij deler verden mellom to akser. Den ene er *jeg* og den andre er *alle andre*. Uansett hvem de måtte være, forblir de *den andre* (Bakhtin, 2003, s.198). Slik lager Bakhtin en distinksjon mellom *meg* og *deg*. Selv om denne avstanden er til stede, er det likevel slik at mennesket kun eksisterer i egenskap av den andre (Bakhtin, 2003, s.198). I så måte forblir det et gjensidig avhengighetsforhold, som hele tiden preger oss på ulike vis. Den andre kan være representert som en nær venn, men likeså en perifer bekjent. Ofte er alle disse relasjonene bestemt ut fra deres kontekst eller relasjon, eksempelvis en bror, kollega, fiende, kjæreste og så videre. I Bakhtins analyse av Dostojevskijs verk «Kjellermennesket», maler Bakhtin et bilde av at disse kategoriene ikke eksisterer i (kjeller)menneskets levde liv, men kun er en kategorisering av relasjoner (Bakhtin, 2003, s.199). I møte med en kvinne som er

forelsket i dette «kjellermennesket» kan man se hvordan «kjellermennesket» påvirkes gjennom hans møte med den andre, og hvordan han ikke aksepterer den han nå *blir til*. Han krever en anerkjennelse og bekreftelse for hvem han er. Når Kjellermennesket mottar denne bekreftelsen han higer etter, klarer han ikke å akseptere hvordan han fremstår. Den svake passive part som er tilgitt, forstått og akseptert. «*Dette kan ikke hans stolthet holde ut*», skriver Bakhtin (2003, s.199). Ved dette rører Bakhtin igjen ved noe av det å *bli til* i møte med andre, og at «kjellermennesket» igjennom egen selvbevissthet tar avstand fra, og forblir i avstand til *den andre*. Fordi han har blitt en han ikke ønsker å være, eller fremstå som. Dette demonstrer også Bakhtins tenkning om at den ytre dialogen som utspiller seg, også berører menneskets mikrodialog til enhver tid. «*Det ytre komposisjonelt uttrykte dialogen*» skriver Bakhtin (2003, s. 200). Det kan se ut som Bakhtin her på ny adresserer at den ytre dialogen, ikke nødvendigvis er kongruent med den indre. At den er en fremstilling av noe annet, som enn *annen* meg, enn hva mennesket egentlig opplever å være. Det løftes også frem en slags uunngåelig vekselvirkning eller gjensidighetsforhold (som er begrepet Bakhtin bruker) mellom den ytre og indre dialog (Bakhtin, 2003, s. 200-201). I så måte har Bakhtin også fått frem i sin tekst hva denne diskrepans fører til for kjellermennesket, opprettholdelse av en avstand til *den andre* og den effekt dialogen som føres har på mikrodialogen.

5.1.6 Dialogisme: Språket og kulturen dialogiske natur

Dialogisme er et begrep Bakhtin særlig utforsket i arbeidet sitt med "The Dialogic Imagination" (Bakhtin, 1982). Her fremstilles på ny dialogens kompleksitet, og han går dypt i dens betydning og tilstedeværelse. Den løftes igjen frem som det helt grunnleggende. Ifølge Atle Skaftun (2019), skiller Bakhtin mellom hva som er dialogisk, og hva som er dialog. Når Bakhtin skriver om dialogismen, så refererer han til det som er en grunnleggende natur av språket, og menneskets bevissthet som et dialogisk vesen. Han skiller dermed på hva som er *dialogisk* og *dialog* (Skaftun, 2019, s. 145). Bakhtins begrep dialog kan forstås både som det konkrete og det mer abstrakte. Som det konkrete, mener Skaftun, at dialogbegrepet er fremstilt diskursivt og konkret. Det tilhører ingen, og har alltid vært sagt av noen andre tidligere. Ytringen er sådan lånt med et gitt meningsinnhold, men kan likevel bli gitt en ny mening i det den blir brukt. Derfor er språket levendegjort igjennom mange stemmer og betydninger, og ikke bare her-og-nå i den gitte situasjon (Skaftun, 2019, s. 145). Det konkrete finnes også, ifølge Skaftun, i det enkle at mennesker snakker sammen, og at språket brukes for å forstå den kulturelle verden menneske lever i. Som en global dialog mellom oss og i oss. Videre mener han at det konkrete også handler om at språket som et eget livsrom er

grunnleggende dialogisk, og at det er måten du bruker språket på som kan være mer eller mindre dialogisk (Skaftun, 2019, s. 145).

Bakhtin inntar en nykantianistisk posisjon til dialogen når han knytter dialogbegrepet til noe dynamisk, til krefter i samspill- og som til sammen utgjør en balanse. Her finner jeg Holquist (2002) sitt poeng hos Bakhtin, at han utforsker vitenskapelige problemstillinger og knyttet dem sammen med filosofiske spørsmål som tid og rom, materie og sinnet. Skaftun (2019) skriver at Bakhtin legger til grunn at verden i utgangspunktet er uordnet og at det å skape en orden er en oppgave (Skaftun, 2019, s.145). Verden er uavsluttet, for det finnes ikke noe første eller noe siste ord. Men vi skriver/-eller snakker oss inn i verden og arbeider for å skape oss en orden og for å opprettholde en eksistens. Dette belyser Skaftun blant annet med å vise til Bakhtins bruk av sentripetal- og sentrifugalkraften (Bakhtin, 1982, s. 270; Skaftun, 2019, s. 145). Dette blir beskrevet på følgende måte. Ytringer er to krefter som alltid er til stede, en autorativ (autor er ytringens opphavsmann) impuls som ønsker å ha kontroll og en form for åpenhet om det ukjente som søker mot likevekt. Dersom sentrifugalkraften fikk regjere alene som en slags kraft av kaos, så vil dialogen fortsette utover, vekk fra sin kjerne. Likeledes ville dialogen opphøre uten sentripetalkraften, ytringens åpenhet. På denne måten vises det også til at dialogen er avhengig av at det siste ordet ikke blir sagt. Skaftun skriver videre at en ytring igangsetter ny ytring, uten å vite hvilken form den nye ytringen tar (Skaftun, 2019, s. 145-146). Hans tolkning av Bakhtin er at språket som verktøy er dypt og grunnleggende dialogisk, fordi det er ikke mulig å lage nye ord, men vi *resirkulerer* de eksisterende ord og setter det inn i en hel ny kontekst, her-og-nå i akkurat denne gitte situasjon, med akkurat denne andre mottaker, ordene vi bruker står i dialog til noe annet (Skaftun, 2019, s. 146). På denne måten, mener Skaftun, er hver eneste ytring et samspill mellom ordets betydning og den betydningen konteksten/intensjonen gir det, og den betydningen mennesket kan legge inn i ordet når det former en ny ytring. Når mennesket sådan former en ny ytring så tar det en posisjon, eller forholder seg til verden, på samme måte som i eksempelet om karikaturtegningene hentet fra Holm & Skorgen (2006). Slik blir språket og ytringer også dialogisk fordi de står i relasjon til tidligere språkbruk. Språket knyttes dermed til et sosialt rom. Den som bruker språket gis også makten eller muligheten til å velge hvor dialogisk man skal forholde seg til de andre ordene eller stemmene som finnes (Skaftun, 2019, s. 146). På denne måten handler det siste nivået om intensjoner og om autoren sine vurderinger om man skal sleppe til de andre.

5.1.7 Ytringens betydning i dialogen

Det er ikke bare i dialogen mellom mennesker eller i mikrodialogen at ytringen får betydning. Ytringer er slik Bakhtin ser det, i likhet med stemmen, knyttet til en helhet. Hvor den påvirkes av, og virker inn på omgivelsene. Vi kommer dermed aldri unna at all dialog virker inn på verden rundt oss. I tillegg er all ytring som en evig dialog, uten en spesifikk start eller slutt, eller som Bakhtin selv sier det, «*alle ytringer er ledd i ei svært kompleks organisert ytringskjede*» (Bakhtin, 1953-54; Holm & Skorgen, 2006, s. 7). Den ytringen som skjer her-og-nå hadde ikke eksistert uten en fortid av andre ytringer, og den vil eksisterer inn i nye ytringer. Dermed er den ikke bare en del av en kjede uten en egen verdi i seg selv. Det som skapes i *dette øyeblikk* er likevel noe nytt. Men måten vi må forstå den på, i følge Bakhtin, referert av Holmen og Skorgen (2006), er som en del av noe annet. Det er ikke bare hva som er utalt som blir dette nye i kjeden for avsender og mottaker. Mennesket i kraft av den de er, og i møte med den andre, vil være med på å fornye dialogen for hver mottaker som tar del i kjeden (Holm & Skorgen, 2006). Ut fra dette mener Holm og Skorgen at man også kan forstå hvordan Bakhtin vektlegger *den andre* i en samtale som noe helt fundamentalt (Holm & Skorgen, 2006). Holm og Skorgen (2006) utvider også ytringsbegrepet igjennom deres analyse av Bakhtin. De skriver blant annet at det ikke bare er i direkte talekommunikasjon med andre, at dialogen er til stede for Bakhtin. Den eksisterer overalt rundt oss, og finnes i mange former. Den er til stede i ett enkelt hei, i samtaler med andre, i musikken og i litteraturen (Holm & Skorgen, 2006). Dialogens ytring er aldri tomme uttrykk, de er heller ikke nødvendigvis ord som tekst og tale. De forteller oss alltid noe, de snakker til oss, og vi responderer (Holm og Skorgen, 2006). Videre får de frem Bakhtins perspektiv på at vi, både er i dialog med en annens ytring, og med vår egen, for dialogen er ikke noe som bare skjer mellom mennesker. Bakhtin vektlegger at dialogen også alltid er til stede inni oss (mikrodialogen) (Bakhtin, 2003, s. 200, 219).

I hver kultur eksisterer unike symboler, uttrykk eller ytringer. Kultur bærer sine særegne historie, som får en spesiell betydning for de som lever akkurat der og da. Innenfor sin kontekst av sitt liv. Dette kaller, ifølge Holm og Skorgen (2006), Bakhtin for dialogiske ytringer/manifestasjoner. Dialogiske ytringer er knyttet til disse kulturelle produktene som ofte kommer til uttrykk. Slike uttrykk er både gjenstand for forståelser og misforståelser mellom mennesker. Dette gir også en større forståelse av hvor bredt Bakhtin bruker dialogbegrepet. På mange måter og på ulike vis, bryter han den alminnelige oppfattelse om

dialogen som bare er den språklige, og direkte interaksjonen, som skjer mellom mennesker. For å billedliggjøre dette med ytringer og manifestasjoner som dialogisk, har Holm & Skorgen (2006) valgt å bruke hendelsen omkring karikaturtegningene av profeten Mohammed som eksempel på en slik dialogisk ytring. Karikaturtegningene ble trykket i ulike aviser verden over. Likevel var det bare et par av de som skapte svært sterke reaksjoner, med etterfølgende drapstrusler, boikott og flaggbrenning. Holm og Skorgen (2006) forklarer så videre at man i følge Bakhtin forstår ytringer, i kontekst av noe annet. Altså konteksten den fremføres i. Dersom karikaturtegningene befant seg i kontekst av Islamfientlighet, vil en slik ytring kunne oppfattes som provokasjon, mens den for andre kan være et uttrykk for ytringsfrihet. Holm og Skorgen (2006) sier: «*Når vi ytrer oss, føyer vi som nevnt et ledd til en stor ytringskjede rettet både mot fortid og fremtid ...*» (Holm & Skorgen, 2006, s. 9). At uttrykk er rettet mot noen mener Bakhtin er ett grunnleggende kjennemerke på ytring ifølge dem. Holm og Skorgen (2006) tar også opp neste avsnitt at en ytring aldri kan gjentas identisk med en tilsynelatende lik ytring, selv om konteksten eller situasjonen er identisk (Holm og Skorgen, 2006, s. 9). Det vil alltid være noe som har endret seg i kraft av noe, slik vi også var inne på tidligere. På bakgrunn av nettopp dette «*... kan ikke Jyllands-Postens publisering av Muhammed-karikaturene og andre avisers gjengivelse av disse sidestilles som ytringsfenomen*» skriver Holm og Skorgen (2006, s. 9). Dette kan forstås enda klarere når man tar utgangspunkt i Bakhtins ulike, og komplekse nivåer, av en dialog. Dialogen vil alltid treffe mennesket på et indre og ytre plan, som igjen går i dialog med omgivelsene. Dialogen fremstilles ikke av Bakhtin som noe direkte objektivt og konkret alene, han bringer også tilbords det subjektive og unike mennesket som en del av noe større. Å kjenne andres indre dialog, fremstilles av Bakhtin i «*Dialogen til Dostojevskij*» (2003, s. 196-220) nærmest som et sett med antakelser med uante konsekvenser. Bakhtin beskriver også Dostojevskijs bruk av dialog i romanen som ikke bare et middel, men et mål i seg selv, og at dialogen ikke bare er noe som skjer før en ønsket handling, men at dialogen i seg selv er selve handlingen (Bakhtin, 2003, s. 197). Ved dette løfter Bakhtin på mange måter alvoret og ansvaret som ligger i ytringens konsekvens.

5.1.8 Bakhtins dialogtyper

I siste del av boken bruker Bakhtin selv ordet dialogtyper. Bakhtin åpner sitt arbeid «*Dialog hos Dostojevskij*» med å legge dialogen til grunn for å forstå andre mennesker. Med dette tilskriver Bakhtin mer av det relasjonelle, men også det emosjonelle ved dialogen. Empati, vektlegges ofte som en slags nøkkelferdighet i kommunikasjon mellom mennesker av flere

teoretikere og praksisutøvere, deriblant den anerkjente psykologen Carl Rogers. I artikkel *Empathic: An Unappreciated Way of Being* (1975) beskriver Rogers betydning og resultat av å møte andre med empati. Dette skjer, ifølge ham, igjennom anerkjennelse, kongruens og ved å ha en positiv aktelse (Rogers, 1975, s.1-9). En empatisk tilnærming er samtidig knyttet til det verbale og det non-verbale språk, til tanker og holdninger. Rogers definerer empati som evnen til å erkjenne og oppdage andres tanker og følelser ved å delta inn i dem (Rogers, 1975, s. 1-9). En kognitiv tilnærming, som det heter i psykologiens verden. En slik medfølende tilnærming, kommer i skyggen hos Bakhtins tenkning. Selv om han også er blitt plassert inn i en moderne kognitiv fortolkningsramme, av Jostein Børtnes (2006). Børtnes har anvendt et slikt perspektiv, for å komme videre i en forståelse av noen av Bakhtins begreper (Børtnes, 2006, s. 147-165). Bakhtin skriver selv at: «å tilegne seg det indre mennesket, se og forstå det, er umulig hvis man gjør det til et objekt for en nøytral og likegyldig analyse. Det er heller ikke mulig å tilegne seg det indre mennesket gjennom å flyte sammen med det, føle seg inn i det. Nei, det indre mennesket kan man bare nærme seg, man kan få det til å åpne seg gjennom dialogisk samkvem med det» (Bakhtin, 2003, s. 196). Empati og forestillingsevner blir dermed ikke verktøy for å få tilgang til mennesket, dialogen i seg selv er tilgangen. Videre i teksten skriver Bakhtin at «Bare i samkvemet, i menneskets samhandling med et annet menneske åpner mennesket i mennesket seg, for andre så vel som for seg selv» (Bakhtin, 2003, s.196). Ved dette avslører Bakhtin et interessant perspektiv på dialogens kraft, samtidig som han deler sitt syn på mennesket, som et grunnleggende sosialt vesen. I følge Bakhtin, så er altså dialogen mellom minimum to stemmer avgjørende for vår *væren*, og at bare igjennom andre kan vi også forstå oss selv (Bakhtin, 2003, s. 196-197).

Avslutningsvis

Jeg har nå gjort en analyse av Mikhail Bakhtins dialogtenkning og begreper. Denne analysen vil ligge til grunn for videre undersøkelser og drøfting i neste kapittel. Der drøftes Bakhtins tenkning i lys av demokratiopplæring i skolen etter læreplanens fem dimensjoner av demokrati.

5.2 Jürgen Habermas

På lik linje med analysen av Bakhtins tekster ovenfor, vil også analysen av Jürgen Habermas sin dialogtenkning som skrives frem gjennom de neste avsnittene, med vekt på hans kommunikative handlingsteori, være det som blir grunnlag for studiets neste og siste kapittel

der deres relevans og betydning for demokratiopplæring vil bli drøftet. Til sammen, med inneværende og neste kapitels første del, ønsker jeg samtidig å kunne gjøre en sammenlikning hvor likheter og ulikheter ved deres tenkning under ett blir belyst, og se på hvordan, og på hvilken måte, deres tenkning som en helhet kan være verdifull for demokratiopplæringen.

“How can totalitarian worldviews and forms of rule be prevented? It should by now be sufficiently clear that this question forms the core of Jürgen Habermas’s overall social-theoretical project, as well as his commitments as an intellectual. The aim to develop a normatively grounded theory of democracy and to work towards a practice of democracy that is based on civil society.” (Stefan Müller-Doohm, 2016 s. 347).

Jürgen Habermas er født 18 juni 1929 i byen Düsseldorf, øst for Köln i Tyskland (Habermas, 1999, s.8; Müller-Doohm, 2016, s.). Han er barn nummer to i rekken av de tre barna til Grete og Ernst Habermas. Jürgen Habermas er i dag kjent som en fremtredende tysk filosof og sosiolog, og for sine bidrag til kritisk teori og samtidsfilosofi. Som årstallet tilsier er Habermas født inn i samme tidsperiode hvor økonomiske kriser bredte seg, året han ble født ble starten på en langvarig økonomisk depresjon (Müller-Doohm, 2016, s. 9) etterfulgt av en politisk strømning som fikk katastrofale følger. Forfatter, Stefan Müller-Doohm skrev i 2014 (senere oversatt av Daniel Steuer i 2016) en biografi om Jürgen Habermas, etter å ha samlet over flere år alt fra mindre uttalelser, avisinnlegg, taler, notater fra hans samtaler med Habermas og bekjente av ham - til alle hans litterære verk. En slik bokutgivelse, med en klar fremstilt livslinje og akademisk karrierebeskrivelse skiller seg fra historien til Mikhail Bakhtin, hvor det stort sett er funnet en langt mer fragmentert litteratur og beskrivelser fra hans levde liv. Dette kan speiles tilbake på den at all form for ytringer som ikke var innenfor språket til det Sovjetiske regime var strengt forbudt, altså at det har bidratt til en fragmentering av hans forfatterskap og mulighet for klare og dyptgående biografiske fremstillinger. Med Habermas er dette annerledes, men hans livshistorie har også vært preget av alt annet enn en problemfri reise- om det i det helle tatt finnes noe sånn som enkle livshistorier. Uten Habermas sin barndom og unge år i det nasjonalsosialistiske Tyskland, og den sjelsettende avsløringen om de grusomheter som var begått under krigen (Habermas, 1999, s. 8) ville muligens den kommunikativ handlingsteorien som ble publisert på begynnelsen av 1980-tallet funnet sted (Habermas, 1999, s.7; Müller-Doohm, 2016), og heller ikke hans svært innflytelsesrike tenkning omkring dialogen. Barndommen hans bar ifølge

Müller-Doohm (2016), i tillegg til politikken og krigen, også preg av at Habermas ble født med hareskår. Noe som ble en fysisk hindring for å uttrykke seg muntlig, selv etter gjentatte operasjoner som fire-femåring. Denne ‘annerledesheten’ som gjorde at han skilte seg ut fra de andre barna førte også til en oppvekst med mobbing. Selv sier Habermas, gjengitt at Müller-Doohm, at han likevel aldri følte på et sterk utenforskap (Müller-Doohm, 2016, s. 2) på noe tidspunkt i livet sitt. Habermas har beskrevet barndommen sin som både upolitisk og borgerlig, og at det først var etter at krigen opphørte at han forstod at normaliteten han hadde vokst opp i bare var en illusjon (Habermas, 1999, s. 8). Han reagerte sterkt på den tausheten omkring nasjonalsosialismen som oppstod i Tyskland i etterkant av krigen, og mente at det var nødvendig med et oppgjør med politiske praksiser og totalitære ideologier (Habermas, 1999, s. 8). Han fikk markert seg offentlig første gang da han publiserte en motreaksjon på Heideggers utgivelse i 1935. En publikasjon Habermas oppfattet som sjokkerende da den befattet seg med totalitære verdier. Verdier som hadde ledet til katastrofe for Tyskland (Habermas, 1999, s. 8). Dette, kombinert med familieoppveksten, den tyske historien og hans egne livsverden bidro videre inn til en start på hans akademiske reise i årene 1949 til 1954, da han studerte filosofi, historie, psykologi, økonomi og tysk litteratur ved universitetene i Göttingen, Zürich og Bonn (Habermas, 1999, s. 8-9). Fra tidlig 1950-tallet og ut har Habermas fortsatte med å advare mot alle former for totalitære tendenser i det Tyske samfunn, og han har arbeidet målrettet med demokratispørsmål og demokratiske prinsipper igjennom litteratur og offentlige opptredener (Habermas, 1999, s. 8).

