

# KOGNITION & PÆDAGOGIK

TIDSSKRIFT OM GODE LÆRINGSMILJØER

Kognition & Pædagogik nr. 108, juni 2018

## DELIBERALISTISK DEMOKRATIFORSTÅELSE: ET BIDRAG TIL SKOLENS DEMOKRATIOPDRAGELSE

*Af Lotte Rahbek Schou*

ARTIKEL

Didaktisk opmærksomhed  
– kollegial refleksion

# KOGNITION & PÆDAGOGIK

28. årgang nr. 108

ISSN 0906-6225 © Dansk Psykologisk Forlag A/S

Omlagsdesign: Louises design/Louise Glargaard Perlmutter

Grafisk tilrettelæggelse: Specialtrykkeriet Arco

Tryk: Specialtrykkeriet Arco

Fagredaktør: Lea Lund

Redaktion: Frans Ø. Andersen, Gerd Christensen, Anne Linder, Hans Månsson,

Lea Lund, Poul Nissen, Andreas Nielsen og Nanna Paarup

Kognition & Pædagogik udkommer fire gange årligt og sætter fokus på kunsten at skabe gode læringsmiljøer. Tidsskriftet præsenterer den nyeste viden inden for emner som læring og kreativitet; hjerne, psyke og eksistens; intelligens og kompetenceudvikling; generel pædagogik og specialpædagogik samt videnskabelige, moralske og æstetiske læreprocesser.

Årgang 2018 er inddelt i interessante temaer, som er forankret i og reflekteret i forhold til læring

- Mål og mening, eksamen og evaluering
- Pædagogik, æstetisk dannelse og demokrati
- Didaktisk opmærksomhed – kollegial refleksion
- Positive Education



## FAGFÆLLE- BEDØMT

/ I henhold til ministerielle krav betyder bedømmelsen, at der fra en fagfælle på ph.d.-niveau er foretaget en skriftlig vurdering, som godtgør denne bogs videnskabelige kvalitet  
/ In accordance with ministry requirements, the certification means that a ph.d.-level peer has made a written assessment which justifies this book's scientific quality.

### Adresse:

Dansk Psykologisk Forlag

Knabrostræde 3, 1 sal

1210 København K

Tel. +45 4546 0050

info@dpf.dk

www.dpf.dk

### Abonnementspriser 2018 (4 numre):

Privat abonnement kr. 450,-

Institutionsabonnement 1 eks. kr. 690,-

Institutionsabonnement 4 eks. kr. 1610,-

Studerende kr. 337,50

Løssalg pr. nummer kr. 140,-

(Alle priser er inkl. moms).

Alle rettigheder forbeholdes. Mekanisk, fotografisk eller anden gengivelse af eller kopiering fra dette blad eller dele heraf er *kun* tilladt i overensstemmelse med overenskomst mellem Undervisningsministeriet og Copy-Dan. Enhver anden udnyttelse er uden forlagets skriftlige samtykke forbudt ifølge gældende dansk lov om ophavsret. Undtaget herfra er korte uddrag til brug ved anmeldelser.

# DELIBERALISTISK DEMOKRATI-FORSTÅELSE: ET BIDRAG TIL SKOLENS DEMOKRATIOPDRAGELSE

Af *Lotte Rahbek Schou*

*Artiklen anskuer samtalen som en demokratisk løftestang. Dette perspektiv vil kunne gavne lærerkollegiets didaktiske refleksion. Det fremhæves ofte, at demokrati er forbundet med uddannelse. Dette bunder i den opfattelse, at mennesker ikke fødes som demokratiske medborgere, men at det er noget, de må oplæres i. Gennem demokratisk deltagelse lærer den opvoksede generation de nødvendige færdigheder, kundskaber og holdninger, som skal til, for at børn og unge kan fungere som aktive deltagere i demokratiet. Der eksisterer forskellige opfattelser af, hvad demokratisk deltagelse er, opfattelser, som får konsekvenser for demokratiundervisningen. I artiklen skitseres en deliberalistisk forståelse af samtalsens rolle i demokratiet. En deliberativistisk tilgang til læring indebærer, at man ikke blot ser samtalen som et opdragelsesinstrument til demokrati eller som en praktisk foranstaltning, når der skal træffes beslutninger. En deliberativistisk forståelse af samtalen ser den som det, den i sit inderste væsen bør respekteres for at være: et nødvendigt medium for evaluering af viden og indsigt – om verden, om ens medmennesker og om én selv.*

## Didaktisk refleksion og demokratisk undervisning

Danmark har vi en lang tradition for, at pædagogisk didaktisk tænkning betoner en normativ og refleksiv tilgang til undervisning og læring. Det betyder, at de involverede parter, og det vil også sige eleverne i undervisningen, hele tiden må tage vilkårene for og meningen med indføringen i samfundet og i kulturen op til diskussion. I forlængelse af denne tankegang opfattes undervisning som en aktiv tilegnelsesproces, hvor

eleven efterhånden bibringes midler til at handle, forstå og føle ansvar. Væsentligt i denne forbindelse er, at det, eleven tilegner sig gennem undervisningen både er en værdi i sig selv og en ydre værdi knyttet til færdighed, bemestring og etisk ansvarlig omgang med andre.