Underveis i sitt doktorgradsarbeid om filosofen Von Schelling, ble han kjent med skriftene til Karl Marx og marxismen. Dette, fikk ifølge Habermas, betydning for hans teoretiske orientering ved midten av 1950-årene, selv om han anså seg selv som *mer radikalliberaler enn marxist* (Habermas, 1985, s. 240-241; Habermas, 1999, s. 9). Videre følger deler av hans karriere som ofte særlig vektlegges i presentasjon av Habermas, hans tilknytning til Frankfurterskolen og enorme innflytelse av 2.generasjons kritiske teori (etter 1.generasjon kritisk teori ble utviklet på 1930-tallet av Herbert Marcuse, Theodor Adorno, Max Horkheimer med sistnevnte i front). Hans ‘merkelapp’ som 2.generasjons frankfurter ble til igjennom hans arbeid og perspektiver, og det faktum at han har hatt stor betydning for Frankfurterskolen, Institutt for sosialforskning i Frankfurt (Habermas, 1999, s. 9). Institutt for sosialforskning i Frankfurt ble etablert på 1920-tallet etter en donasjon fra filantroper som ønsket at institusjonen skulle arbeide med marxistisk teori og analyser av arbeiderklassens historie. Horkheimer ble direktør for dette instituttet i 1931, og sammen med Theodor Adorno

utviklet de kritisk teori på 1930-tallet. Kritisk teori er på mange måter en forkastelse av den positivistiske vitenskapen (som de mente fascismen var en konsekvens av), og et ønske om å benytte samfunnsvitenskapen til å blottlegge undertrykkende strukturer i samfunnet. Den var preget av en voldsom pessimisme mot samfunnsutviklingen, og var knyttet til deres (Horkheimer og Adorno) opplevelse av krigen og tiden under eksil (1. generasjons kritiske teori har et svært deterministisk menneskesyn, menneske som grunnleggende ondt av natur). Habermas blir en del av denne tradisjonen, og både bygger og bryter med den. Selv hadde han vært skånet for en del av det sine forgjengere hadde opplevd fra styresmakter og har ikke samme pessimisme til fremtiden, for ham lå det håp og muligheter for endring. Inngangen for Habermas til Frankfurterskolen kom gjennom hans møte med Theodor Adorno på Café Marx (Müller-Doohm, 2016, s. 69). Stefan Müller-Doohm (forfatter av biografien om Habermas) antar at koblingen til at Adorno, som selv holdt forelesninger om Heidegger, oppstod fordi Adorno ble nysgjerrig på denne mannen (Habermas) som hadde rettet offentlig kritikk mot Heideggers verdigrunnlag (Müller-Doohm, 2016, s. 69-70; Habermas, 1999, s. 10). Habermas ble invitert til Frankfurt, uten garanti fra Adornos side om at det ville føre til at instituttets leder, Horkheimer, kunne ansette ham (Müller-Doohm, 2016, s. 70). Habermas reiste til Frankfurt, fikk stilling som forskningsassistent (til Adorno) og ble ved instituttet frem til 1961, men forlot Frankfurt etter en lengere tid med uenigheter med Horkheimer. Horkheimer mente at Habermas sine venstreorienterte synspunkter var for kontroversielle, at forskningen hans holdt en for dårlig kvalitet - og dermed kunne føre til at de offentlige midlene som var gitt instituttet ville bli trukket tilbake (Habermas, 1999, s. 10-11). Horkheimer var også svært uenig med Habermas om at vitenskapen alltid skulle tjene en praktisk hensikt (Habermas, 1999, s.10). Imidlertid ble det likevel motsatt. Habermas publiserte sin bok i 1961 uten velsignelse fra Frankfurterskolen, og mottok svært god kritikk for arbeidet ute i offentligheten (Habermas, 1999, s. 11). Han returnerte så tilbake til Frankfurt i 1964, hvor han overtok Horkheimers professorat i filosofi og sosiologi (Habermas oppnådde den høyeste tittel i det gamle universitetssystem i Tyskland, *ordinarius professor*), en stilling han fratrådte i 1971 og senere returnerte tilbake til i 1982 og ble værende frem til 1994.

Selv om Jürgen Habermas i dag forbindes med Frankfurterskolen, og deres arbeid med kritisk teori – og Habermas sitt ‘merke’ som *andre generasjons frankfurter* (som resultat av en annen tenkning enn forgjengerne. Grunnet blant annet deres aldersforskjell på tredve år, hans opplevelse av ‘normalitet’ under oppveksten og fravær av utenforskap), gjorde han en endring i sitt arbeid, og dro i retning av *kommunikasjon* som det sentrale i sin sosiale teori, og hvor det

relasjonelle er utgangspunktet for språkpraksis. 'Målet er', skriver Müller-Doohm (2016) «ideen om en sunn intersubjektivitet som «et glimt av symmetriske relasjoner preget av fri, gjensidig annerkjennelse» (Müller-Doohm, 2016, s. 4). Müller-Doohm siterer videre Habermas på følgende: "... is the modern meaning of humanism, long expressed in the idea of a self-conscious life, of authentic self-realization, and of autonomy – a humanism that is not bent on self-assertion" (Müller-Doohm, 2016, s. 4).

Et av Habermas' mest innflytelsesrike litterære bidrag er «Strukturwandel der Öffentlichkeit» (1962) (*Borgerlig offentlighet*, oversatt til norsk i 2002), hvor han analyserer den rollen offentligheten har som en arena for kritisk diskurs i det 18. århundre - og dens, i etterkant, forfall på grunn av kommersialisering og statsinngrep (Pedersen, 2010, s.119-120; Habermas, 2002). En analyse av forholdet mellom privatsfæren og det offentlige i vesten. Her stilles også spørsmål omkring det vestlige samfunns styreform faktisk er reel demokratisk i sin praksis (Pedersen, 2010, s. 119-120; Habermas, 2002). Dette arbeidet etablerte grunnlaget for hans senere teorier om kommunikativ handling og diskursetikk. Den blir også en bekreftelse på hans synspunkt om at teori må ha en praktisk virkning, og er ifølge Müller-Doohm (2016, s. 11), nettopp et eksempel på et slik kritisk analytisk bidrag til samfunnet med praktisk virkning. I 1981 kom "Theorie des kommunikativen Handelns" (Teori om kommunikativ handling, i boken: *Kommunikativ handling, moral og rett*, oversatt til norsk i 1999). En bok hvor Habermas utdyper sin tenkning om kommunikativ rasjonalitet. Her argumenterer han for at samfunnet bør styres gjennom en diskurs preget av likeverdig dialog, fri for makt og dominans, for å oppnå konsensus og forståelse (Habermas, 1999). Dette arbeidet har blitt stående som en hjørnestein i moderne sosialteori og har bidratt inn til en rekke av ulike fagfelt. Videre, i "Faktizität und Geltung: Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats" (1992) (*Between Facts and Norms: Contributions to a Discourse Theory of Law*, oversatt til engelsk i 1996), anvender han det språkfilosofiske og tenkningen omkring handlingsteorien han tok opp i *Kommunikativ handling, moral og rett* og utvikler her teorien om deliberativt demokrati (Pedersen, 2010, s. 119) hvor borgerne aktivt deltar inn i offentlige diskurser. Han drøfter også de forskjellige betingelser som bør ligge i et demokrati innenfor statlige rammer (Gentikow, 2009; Pedersen, 2010, s. 119). Videre vil jeg nå redegjøre for aktuelle begreper og teori som både står sentralt i Habermas sin litteratur, som har fått sentral betydning for ulike fagfelt – og som også har betydning for denne studien hvor dialogens rolle og muligheter i demokratiopplæringen belyses. Oversikten dekker ikke all tematikk som finnes av Habermas, og er langt fra en fullstendig dekkende fremstilling sett

i lys av hans omfattende mengder av publikasjoner mellom år 1954 til dags dato. Begrepe/teoriene er valgt ut i med et ønske om å kunne belyse den aktuelle problemstillingen som ligger til denne konkrete studien, med vekt på noen av hans hovedbegrep.

Det er en pågående diskusjon om man skal forstå Habermas sine teorier og litteratur som sammenhengende eller ei. Slik jeg, med mange andre, velger å tolke hans tekster, så bygger Habermas opp sine teorier gjennom et langt forfatterskap. Der han ikke forkaster tidligere teorier, eller hele tiden lager nye – men derimot, går dypere og mer detaljert i flere elementer ved hans teorier og lar de spille en avgjørende rolle i hverandre. Derfor vil jeg, når jeg nå skal presentere noen av hans kjente begreper og teorier, nettopp anvende en slik forståelse der jeg ser hans skrevne tekster i lys og sammenheng med hverandre. Jeg vil understreke at min fremstilling av Habermas sine begrep og teorier er delvis på bakgrunn av min tolkning, delvis på andres, og vil derfor ikke nødvendigvis være identisk med alle fremstillinger som finnes i tilgjengelig litteratur.

5.2.1 Deliberativt demokrati

Jeg vil først oppklare eller plassere en ting når det gjelder deliberativt demokrati begrepet/teorien til Habermas. Deliberativt demokrati slik Habermas (1999) løfter frem i sin publikasjon av *Kommunikativ handling, moral og rett* (tekstutdrag fra tobindsverket *Den kommunikative handlingens teori*) er en forlengelse nettopp av hans teori om kommunikativ handling. Eller forklart mer presist og hentet fra artikkel av Englund (2007, s. 504), så er deliberativt demokrati og diskurs teori om lov og demokrati en modell som blir til gjennom hans teori om kommunikativ handling. Habermas argumenterer i sin teori om kommunikativ handling for at gyldigheten av sosiale normer, (og politiske beslutninger) kan og bør vurderes, gjennom deres evne til å oppnå konsensus i en *ideell diskurs situasjon* (Habermas, 1999; Englund, 2007). Dette blir grunnlaget for hans forståelse av hva deliberativt demokrati bør være. Et demokrati som vektlegger betydningen av rasjonell diskusjon og argumentasjon i offentlige sfærer for å oppnå legitime og rettferdige resultater (Habermas, 1999).

5.2.2 Kommunikativ handling

Habermas skiller mellom strategisk og kommunikativ handling (Habermas, 1999), noe som samtidig adresserer det mange vil mene er en nødvendig handling for et demokratisk

samfunn. For der mennesket handler kun ut fra seg selv – altså hvor målet er å oppnå egne interesser, potensielt på bekostning av andre, har kommunikativ handling et mål om å oppnå en felles forståelse og enighet.

Som tidligere nevnt så har Habermas røtter i kritisk teori, der ønske var å avdekke undertrykkende forhold i samfunnet. Dette er også en slags kjerne i det Habermas forsøker å gjøre, da han er grunnleggende imot ensidig maktutøving. Han får en del kritikk i sitt forsøk på å gjøre dette i et epistemologisk/kunnskapsteoretisk utgangspunkt. Han beskriver så senere at han trenger å starte på nytt. På 1970-tallet går han igjennom hva han selv, og andre, har kalt for den språklige vendingen. Istedenfor å utgå fra kunnskapsteori som det eneste (ref. positivismen), så forsøker Habermas å ta utgangspunkt i en mye mer basal handlingsteori. Årsaken til hans motstand mot positivismen er dens avstand til erkjennelsesteorien. Habermas mente at med erkjennelsesteorien stiller spørsmålene om kunnskapens grunnlag og formål, og at kunnskapen som kommer til igjennom vitenskapen er koblet til konteksten den har oppstått i – med et gitt formål, men uten at det blir stilt kritisk spørsmål (Habermas, 1999, s. 12-13).

Kommunikativ handlingsteori er en handlingsmodell der språket får en svært viktig betydning. Han er her opptatt av hvilke fenomener som er og som bør være til stede i en samtale for å oppnå det han betegner som en kommunikativ handling. *Kommunikativ handling* er én av fire sosiologiske handlingsbegreper Habermas refererer til. De øvrige tre er *teleologisk handling*, *dramaturgisk handling* og *normativ handling* (Habermas, 1999). Alle viser ulike måter å opptre/regulere/gjennomføre en handling på med et gitt fellesskap og i en gitt kontekst. Hva som anses som 'riktig' måte å handle på, og hva som er målet innenfor gruppen ser ulik ut for de ulike begrepene. Det normative handlingsbegrepet for betydning for det kommunikative, fordi det ifølge Habermas ligger til grunn for alle teoriene/begrepene (Habermas, 1999, s. 39). *Normregulert handling* som begrep fikk en paradigmatisk betydning for samfunnsvitenskapens teoretiske anliggende igjennom Durkheim og Parson (Habermas, 1999, s. 40). Den normative handlingsteori går i hovedsak ut på at mennesker i en gruppe «... gir uttrykk for et samtykke ...» (Habermas, 1999, s. 39) av de normene som ligger til den sosiale gruppen og som da blir atferdsgivende (Habermas, 1999, s. 39), og at det også her implisitt ligger en forventning til hverandre om at disse normene overholdes av alle involverte. I selve begrepet *kommunikativ handling* refererer Habermas til en språklig interaksjon og handling mellom minst to mennesker som har en form for relasjon til hverandre (Habermas, 1999, s. 39-40; Eriksen & Weigård, 1999, s. 54). Når disse

menneskene snakker sammen så forsøker de å bli enige om hva saken gjelder, og hva de må gjøre på veien videre. Dette utgjør da, ifølge Habermas, at de får en felles forståelse for saken og handlingsplanen (Habermas, 1999, s. 39-40; Eriksen & Weigård, 1999, s. 54). Det de forsøker å enes om tilhører alltid enten den *objektive, subjektive eller den sosiale verdenen* (Eriksen & Weigård, 1999, s. 54). Den objektive verden behandler det som anses som fakta og de faktiske saksforholdene (Eriksen & Weigård, 1999, s. 54). Den sosiale består av de relasjonene vi har til andre mennesker og som styres av de normene som ligger til den sosiale gruppen (Eriksen & Weigård, 1999, s. 54), og den subjektive verden presenterer de unike individuelle opplevelser og erfaringer som ligger til ethvert menneske (og som kun den det gjelder har direkte tilgang på) (Eriksen & Weigård, 1999, s. 54). Når man i en prosess skal forsøke å oppnå felles forståelse og enighet, vektlegger Habermas at alle må få mulighet til å fremlegge sine fortolkninger av situasjonen for at det skal være mulig å komme til en felles definisjon på hva saken gjelder. Dette sikrer en konsensus omkring saksforholdet (Habermas, 1999). Hva som ansees som rasjonelt når man fører argumenter i en samtale vil være knyttet til hvilken av de tre verdener som er representert, eller som er grunnlag for å kalle noe et rasjonale. Likeså vil selve innholdet i prosessen der man forsøker å få en felles enighet eller forståelse også være aspekter knyttet til disse tre (Eriksen & Weigård, 1999, s. 54). De ulike perspektivene som kommer frem i prosessen og som er knyttet til det objektive, subjektive og sosiale må fremsettes som ytringer der de andre deltakerne i samtalen enten godtar umiddelbart eller anser som ikke gyldige. Dersom de andre ikke har samme oppfatning av situasjonen vil de igjennom nye ytringer forsøke å påvirke hverandre til en justering der man til slutt finner frem til en definisjon av situasjonen som alle opplever at de kan stå inne for (Eriksen & Weigård, 1999, s. 54). Habermas skriver at det er særlig tre elementer av *gyldighet* i det som blir sagt og som må være en del av en samtale for at den skal oppleves meningsfull. Disse er at utsagnet er sant, at det som sies er riktig i forhold til den normative konteksten den sies i og at den som prater sier det slik vedkommende mener det slik at intensjonen blir tydelig (Habermas, 1999; Eriksen og Weigård, 1999, s. 55). På denne måten blir også ytringene knyttet til det objektive, subjektive og sosiale. En objektiv sannhet, som er normativt *riktig* og subjektivt oppriktig.

Eriksen og Weigård (1999) skriver at det fra slutten av 1800-tallet og utover har det vært en bevegelse i retning et «*kommunikasjonsteoretisk paradigme*» (Eriksen & Weigård, 1999, s. 53) som har ønsket å flytte fokuset fra subjektets bevissthet over på den intersubjektiviteten som oppstår når mennesker er sammen i en felles kommunikasjonssituasjon. På bakgrunn av

dette, ifølge Eriksen og Weigård (1999), har rasjonalitetsaspektet utvidet seg fra å kun handle om objektive saksforhold til å også handle om '*normative og ekspressive forhold*' (Eriksen & Weigård, 1999, s. 53). Dette finner jeg igjen i Habermas sin tekst (1987, s. 113). Habermas trekker frem George Herbert Mead, Emile Durkheim og Weber som de viktigste kreftene for skiftet og også som grunnleggere av hele den moderne sosiologien (Habermas, 1987, s. 1).

Med den kommunikative handlingsteori finner han at det som er grunnlaget for alt av menneskelig samvær er den språklige kommunikasjonen – det er dette som leder frem til teorien om kommunikativ handling og hans store verk '*Theorie des kommunikativen Handelns*' (1981) (Habermas, 1999, s. 17). Habermas gjør en analyse av kommunikativ handling og beskriver tre utfordringer. Kommunikativ rasjonalitet, livsverden og system, og en modernitetsteori (som belyser samfunnsutfordringer) (Habermas, 1999, s.17). Den første er at han vil bygge teorien om kommunikativ rasjonalitet – at det fins en rasjonalitet som ikke er økonomisk, byråkratisk, administrativ eller teknisk. En rasjonalitet som handler om forståelse mellom mennesker. Videre vil han vise at det er mulig å bekjempe *sosialpatologi* (Habermas, 1999, s. 17). Til slutt vil han utvikle en dikotomi (deling) av *system og livsverden*. Jeg skal komme nærmere tilbake til dette i neste avsnitt. System og livsverden blir viktig for å forstå den kommunikative handlingsteorien som en teori om samhold.

5.2.3 Offentlig sfære: System- og livsverden

En del kan tyde på at Habermas sin interesse for å bruke system og livsverden i sin litteratur er knyttet til et ønske om å belyse den spenningen som ligger mellom kapitalisme og demokrati (Müller-Doohm, 2016, s. 349-350). Igjenom dette klarer også Habermas å beskrive hvordan kapitalismen på sine måter truer eller svekker demokratiet ved at den kapitalistiske tenkningen koloniserer seg innenfor grensene til livsverden. Igjenom sine handlingsteori og teori om diskursetikk vil det være naturlig å se en sammenheng mellom denne instrumentale tenkningen til kapitalistene og Habermas ønske om å gi demokratiet en økt motstand mot disse kreftene igjenom dialogen. Habermas holdt i sin tale i 1984 (etter invitasjon fra det Spanske parlament) et fokus på hvordan naturen til velferdspolitik er preget av at man stadig innfører nye og detaljerte reguleringer i samfunnet, en intensjon om en forebygging som i praksis pågår innenfor livsverden. Han hevder at en del politiske avgjørelser også fremstilles som et narrativ der det ikke finnes andre løsninger enn de foreslåtte (Müller-Doohm, 2016, s.350-352) og på den måten unngår at det blir en ordentlig offentlig debatt omkring disse. Her kan man også da se at Habermas stiller spørsmål til om det

demokratiske styret sådan egentlig er så demokratisk i sin praksis og at systemverden, som ifølge Habermas (Müller-Doohm, 2016, s.351) påvirker direkte inn i livsverden.

En ramme for å forstå mye av det Habermas så grundig går igjennom i sine litterære verk, vil være å ha hans forståelse av system og livsverden i bakgrunnen av lesning og forståelse for Habermas sine til tider tunge og detaljerte teorier.

Selve begrepene system og livsverden er i utgangspunktet ikke noe Habermas selv har funnet på, men er derimot begreper han har lånt fra andre og *gjort til sine* igjennom å dualisere dem slik han gjør. *Livsverden* er hentet fra fenomenologien og systemverden er opprinnelig fra Talcott Parsons og Niklas Luhmanns sosiologiske systemteori (Habermas, 1999, s. 22) I følge Parson så består samfunnet av tre ulike systemer. Disse har tre systemnivåer (det kybernetiske kontrollhierarki). Samfunnet består dermed av ulike systemer som jobber sammen i tre nivåer for å holde samfunnet gående. Disse systemene må koordineres for å kunne fungere som en enhet. Parson sin teori går (forenklet forklart) ut på at samarbeid mellom systemene er nødvendig for samfunnet, og han fremhever i sin teori fire viktige oppgaver de må løse: tilpasse seg, nå mål, bevare strukturen og integrere seg med hverandre. Parson mente at samfunnet holder sammen fordi folk lærer å tilpasse seg sine roller (Breive, 2011, s. 6-23). Parsons forsøk på å etablere en sosiologisk teori som skulle være universal hadde innflytelse på Luhmann (Šubrt, 2019, s.608). Luhmanns teori ser på sosiale systemer som selvrefererende og lukkede systemer, som kommuniserer internt gjennom binære koder (hvert system, som rettssystemet eller økonomien har sine egne unike koder, for eksempel lovlig/ulovlig for rettssystem, betale/ikke betale for økonomi, som definerer hva som er kommunikasjonsrelevant/ikke relevant innenfor et gitt systemet. Dette skiller seg fra Parsons teori, som ser på samfunnet gjennom et strukturfunktionalistisk perspektiv, hvor samfunnets ulike deler arbeider sammen for å opprettholde helheten og sosial orden. Luhmanns tilnærming er mer opptatt av hvordan systemer selvorganiserer og opprettholder grenser gjennom kommunikasjon, uavhengig av menneskers intensjoner (Šubrt, 2019, s. 607-616). Habermas har imidlertid sin egen fremstilling av system og livsverden. Den kommunikative handlingsteori kan man si at i utgangspunktet er noe vi gjør hver eneste dag, en sosial samhandling med andre mennesker. Det er der våre liv leveres – i sosialt samspill med andre. Dette presenterer for Habermas det han kaller for livsverden, et sted som har eksistert så lenge menneske har levd. I tillegg til dette ‘sosiale rommet’ hvor menneske lever så krever også samfunnsutviklingen at man etablerer mer universelle strukturer for hvordan vi skal

organisere dette samholdet og livet vårt (Habermas, 1999; Müller-Doohm, 2016). Mennesker er ikke bare produkter av det samme. Mangfoldet skaper ulike syn på verden, ulike oppfatninger av riktig og galt, til fakta og så videre. Når samfunn utvikler seg til land, byer og felles oppholdssteder så kreves en struktur som tar seg av administrasjon, økonomi og arbeidsfordelinger. Disse 'offentlige rom' krever noen mer generelle prinsipper og generell kunnskap, slik mye av opplysningen handler om (Habermas, 1999). Det finnes noen objektive fakta, en positivistisk tradisjon for å etablere en grunnmur samfunnet kan stå på. Habermas mener at dette leder til at det utvikles ut fra livsverden, et system for å håndtere ulike situasjoner i samfunnet som er i behov for også å være mer generelt begrunnet (for eksempel økonomien, politikk og rettssystem). Habermas skriver at disse utvikler etter hvert forskjellige språk, eller *medier* (Habermas, 1999), når vi fortsetter å ha en ensidig forståelse i en dynamisk kommunikasjon mellom mennesker – så forutsetter det for eksempel innen avansertøkonomi at man har noe mer abstrakt og generelt, nemlig penger/valuta, som blir det universelle. Politikken behøver å legge seg på et legitimt nivå av maktutøving og rettssystemet må forholde seg generelt til spørsmål om rett og galt, eller generelle konsekvenser av handlinger og moral også videre. Dette blir systemet. Dette blir egne hverdagssfærer innenfor det som han kaller for systemet, som da er adskilt/separert fra livsverden. I begynnelsen kommer systemet å tilby mennesket mange muligheter til å utvikle seg. Økonomien gjør oss alle rikere og den demokratiske rettsstaten gjør at vi kan forholde oss til hverandre på både en mer likestilt, men også på en mer rettssikker måte. Men, sier Habermas (1999), i takt med at fler og fler grupper på slutten av 1800- tallet og begynnelsen av 1900- tallet vil ha tilgang til rettsstaten og til demokratiet, da utvikler den også institusjoner som blir større, administrative og byråkratiske, som fører til en adskillelse fra den hverdagslige kommunikasjonen mellom mennesker. Litt etter litt kommer vi til et punkt, der det er vanskelig, empirisk sett, å vite akkurat når, begynner mennesket å utvikle sine egne instrumentelle rasjonalitet (eller målrasjonalitet) (Habermas, 1999). Med det mener Habermas at de må oppnå spesielle mål og da blir handlinger mennesket gjør for å nå disse målene frikoblet fra en mellommenneskelig forståelse for verden rundt seg. Det er her systemet, ifølge Habermas, blir innovasivt. Livsverden og systemverden begynner å gå inn i hverandre, systemverden koloniserer seg inn i livsverden og styrer oss fremfor å hjelpe oss.

Habermas sin vei ut av dette, altså å holde systemverden på utsiden av livsverdens sfære. Er via den kommunikative fornuft. Den mellommenneskelige kommunikasjon er det som klarer, på lang sikt, å holde imot systemverdets forsøk på å ta over våre liv. I tillegg, mener Habermas, at det deliberative demokrati vil være den riktige styreform for å få til dette.

Demokrati som en pågående samtale. Deliberativt demokrati er tidligere presentert i kapittel 1. Likevel vil jeg gå ytterlig inn på dette i neste avsnitt, da dette er en vesentlig side ved Habermas i forhold til problemstillingen i dette studiet. Forståelsen av deliberativt demokrati er heller ikke ene en fremstilling lik til Habermas sin tenkning om en slik demokratisk form, men heller en sammensmelting mellom ulike perspektiver på hva det er, selv hovedtyngden er hentet fra Habermas. Habermas sin teori er, ifølge Englund (2007, s. 504), kanskje den mest kjente og utviklede formen for deliberativt demokrati slik vi kjenner den.

5.2.4 Diskursetikk

«Hvis vi påstår at noe er sant, må vi kunne overbevise andre om at det faktisk er sant, ved å bruke allment aksepterte kriterier for sannhet i vår argumentasjon. På tilsvarende måte må vi kunne begrunne påstander om at en handling er moralsk riktig, eller at den er oppriktig ment» (Habermas, 1999, s. 19).

Diskursetikken til Habermas er en viktig del av hans arbeider, og er også, i likhet med mye annet han trekker frem i sine publiseringer i sammenheng eller forlengelse av noe annet. Selve diskursetikken ligger inne i den måten å *gjøre* deliberativt demokrati. Altså knyttes teorien hans igjen til praksis. Med diskursetikken ønsker Habermas at man grunnlegger normer og prinsipper igjennom rasjonell diskurs. Det er ikke nok å bare føle eller anta, men meninger må argumenteres frem igjennom begrunnelser på hvorfor det er slik eller sånn.

Det som ligger til grunn for Habermas sin teori om moral og etikk er den kommunikative handlingens teori. Diskursetikken befatter seg strengt med prosedyrer og prinsipper for hvordan man skal foreta moralske valg igjennom argumentasjon, og forkaster at etikk kan begrunnes i verdier om de skal føre frem (Habermas, 1999, s. 26). Dette knytter han til rasjonaliteten og at de dermed ikke er universelle. De er bundet opp til en kontekst og innenfor et ramme av et levd liv av enkeltmennesker eller små grupper. *«En universalistisk diskursetikk kan derfor kun inneholde prinsipper som kan brukes til å legitimere sosiale praksiser og institusjon»* (Habermas, 1999, s. 26). Moralens begrunnelse er i det moderne samfunn frikoblet sin kontekst av tradisjon, kultur, politikk på individnivå, mener han, og at handlinger må begrunnes ut fra en større allmenn enighet, eller universelle prinsipper (Habermas, 1999, s. 26). Dette synspunktet er for øvrig også noe han har blitt møtt med kritikk for, særlig fordi det er en større allmenn oppfattelse om at de fleste moralske vurderinger som gjøres nettopp gjøres innenfor en spesifikk kontekst og situasjon som også

innebefatter relasjoner (Habermas, 1999, s. 27). Hans motsvar til dette knytter han til et skille han mener ligger mellom moralske handlinger og etisk liv. Habermas (1999) mener at vi anvender to prinsipper når vi foretar moralske vurderinger. Det ene er diskursprinsippet og det andre er universaliseringsprinsippet. Diskursprinsippet innebærer at normer kun kan anses som gyldige hvis alle berørte personer i saken kommer til enighet om dem gjennom en fri og rasjonell diskurs og at den samsvarer med en generaliserbar interesse som kan gjøre den universell. «*Den indre logikk i moralsk argumentasjon består nettopp i at normene blir gjort universelle*» (Habermas, 1999, s.27). Universalprinsippet er prinsippet om at alle berørte må, i tillegg til/-som en del av diskursprinsippet, akseptere de konsekvensene som måtte ligge til normen. Uavhengig interesser. I motsetning kontekstspesifikke tilnærminger til etikk som mange av kritikerne som nevnt tidligere støtter seg til, holder Habermas fast ved at det finnes visse normer og verdier som kan og bør aksepteres av alle mennesker. Dette forutsetter imidlertid at disse normene og verdiene kan rettferdiggjøres gjennom rasjonell argumentasjon i en inkluderende og egalitær diskurs.

Med det universelle prinsippet krever teorien til Habermas dermed at etiske normer ikke bare tar hensyn til de spesifikke interessene eller synspunktene til enkeltpersoner eller grupper. Teorien understreker at normene også skal kunne rettferdiggjøres overfor et hvilket som helst rasjonelt individ (Habermas, 1999, s. 27-28).

Diskursetikken ligger som et element inne i teori om kommunikativ handling, som alltid innebærer en forpliktelse til å engasjere seg i en dialog, lytte til andres argumenter, og være åpen for å endre egne meninger basert på styrken av bedre argumenter (Habermas, 1999). Habermas diskursetikk er hans teori om å delta i en form for dialog og deliberasjon som søker å etablere normer og verdier på grunnlag av gjensidig forståelse og rasjonell konsensus, fremfor autoritet, tradisjon, eller maktbruk. Det legger grunnlaget for hans visjon om et deliberativt demokrati, hvor politiske beslutninger og samfunnsmessige normer er forankret i kollektiv rasjonell diskurs (Habermas, 1999, s. 28-29).

5.3 Habermas og Bakhtin sin tenkning innenfor tradisjonelle syn på dialog i undervisningssammenheng.

Forrige del av kapittel fem ble dialogtenkning fra Bakhtin og Habermas analysert og presentert. Nå skal deres tenkning sees i lys av de tradisjonelle forståelser av dialog som ofte sees i undervisningssammenheng. Disse forståelsene ble presentert i studiet kapittel tre. Ved å

se deres tenkning i lys av andre måter å forstå dialogen på, vil det være mulig å belyse hva som kjennetegner Bakhtin og Habermas sin dialogiske tenkning, og hvordan den kan forstås innenfor en undervisningskontekst.

Det er ikke bare lærerens forståelse av demokrati som kan ha konsekvenser for demokratiopplæring (Andersen & Lenz, 2023, juli), en slik konsekvens av forståelse mener Kristiansen (2004) ligger til dialogen også. I tillegg vil valg av dialogform også kunne være av en del av en bevisst didaktisk tilnærming, eller en ubevisst del av underviserens måte å kommunisere på. Den vil kunne variere ut fra kontekst, og situasjon, og vil påvirke inn i undervisningen. Intensjonen for denne studien er ikke å forme et didaktiske verktøy, men heller å bringe inn flere perspektiver eller måter å forstå dialogen i undervisningssammenheng, da knyttet opp til demokratiopplæringen i skolen. Ved å anvende Burbules (2000), gjengitt av Kristiansen (2004), sin oppsummering av de seks dominerende dialogtradisjoner som anvendes i undervisning. I tillegg til hennes egen redegjørelse for Martin Bubers dialogtenkning. Vil det være mulig å plassere både, Bakhtin og Habermas, innenfor eksisterende rammer av dialogtenkning. Likevel, ingen enkelt kategorisering kan fullstendig fange det unike ved dialog, ettersom den alltid vil være større enn summen av sine deler, og avhengig av den spesifikke kontekst, og de involverte individene. Dette ønsker jeg å belyse, for å understreke at heller ikke Burbules sortering nødvendigvis er en *riktig* sortering sådan, men den forteller noe om de mest vanlige tilnærmingene til dialog i undervisningssammenheng. Sorteringer kan diskuteres og reorienteres. Slik Kristiansen (2004) selv gjør med Burbules (2000) fremstilling av Martin Buber, som hun sier seg noe uenig i fremstillingen av.

5.3.1 *Bakhtins dialogtenkning innenfor tradisjonelle dialogforståelser*

Innenfor Bakhtins dialogiske perspektiv sees likhetstrekk til flere av de nevnte dialogtradisjoner i kapittel tre. I denne delen velger jeg å trekke frem de dialogtradisjonene jeg ser størst samstemthet med Bakhtins tenkning.

Hans ideer om at all språkbruk er grunnleggende dialogisk, hvor stemmer møtes, krysser og påvirker hverandre i en uendelig prosess av meningsskaping. Er betraktninger som kan sees i lys av den hermeneutiske dialogtradisjonen, hvor forståelse og tolkning står sentralt (Kristiansen, 2004). Samtidig, så er Bakhtins vektlegging av det mangfoldige, og det flerstemmige i dialogen (Bakhtin, 2003, s.219), noe som også er relatert til en kritisk dialogtradisjon (Kristiansen, 2004). Dette begrunnes i hans anerkjennelse av maktforhold og

heteroglossia (flerstemmighet) i samfunnet. Bakhtin og Freire deler også samme syn på dialogens rolle for å oppnå ekte kommunikasjon, og de presenterer dialogen som noe relasjonelt anliggende. Som en relasjonell sammensmelting av deltakere i dialogen. For Freire gjelder dette eksplisitt i lærer-elev relasjonen, hvor han gjennom sin tenkning utjevner maktforholdet, mellom lærer og elev, når de er i dialogen sammen (Freire, 1993, s. 53-54). Videre bringer også Freire inn begrepet *problemformulerende pedagoger*, hvor han viser til en tenkning om at sannhet ikke skal eies av lærer, men oppstå igjennom elevenes egne refleksjoner. Dette kan likne på Bakhtins syn på at sannhet, bare kan oppstå i relasjon og dialog med andre.

Jeg vil også trekke frem det sammenliknbare mellom Bakhtins tenkning, og Martin Bubers dialogtenkning, slik Kristiansen (2004) beskriver den. Igjen er det vektlegging av det relasjonelle, og dels emosjonelle som kan trekkes frem. I likhet med Freires tenkning, blir dette betydningsfullt også for Buber. En annen side ved dialogen til Buber, som Kristiansen (2004) trekker frem, og som også har betydning for Bakhtin, finnes i ansvarligheten som ligger til den som er delaktig i dialogen. Selv om den fremstår noe tydeligere i Bubers tenkning, finner man den i Bakhtins fremstilling av individets påvirkning på hverandres selvoppfatning. Ved dette vil det være mulig å si, at også Bakhtin adresserer noe av samme ansvarligheten som Buber. Gjennom Kristiansen (2004) fremstilling av Bubers dialog, fremstår, i likhet med Bakhtin, til å vektlegges dialogens sentrale rolle i menneskets forståelse og relasjon. For Buber er dialog ekte først når deltakerne involverer seg i hverandre, og forsøker å forstå hverandre. Selv ved uenighet eller ulikhet. Dette er en betraktning av dialogens rolle som også sees i Bakhtins tenkning. Han mener at ekte forståelse av den andre kun kan oppnås gjennom dialog. Dette vektlegges blant annet ved at han sier følgende: «å tilegne seg det indre mennesket, se og forstå det, er umulig hvis man gjør det til et objekt for en nøytral og likegyldig analyse. Det er heller ikke mulig å tilegne seg det indre mennesket gjennom å flyte sammen med det, føle seg inn i det. Nei, det indre mennesket kan man bare nærme seg, man kan få det til å åpne seg gjennom dialogisk samkvem med det» (Bakhtin, 2003, s. 196). Det vil på bakgrunn av dette være mulig å si, at de begge, på hver sin måte, understreker at ekte dialog krever gjensidig involvering og ønske om å forstå den andre gjennom dialogen.

Avslutningsvis vil jeg bemerke, slik nevnt innledningsvis, at Dysthe (2006) plasserer Bakhtins tidligere diskusjoner om dialog er innenfor et sokratisk dialogperspektiv. Dette

kommer til syne gjennom hans skille mellom det dialogiske, og monologiske (Dysthe, 2006, s. 463). Ifølge henne (Dysthe, 2006) hevder monologismen å skulle ha det siste ord, den vedtatte sannhet, mens den dialogiske rommer både mangfold og tvil. Så selv om Bakhtin ikke først og fremst representerer en bestemt måte å bruke dialogen på. Så deler han altså likevel Sokratiske perspektivet på dialogen som sannhetssøker, og en måte å oppnå innsikt på. Gjennom dialog, mener Bakhtin, at det oppstår stadig nye innsikter om oss selv, om verden, øyeblikkets sannhet. Det han likevel ikke deler med en Sokratiske tilnærming til dialog, er vektlegging av argumentasjon. Det jeg finner enda mer interessant, er at i Bakhtin selv betrakter sokratiske dialog for «... *markert monologisk diskurs*» (Bakhtin, 2003, s. 14). Dermed, sett hans tenkning under ett, vil det derfor ikke være riktig, slik jeg ser det, å plassere Bakhtins tenkning nærme en sokratiske tilnærming til dialogen.

Tidligere gjennomgang av dialogtradisjoner (kapittel tre) i undervisningssammenhengen viser også en slags todeling av dialogforståelser. Hvor dialogen på den ene siden blir oppfattet av noen tradisjoner som et dypere, mer eksistensielt fenomen. Hvor relasjoner og følelser betraktes som noe vesentlig ved dialogen. På andre siden blir dialogen betraktet som mer et middel for handling, enn at den gir mening på et mellommenneskelig nivå. Å plassere Bakhtin innenfor én gitt dialogtradisjon vil ikke medføre riktighet slik jeg tolker hans tenkning. Han er likevel innom noen betraktninger på dialogen slik flere av dem vektlegger den. Det kan se ut til at Bakhtin, i tillegg til det eksisterende. Representerer en dialogforståelse som tilfører et perspektiv på dialog som en mer levende, dynamisk og kontekstuell prosess der ulike stemmer og perspektiver møtes. Dersom man anser dialogforståelser som todelt. Hvor den ene gruppe av tilnærming til dialogen er knyttet til noe eksistensielt, og til relasjoner og emosjoner. Vil den andre anse dialog som en mer rasjonell handling, og middel for mål, for Bakhtin er dialogen målet i seg selv (Bakhtin, 2003, s.197). Samlet sett kan man si at Bakhtins tenkning dermed befinner seg innenfor de dialogforståelser som vektlegger dialogens eksistensielle, relasjonelle og emosjonelle sider i undervisningssammenheng.

5.3.1 *Habermas sin dialogtenkning innenfor tradisjonelle dialogforståelser*

I likhet med drøftingen av Bakhtins dialogtenkning innenfor de tradisjonelle dialogforståelsene, vil jeg nå trekke frem de forståelsene av dialog Habermas deler størst fellestrekk med.

Som tidligere påpekt i kapittel tre (pkt. 3.2.5) og kapittel fem, vektlegger Habermas i sin teori om kommunikativ handling og diskursetikk, dialogens rolle med å fremme en rasjonell argumentasjon og kritisk tenkning. Noe Habermas mener fører til en mulighet for alle til å ytre sine synspunkter. Hvor målet er å oppnå både en felles enighet og forståelse. På bakgrunn av dette vil det være mest naturlig å plassere ham innenfor både den diskursive dialogtradisjon, dialog som demokratifremmer og den Sokratiske dialogtradisjon. Der Bakhtin presenterer en gruppe dialogtradisjoner som vektlegger relasjoner og emosjoner i dialogen, kan Habermas plasseres i en tradisjon hvor dialogen i en noe større grad betraktes som et middel for å nå mål, eller som Habermas beskriver det, språket er et medium for mål, men hvor målet aldri skal være av en egosentrisk art. I hans tenkning blir målet å komme til en felles enighetsoppfattelse. Habermas ser dialogen som løsning for å oppnå felles mening, forståelse og konsensus gjennom å etablere gyldige normer og verdier ved hjelp av argumentasjon. Habermas blir ofte er en representant for tankesettet til det deliberative demokrati på bakgrunn av hans tenkning omkring deltakelse i det offentlige rom hvor man kan engasjere seg i meningsutveksling. Disse meningsutvekslingene vil ifølge ham bidra til å forme samfunnsmessige normer, og bør, ifølge Habermas, også være grunnlag for politiske beslutninger. Dette understreker hvor viktig en inkluderende dialog med like muligheter for alle til å delta og påvirke fremstår for ham. Habermas sin tilnærming til dialog reflekterer en tro på at den kan og bør brukes til å forhandle meninger, verdier og normer i et demokratisk samfunn, og dette gjør hans tenkning relevant å plassere innenfor de overnevnte dialogtradisjoner, men med mest tyngde av tenkningen innenfor den diskursive ettersom Kristiansen (2004) allerede setter ham som representant for denne dialogforståelsen i sin oversikt.