Et af de væsentlige elementer i pædagogikken er fremhævelsen af, at didaktik ikke blot er en teori *om* praksis, men også *for* praksis. Forsikringen af skolen som refleksionssammenhæng vil i den almene del af uddannelsesområdet bestå i at leve-

re en overordnet ramme, hvor indenfor det så vil være lærerens opgave selvstændigt at fortolke og udvælge undervisningens endelige specifikke indhold i forhold til den enkelte elev. Det gælder ikke mindst inden demokratiundervisningen.

Med til det danske skolesystems overordnede ramme hører, at det er et centralt krav, at der bliver undervist i demokrati. I folkeskolens formål (2006) beskrives det, endog allerede i den første paragraf: "Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati." Vores elever skal med andre ord lære, hvad demokrati og demokratisk indstilling er. Og hvad der er nok så vigtigt: Undervisningen skal finde sted gennem en pædagogisk praksis, der selv bærer præg af åndsfrihed, ligeværd og demokrati. Med til grundprincipperne i den didaktiske tradition hører således, at den enkelte lærer er i stand til at forholde sig reflekteret til forskellige opfattelser af, hvad demokratisk deltagelse er, og omforme målene og læseplanen og det heri udtrykte dannelsesideal til konkrete planer for undervisningen af den enkelte elev. Der eksisterer forskellige opfattelser af, hvad demokratisk deltagelse er, opfattelser, som får konsekvenser for demokratiundervisningen.

### To demokratitænkere, Krarup og Koch

Spørgsmålet om demokratiundervisning står dog ikke øverst på dagsordenen blandt den offentlige skoledebats aktører. Stemningen blandt undervisningspolitikere og skolebureaukrater er tydeligvis for, at man i højere grad skal vægte det

snævert faglige frem for det bredt personligheds- og demokratiudviklende. Det er i det lys, den nye skolereform (2013) skal ses. I de senere år er lærerens afgørende rolle for det opnåede kundskabsniveau og i denne sammenhæng især lærerens didaktiske kunnen inden for læringsmålstyret pædagogik i stigende grad kommet i fokus, men med udpræget tvivlsomme uddannelsesmæssige resultater til følge (Schou, 2016).

Hal Koch, en førende eksponent for demokratitænkning, skrev i året for afslutningen af anden verdenskrig en lille bog om demokrati – *Hvad er demokrati?* – hvori han forsvarer begrebet om demokrati som samtale, og hvor han ser samtalen som en særlig efterstræbelsesværdig livsform, som det er værd at hæge om og fremme. For Koch er det vigtigt, at der opdrages til demokratisk sindelag, bl.a. for at sikre demokratiets opretholdelse. Store dele af Kochs bog om demokrati er en argumentation for, at nazismens udskjelser og førerdyrkelse bedst vil kunne undgås netop gennem opdragelse til demokrati: "Menneskelig vækkelse, oplysning og opdragelse – uden det bliver demokratiet en farlig ting" (Koch, 1981 (1945)).

For nogle år siden udkom en bog om Hal Koch skrevet af Jes Fabricius-Møller, *Hal Koch – en biografi* (Fabricius-Møller, 2009), hvor han blandt andet er inde på Kochs demokratiforståelse. I en anmeldelse af Fabricius-Møllers bog angriber teolog og tidligere politiker Søren Krarup synspunktet (Krarup, 2009). Blandt andet skriver Krarup møntet på Koch: "Demokrati er jo en styreform, ikke et opdragelsesprojekt. At tale sammen er et udtryk for kultur eller – som Koch til an-

den tid sagde det – dannelse. Men demokrati betyder folkestyre, hvad der betyder, at folkets vilje, udtrykt i frie valg, skal herske. Dermed et spørgsmål om magt, ikke om samtale.”