5.3.3 Oppsummert

Jeg har nå drøftet hvilken dialogtenkning Bakhtin og Habermas representerer, og hvor deres tilnærming til dialogen kan plasseres, innenfor det eksisterende av dialogtradisjoner i undervisning. Drøftingen viser at Bakhtins betraktninger av dialogen peker mot en vektlegging av dialog som et dynamisk og flerstemmig fenomen, der medvirkning alltid er til stede, og som alltid dermed også innebærer ansvar som blir ett nytt perspektiv på dialogen. Habermas på sin side presenterer dialogen som en viktig mekanisme gjennom prosessen til hans kommunikativ handling for å oppnå konsensus. Habermas blir i hovedsak plassert innenfor allerede eksisterende diskursiv dialogtradisjon.

Bakhtin og Habermas tilbyr dermed ulike, men til sammen et mer utfyllende perspektiv på dialogen i undervisningssammenheng. Bakhtin peker på dialogens natur og dens kobling til det relasjonelle og emosjonelle, og Habermas sin dialogtenkning fremmer en mer målbevisst og handlingsorientert dialog. Fremstillingen til Kristiansen (2004) viser også en todeling mellom tradisjonene i sine tilnærminger til dialogen. Da den ene kategorien representerer en tilnærming som knytter dialogen til å være eksistensiell betydningsfull, og den andre kategorien ser på dialogen som noe rasjonelt, og handlingsorientert. Der dialogen betraktes mer som et middel for noe annet.

Kapittel 6: En drøfting av Bakhtin og Habermas sin dialogiske tenkning i lys av opplæring til demokrati.

Den foregående analysen og presentasjonen av Bakhtins dialogbegreper, og Habermas sin teori om kommunikativ handling, legger grunnlaget for videre drøfting av hvorvidt deres tenkning vil kunne ha betydning for demokratiopplæring i skolen. Jeg vil i dette kapittel drøfte deres tenkning i lys av de dimensjoner av demokratiet som læreplanen, ifølge Andersen og Lenz (2019), fremmer. Videre i drøftingskapittelet vil jeg utforske hva Bakhtin og Habermas sin tenkning sammen kan belyse. Ved å se deres tenkning under ett, ønsker jeg å finne ut om det også finnes noen perspektiver som ikke synliggjøres når de sees hver for seg. Perspektiver som også vil kunne være verdifullt i demokratiopplæring. Avslutningsvis av kapittelets drøftingsdel. Før jeg skal trekke noen forsiktige konklusjoner på det forhenværende. Ønsker jeg å belyse de sider ved deres dialogtenking, som også kan være problematisk i kontekst av en slik opplæring.

De ulike tilnærminger til demokrati som beskrives i læreplanen skal utdanne, men også danne elevene til demokratiske medborgere (Kunnskapsdepartementet, 2017). Derfor innebærer demokratiopplæring at den skal gi kunnskap om noe, men også fremme elevens muligheter for å utvikle blant annet større bevissthet, praktisering og forståelse for: kritisk tenkning, inkludering, åpenhet, nysgjerrighet og engasjement, både i, men også utenfor skolehverdagen (Kunnskapsdepartementet, 2017). En slik opplæring skal ifølge læreplanens overordnede del ligge som et grunnleggende syn i all pedagogisk praksis i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 1).

6.1 Dialogens muligheter hos Bakhtin og Habermas sett i lys av demokratiopplæringens fem dimensjoner.

«Elevene skal erfare at de blir lyttet til i skolehverdagen, at de har reell innflytelse, og at de kan påvirke det som angår dem. De skal få erfaring med og praktisere ulike former for demokratisk deltakelse og medvirkning ...» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9).

Ifølge Andersen & Lenz (2019) betegnes demokrati i læreplanen både som en bestemt styringsform, men også et sett med verdier, prinsipper og holdninger som det finnes ulike

forståelser av. De viser som beskrevet i kapittel to i dette studiet, til fem ulike betydninger av demokrati som finnes i læreplanens overordna del. Og som skolen dermed er forpliktet til å fremme (Opplæringsloven, 1998, §1-1) gjennom undervisning. Disse er som nevnt: demokrati som formelt system, som rettigheter og plikter, som et deltakerdemokrati, demokrati som deliberasjon og demokrati som kultur og livsform (Andersen & Lenz, 2019). Konklusjonen til Andersen og Lenz (2019) er at læreplanen dermed vektlegger, både elevenes kunnskap om styreform, men også som en måte *å være i verden på* i samhandling med andre (Andersen & Lenz, 2019, første avsnitt, siste setning). Demokratiopplæring favner dermed bredt, noe som impliserer at hvilken tilnærming til undervisning lærer velger, vil variere ut fra selve innholdet i undervisningen.

Jeg vil nå undersøke hvordan Bakhtin og Habermas sin dialogiske tenkning, sett i lys av de fem dimensjoner, kan være betydningsfulle for demokratiopplæringen i skolen. Undersøkelsen av Bakhtins dialogiske tenkning vil fremstå systematisk. Hvor jeg tar for meg hver enkelt av dimensjonene, og drøfter hans tenkning i lys av dem én etter én. Jeg vil også strebe etter å holde samme fremgangsmåte med Habermas. Imidlertid, fordi deltakelse og deliberasjon delvis er avhengig av hverandres tilstedeværelse. Vil jeg bevege meg noe mer frem-og-tilbake når hans tenkning skal drøftes opp mot disse to.

6.1.1 Bakhtins dialogtenkning i lys av Andersen og Lenz sine fem dimensjoner.

Analysen og presentasjonen av Bakhtins dialogtenkning i kapittel fem danner grunnlag for å forstå dens praktiske betydning som en åpen, skapende og dynamisk dialog. Dette er en dialog hvor ulike stemmer, ytringer og perspektiver møtes og konfronteres. Dialogen til Bakhtin er en del av en helhet, samtidig som den er fullstendig isolert i seg selv. Slik jeg forstår Bakhtins tenkning, endrer og beveger dialogen seg i møte mellom mennesker og verden. På samme måte ser det ut som mennesket og verden også endrer seg i kraft av dialogen. I tillegg ser Bakhtin på verden som grunnleggende dialogisk (Bakhtin, 2003, s. 196-220; Holquist, 2002; Skaftun, 2019, s. 146): en verden der helheten av stemmer gir gjenklang i hverandre, og som danner uendelige kjeder av ytringer. Dette perspektivet binder mennesker sammen på en ny måte, hvor Bakhtin presenterer dialogen som subjektiv og individfokusert. Samtidig fremstiller han mennesket som et sosialt individ, og dialogen som *sosialt avhengig* gjennom teksten i 'Dialogen hos Dostojevskij' (Bakhtin, 2003, s. 196-220).

Den videre fremstillingen av hans tenkning skal relatere til Andersen og Lenz (2019) sin fremstilling av demokratiet i læreplanen.

Den første dimensjonen i læreplanen jeg ønsker å se Bakhtin i lys av, er demokrati som formelt system. Som nevnt handler dette om at skolen skal gi elevene opplæring i det politiske systemet, om maktdeling og valg (Andersen & Lenz, 2019, under første overskrift, avsnitt 1-3). Bakhtins tekster representerer en litteraturvitenskapelig disiplin, og ligger dermed ved siden av et samfunnsvitenskapelig og politisk fagfelt. Imidlertid går han i en annen retning enn hva lingvistikken vanligvis gjør og tar utgangspunkt i tekstenes ytringer, fremfor setninger (Bakhtin, 2003, s. 12). I tillegg har han en filosofisk og metaforisk tilnærming til dialogen, som indirekte kan forstås som en kritikk av styresmaktene i Sovjetunionen. Denne kritikken mot å være fratatt både rettigheter og ytringsfriheten underbygges av Bakhtins politiske samfunnskontekst. Som ikke bare begrensede publiserings og- ytringsmuligheter, men også inkluderte eksil og fangenskap over flere år (Holquist, 2002, s. 8). Hans historie understreker og eksemplifiserer hvor grunnleggende et velfungerende demokrati er for å leve under frie forhold. I tillegg blir maktfordelinger innad i et samfunn særlig belyst gjennom dette. Likevel bidrar den i mindre grad til en undervisning som fokuserer på den det norske demokrati som formelt system. Videre utfordrer Bakhtin en dialogforståelse i undervisning som kun er rettet mot å overføre kunnskap. Ifølge Dysthe (2006) mener han at dersom språk og dialog er en monologisk og lukket handling, gir det læreren all definisjonsmakt. En monologisk undervisningsstil vil dermed være i motsetning til det Bakhtin hevder er en riktig måte å undervise på. Dysthe (2006) ga også et innblikk i Bakhtins dialogtenkning som en form for dialogisk pedagogikk, som er betydningsfull i sin anerkjennelse av at hver enkelt elevs stemme er viktig inn i et fellesskap. Samlet sett vil dermed Bakhtins bidrag være mindre aktuell i undervisning om demokrati som formelt system.

Den neste dimensjonen som ligger i demokratiopplæringen i skolen, som Andersen og Lenz (2019) refererer til, er demokrati som rettigheter og plikter. Denne tilnærmingen vektlegger, i likhet med demokrati som formelt system, en monologisk undervisningsform hvor elevene får kunnskap om demokrati (Andersen & Lenz, 2019; Kunnskapsdepartementet, 2017). Dermed vil ikke Bakhtins dialogtenkning i utgangspunktet være av særlig relevans. Både fordi han motsetter seg undervisning som ren kunnskapsoverføring, men også fordi hans tenkning ikke er rettet mot en slik forståelse av dialogen. I kapittel fem viste diskusjonen at Bakhtins dialogiske tenkning ikke kan tilskrives en enkel tradisjon i undervisningssammenheng.

Derimot kunne man, ut fra en todeling av tradisjonene, se at Bakhtin befinner seg innenfor en dialogforståelse hvor dialogen betraktes som et dypere eksistensielt fenomen. Hvor relasjoner og følelser betraktes som noe vesentlig ved dialogen. Det finnes likevel noen aspekter i hans forståelse av ytringens eksistensielle betydning som kan relateres til uformelle plikter, sett fra ett demokratisk perspektiv. Andersen og Lenz fremhever demokrati som rettigheter og plikter som en undervisning som gir innsikt i rettigheter, deriblant ytringsfriheten (Andersen & Lenz, 2019). Innsikten i hva rettigheter betyr og hva det innebærer, er en vesentlig del av dette. Andersen og Lenz (2019) viser også at læreplanen refererer til både uformelle og formelle plikter, hvor de formelle er knyttet til lovverk, og de uformelle til normene som ligger innenfor demokratiet som at rettigheter er en balanse mellom dine- og mine rettigheter. Der man ikke skal la egne rettigheter gå på bekostning av andres (Andersen & Lenz, 2019). Et eksempel på dette som trekkes frem av Andersen og Lenz (2019) er ytringsfriheten, en rettighet som ifølge dem blir diskutert på grunn av ordlyden. Noen mener at frihet bør erstattes med ansvar for å oppnå den balansen man ønsker mellom lovverk og demokratiske normer (Andersen & Lenz, 2019). Når jeg refererer til Andersen og Lenz (2019) sin forståelse av ytringsfriheten som en uformell plikt, er det likevel viktig å legge til at ytringsfrihet er beskyttet av FNs verdenserklæring om menneskerettigheter i artikkel 19. Denne omhandler retten til å ytre sin mening (uten at det er til skade for andre), og retten til å gi og å motta informasjon (Amnesty International: *Ytringsfrihet*, 2024, første avsnitt). Derfor er jeg noe uenig med Andersen og Lenz sin plassering av ytringsfriheten, og mener at det like fullt er en formell så vel som uformell plikt. Innen ytringsfriheten som formell og uformell plikt, mener jeg Bakhtin er aktuell av to årsaker: både fordi han fremmer sin egen ytringsfrihet ved å skrive og publisere (det han fikk mulighet for), men også fordi han gjennom sin betraktning av ytringens betydning (Holm & Skorgen, 2006, s. 7) belyser ytringsansvar. Dette synliggjøres i Holm og Skorgen (2006) sin analyse av Bakhtin, der de utvider ytringsbegrepet. De skriver blant annet at det ikke bare er i direkte talekommunikasjon med andre at dialogen er til stede for Bakhtin, den eksisterer overalt rundt oss og finnes i mange former. I en Bakhtins syn på dialogen så er dialogiske ytringer aldri tomme uttrykk. De er heller ikke nødvendigvis ord som tekst og tale, men de forteller oss alltid noe, de snakker til oss, og vi responderer (Holm og Skorgen, 2006). I så måte ilegges mennesket et ansvar og en bevisstgjøring av sin egen ytringseffekt på andre. I tillegg så minner han også implisitt på at ytringsfrihet og ytringsansvar ikke bare er knyttet til hva som sies, men også til alle former for uttrykk. Ytringer står alltid i kontekst av noe annet (Holm og Skorgen, 2006). Kanskje Bakhtin er inne på noe viktig her? At balansen mellom frihet- og ansvar først og fremst må knyttes til

konteksten det sies i. Ikke bare den store konteksten, men også innenfor samtalerommet dialogen foregår i. Slik også karikaturtegnningene av Muhammed (Holm & Skorgen, 2006) var et eksempel på. Skal man følge Bakhtins dialogtenkning, så er utfordringen at vi aldri vet hvordan en ytring faktisk treffer den andre, uavhengig om den er normativ eller lovmessig. For ham fremstår ikke ytringer så enkelt å kategorisere, kanskje heller ikke mulig å kategorisere. For det som ytres vil gå inn i en mikrodiallog hos den andre (Bakhtin, 2003). Det er heller ikke mulig å føle seg frem, kun gjennom dialog vil man få tilgang til å vite (Bakhtin, 2003, s. 196).

Demokrati som rettigheter og plikter vektlegger i hovedsak en undervisning som skal gi opplæring om demokrati, fremfor å engasjere elevene i undervisning ved en dialogisk tilnærming (Andersen & Lenz, 2019). Likevel åpner undervisning som skal gi innsikt i rettigheter og plikter for begge deler, fordi det ligger til en slik tematikk som åpner for diskusjoner i klasserommet. Samlet sett kan man si at ytringsfrihet i seg selv vil kunne være et engasjerende tema å diskutere i klassen, hvor elevene i fellesskap fikk sagt sine meninger og perspektiver rundt denne problematikken ytringsfrihet versus ytringsansvar, spørsmålet er da om man da har beveget seg over til noe som ligger innenfor undervisning som deltakerdemokrati, og demokrati som deliberasjon?

Selv om ytring er svært sentralt i Bakhtins dialogtenkning, har jeg vanskelig for å kunne plassere hans perspektiver som særlig bidragsgivende innenfor demokrati som rettigheter og plikter. Hovedårsaken til dette er den samme som ved demokrati som formelt system, dens vektlegging av ren kunnskapsdeling, hvor det innenfor rettigheter og plikter sentrerer omkring den juridiske siden ved demokratiet.

Selv om demokrati som rettigheter og plikter innebærer en undervisning som legger grunnlaget for en forståelse av demokratiske prinsipper, er det først gjennom praksis i deltakerdemokratiet at det tilrettelegges for at elever kan virkeliggjøre disse prinsippene gjennom samtaleengasjement i klasserommet. Tilnærmingen til demokrati som et deltakerdemokrati viser, i motsetning til de to foregående, er en tilnærming som gir elevene mulighet til å erfare og praktisere ulike varianter av deltakelse og medvirkning (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9; Andersen & Lenz, 2019). Denne fokuserer på å vektlegge engasjement og aktiv deltakelse, som mer enn bare stemmegivning. Ifølge læreplanen og Andersen og Lenz (2019) handler dette om å delta aktivt inn i politiske

prosesser av ulike slag (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14-15; Andersen & Lenz, 2019, under overskrift *deltakerdemokrati*, andre avsnitt).

Til tross for deltakerdemokratiets politiske perspektiv, kan likevel noe av Bakhtins tenkning vise seg å være nyttig. Jeg mener at hans tenkning blir mer relevant når fokuset endres fra å handle om teoretisk kunnskap, til å aktivt involvere elevene i egen læring gjennom samtaler med andre. Deltakerdemokratiets vekt på deltakelse og medvirkning kan trekke linjer til Bakhtins tenkning, men med en mer relasjonell, fremfor politisk betydning, av deltakelse og medvirkning.

Selv om Bakhtin ikke anvender begreper som deltakelse og medvirkning i sine tekster, beskriver han dyptgående interaksjoner og gjensidig påvirkning mellom karakterer i Dostovjevskijs verk (Bakhtin, 2003, s. 196-220). Dette illustrerer at mennesket både er en deltaker og medvirkende i eget liv så vel som andres. Videre er begrepene deltaker og medvirkning, innebygd i Bakhtins beskrivelse av dialogen som en ytringskjede slik jeg ser det. Dette er trolig det nærmeste Bakhtin kommer til å berøre en politisk forståelse av deltakelse og medvirkning.

Hans beskrivelser av dialogen svinger mellom en indre og ytre dialog (Bakhtin, 2003, s. 200-205) som blir en del av den større dialogen i en ytringskjede, som en stemme inn i samfunnet. På denne måten blir en naturlig konsekvens av hans samlede dialogtenkning en levendegjøring av deltakelse og medvirkning. Dette kan, i hans betraktninger av den større dialogen, knyttes til storsamfunnet, være av en politisk art, men det er i like stor grad knyttet til deltakelse og medvirkning i elevens livsverden, og til de relasjoner og kontekster som finnes der (Bakhtin, 2003, s. 196-220). Dette viser også hvordan hans dialogtenkning både kan forstås som noe konkret, og som Holquist (2002) påpekte, som en dualitet og relasjon mellom individet og verden rundt.

På bakgrunn av den filosofiske og til tider metaforiske tolkningen av dialogens betydning, mener jeg at hans litterære uttrykk også må forstås som at det ligger noe mer mellom linjene i hans tekster. Ifølge Bakhtin må all litteratur eller kunstnerisk uttrykk forstås innenfor den konteksten den er skrevet, og ikke på annen måte (Bakhtin, 1991, s. 8). Det jeg tolker av hans tekster innenfor den konteksten han skriver under, er at han ikke reiser et spørsmål om i hvilken grad det er mulig medvirke, men snarere et spørsmål om hvordan denne muligheten

for medvirkning benyttes. I kraft av ytringens plass i ytringskjeden og inn i den større dialogen (Bakhtin, 2003, s. 196-220).

Fra et demokratisk deltakerperspektiv, der deltakelse forblir kjernen i en måte å tenke medvirkning på, fremstår ikke Bakhtins tenkning som et spørsmål om mulighet for medvirkning, men derimot en understreking av at medvirkning i en eller annen grad alltid er til stede. Med dette til grunn mener jeg at Bakhtin ikke kan bidra til en måte å gi elevene erfaring på medvirkning i skolehverdagen, slik et deltakerdemokrati er opptatt av å fremme. Hans bidrag vil snarere være å tilby et annet perspektiv på medvirkning, et perspektiv som fokuserer på elevenes muligheter for deltakelse og innflytelse til enhver tid. Med dette adresserer Bakhtin også et syn på mennesket (eleven) som et handlingskraftig individ, og som en medansvarlig borger inn i et (demokratisk) samfunn, både innenfor og utenfor skolen.

Som den nest siste dimensjon av demokratiet i læreplanens overordna del finnes demokrati som deliberasjon (Andersen & Lenz, 2019), en forståelse av demokrati som en samtaleform. Overgangene mellom deltakerdemokrati og demokrati som deliberasjon fremstår noe flytende i framstillingen til Andersen og Lenz (2019), noe som mest sannsynlig er knyttet til at deliberasjon er avhengig av deltakelse og visa versa. Dette blir også synlig når jeg skal forsøke å se disse tilnærmingene opp mot Bakhtins dialogiske tenkning, særlig når hans vektlegging av flerstemmighet og ytring senere skal undersøkes.

Andersen og Lenz definerer deliberasjon som det «... å veie og utforske alle sider (fakta og argumenter) i en sak opp mot hverandre i en grundig, åpen og kritisk drøfting av et tema» (Andersen & Lenz, 2019, under overskrift *Demokrati som deliberasjon*, andre setning). Dette mener de er en måte å tenke demokrati på i undervisningssammenheng som befinner seg i læreplanens overordna del, der det vektlegges evnen til kritisk tenkning, å drive meningsutveksling og å klare å ha respekt for ulike perspektiver og meninger. En slik undervisningsmetode er, i likhet med den forrige, en tilnærming som skal gi elever mulighet til å erfare demokrati som en livsform, her gjennom en åpen dialogpraksis i klasserommet som skal foregå på en bestemt måte. Samlet sett gir Bakhtins dialogtenkning implikasjoner for en praksis der dialogen skal forstås som en mulighet for å fremme respekt for hverandre gjennom oppfordring til å utforske og vurdere ulike synspunkt, slik noen av dialogene mellom karakterene i bøkene til Dostojevskij kan være eksempler på (Bakhtin, 2003, s. 196-220). Der fremstiller Bakhtin en dialog som går frem og tilbake mellom de som er deltakere inn i den.

Et perspektiv på dialogen som stemmer overens med demokrati som deliberasjon. Innenfor demokrati som deliberasjon står også meningsbrytning som en viktig del av samtaleformen, en måte å vektlegge dialogen på som også indirekte finnes Bakhtins litteratur. Vektleggingen av meningsbrytning hos Bakhtin vises igjen når han analyserer samtaler mellom karakterer fra Dostojevskijs verk, gjennom egne dialogiske betraktninger (Bakhtin, 2003, s. 196-220). Likeledes når han fremstiller brytningene i ytringer mellom mennesker, men også brytningene som skjer mellom den indre og ytre dialog hos hvert menneske (Bakhtin, 2003, s. 200-220).

Flerstemmigheten i Bakhtins tekster refererer til en tilstedeværelse av ulike, og ofte konfronterende stemmer innenfor dialogen, slik også demokrati som deliberasjon vektlegger. I den større dialogen (Bakhtin, 2003, s. 196-220) (for eksempel samfunnsaktuelle spørsmål eller innenfor de grupper med størst definisjonsmakt i samfunnet) viser han den uunngåelige medvirkning vi alle besitter. Hvor i flerstemmighet og ytringskjeder får hver stemme utrykke seg fritt, uten en overordnet stemme, og mennesket påvirker inn i den verden man er en del av. Denne tenkningen kan igjen relatere til deltakerdemokrati. Dermed kan hans tenkning se ut til å kunne ha betydning for å fremme en kultur for åpenhet og flerstemmighet i klasseromsdiskusjoner.

Videre, fordi det her ligger en form for bevissthet om språket (ordene) i hans tenkning (som ellers ikke er særlig synlig), kan noe av hans perspektiv trekkes i retning av demokrati som deliberasjon. En tilnærming til demokrati som deltakelse, og måten Bakhtin fremmer mangfold på gjennom polyfoni og ytringskjeder, kan bidra til en klassekultur som preges av inkludering og åpenhet, og hvor mangfold ikke bare tolereres, men betraktes som en styrke, slik også demokrati som deliberasjon fremmes i læreplanens overordna del (Andersen og Lenz, 2019). Imidlertid kan man si at demokrati som deliberasjon innehar en systematisk tilnærming til dialogen, der samtalen går frem og tilbake mellom elevene på en bestemt måte. Å forstå dialog som noe som lar seg strukturere og planlegge eksisterer ikke i Bakhtins syn på det dialogiske. Det fremstår heller ikke som det vesentlige for ham at en dialog skal føre til noe bestemt. Selv sier han: «*Dialogen er her ikke forværelse til handlingen, men selve handlingen*» (Bakhtin, 2003, s. 197). Dialogen til Bakhtin slik han skriver den frem er mer dynamisk, og alt skapes i øyeblikket. En anvendelse av dialogen til å forutsi hva den skal gi av mening, blir ikke mulig når mening og sannhet oppstår fra øyeblikk til øyeblikk.

Likevel, selv om det finnes flere sider ved hans tenkning som er høyst relevante og samstemt med både deltakerdemokratiet og demokrati som deliberasjon, så er ett gjentakende perspektiv Bakhtin kommer med, slik også dialogtradisjonen han befinner seg innenfor representerer: den relasjonelle og emosjonelle betydningen. Dette gjør selv begrep som meningsbrytning og flerstemmighet i kontekst av demokrati, til å ligge til noe dypere i mennesket enn hva demokrati som deliberasjon og deltakelse ilegger det. Dette fører Bakhtin videre til den femte og siste dimensjonen i læreplanen, demokrati som kultur og livsform (Andersen & Lenz, 2019).

En tilnærming til demokrati som kultur og livsform i undervisningen vektlegger demokrati som en bevegelig prosess, som oppstår og endres i interaksjon mellom mennesker (Andersen & Lenz, 2019, under overskrift *Demokrati som kultur og livsform*). Denne tilnærmingen har beveget seg bort fra å se på demokrati som primært en styreform, rettigheter eller som noe strukturert, slik de tidligere dimensjonene av demokratiopplæring illustrerer. Fremfor alt, representerer dette en side ved demokratiet som en måte å være sammen på, hvor samarbeid og å være i dialog med hverandre står sentralt. Andersen og Lenz (2019) kobler denne måten å tenke på med John Dewey, som fremmet demokrati som en levd erfaring fremfor som et styresett (Andersen & Lenz, 2019). Videre knyttes dette av Andersen og Lenz til læreplanens overordna del, hvor det beskrives at elevene skal få forståelse for hvorfor demokrati er noe som kontinuerlig må vedlikeholdes og utvikles, og derfor ikke kan bli tas for gitt (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15; Andersen & Lenz, 2019). Jeg skal nå undersøke om Bakhtin, selv om han ikke direkte refererer til demokrati, like fullt representerer en slik måte å tilnærme seg demokrati på gjennom sin dialogtenkning.

Hans tenkning har potensiale til å bidra betydelig innenfor en tilnærming til demokrati som kultur og livsform, slik Andersen og Lenz (2019) beskriver den. Dette er knyttet til at det hovedsakelig handler om å fremme et sett med verdier som inkluderer respekt, toleranse, og ytringsansvar. Selv om disse verdisynene er knyttet til demokratiske verdier og prinsipper, ligger de like fullt på utsiden av det politiske, da de handler om hvordan vi sameksisterer med hverandre, en oppfatning som Bakhtin ser på som essensiell i dialogen slik jeg forstår ham. Det er innenfor her, slike verdier, at jeg ser Bakhtins dialogiske tenkning som verdifullt – Bakhtin skriver «å leve er å vere i uavslutta dialog med andre, og slik sett er vi alltid i dialogen» (Dysthe, 2006, s. 463). Bakhtin deler gjennom sin litteratur et syn på mennesket som et sosialt individ, avhengig av hverandre, og han belyser samtidig de utfordringene dette

medfører. Dette bidrar til en forståelse av dialogens og menneskets kompleksitet, hvor hver stemme ikke bare bidrar til mangfoldet, men også er mangfoldig i seg selv. Bakhtins tenkning kan dermed sies å være en påminnelse om at i kjernen av all menneskelig virksomhet ligger en grunnleggende dialogisk natur, en evig søken etter mening og betydning gjennom samspill med andre (Bakhtin, 2003, s. 196-220).

I konteksten av demokratiopplæring vil det alltid være et mangfold av personligheter og meninger i et klasserom. I Bakhtins litteratur fremstår mangfoldet av stemmer som noe som er betydningsfullt gjennom hans begrep om polyfoni. Hvor hver stemme ikke bare representerer sin plass i et mangfold, men hver enkelt stemme har også flere lag og et mangfold i seg selv (Bakhtin, 2003, s. 196-220). Dette bidrar til en forståelse av hvorfor sameksistens kan være utfordrende, selv med velutviklede sosiale ferdigheter blant elever. Hvordan skal elever til enhver tid mestre kunsten å manøvrere i en interaksjon med andre, når tilgangen på den andre har en dimensjon eleven ikke har tilgang til, slik den indre (mikro)dialog også representerer? Dette er noe av den innsikten Bakhtin tilbyr, en innsikt i hvor komplisert og utfordrende sameksistens kan være, fordi muligheten til fullt ut å forstå den andre er begrenset i sin natur. Hans perspektiver på dialogens utfordrende sider bidrar også til en innsikt som kan fremme en mer ydmyk holdning i møte med de stemmer som samlet utgjør mangfoldet, og dermed muligens også forebygge enkelte fordommer. En innsikt i flerstemmighetens betydning som i stor grad er preget av nettopp toleranse og respekt slik demokrati, slik demokrati som kultur og livsform også fremmer.

Polyfonibegrepet (flerstemmigheten) manifesteres også på andre måter i Bakhtins tekster, blant annet gjennom beskrivelser av stemmen som noe mer enn det som kan høres; stemmen uttrykker hele personligheter. Disse personlighetene er dynamiske og endres i ulike kontekster og i ulike relasjoner. Disse endringene fører til stadig nye innsikter om oss selv, om verdenen, øyeblikkets sannhet, og understreker dermed at personlighet aldri er statisk, men må forstås som konstante bevegelser i interaksjon med andre (Bakhtin, 2003, s. 196-220). Slik også en tilnærming til demokrati som kultur og livsform vil vektlegge demokrati som en bevegelig prosess som oppstår og endres i interaksjon mellom mennesker (Andersen & Lenz, 2019).

Det fremstår ikke som at det er de store hendelser i livet som blir avgjørende for menneskets holdninger og meninger. For Bakhtin er mennesket i konstant endring, fra øyeblikk til øyeblikk, i dialog og interaksjon med andre (Bakhtin, 2003, s. 196-220). En slik måte å forstå

endringer gjennom samspill, vekker en bevissthet om hvor forbundet mennesker er med hverandre og individets påvirkning på den andre i dette. På denne måten, gjennom å se menneskets relasjoner og deres påvirkning inn på hverandre slik Bakhtin gjør (Bakhtin, 2003, s. 200-220, adresseres også en ansvarlighet for egne handlinger og ytringer. I dette løfter Bakhtin frem et syn om ytringsansvar, et ansvar som også utgår fra en respekt for den andre, og forståelse av ens egen innflytelse på hva den andre til enhver tid blir til i møte med meg.

Avslutningsvis ønsker jeg igjen å trekke frem Bakhtins vektlegging av dialogens natur som den evige dialogen, en dialog som nevnt aldri er i stillstand eller kan opphøre (Bakhtin, 2003, s. 197). I denne konstante dialogen følger spørsmål og svar seg i en uendelig rekke. Det er ifølge Bakhtin når mennesker engasjerer seg i dialog og relasjoner med hverandre at dynamikken og spenningen oppstår, og som fører til at sannheter dannes (Bakhtin, 2003, s. 196-220). I en slik dialogisk tenkning som han former her, kan dialogen i seg selv fremme engasjement mellom elevene, og oppmuntre til stadig søken etter kunnskap i fellesskap med andre. I lys av dette fremmer Bakhtin demokratiske verdier gjennom sin måte å forstå dialogen på. I tillegg tilføres også individet egenskaper, og makt til å både endre og å skape noe nytt. Dette sees spesielt i hans syn om at dialogen påvirker inn i samfunnet gjennom en ytringskjede av stemmer. Et perspektiv på livet som bevegelig der det er unngåelig for mennesket å ikke være deltakende inn i det, og hvor vi aldri kan unngå å være deltakere inn i en verden av transformasjoner.

Dette er en måte å se verden på som samsvarer med tilnærming til undervisning og demokratiforståelse som fremmes i demokrati som kultur og livsform, slik Andersen og Lenz (2019) finner den i læreplanen. En undervisning som vektlegger demokrati som en bevegelig prosess som oppstår og endres i interaksjon mellom mennesker.

Avslutningsvis i denne drøftingen av Bakhtins dialogtenkning, sett i lys av de fem dimensjoner av demokrati som læreplanen ifølge Andersen og Lenz (2019) fremmer, vil jeg nå oppsummere hvordan disse perspektivene kan være betydningsfulle innenfor demokratiopplæringen i skolen.

6.1.2 Oppsummert

Andersen og Lenz (2019) mener at læreplanens overordna del vektlegger, som en del av demokratiopplæringen, at elevene skal få forståelse for hvorfor demokrati er noe som hele

tiden må vedlikeholdes og utvikles, og kan derfor ikke bli forstått som *noe som bare er* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15; Andersen & Lenz, juli, 2019), slik dialogen, personligheter eller verden aldri heller bare *er* for Bakhtin. Med utgangspunkt i Andersen og Lenz (2019) sin adressering av læreplanens differensiering mellom undervisning som gir kunnskap om demokratiet og demokrati som en livsform, vil Bakhtin være betydningsfull med sin dialogtenkning innenfor en tilnærming til demokratiopplæring som vektlegger demokratiets levende side i samhandling med andre. Hans bidrag vil kunne være særlig betydningsfull i nettopp å skape en innsikt og et perspektiv på at ingenting kan ansees som noe gitt eller satt. Det må, ifølge ham, forstås som noe bevegelig som vi alle medvirker inn på igjennom ytring og samspill med andre. Gjennom hans tenkning tilføres også et annet perspektiv på utvikling av demokratiet gjennom medvirkning, som ikke et spørsmål om hvorvidt vi skal delta inn i en forandring av noe, men spørsmålet er hvordan vi ønsker benytte muligheten til det, på en måte som ivaretar fler enn oss selv. For slik jeg leser Bakhtin ligger det et ansvar knyttet til våre ytringer, gjennom at dialogen alltid vil virke inn og berøre de vi står i relasjon til. Dette gjelder både de nære relasjonene, men også de relasjoner mennesket står i gjennom ytringskjeden og ut i den større dialogen (Bakhtin, 2003, s. 196-220). Dette i sin helhet, gjennom læreplanens overordna del og Bakhtins dialogtenkning, vil kunne føre til en opplæring der eleven får erfare demokrati som levende i sin praksis. Der de får medvirke og påvirke både hverandre, egen læring og demokratiets utvikling, gjennom aktiv deltakelse i en dialogisk interaksjon.

Gjennom hans analyser av dialog hos Dostojevskij og Bakhtins egne dialogbegreper, er Bakhtins arbeid mer enn teoretiske abstraksjoner; jeg ser det altså som en invitasjon til å engasjere seg med den rike flerstemmigheten i vår egen verden, og en bevisstgjøring omkring egen medvirkning og ytringsansvar. Bakhtins forståelse av dialog som det uavsluttede, dynamiske, emosjonelle og relasjonelle ved menneskelig eksistens, viser en måte å forstå verdien av kompleksiteten i det mangfold som også til enhver tid befinner seg innenfor et klasserom. Hans bidrag blir med dette verdifullt i undervisningssammenheng. Både med perspektiver innenfor en tilnærming til demokrati som kultur og livsform, men også som en dialogpedagogikk innenfor de dialogtradisjoner som finnes i undervisning.

Bakhtins dialogtenkning slik den analyseres frem har relevans både for demokratiopplæringen og dialogforståelser, men også som perspektiver som kan være av betydning for et

demokratisk samfunn for øvrig. Dette gjør hans dialogtenkning verdifull for elever både i og utenfor kontekst av skolen.

I likhet med den forhenværende drøftingen av Bakhtins dialogtenkning, vil jeg nå se Habermas sin dialogtenkning, slik den fremtrer i hans teori om kommunikativ handling, i lys av demokratiets fem dimensjoner i læreplanen.

6.1.1 Habermas sin dialogtenkning i lys av Andersen og Lenz sine fem dimensjoner.

«De (elevene) skal øve opp evnen til å tenke kritisk, lære seg å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, pkt. 2.5.2, s. 15).

I kapittel fem punkt 5.2 startet jeg med å sitere teksten til Müller-Doohm (2016, s. 347) fordi den på mange måter oppsummerer Habermas på den måten jeg ser deler av hans tekster og intensjon med sine verk. Müller-Doohm spør: «*How can totalitarian worldviews and forms of rule be prevented?*» (Müller-Doohm, 2016, s. 347). Dette spørsmålet er kjernen for all kritisk teori og deres arbeid med å belyse undertrykkende strukturer i samfunnet. Det Habermas som andre generasjons Frankfurter gjør, er imidlertid å gå videre ved å gjøre teori til praksis. Habermas presenterer sin tenkning gjennom tekster som går dypt i å utarbeide en måte å forhandle seg frem til løsninger, selv når partene er polariserte, og som skal legge til rette for mulighet til deltakelse for alle. Dette er også helt i tråd med slik et fungerende demokrati i praksis kjennetegnes. Videre er hans fokus på deltakelse i dialogen, hvor normer og verdier etableres gjennom gjensidig forståelse og rasjonell konsensus, det som legger grunnlaget for hans ønske for et deliberativt demokrati. Deliberasjon fremfor autoritet, tradisjon, eller maktbruk. Et demokrati hvor politiske beslutninger og samfunnsnormer er forankret i kollektiv rasjonell diskurs (Habermas, 1999, s. 28-29). Dette betyr at hans teorier er demokratisk tuftet og samfunnspolitisk anliggende. Samtidig understreker dette at hans dialogtenkning også vil kunne være av relevans innenfor demokratiopplæring, særlig i en undervisning som vektlegger demokrati som deliberasjon.

Gjennom drøfting vil jeg gå dypere i å se på hvorfor Habermas vil kunne være betydningsfull innen demokrati som deliberasjon. Men jeg ønsker også å undersøke om hans tenkning kan ha relevans på andre områder i demokratiopplæringen. I tillegg vil det være viktig å kunne si noe om de eventuelle utfordringer som kan være knyttet til å bringe hans teorier og tenkning inn i klasserommet.

I verket 'Theorie des kommunikativen Handelns' (1981) analyserer Habermas kommunikatív handling, og beskriver tre utfordringer knyttet til blant annet kommunikatív rasjonalitet og system- og livsverden (Habermas, 1999, s. 17), i tillegg kommer det til syne i noen verdier i hans beskrivelser av begrepet kommunikatív rasjonalitet. Dette sees spesielt når Habermas setter kommunikatív rasjonalitet som en motsetning til instrumentell eller strategisk rasjonalitet. For ham er strategisk rasjonalitet rettet mot egen suksess eller vinning gjennom manipulasjon eller ved maktbruk. Kommunikatív rasjonalitet blir et alternativ eller motstykke til dette, som derimot handler om deltakernes evne til å oppnå forståelse og konsensus (enighet) gjennom argumentasjon (Habermas, 1999, s.18). Han skiller dermed mellom utsagn som tar utgangspunkt *meg* eller *oss*. Dette er en tenkning som gjør seg relevant for flere deler av læreplanens overordna del, alt ifra bærekrafts-relatert tematikk til krig og polariseringer. Med dette knyttes hans tenkning tydelig til samfunnsaktuelle problemstillinger og til demokratiske verdier, og i så måte er hans tenkning i hovedsak relatert til noe annet enn demokrati som formelt system, der prinsipper som maktfordeling vektlegges mer enn de verdimeslige sider ved et demokrati. Likevel vil Habermas sin vektlegging av kommunikatív rasjonalitet som en motsetning til slik han beskriver strategisk rasjonalitet, være sammenlignbart med en demokratisk styreform versus politiske styreformer som gir enkeltpersoner eller grupper makt, og hvor manipulasjon og korrupsjon brukes for å beholde makt og kontroll over et samfunn. På denne måten vil det være mulig å si at hans tenkning også representerer noe innenfor demokratiet som formelt system (Andersen & Lenz, 2019). Det som kommer i veien for å si at hans tenkning ville kunne være verdifull innenfor en slik del av demokratiopplæringen, er at denne undervisningen har som mål å gi kunnskap om demokrati, altså overføre kunnskap til elevene. En slik tilnærming til undervisning preges av en monologisk tilnærming til pedagogikk, noe som ville være i strid med Habermas sin klarhet om at demokrati bør bestå av deltakelse og inkludering gjennom samtaler. Samlet sett kan dette gi implikasjoner på at Habermas sin kommunikative rasjonalitet illustrerer hva et demokrati som formelt system grunnleggende sett handler om, men ut over dette representerer eller støtter ikke hans tenkning opp om en slik undervisningsform som læreplanen her legger opp til.