Det er klart, at de to demokratiopfattelser, både den, Koch, og den Krarup, giver udtryk for, får indflydelse på, hvordan man opfatter demokratiundervisningen i skolen. For Koch er det vigtigt, at der opdrages til demokratisk sindelag, bl.a. for at sikre demokratiets opretholdelse. Krarup mener derimod ikke, at der skal opdrages til demokrati. Demokratiet er alene en praktisk foranstaltning til kanaliseringen af magt i samfundet, og den skal der måske nok oplyses om. Men at opdrage til demokrati ved at se det *som* samtale og opdrage til det *gennem* samtale er at nære falske forestillinger og er i virkeligheden et udtryk for formynderi: “Skolens opgave er ikke at frelse børnene og menneskeheden ind i en social og kreativ salighed, men skolens opgave er at lære børnene noget. Den danske skole skal bedømmes på sin evne til at lære børnene deres lektie, så at børnene ikke går uvidende og hjælpeløse ud i samfundet.” (Krarup, 1968). Det er derfor vigtigt for Krarup, at der gøres op “(...) med mange års lighedsdyrkelse, faglighedsforsømmelse og foragt for kundskaber (...)”. Med det sidste signalerer Krarup, hvad han vil med skolen: Skolen skal re-installere fagligheden og meddele kundskaber.

I det følgende vil jeg belyse de to synspunkter og diskutere, i hvor høj grad vi har at gøre med grundlæggende forudsætninger for udvikling af et demokratisk læringsyn. Min konklusion vil være, at begge har delvis ret og delvis uret. På den ene side mener jeg som Koch, at vi langt

hen ad vejen kan hente et fornuftigt demokratibegreb ud af samtalen og gøre det til god praksis i skolen. Men det betyder ikke, at demokratiets kerne så skal ligge i samtalen. Demokratiet er *også*, som Krarup er inde på, uenighed og magtkamp, som ingen samtale endegyldigt vil kunne bygge bro over. Det betyder på den anden side ikke, at den medinddragende demokratiske samtale så skal negligeres i skolen, sådan som Krarup gerne vil have det.

Artiklen vil være et forsøg på at skitserer en deliberativistisk forståelse, en tredje vej til forståelse af samtaleens rolle i demokratiet. Det kræver, at man ikke blot ser samtalen som opdragelsesinstrument til demokrati, som Koch gør, eller som praktisk anordning, når der skal træffes beslutninger, som Krarup gør. Det kræver, at man ser den medinddragende demokratiske samtale som et nødvendigt medium for erhvervelse af pålidelig viden og indsigt – om verden, om ens medmennesker og om én selv.

### Hvilket demokrati: liberalistisk, kommunitaristisk, deliberativistisk?

Efter den amerikanske politiske filosof John Rawls epokegørende bog *En teori om retfærdighed* (Rawls, 2005 (1971)), som er et forsøg på at begrunde en liberal demokratiopfattelse, har man blandt internationale demokratitænkere opereret med tre forskellige demokratiopfattelser: en liberalistisk (Rawls), en kommunitaristisk (MacIntyre, 1981; Sandel, 1982; Walzer, 1983) og en deliberativistisk (Habermas, 1971, 1996 (1983)); Fishkin, 1992; Gutman, 1993; Gutman & Thompson, 2004). For at kvalificere debatten om demokratiproblematikken i

skolen vil jeg se lidt nærmere på disse tre opfattelser.

De to sidste demokratiopfattelser, kommunitarismen og deliberativismen, skal først og fremmest ses som kritiske svar på Rawls' liberalistiske standpunkt. Især angriber begge opfattelser Rawls' grundforestilling om, at det enkelte individ skulle kunne ses som en fuldt færdig person, *før* det træder ind i et fællesskab. Tanken om det rationelle menneske, der frit vælger sit samfund, er en af oplysningstidens store tanker. Men ifølge kommunitaristerne er tanken illusorisk, og den står i skarp konkurrence med andre forestillinger om fællesskabet, som de mener vanskeligt lader sig afvise. Samfundet lader sig ikke bestemme ud fra blot ét uindskrænket rationalitetsprincip, sådan som det tilstræbes inden for oplysningstænkningen, fx i form af Kants kategoriske imperativ (Kant, 1999 (1785)) eller Benthams utilitetsprincip (Bentham, 1988 (1789)). Kommunitaristerne vil hellere – som også Aristoteles i sin tid så det (Aristoteles, 1995) – betragte det moralske og politiske fællesskab som et naturgroet fællesskab kendetegnet gennem en række lokale dyder og værdiforestillinger.