På samme måte vil demokrati som rettigheter og plikter, hvor det lovmessige rammeverket og formelle og uformelle (normer) plikter vektlegges, heller ikke i utgangspunktet korrespondere fullt ut med Habermas sin tenkning. Dette er knyttet, som i likhet med demokrati som formelt

system, til at hans tenkning fremmer prosesser som ligger bak offentlige meningsdannelser og ikke beslutninger som er knyttet til juridiske sider ved demokratiet. Men det vil likevel, i likhet med Bakhtin, være mulig å se på hans tenkning i forhold til uformelle plikter, da han vektlegger normer som grunnleggende i argumentasjonsføring. Derfor vil det være grunnlag for å si at han delvis kan være bidragsgivende gjennom diskursetikkens vektlegging av universale normer og moralske valg i argumentasjonsføring innen hans rasjonelle diskurs (Habermas, 1999, s. 26). Problemet vender likevel tilbake til at demokrati som rettigheter og plikter viser en tilnærming til undervisning som ikke involverer elevene på en måte som gir dem erfaring med hva demokrati er gjennom deltakelse.

Habermas fremmer rasjonalitet som en språklig praksis som skal ivareta ulike perspektiver og legge til rette for dette uten bruk av posisjon eller makt. Hermed ønsker han å gjøre språket til en ivaretaker for en likestilt deltakermulighet mellom menneskene som inngår i dialogen. Gjennom dette belyser han to dimensjoner av demokratiopplæringen som befinner seg i læreplanens overordna del slik Andersen og Lenz (2019) presenterer den. Dette er demokrati som deliberasjon, altså språklig praksis, men også deltakerdemokratiet. Andersen og Lenz skriver (2019, under overskrift *deltakerdemokrati*, andre avsnitt) at deltakerdemokratiet ligger for mange som et premiss for et aktivt og velfungerende demokrati. En slik tenkning er også å finne i Habermas sin intensjon for den kommunikative handlingsteori. På denne måten vil deltakerdemokrati også ligge som en slags forutsetning for hans bidrag til en deliberativ forståelse av demokrati.

Kommunikativ rasjonalitet et begrep jeg anser som verdifullt i kontekst av demokratiopplæring i skolen på grunn av det relasjonelle Habermas tilskriver det, noe jeg ikke leser like mye hos ham ellers i hans tekster. Det relasjonelle finnes i hans intensjon om at kommunikativ rasjonalitet i møtet mellom mennesker skal bidra til forståelse, fremfor en rasjonalitet som er opptatt av økonomi, byråkrati eller er teknisk i sine rasjonaler. Her flyttes rasjonalitet fra å være noe objektivt anliggende til å bli subjektivt (Habermas, 1999, s. 17). Ut fra dette, og i sammenheng med undervisning, er det mulig å si at Habermas med dette også bringer livsverden inn i klasserommet ved sin tenkning. En vektlegging av det relasjonelle fører hans begrep om kommunikativ rasjonalitet nærmere en tilnærming til demokrati som kultur og livsform, der målet er at elevene skal få en forståelse og erfaring for at demokratiet er en prosess som hele tiden må skapes på nytt for å opprettholdes, og at for at dette skal være mulig må også demokratiet realiseres i relasjoner mellom mennesker (Dewey, 1927;

Andersen og Lenz, 2019, fjerde siste avsnitt). Andersen og Lenz skriver følgende under overskrift demokrati som kultur og livsform: «Å vokse opp er å bli en del av det fellesskapet vi skal dele med andre» (Andersen og Lenz, 2019, under overskrift *Demokrati som kultur og livsform*, tredje siste avsnitt, andre setning). Møte mellom mennesker blir med dette både avgjørende innenfor denne dimensjonen av demokrati, men også for Habermas sin tenkning omkring kommunikativ rasjonalitet.

Ved å utarbeide teori om kommunikativ handling, samtidig som han deler vår verden av interaksjoner mellom system og livsverden, tar han også slik jeg tolker ham, demokratiet ned fra å kun være noe politisk anliggende til å la det handle om en måte å være sammen i verden på. En verden som alltid vil bestå av mangfoldighet og ulikhet, og med utallige sfærer og kontekster. Han adresserer ikke her kun en løsning på utfordringen med å komme til enighet gjennom en kommunikativ prosess, slik en deliberativ tilnærming til demokrati fremmer, men han viser i tillegg hvilke utfordringer som trenger inn der samtalene foregår. Dette viser han blant annet gjennom å avdekke at systemverdens kapitalistiske holdninger koloniserer seg inn i livsverden, noe som endrer måten vi snakker med hverandre på. En transaksjonell holdning der målet er å oppnå noe for seg selv, fremfor for et fellesskap. Slik jeg forstår Habermas er hans kommunikativ handlingsteori, og kommunikativ rasjonalitet, en måte å være sammen på som har egenskapen til å utfordre slike holdninger. På denne måten trekker han samtidig på ny betydningen av både et deliberativt, men også demokrati som kultur og livsform frem. En måte å anvende dialogen for å komme til enighet (deliberativt), og verdien i å fokusere på et fellesskap (kultur og livsform). Å skape klasserommet som en del av elevenes livsverden vil kunne være av en fundamental betydning, særlig i lys av dagens skole som i større grad har utviklet seg til å bli en del av systemverden etter hans definisjon av den. Tenkningen omkring utdanning har gått i en mer transaksjonell retning, der oppmerksomhet i større grad er rettet mot effektive og målbare resultater, og kompetanseoppnåelse hos elever enn tidligere. Å anvende Habermas sin tenkning som en tilnærming til undervisning og læring, vil da være å forsøke å oppnå et klima for samtaler som er tuftet på en kommunikasjon; der forståelse mellom elevene står sentralt, og hvor læring også oppnås igjennom erfaring og samspill med andre. En slik læring er derimot ikke alltid målbar, da dette er relatert til dannelse så vel som utdanning.

Dette bringer hans tenkning over på et nytt begrep, diskursetikken. Diskursetikken til Habermas er en del av en deliberativ demokratisk praksis, og ligger som grunnleggende

normer og prinsipper i den rasjonelle diskursen. Den omhandler de moralske valgene man gjør i en argumentasjonsføring (Habermas, 1999, s. 26). Når man har en mening om noe, blir dette ofte fremsatt som en sannhet. Her mener Habermas at denne *sannheten* må basere seg på noen, sitat: «... *allment aksepterte kriterier* ...» (Habermas, 1999, s. 19), og i tillegg sier han at påstander knyttet til en handling må være oppriktig ment og moralsk riktige, altså at intensjonen for det som sies eller gjøres må ha en moralsk forankring (Habermas, 1999, s. 19).

Habermas sin diskursetikk handler altså om å delta i en form for dialog hvor man etablerer normer og verdier, og hvor gjensidig forståelse og rasjonell konsensus ligger som grunnlag i samtalen (Habermas, 1999, s. 28-29). Selv om diskursetikken innebærer en del regler og *streng* retningslinjer for hvordan den skal ligge til en del av argumentasjonen, og derfor kan fremstå for rigid i en ellers levende klasseromsdialog, så kan likevel en innflytelse fra slik tenkning ha en betydning. Spesielt innenfor opplæring som vektlegger demokrati som deliberasjon. Lærer kan (uavhengig demokratiforståelse, men innenfor en dialogpedagogisk tilnærming til undervisning) ta noe sentralt ut fra diskursetisk tenkning slik jeg ser det; ved å se det som en mulighet til å lage en felles forståelsesramme for hva man kan forvente av hverandre i klasseromsdialogen, og at *tonen* og innhold skal befinne seg innenfor en satt moralsk og normativ grense. På denne måten kan man hindre at dialogen tar en form der elever opplever samtalen som vond/ubehagelig, eller at samtalen eskalerer i retning bort fra samtaleintensjon. En slik måte å føre dialog på vil kreve avklaring av *regler* og enighet om disse før igangsettelse. I tillegg må elevene mestre å gå sammen i dialogen med åpenhet, gjensidig respekt, og det må også være en vilje hos elevene til å endre egne synspunkter ut fra styrken i andres argumenter. Samlet sett er Habermas sin dialogiske tenkning slik den fremstår i hans teori om kommunikativ handling, både svært relevant og betydningsfull i en undervisning som vektlegger demokrati som deliberasjon, der elevene får selv delta aktivt inn i en slik samtaleform.

Viljen til å endre synspunkt er et element som er knyttet til det å stille seg åpen for å endre mening ut fra hva som kommer frem i dialogen. Det er viktig å understreke at kommunikasjonen ikke kun er utveksling av informasjon eller det å overtale hverandre for Habermas, men kommunikativ handling er en prosess hvor deltakerne kritisk vurderer sine egne holdninger og synspunkter i lys av andres argumenter og bidrag. Her befinner det seg også en slags selvransakelse i Habermas dialogiske tenkning, en måte å møte andres perspektiver med en holdning om at ingen, inkludert seg selv, nødvendigvis sitter med det

riktige svaret, men et ønske om å bidra med et perspektiv på det man i fellesskap samtaler om, og en holdning til at alle bidrag er betydningsfulle. Jeg mener her at Habermas her særlig vektlegger og utfordrer både elevens evne til kritisk tenkning, men også til elevens åpenhet og nysgjerrighet for hverandre og det man snakker om. Dette innebærer en kommunikasjon hvor elevene deler erfaringer i fellesskap og finner gode løsninger basert på gjensidig forståelse (Andersen & Lenz, 2019, nest siste avsnitt, siste setning), slik demokrati som deliberasjon fremmer.

Videre finnes det flere sider ved hans tenkning som viser en måte å se demokrati som deliberasjon på, der hans tenkning først og fremst presenterer en praksis av dialogen. Selv om den kommunikative handlingsteorien er svært kompleks gjennom sin detaljerte fremstilling av ord og begreper i hans tekster, fremstilles selve dialogen noe mindre flerdimensjonal enn slik Bakhtin presenterer den. Dette kan knyttes til at Habermas først og fremst tilbyr en måte å se på praksis av dialogen, fremfor å betrakte den som et fenomen, og hvor konkretisering derfor spiller en større rolle. Jeg tolker Habermas sin tenkning dithen at dialogen får en betydning for det demokratiske først når den er satt i en viss struktur, og at den igjennom dette gir mening på utsiden av seg selv ved at den bidrar til en løsning eller et resultat av noe. Dette gjør dialogtenkningen hans mulig å gripe, selv om hans teorier kan være så detaljerte at det nesten er vanskelig å skille fra når begrep- og teoriforklaringer begynner og avsluttes i hans tekster. Videre blir dialogen ilagt noen regler for å ivareta en orden, respekt og forståelse mellom de involverte. Språket blir i Habermas sin tenkning dermed som et verktøy i handling, eller som han selv beskriver det «... faktisk er språklig kommunikasjon bare en mekanisme for å koordinere handling». (Habermas, 1999, s. 52), hvor han på ny skiller mellom det å anvende språket ensidig som er en egosentrisk anvendelse av språket for å oppnå egen vinning (Habermas, 1999, s. 51-52), og det å bruke språket til å drøfte seg frem til en felles oppfatning av situasjonen, slik hans intensjoner med den kommunikative handling er. Med bakgrunn i hans vektlegging av samvær og fellesskap, er det så langt mulig å hevde at Habermas fremmer en tilnærming og innsikt på dialogen som en *deliberativ kultur og livsform*, der han vektlegger språkets i en handlingsbetydning, men hvor relasjoner er av betydning for å lykkes. På en annen side ser det også ut til at Habermas, selv om han ilegger kommunikativ rasjonalitet (som er knyttet til bruk av språk) noe relasjonelt igjennom vektlegging av forståelse og fellesskap, skiller han likevel språket og mennesket fra hverandre. Dette mener jeg skjer når han skriver at språket tjener kommunikasjonen, og hvor deltakerne i en samtale hele tiden følger fastsatte mål. Hvor språket dermed brukes i kommunikasjonen for å

strukturere handlinger (Habermas, 1999, s. 59). Her fremstår det som om språket ligger på utsiden av mennesket, som et verktøy i handling og struktur, og dermed ikke kan forstås som en del av ens personuttrykk. Noe noe jeg finner noe motsigende ettersom han vektlegger oppriktighet ovenfor de andre i argumentasjonsføring, noe som vil være naturlig å anta skal være knyttet til en oppriktighet fra menneskets indre og betydning av sameksistens. Likevel så er det, uavhengig en slik diskusjon, et vesentlig poeng hos Habermas at språket kan og bør strukturere samtalen, slik at dialogen skal føre frem til noe i felleskap. Altså fremstår språket viktigere enn det relasjonelle. Språket fremstår som en måte å strukturere dialogen på som en mer bevisst form for kommunikasjon, der den skal ivareta og tilrettelegge for like muligheter for deltakelse. Språket ligger også i hans vektlegging av argumentasjon, åpenhet og rasjonaler som veien til konsensus. Språket er for Habermas først og fremst et medium for å handle sammen med andre, og for å nå mål underveis i prosessen, på den måten kan det se ut til at relasjoner i Habermas sin tenkning mer består av en definisjon hvor mennesker står i forhold til hverandre, uten det tydelige emosjonelle som Bakhtin tilskriver relasjoner.

Oppsummert

Drøftingen ovenfor viser hvordan Habermas differensierer mellom kommunikativ rasjonalitet og strategisk rasjonalitet. Kommunikativ rasjonalitet vil ha verdi der den bringes inn i klasserommet for å oppmuntre elevene til å oppnå noe i fellesskap, der man søker forståelse og enighet igjennom argumentasjon i samtalen. Innen rasjonalitetsbegrepet befinner det seg også noe relasjonelt anliggende i Habermas sin tenkning, fordi den er rettet mot fellesskap og en måte å møte hverandre på i dialogen. Dette er også en måte å snakke sammen på som Habermas plasserer innenfor sfæren av livsverden. På denne måten blir klasserommet, i motsetning til skolen som institusjon og system, et sted hvor elever går i dialog med hverandre for å oppnå noe som ligger på utsiden av en instrumentell og transaksjonell holdning i møte med andre, og som samtidig legger til rette for læring med et dannelsessentrert fokus hvor læring nødvendigvis ikke kan måles i like stor grad.

Habermas belyser igjennom sine tekster at det er mulig å oppnå enighet og forståelse gjennom argumentasjon, uten bruk av makt eller manipulasjon. En slik dialogprosess krever at elevene er åpne omkring sine perspektiver, viser respekt for hverandre, men også er villige til å endre egne meninger i møte med andres. Dette er noen viktige trekk ved Habermas sin tenkning og som også kjennetegner et fungerende demokrati; inkluderende deltakelse der det er rom for meningsutveksling. Samlet sett fremmer og beriker Habermas en tilnærming til demokrati som deliberasjon, hvor det i undervisningssammenheng vil knyttes til en opplæring gjennom

å erfare demokrati. Hans dialogtenkning vil kunne være spesielt betydningsfull fordi kommunikativ handlingsteori legger opp til en praktisering av samtaleformer som stimulerer til kritisk tenkning, og hvor elever i fellesskap skal strebe etter å møte hverandres synspunkt og meninger på en respektfull og oppriktig måte.

Jeg har nå drøftet ulike sider ved både Bakhtin og Habermas sin dialogtenkning som vil kunne være av betydning innenfor noen av de dimensjoner av demokrati slik læreplanens overordna del, ifølge Andersen og Lenz (2019) fremmer de. Videre vil jeg nå utforske hva Bakhtin og Habermas sin tenkning til sammen kan belyse. Ved å se deres tenkning under ett ønsker jeg å finne ut om det også finnes noen perspektiver om vil kunne være verdifullt i en undervisningskontekst, som ikke kunne synliggjøres ved en separat drøfting slik som ovenfor.

6.1.5 To innfallsvinkler som utfyller hverandre

Dette kapittelet har så langt sett på hvilke bidrag dialogtenkningen til Habermas og Bakhtin kan gi i lys av demokratiopplæringen i skolen, hvor de ble drøftet hver for seg. Jeg ønsker nå å undersøke hva deres tenkning sammen kan adressere i lys av demokratiopplæringen, og som kan være verdifullt å ta med seg inn i klasserommet.

Bakhtin understreker igjennom sine tekster viktigheten av mangfoldige stemmer og bidrar dermed, i kontekst av demokrati, til en forståelse av demokrati som en flerstemmig og dynamisk dialog. Habermas legger på sin side mer vekt på en strukturert og målrettet dialog, hvor målet er en felles samfunnsmessig enighet. Ut fra dette kan det sees ulike perspektiver på dialogen; der Habermas fremstiller dialogen som praktisk rettet, gir Bakhtin en forståelse for at dialogen også lever sitt eget liv, men får virkning igjennom sin natur. Denne virkningen fremstår mye mer uvisst og ukontrollert enn Habermas sin dialog. Likevel er det viktig å påpeke at dialogen heller ikke er i all sin form like åpenbar og kontrollerbar slik man ofte tenker eller ønsker den, ei heller undervisning. Denne anerkjennelsen av dialogens utfordrende og sammensatte sider er et poeng jeg mener Bakhtin løfter frem i sine tekster, og som kan ha en verdi også for Habermas sin dialogtenkning. Den kan bidra til å problematisere Habermas sine ideer, da dialogens komplekse natur og mange dimensjoner ikke alltid vil kunne være mulig å strukturere. Et slikt perspektiv bidrar dermed til å justere forventninger til hvor mye av dialogen som er mulig å kontrollere i undervisningssammenheng. Samtidig bidrar Habermas med å gjøre dialogens 'uregjerlighet' til noe 'regjerlig'. Bakhtin viser et kaos som Habermas på sitt vis, og gjennom sin kommunikative teori, gjenvinner orden på.

Habermas sin dialogiske tenkning er i dette studiet knyttet til hans teori om kommunikativ handling, som er opptatt av en transparent, inkluderende og rasjonell kommunikasjon som grunnlag for sosial (og politisk) orden. Dette i motsetning til Bakhtins betraktende perspektiv på dialogen som levende i sin natur, relasjonell og som eksistensiell betydningsfull (Bakhtin, 2003, s. 197). Jeg opplever Habermas sin tenkning som noe mer konkret, en modell for dialog som ikke bringer inn de relasjonelle og emosjonelle sider ved kommunikasjon på samme måte. I stede for å betrakte dialogen utenfra som eksistensiell, nesten med sitt eget kretsløp i naturvitenskapelig forstand, hvor dialogen ligger som en dualitet og relasjon, mellom individets selv og verden rundt (Holquist, 2002), så ser Habermas den fra en annen vinkel, som muliggjør en konkretisering av hvordan dialogen kan brukes. Dette forteller ikke nødvendigvis noe om hvorvidt deres forståelse av dialog er lik eller ulik, men det viser to ulike innfallsvinkler på ett og samme fenomen. For der hvor Bakhtin viser en måte å bruke dialogen til å si noe om vår eksistens, anvender Habermas dialogen som en handling for mål og rasjonaliserer dialogen til kommunikasjon i praksis. Det jeg også ser at Bakhtin bidrar med, som Habermas mangler i sin tenkning, er et perspektiv på hvorfor dialogen kan være så vanskelig å lykkes med. Dette vises gjennom de ulike lagene av dialogen som finnes. Det er selve ytringen, det er ytringens betydning i konteksten den befinner seg, det er påvirkningskraften han viser i ytringskjeden, det er dialogen som foregår i og mellom mennesker, og den større dialogen små samtaler og tanker er en del av. En kontinuerlig dialog i oss, mellom oss og rundt oss. Samlet sett favner derfor deres tenkning både dialogen som noe konkret, en handling, men samtidig noe dypere mer eksistensielt og filosofisk. Dysthe fremmer at Bakhtin bør forstås med både et ontologisk og epistemologisk perspektiv i læringssituasjoner (Dysthe, 2006, s. 458). Slik denne drøftingen vektlegger deres dialogiske tenkning viser Bakhtin og Habermas til sammen en tilnærming som favner dem begge. Der perspektivet til Habermas ivaretar det epistemologiske, sørger Bakhtin for å fremme den ontologiske siden av dialogen i undervisningskontekst.

Selv sier Habermas at han aldri følte på et sterk utenforskap (Müller-Doohm, 2016, s. 2) på noe tidspunkt i livet sitt. Dette til tross for en tilsynelatende utfordrende barndom preget av anderledeshet og mobbing. Habermas har beskrevet barndommen sin som upolitisk og borgerlig, og at det først var etter krigen at han forstod at normaliteten han hadde vokst opp med ikke var å anse som en normal samfunnssituasjon overhodet (Habermas, 1999, s. 8). Han reagerte på tausheten omkring nasjonalsosialismen som oppstod i Tyskland i etterkant av

krigen, og mente at det var nødvendig med et oppgjør med politiske praksiser og totalitære ideologier (Habermas, 1999, s. 8). Ut fra dette kan det virke som om Habermas igjennom sin opplevelse av tilhørighet, ikke har utarbeidet kommunikativ handlingsteori ut fra en motivasjon om å finne sin plass inn, men heller en måte å anvende dialogen på som kan hindre ytterpunkter av meninger eller holdninger i å få for stor eller ensidig makt inn i det offentlige ordskiftet. Bakhtin på sin side vil det være naturlig å tenke, ettersom man ikke vet, at han kan ha kjent på en form for utenforskap eller maktløshet. Forsøkt tiet i hjel av regimet på den tid, dømt til eksil (Holquist, 2002, s. 8). Han befinner seg i en annen situasjon når han skriver frem sine tekster. Slik jeg tolker ham inntar han dermed et annet perspektiv på dialogen. I tillegg ligger noe mer metaforisk, eksistensielt og emosjonelt i språket til Bakhtin. Han beskriver dialogen som flerdimensjonalt, og er på mange måter mindre tilgjengelig enn Habermas i sine tekster. Dette kan være noe av årsaken til at Habermas i sin litteratur har en meget beskrivende og forklarende fremstilling av dialogen, og at Bakhtin på sin side gir leseren mulighet til å føle dialogen på en helt annen måte. Dette kan være knyttet til både deres ulike fagdisipliner, men også deres forskjellige historiske kontekster å skrive under. For Habermas var hans kritiske teori ønsket av store deler av både hans samfunn, men også storsamfunnet knyttet til tragedien av andre verdenskrig. Bakhtin derimot var en fritenkende kunstner innenfor litteraturen, og var absolutt ikke ønsket inn som en stemme i samfunnet av det Sovjetiske regime som styrte på den tiden.

Det jeg ønsker å adressere med dette er at Habermas og Bakhtin, på flere måter, ikke bare rent innholdsmessig bidrar med ulike perspektiver på dialogen. Bakhtin med en eksistensiell og metaforisk tilnærming og Habermas med en rasjonell forståelse av dialogen. Det metaforiske hos Bakhtin finnes i lys av hans kontekst. Han adresserer, gjennom sin dialogiske tenkning, en tro om medvirkning. I dialogen får de som er tiet stemmen tilbake, fordi all ytring går inn i en ytringskjede av en større dialog. Gjennom en slik tenkning har Bakhtin også flyttet sin egen posisjon fra et sted uten innflytelse, til et sted der innflytelse alltid vil være til stede. Der stemmer aldri kan ties. Her understrekes også at selv under de mest totalitære forhold finnes mulighet for å påvirke og dermed utfordre stillstand av samfunnet.

Dette understreker at ulike måter å forstå dialogen på resulterer i ulike måter å anvende den på. Bakhtin fremmer dialogen som eksistensiell, der flere nivåer av ytringer alltid er til stede, der målet ikke er enighet, men dialogen er i seg selv meningen. En pulserende og til tider håpløs dialog, men hvor stillstand aldri er mulig. En evig bevegelse og strømming av tanker, ord og handling. En tenkning som ikke gir leseren svar på dialogens formål, men den åpner

for en dypere innsikt på at møtet mellom menneskers ord er vanskelig å forstå fullt ut. Videre må dialogen for Bakhtin aldri opphøre, og den kan heller ikke i sin natur opphøre.

Dialogen beveges i og gjennom mennesket, og det blir mer overlatt til lærer i undervisningssammenheng å velge både innhold og form, men man må innenfor hans tenkning prioriterer tid. Ved å gi tid, vil elevene ha mulighet til å flytte seg fra ett sted til et nytt gjennom dialog med hverandre og seg selv. Fordi dialogen aldri blir fullt mulig å planlegge, man må gi rom for reaksjoner, for at ytring treffer og får en respons i form av en ny ytring.

Hos både Bakhtin og Habermas gis en forståelse av ytringens makt, på godt og vondt. De begge berører tematikk omkring ytring og handling i sosial kontekst og relasjon med andre. Det som gjør deres tekster spesielt relevante for demokratiopplæringen, er vektleggingen av flerstemmighet, medvirkning og mangfold av ytring som vises i litteraturen. Igjennom dette, og på hvert deres vis, argumenteres frem en tro på at hver stemme er betydningsfull og at stemmen utgjør en kraft som er i stand til å påvirke.

Det dialogiske perspektivet Bakhtin bidrar inn med er en bevissthet på dialogens utfordringer og muligheter, men at utfordringene også har en verdi i seg selv. Det er ikke en måte å gjøre dialog på, men fremfor alt en måte å forstå den på, og en måte å forstå seg selv og andre igjennom. Habermas tilbyr på sin side noe som ikke ligger til tenkning hos Bakhtin, en mer strukturert tilnærming til demokratiopplæring. Habermas fornuftsbaserte dialoger løfter klasserommets muligheter til å komme fram til felles beslutninger, som er både informerte og rettferdige. Den legger vekt på viktigheten av kritisk tenkning og argumentasjon i demokratisk praksis, som kan styrke elevens forståelse og deltakelse i demokratiske prosesser, og som sann sett også er noe mer målbart etter nåtidens mer vektlegging av utdanning som kvalifisering.

På denne måten tilfører både Bakhtin og Habermas perspektiver som kan øke forståelsen for både dialogens utfordringer, men mest av alt muligheter. De utfyller og utfordrer hverandre, noe som kan bidra til en mer helhetlig og inkluderende tilnærming til demokrati som en levende praksis og livsform i demokratiopplæringen. Gjennom deres egne livshistorier og skrevne tekster belyser Habermas og Bakhtin ikke bare hvordan dialogen kan forstås eller anvendes, men også de utfordringer og sårbarhet som ligger til dialogen når den er til stede i

og mellom mennesker. Bakhtins kontekst er i seg selv en påminner for alle hvor eksistensielt viktig opprettholdelse og utvikling av demokratiet er, Habermas ser ut til å være tydelig på at dette nettopp også er hans livsprosjekt.

6.1.6 Utfordringer ved deres dialogtenkning i kontekst av undervisning.

Dette kapitlet har så langt sett på hvilke bidrag dialogtenkningen til Bakhtin og Habermas kan gi i lys av demokratiopplæringen i skolen. I overstående drøfting av Bakhtin og Habermas sin dialogtenkning ble perspektiver som vil kunne være relevant for demokratiopplæring i skolen frembrakt. Drøftingen tok utgangspunkt i de fem dimensjoner av demokratiforståelser som Andersen og Lenz (2019) hevder læreplanens overordna del fremmer. Samlet sett viser drøftingen at Bakhtin og Habermas bidrar med verdifulle perspektiver, som vil kunne gjøre seg særlig gjeldene innenfor skolens opplæring til demokrati der elevene får erfaring med og kjennskap til demokrati som en livsform. Habermas sine bidrag ville kunne være spesielt betydningsfulle i formidling av demokrati som deliberasjon, og Bakhtin på sin side har perspektiver som støtter opp omkring en demokratiforståelse som kultur og livsform. Selv om det på bakgrunn av dette er grunnlag for å si at deres dialogtenkning derfor har relevans for undervisning, og kan være spesielt betydningsfulle for skolens opplæring av demokratiet som en livsform, finnes det likevel noen spørsmål knyttet til dette som jeg ønsker å belyse gjennom neste del.

Den overstående drøftingen av Bakhtins dialogtenkning belyser de perspektiver som vil kunne være verdifulle i kontekst av demokratiopplæring i skolen, fremfor alt på de områder som Andersen og Lenz (2019) hevder at læreplanen fremmer som demokrati som kultur og livsform. Dette vises særlig i hans vektlegging av at ingenting er en stillstand, men alt er i en bevegelig prosess gjennom ytringer og i interaksjon med andre. Hans tenkning vektlegger igjennom dette en forståelse av dialogen som åpen, dynamisk og medvirkende. Likevel finnes det også på bakgrunn av dette kapitlet, grunnlag for å adressere mulige utfordringer knyttet til hans dialogtenkning i lys av demokratiundervisning.

Bakhtins forståelse av dialogen fremstår som et fenomen med mange lag og som en nærmest usynlig forbindelse ut til verden, noe som kan gjøre det komplisert å lese og forstå hans tekster, slik også Dysthe (2006) skriver at Bakhtins tekster både er sammensatte og komplekse (Dysthe, 2006, s. 456). Hans tidvise svært abstrakte betraktninger kan være

vanskelige å utforme til konkret didaktikk, noe som dermed vil kunne være en utfordring i undervisningskontekst.

I tillegg vil jeg utfordre hans tenkning omkring at sannhet bare kan oppstå gjennom dialog, og motstanden mot monologisk dialog. Årsaken til at jeg problematiserer dette handler om at hans dialogforståelse kan signalisere en mening om at all kunnskap er relativ. Det finnes en del kunnskap i kontekst av skole som skal undervises i slik kunnskapen står, selv om sannheter fortsatt bør undersøkes og utfordres. Deler av kunnskapens natur er at den endres etter hvert som ny kunnskap kommer til. Det blir derfor nødvendig at undervisere finner en balanse mellom det monologiske og dialogiske. Gjennom å gi opplæring om demokrati som en styreform, men la elevene også få erfare hvordan demokratiet samtidig er en livsform. På denne måten får elevene både rom til å utfordre satt kunnskap og oppdrive ny, ved å erfare igjennom kritisk tenkning og refleksjon, men samtidig få den kunnskapen om demokratiet slik lære-og-fagplaner vektlegger.

En siste utfordring jeg ser i Bakhtins dialogtenkning i lys av demokratiopplæring som jeg ønsker å belyse, er knyttet til gjennomførbarheten. Med det mener jeg at å anvende dialogisk pedagogikk, uavhengig dialogtradisjon, vil kunne innebære en praktisk utfordring i dagens skole, og det er knyttet til tid og tidsbruk. Dette blir primært mest utfordrende i klasser hvor det er mange elever. En slik pedagogisk tilnærming vil kunne være tidkrevende, det ligger dermed et ansvar på lærer å finne den nødvendige balansen mellom rom for åpen dialog mellom elevene, og lærerens plass til undervisning. I Bakhtins tekster omkring dialogen er det nettopp slike rammer for hvordan en samtale lar seg strukturere jeg har vanskelig å finne noe konkret på. Dette ligger i at hele hans fremstilling av dialogen peker mot det motsatte, dialogen som mange lag, med sin komplekse, levende og utemmet natur. På en annen side bringer han inn pedagogisk klokskap slik Stray og Sætra (2016) beskriver den. Dialog blir fremstilt av Stray og Sætra (2016, s. 279) å utveksle meninger og å snakke *sammen*, og at med utveksling av mening skaper en utvidelse av egen forståelse for individet selv. De peker på utfordringen i at det ikke finnes noen riktige svar på hvordan læreren skal virke i klasseromsdialoger, men foreslår at læreren bruker en dialogisk etikk ved å tilrettelegge for etiske kvaliteter ved en samtale (Stray & Sætra, 2016, s. 279-294). Slik kan man også forstå Bakhtins tenkning i kontekst av undervisning, en måte å bringe dialog på inn i klasserommet. Ikke som et riktig svar, men som en pedagogisk klokskap i form av undring og åpenhet for det uplanlagte. Bakhtins tenkning er dermed ikke noe som først og fremst kan anvendes som en

pedagogisk modell, men den bør forstås som en holdning hos læreren til å lytte og være oppmerksom på at det i klasserommet er mange ulike stemmer.

I Habermas sin tenkning finnes derimot en form for systematikk som gjør hans tenkning overførbart til klasserommet på en mer praktisk måte. Det jeg heller ser på som en utfordring ved hans tenkning, er hans vektlegging av språket som medium for handling og kommunikasjon. Mine bekymringer for dette deler jeg med blant annet Solhaug (2021) som påpeker at Habermas sin tenkning vil falle i favør til de mer språklige sterke i et fellesskap, «*den utdanna middelklassen*» (Solhaug, 2021, s. 39).

I en ideell samtale-situasjon for Habermas er ingen stemmer utelukket, og alle argumenter vurderes utelukkende ut fra sine egne fortjenester. Habermas mener at en slik måte å kommunisere på fører til mer legitime og rettferdige avgjørelser, fordi de er forankret i deltakernes rasjonelle konsensus. Jeg ønsker å utfordre denne tanken noe. Her blir det også naturlig å stille seg noe kritisk til hvorvidt dette er reelt i kontekst av klasserom. Habermas sin vektlegging på idealer om rasjonalitet og likeverdighet i en dialog mellom elever, kan være utfordrende å oppnå i praksis. Spesielt i klasserom med større sosiale, kulturelle eller individuelle forskjeller, som kan føre til at enkelte elever ikke har samme forutsetninger for å inkluderes på en jevnbyrdig og likeverdig måte. Blant annet finner jeg i Basil Bernsteins kodeteori (1993, s. 115-134) at det ikke er gitt at alle har like muligheter, selv om muligheten for ytring er til stede. Forutsetninger for å kunne bruke språket som en fordel (f.eks. ved argumentasjonsføring) vil variere, derfor vil også mulighetene ikke være like for alle. Ifølge Bernstein (1993) er derimot språket et medium hvor sosial klasse opprettholdes og videreføres. I alle fall om språket ligger til grunn, slik det nettopp gjør hos Habermas. Dersom språket skulle være slik Bernstein (1993, s.115-134) formidler det; sosialt medium hvor sosial klasse opprettholdes og videreføres, vil dette gi større fordeler for språklige sterke elever, som ofte, ifølge Bernstein (2003, s. 115-134), representerer egne klasser i samfunnet. I så måte blir muligens Habermas sin tenkning om like muligheter paradoksalt nok utfordret av andre teorier som ligger til språkets betydning i kontekst av læring og undervisning. I et klasserom bør dermed dette taes med i betraktning eller som en refleksjon hos lærer, dersom man anvender argumentasjonsføring som største mulighet for medvirkning. Habermas sin tenkning om dialog møter altså utfordringer når de konfronteres med den komplekse virkeligheten i moderne samfunn, hvor ulikheter i makt og ressurser er en virkelighet som må anerkjennes, slik han selv arbeider for å utjevne dette ved sin kommunikative handlingsteori. Likevel tilbyr

han noe jeg ikke finner hos Bakhtin, og som er å anta vil være et viktig behov i kontekst av undervisning; en form for struktur og fremgangsmåte for dialogen i kontekst av klasserom, og hvor han bringer inn egenskapene hos elever læreplanens overordna del fremmer, som kritisk tekning, deltakelse, håndtere meningsbrytning og respektere uenighet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15).

Kapittel 7: Studiets begrensninger

I mitt arbeid med originaltekster har jeg, som beskrevet i metodekapittelet, jobbet frem og tilbake i litteraturen, med et stadig dypere blikk sentrert rundt å finne deres dialogiske perspektiver. Selv om jeg, i forkant av analyseprosessen, undersøkte deres liv og kontekst for å forstå deres dialogiske tenkning bedre, vil dette studiet likevel kun representere min tolkning av dette. Det betyr at tilnærmingen til både tema og problemstilling kunne vært undersøkt med helt andre tilnærminger, og med andre blikk enn hva jeg presenterer her. Jeg har forsøkt å belyse flest mulige sider ved demokratiopplæringen i skolen og Bakhtins og Habermas sin dialogiske tenkning, hvor også de utfordringer som kan være knyttet til disse er forsøkt belyst best mulig. Denne studien bidrar i sin helhet bare med teoretiske perspektiver, men mangler en empirisk studie for å kunne si noe mer om hvorvidt konklusjonen på denne studien også viser en verdi i praksis. Med dette til grunn er det viktig å understreke at de konklusjoner jeg her kommer frem til adresserer noen forståelser, og formidler ingen *sannhet* sådan, på dialogens betydning, som fenomen og som praksis. Likefullt kan perspektivene som jeg nå følgelig skal legge frem, kunne være betydningsfulle og gyldige i kontekst av demokratiopplæringen i skolen og som perspektiver på dialog med egenverdi i seg selv. Studiet kan med dette bidra til en større forståelse av dialogen og dens muligheter innenfor demokratiopplæring. Samtidig belyses og fremmes ulike sider ved demokratiet i en tid hvor det står under press. Studiet kan også bidra til å belyse dialogens kompleksitet og demokratiets betydning, samtidig som den understreker nettopp at både dialogen og demokratiet er områder det finnes svært mange ulike forståelser av og tilnærminger til.

Kapittel 8: Konklusjon

I denne studien har jeg undersøkt Mikhail M. Bakhtin og Jürgen Habermas sin dialogiske tenkning, og sett dem i lys av tradisjonelle dialogforståelser i undervisningssammenheng og læreplanens fem dimensjoner av demokrati, slik Andersen og Lenz (2019) mener at læreplanens overordna del fremmer disse. Studien ble bygd opp rundt en intensjon om å kunne svare på følgende to spørsmål: Hva kjennetegner dialog hos Bakhtin og Habermas, og på hvilken måte kan deres dialogtenkning være av betydning for demokratiopplæringen i skolen? Det første spørsmålet ble forsøkt besvart ved å diskutere deres tenkning slik den ble presentert i kapittel fem i lys av dialogtradisjonene som ble presentert i kapittel tre. Tilsvarende ble det andre spørsmålet forsøkt besvart igjennom å se deres tenkning slik de ble presentert i kapittel fem i lys av kapittel to, hvor læreplanens fem dimensjoner av demokratiet ble presentert.

Gjennom studien sees det at Bakhtins forståelse av dialogen er sentrert rundt tanken om at all språklig kommunikasjon er grunnleggende dialogisk, hvor den foregår i en kontinuerlig utveksling mellom ulike stemmer, perspektiver og kontekster (Bakhtin, 2003, s. 196-220). Innenfor dette gjør flerstemmighet seg betydningsfull. Gjennom måten Bakhtin vektlegger dialogens betydning i Dostojevskijs verk, endres dialogen, fra å være Dostojevskijs skriveteknikk, til å bli en grunnleggende side ved eksistens og litteraturens polyfoni. Bakhtin skiller på dialog, og monolog, og han gjør dialogen til noe relasjonelt anliggende. Han poengterer at alle former for dialog, stemmer, tanker og ytringer har betydning for noe og noen (Bakhtin, 2003, s. 196-220). Gjennom drøftingen av Bakhtin og Habermas sin dialogtenkning, innenfor rammene av de eksisterende forståelser av dialogen i undervisningssammenheng, ble det mulig å se deres dialogtenkning i forhold til det eksisterende. Diskusjonen viste at Bakhtin ikke kunne plasseres innenfor én bestemt tradisjon. Han har imidlertid enkelte betraktninger av dialogen som faller inn under både den kritiske dialogtradisjon, den hermeneutiske, samt innenfor Bubers tilnærming til dialogen. Som presentasjonen av dialogtradisjoner i kapittel tre illustrerte, finnes det en dikotomi av dialogforståelser innenfor de tradisjonelle tilnærmingene. På den ene siden representerer det tradisjonelle en tilnærming til dialogen hvor den grunnleggende sett blir betraktet som noe eksistensielt anliggende, hvor relasjoner og følelser blir betydningsfulle. På den andre siden blir dialogen forstått som noe rasjonelt og handlingsorientert (Kristiansen, 2004, s. 191-204). Selv om ikke Bakhtin kan plasseres innenfor en bestemt tilnærming, befinner hans dialogtenkning seg likevel innenfor de tradisjonelle dialogforståelser som betrakter dialogen

som eksistensiell. Med bakgrunn i drøftingen i kapittel fem viser Bakhtin sin tenkning at han også tilfører noe mer til det tradisjonelle gjennom å betrakte dialogen som en mer levende, dynamisk og kontekstuell prosess der ulike stemmer og perspektiver møtes (Bakhtin, 2003, s. 196-220). Habermas på sin side, vektlegger gjennom sin teori om kommunikativ handling, dialogens rolle som en rasjonell og handlingsorientert dialog. Der man gjennom dialogen fører rasjonell argumentasjon, hvor målet er enighet og forståelse gjennom samtale (Habermas, 1999). På bakgrunn av dette var det mulig å plassere hans dialogiske perspektiv innenfor både den diskursive dialogtradisjon, dialog som demokratifremmer og den Sokratiske dialogtradisjon, men begrunnet hans vektlegging av etablering av normer og felles forståelse gjennom argumentasjonsføring ligger han først og fremst innenfor den eksisterende diskursive dialogtradisjon. I tillegg til dette, og i motsetning til Bakhtin, representerer Habermas dermed også en dialogforståelse som befinner seg innenfor de tradisjoner som ser dialogen som rasjonell og handlingsorientert. På bakgrunn av dette favner Bakhtin og Habermas sin dialogtenkning til sammen et helhetlig perspektiv på dialogen i undervisningssammenheng. Bakhtin belyser dialogens eksistensielle side, hvor det relasjonelle og emosjonelle blir betydningsfullt, og Habermas sin dialogtenkning fremmer en mer rasjonell og handlingsorientert dialog.

Ut ifra drøftingen som ble vist i kapittel seks vil det være grunnlag for å si at både Habermas og Bakhtin, på hver sine vis, innehar flere dialogiske perspektiver som vil kunne være verdifulle i kontekst av demokratiopplæring i skolen ut fra læreplanens fem dimensjoner slik de ble presentert gjennom Andersen og Lenz (2019). Deres dialogtenkning ivaretar læreplanens vektlegging av essensielle egenskaper som det er ønsket at demokratiopplæringen skal fremme. Dette inkluderer kritisk tenkning, inkludering, åpenhet, nysgjerrighet og engasjement, både i, men også utenfor skolehverdagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.8-9). Bakhtins dialogiske tenkning kan være særlig verdifull innenfor en tilnærming til demokratiopplæring som underviser demokrati som kultur og livsform. Dette knyttes til at demokrati som kultur og livsform vektlegger demokratiet som en prosess, der demokratiet aldri står stille, den utvikler seg og oppstår i interaksjonen mellom mennesker. I tillegg er dette en tilnærming til demokratiopplæring der demokratiet fremmes som en måte å være sammen på i et gjensidig samarbeid igjennom dialogen (Andersen og Lenz, juli, 2019). Slik kapittel to av studiet viser, så mener Andersen og Lenz (2019) at læreplanen skiller mellom en undervisning som vektlegger kunnskap om demokratiets styreform, og undervisning som vektlegger at demokratiet først og fremst må forstås som en måte å leve på i samhandling

med andre. Slik Bakhtin også fremstiller mennesket som et sosialt individ, og dialogen som *sosialt avhengig* i sin litteratur (Bakhtin, 2003, s. 196-220).

Gjennom undersøkelsen av Bakhtins litterære tekster viser hans dialogiske tenkning en måte å forstå dialogen på som vil være verdifull innenfor demokrati som kultur og livsform i kontekst av demokratiopplæring, slik den blir beskrevet av Andersen og Lenz (2019). Hvor både Bakhtin og demokrati som kultur og livsform, viser en samstemthet i sine betraktninger av prosesser som konstante bevegelser, og som oppstår i interaksjonen mellom mennesker. Det som skiller deres tanker er at Bakhtin knytter denne innsikten til dialogen som fenomen, og læreplanens overordna del ser på det som en dimensjon ved demokratiet, men hvor dialogen likevel står som helt sentralt. Videre er demokratiet som kultur og livsform, ifølge Andersen og Lenz (2019) sin tolkning av læreplanen, fremfor alt er en måte å være sammen på gjennom dialogen i et gjensidig samarbeid (Andersen og Lenz, juli, 2019), noe som utfordrer ideen om demokrati som bare et styresett. Bakhtin er innenfor samme forståelse av dialogens betydning. I hans tenkning vil alt først og fremst handle om å være i dialog med andre, og i denne interaksjonen skapes noe nytt. Han utfordrer også med dette ideen om at kunnskap skal overføres som en monolog fra lærer til elev. Hans tenkning verdsetter derimot dialogens flerstemmighet, som en verdi i seg selv, men også for å hindre at all definisjonsmakt skal ligge til den som underviser (Bakhtin, 2003; Dysthe 2006).

Gjennom undersøkelsen av Habermas sin dialogiske tenkning sees hans tenkning som et klart bidrag innenfor undervisning som fremmer demokrati som deliberasjon, hvor demokrati som samtaleform vektlegges (Andersen & Lenz, 2019). I opplæringen til demokrati som deliberasjon, blir ulike perspektiver utforsket og argumentasjoner vesentlige, hvor man åpent, grundig og med kritisk tenkning drøfter et tema (Andersen & Lenz, juli, 2019). Dette samstemmer med Habermas sin kommunikative teori. I "Faktizität und Geltung: Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats" (1992), anvender han det språkfilosofiske og tenkningen omkring handlingsteorien han tok opp i *Kommunikativ handlung, moral og rett* og utvikler her selv teorien om deliberativt demokrati (Pedersen, 2010, s. 119) hvor borgerne aktivt deltar inn i offentlige diskurser. Dette blir grunnlaget for hans forståelse av hva deliberativt demokrati bør være. Et demokrati som vektlegger betydningen av rasjonell diskusjon og argumentasjon i offentlige sfærer for å oppnå legitime og rettferdige resultater (Habermas, 1999). Selv om Habermas dermed vil ha et klart bidrag til undervisning som vektlegger demokrati som deliberasjon, vil hans tenkning også kunne være

av betydning for undervisning som vektlegger demokrati som deltakerdemokrati. Dette er knyttet til at deltakerdemokrati vil ligge som et premiss for praksis av demokrati som deliberasjon i opplæringskontekst, på samme måte som deltakelse også er essensielt i Habermas sin dialogiske tenkning, og som kan sies å ligge i kjernen av hva kommunikativ handling i praksis er (Habermas, 1999). Videre vil man også kunne si at Habermas sin dialogtenkning vektlegger en bevisst måte å kommunisere på i felleskap. På bakgrunn av dette vil hans dialogtenkning være en betydningsfull måte å gi elever erfaring gjennom demokratisk praksis i klasserommet. Altså en opplæring som vektlegger å erfare demokrati i en undervisningskontekst som en livsform. Det er likevel dimensjoner ved demokratiet som finnes i læreplanens overordna del som Habermas sin dialogtenkning ikke ivaretar like godt. Hans bidrag til både demokrati som formelt system, samt rettigheter og plikter, vil befinne seg utenfor hans tenkning, fordi kommunikativ handlingsteori innebærer aktiv deltakelse. Innenfor en tilnærming til demokrati som fremmer demokrati som kultur og livsform sees noen likhetstrekk mellom dette og Habermas sin dialogtenkning, slik som en verdsettelse av likeverdig sameksistens og samarbeid. Likevel blir hans tenkning innenfor dimensjonen av demokrati som kultur og livsform utfordret i hans vektlegging av retten til deltakelse, og at han tilskriver de *levende relasjonene* (Andersen og Lenz, 2019, avsnitt tre, under overskrift *demokrati som kultur og livsform*) med noen andre fortegn enn slik jeg eksempelvis finner at Bakhtin gjør - som tydeligere fremmer en tenkning slik demokrati som kultur og livsform vektlegger. Hos Habermas står mennesker i relasjon til hverandre gjennom et mer ytre plan (gjennom meninger) fremfor på et indre plan (følelser).

Samlet sett fremmer Habermas og Bakhtin perspektiver som vil kunne være nyttige i demokratiopplæring som vektlegger demokrati som en livsform, fremfor som styresett. Der eleven får være delaktige i undervisningen, og får erfare demokratiske verdier og prinsipper igjennom deltakelse og involvering. Samtidig viser studiet at det også ligger noen utfordringer til deres tenkning i undervisningskontekst, dette er særlig knyttet til elevers språklige ferdigheter og tid. Studien peker på at Habermas sin vektlegging av språket i argumentasjonsføring kan føre til ulike muligheter for medvirkning, avhengig av språklige ferdigheter blant elevene. Studien adresserer også at Bakhtins tidvise svært abstrakte betraktninger og dialogen som noe eksistensielt og dynamisk kan være vanskelige å utforme til konkret didaktikk, noe som vil kunne være en utfordring i undervisningskontekst. I tillegg peker studien på at Bakhtins dialogiske tenkning kan signalisere en mening om at all kunnskap er relativ, dersom sannhet og kunnskap endres og oppstår fra øyeblikk til øyeblikk.

I kontekst av skole finnes det en del kunnskap som skal undervises i slik kunnskapen står, selv om sannheter fortsatt bør undersøkes og utfordres. Studien understreker derfor at det blir nødvendig at undervisere finner en balanse mellom det monologiske og dialogiske. Bakhtins og Habermas sin tilnærming til dialogen støtter kun en dialogisk undervisningsstil, og favner dermed bare deler og ikke hele demokratiopplæringen slik læreplanen vektlegger den som både kunnskap om demokrati og demokrati som en livsform.

En siste utfordring studien belyser i Bakhtin og Habermas sin dialogtenkning som dialogisk pedagogikk i lys av demokratiopplæring er knyttet til gjennomførbarheten. Å anvende dialogisk pedagogikk, uavhengig av dialogtradisjon, vil innebære en praktisk utfordring i dagens skole, som er knyttet til tid og tidsbruk. En slik pedagogisk tilnærming vil kunne være tidkrevende, det ligger dermed et ansvar på lærer å finne den nødvendige balansen mellom rom for åpen dialog mellom elevene, og lærerens plass til undervisning. I Bakhtins tekster omkring dialogen finnes ingen rammer for hvordan en samtale lar seg strukturere fordi hans fremstilling av dialogen peker mot det motsatte, dialogen som mange lag, med sin komplekse, levende og utemmet natur. Bakhtins tenkning er dermed ikke noe som først og fremst kan anvendes som en pedagogisk modell, men den bør forstås som en holdning hos læreren til å lytte og være oppmerksom på at klasserommet består av mange ulike stemmer. I Habermas sin tenkning finnes derimot en form for systematikk som gjør hans tenkning overførbart til klasserommet på en mer praktisk måte.

Sammen kan Bakhtin og Habermas tilføre en mer sammensatt forståelse av demokratiopplæring. Der Habermas legger til rette for en mer målrettet, strukturert og systematisk dialogprosess, bidrar Bakhtin med en anerkjennelse av dialogens iboende dynamikk, uforutsigbarhet og mangfoldighet. Dialogen slik de skriver den frem skaper alt fra rom for meningsutveksling, til utvidede forståelser i møte med verden, andre og seg selv. Deres dialogtenkning åpner til sammen opp for en anerkjennelse av dialogens kompleksitet der den belyses fra ulike hold og med ulike tilnærminger og forståelse for hva den kan være – både som fenomen og noe relasjonelt, men også som handling. Bakhtin og Habermas fremhever ulike sider ved demokratiets dimensjoner, men begge har en tilnærming til dialogen som vil kunne støtte undervisning som legger til rette for å erfare demokrati som en måte å leve i samhandling med andre på. Ved å se Bakhtin og Habermas sine ulike tilnærminger og perspektiver på dialogen i lys av hverandre, synliggjøres det hvor ulikt ett og samme begrep kan oppfattes og benyttes. Enten som en betraktning av et fenomen utenfra

som kan bringes inn, noe man ser hos Bakhtin, eller som en handling slik Habermas nærmest lager en modell for.

I forarbeidet og underveis med studiet oppdaget jeg at Bakhtins dialogiske tenkning er lite utforsket i pedagogisk kontekst. Denne studien bidrar i sin helhet med teoretiske perspektiver, men mangler empirisk grunnlag for å kunne si noe mer om hvorvidt konklusjoner basert på denne studien også viser en verdi i praksis. Det vil derfor kunne være nyttig å også undersøke dette nærmere med en annen metodisk tilnærming i fremtidige studier. Studiens konklusjon viser at Bakhtins tenkning kan være betydningsfull i lys av demokratiopplæring i skolen, og impliserer samtidig at ytterlig utforskning av hans tenkning vil inneha et potensiale til å berike også innenfor andre områder av pedagogikken.

Litteraturliste

- Allern, E. H., Dahlum, S., Hagfors, S.B., Klausen, E., Knutsen, C.H., Søyland, M., & Wig, T. (2023). *Tilstandsanalyse av det norske demokratiet*. Institutt for statsvitenskap, Universitetet i Oslo.
https://www.regjeringen.no/contentassets/b242728c615c40f3a720a56acd56971a/tinde_2023_rapport_endelig_versjon.pdf
- Amnesty International. (2024, mai). *Ytringsfriheten*. Amnesty International.
<https://amnesty.no/ytringsfrihet>
- Andersen, I.S., & Lenz, C. (2023). Kritisk tenkning og skolens arbeid med å forebygge fordommer og gruppefientlighet. I Berdinesen, H. (Red.), *Demokrati og medborgerskap i skolen: Teoretiske overveielser og didaktiske muligheter*. Dreyers Forlag, Oslo.
- Andersen, I.S & Lenz, C. (2019, juli). *Demokratiforståelser og demokrati læring*. Dembra, Fagartikkel. <https://www.dembra.no/no/fagtekster-og-publikasjoner/artikler/demokratiforstaelser-og-demokratilaering>
- Bakhtin, M. (1982). *The Dialogic Imagination: Four Essays* (Emerson, C., Overs). University of Texas Press. (Originalt arbeid utgitt 1929).
- Bakhtin, M. (1984). *Problems of Dostoevsky's Poetics* (Emerson, C., Overs.). University of Minnesota Press.
- Bakhtin, M. (2003). *Latter og dialog: Utvalgte skrifter* (Mørch, A.J., Overs.). J.W. Cappelens Forlag a.s., Oslo 2003.
- Bergens Offentlige Bibliotek. (Arrangør). (2022). *Akademisk lunsj med Olga Dysthe: Dialogisk pedagogikk – kva, kvifor og korleis?* (Audiopodcast). BOBcast.
<https://embed.podcasts.apple.com/cy/podcast/akademisk-lunsj-med-olga-dysthe-dialogisk-pedagogikk/id967162342?i=1000552424714>
- Bernstein, B. (1993). PEDAGOGIC CODES AND THEIR MODALITIES. *Hitotsubashi Journal of Social Studies*, 25(2), 115–134. <http://www.jstor.org/stable/43294345>
- Bourdieu, P. (1996). *Symbolisk makt*. Pax Forlag.
- Breive, O.A. (2011). Integrasjon og inklusjon – en sontring i systemteori og samfunnets krav til innvandrere (Masteroppgave, Universitetet i Stavanger).
https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/185031/MASTEROPPGAVE_BREIVE.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Buber, M. (1978). *Between Man and Man*. Macmillan Publishing Co, New York.

- Burbules, N. (2000). *The Limits of Dialogue as a Critical Pedagogy*. I: Peter Trifona (Red.), *Revolutionary Pedagogies*. London & New York, Routledge.
- Børtnes, J. (2006). Bakhtin i kognitivt perspektiv. I Holm, H.V. & Skorgen, T. (Red.), *Dialogens tenker: Nordiske perspektiver på Bakhtin* (s. 147-165). Scandinavian Academic Press.
- De forente nasjoner. (27 februar, 2023). *Demokrati og medborgerskap*. Hentet fra <https://fn.no/tema/menneskerettigheter/demokrati-og-medborgerskap> Finner ikke i teksten
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. The Macmillan Company.
<https://archive.org/details/democracyeducati00deweuoft/page/n9/mode/1up?ref=ol&view=theater>
- Dysthe, O. (2006). Bakhtin og pedagogikken – Kva ein tidlegare ukjend artikkel fortel om Bakhtins pedagogiske praksis. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 90 (6), 456-468.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2006-06-03>
- Emerson, C. “The Fad for Bringing Bakhtin Down (and where it goes wrong)”. *Literaturovedcheskii zhurnal*, no. 4(54), 2021, pp. 194–211. DOI: 10.31249/litzhur/2021.54.12
- Englund, T. (2007). Deliberative communication: a pragmatist proposal, *Journal of Curriculum Studies*, 38:5, 503-520, DOI: [10.1080/00220270600670775](https://doi.org/10.1080/00220270600670775)
- Eriksen, O.E. & Weigård, J. (1999). *Kommunikativ handling og deliberativt demokrati: Jürgen Habermas teori om politikk og samfunn*. Fagbokforlaget.
- Freire, P. (1993). *De undertryktes pedagogikk* (9.oppl.). Christian Ejlers Forlag. (Originalt arbeid utgitt 1968).
- Gadamer, H.G. (2007). *Sandhed og metode: Grunntrek af en filosofisk hermeneutik* (Jørgensen, A., Overs.) (2.Utg.). Academica. (Originalt arbeid utgitt 1960)
- Gentikow, B. (2009). Habermas, medienes rolle for den offentlige meningsdannelsen, og en fotnote om Internettet i fire versjoner. *Norsk medietidsskrift*, 16(1), 65-72.
<https://doi.org/10.18261/ISSN0805-9535-2009-01-05>
- Gilje, N. (2019). Hans-Georg Gadamer – den filosofiske hermeneutikken. I N. Gilje (Ed.), *Hermeneutikk som metode* (s.149-176). Det Norske Samlaget
- Gilje, N., & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenspens forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Habermas, J. (1999). *Kommunikativ handling, moral og rett*. Tano Aschehoug.

- Habermas, J. (1987). *The theory of communicative action. Lifeworld and system: A critique of functionalist reason* (vol.2). Boston: Bacon Press.
- Habermas, J. (2002). *Borgerlig offentlighet* (3.utg.). Gyldendal. (Originalt arbeid utgitt 1962)
- Halvorsen, T. (2017). *Pedagogikkens pionerer*. Gyldendal Akademisk.
- Holm, H.V., & Skorgen, T. (Red.). (2006). *Dialogens tenker: Nordiske perspektiver på Bakhtin*. Scandinavian Academy Press.
- Holquist, M. (2002). *Dialogism Bakhtin and his world* (2.utg.). Routledge.
- Jensen, P. & Ulleberg, I. (2019). *Mellom ordene Kommunikasjon i profesjonell praksis* (2.utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2023, november). Pressemelding: Betydelig nedgang i kunnskap om demokrati blant 14-åringer. *Regjeringen*. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/betydelig-nedgang-i-kunnskap-om-demokrati-blant-14-aringer/id3016098/>
- Kristiansen, A. (2004). *Martin Bubers dialog blant andre undervisningsdialoger: Egenart og muligheter*. Norsk pedagogisk tidsskrift, 88(2-3), 191-204. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2004-02-03-07>
- Lenz, C., Moldrheim, S. & Nustad, P. (2023). Innledning - Ytringsfrihet, ytringsansvar og ytringsrom i skolen, Ytringsfrihet og ytringsrom i skolen, s. 6 - 18. Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter. ISBN: 978-82-92988-74-9
- Lindberg, S. & Lührmann, A. (2019). A third wave of autocratization is here: what is new about it? *Democratization*, 26, 1-19. <https://doi.org/10.1080/13510347.2019.1582029>
- Matusov, E. (2004). Bakhtin's debut in educational research: Dialogic pedagogy. *Journal of Russian & East European Psychology*, 42 (6), s. 3-11.
- Müller-Doohm, S. (2016). *Habermas: a biography* (Steuer, D., Overs.). Polity Press.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1
- Pedersen, J. (2010). Jürgen Habermas: offentlighetens teoretiker. I Pedersen, J. (red.), *Moderne politisk teori*. Pax Forlag.

- Platon. (1992). *Plato Republic* (Grube, G.M.A., Overs.) (2.Utg.). Hackett Publishing Company.
- Rykkje, L. & Ueland, V. (2022). En dialog med tekster – fortolkning i lys av Gadammers filosofiske hermeneutikk. *Nordisk sygeplejeforskning*, 12(4), 1-12.
<https://doi.org/10.18261/nsf.12.4.6>
- Rogers, C. (1975). Empathic: An Unappreciated Way of Being. *The Counseling Psychologist*, 5(2), 2-10. <https://doi.org/10.1177/001100007500500202>
- Skaftun, A. (2019). Dialogic Discourse Analysis: A methodology for dealing with the classroom as a text. *Dialogic Pedagogy: A Journal for Studies of Dialogic Education*, 7. <https://doi.org/10.5195/dpj.2019.277>
- Sløk, J. (1992). *At læse Platon*. Hans Reitzel Forlag.
- Solhaug, T. (2021). Demokratibegrep i skolen. I Solhaug, T. (Red.), *Skolen i demokratiet: demokratiet i skolen* (2.Utg.). Universitetsforlaget.
- Stray, J.H. & Sætra, E. (2016). Dialog og demokratisering – Overveielser omkring læreres rolle i dialoger som omhandler kontroversielle politiske og religiøse spørsmål. *Nordic Studies in Educations*, 36(4), 279-294
<https://www.idunn.no/doi/10.18261/issn.1891-5949-2016-04-04>
- Šubrt, J. (2019). Niklas Luhmann's system theory: A critical analysis. *RUDN Journal of Sociology*, 19(4), s. 607–616. <https://doi.org/10.22363/2313-2272-2019-19-4-607-616>