Deliberativisterne er enige med kommunitaristerne i at kritisere liberalismen for dens illusoriske forestilling om individet og er i den forstand enige med dem i, at det demokratiske fællesskab må ses som mere end blot summen af enkelte individer med forskellige konkurrerende interesser. Ideen om en historisk begrænset rationalitet kan deliberativisterne imidlertid ikke forlige sig med. Findes rationalitet, må der være et princip for den, og i den forstand *må den kunne gøres*

*universelt gældende*. Her føler deliberativisterne sig netop stærkt forbundne med oplysningstænkningen – specielt med Kant. Men i modsætning til Kant mener de ikke, det er muligt én gang for alle at udstrække princippet til vores fælles handleliv generelt. Hvad vi kan forpligte hinanden til, vil normalt være afhængig af lokale omstændigheder. Dette synspunkt repræsenterer selvfølgelig en indrømmelse til kommunitaristerne. Men går vi til det menneskelige sprog og til den mulighed for samtale, vi finder her, mener deliberativisterne at kunne finde en *ikke-lokal rationalitet* her: Det er et artstræk ved mennesket, at det kan lære at tale. Med til det at lære at tale hører også en forståelse for specielt *samtalen*, hvor det, der finder sted her, igen *kun vil kunne være vellykket, hvis de enkelte viljer lærer at bøje sig for hinanden*. Men dette krav til samtaleparterne må ifølge deliberativisterne kunne formuleres som almenforpligtende princip for denne deltagelse, jf. Habermas' forsøg på at opstille et sådant princip med sit såkaldte diskursetiske princip (Habermas, 1996 (1983)).

Og her står demokratidebatten så: Med en *liberalistisk demokratiforestilling*, hvor man mener på et rationelt grundlag at kunne sikre den enkeltes ret til at øve indflydelse og kæmpe for egne interesser, men hvor der ikke stilles et overordnet krav om deltagelse i fællesskabets anliggender eller om udøvelse af konkrete former for ansvarlighed. Med en *kommunitaristisk demokratiforestilling*, der hylder de lokale fællesskabs- og solidaritetssammenhænge, og som i modsætning til den liberalistiske opfattelse tildeler fællesskabet en aktiv og intervenserende rolle i forhold til det enkelte individ og deri-

gennem sikrer, at fællesskabet vinder i integrationskraft og autonomi. Og med en *deliberativistisk demokratiopfattelse*, som vil forsvare samtalen som i virkeligheden en yderste målestok for løsning af interessestridigheder gennem viljernes bøjen sig mod hinanden, men med risiko for, at dette krav til afbøjning mod en fællesvilje, hvor minimalt det end kan være i sine fordringer, i virkeligheden kommer til at tyrannisere disse viljer, hvad enten de menes at være dannet af det enkelte individ, som liberalisterne mener, eller man er af den opfattelse, at de er udtryk for menings- og viljedannelsen i et lokalt fællesskab, som det er kommunitaristerne opfattelse.

Disse tre idealtypiske opfattelser af demokrati af, hvad et demokrati er, indeholder tre forskellige ideer til, hvordan demokratisk deltagelse ser ud. Denne diskrepans indebærer videre, at der også er tale om tre forskellige ideer om, hvilke færdigheder, kundskaber og holdninger et samfunds medborgere behøver, for at de kan deltage på demokratisk vis i et givet fællesskab. Det vil vi i hvert fald se lidt på i det følgende.

### Demokratiet og skolen

De respektive demokratiopfattelser har selvfølgelig konsekvenser for, hvordan der holdes skole. Her er billedet relativt klart: På grund af individets grundbestemmelse uden for samfundet inden for *den liberalistiske demokratiopfattelse* må det enkelte individ frit kunne vælge sin skæbne under hensyntagen til andres lignende ret til at vælge deres skæbne, hvilket for skolens vedkommende må indebære, at individet må have ret, men ikke nødvendigvis pligt, til at modtage undervisning. Dette syn på

skolens rolle kendes i sin mest rene form, fx den fra antiautoritær pædagogik (fx von Braunmühl, 1989). Heroverfor synes *den kommunitaristiske demokratiopfattelse* med dens betoning af de samfundsbærende institutioners betydning for individets selvidentifikation som individ i stedet at hylde det synspunkt, at skolen – først og fremmest for samfundets skyld, men også – afledt heraf – for det enkelte individs skyld – må indføre individet i de traditioner og skikke, der gælder i det pågældende samfund, og i den viden og de færdigheder, det forudsætter. Det er den traditionelle skoles synspunkt eller – som det hedder i dag – synspunktet for styrkelse af fagligheden i skolen, hvis ideal er, at det enkelte individ blot skal kunne klare sig i det samfund, det nu engang fødes ind i: Dette begreb om indføring i demokrati er man selvfølgelig uenig i inden for *den deliberativistiske demokratiopfattelse*. Her består det demokratiske element hverken i friheden til at fravælge skolen, som liberalisterne mener, eller i indføring i traditioner og skikke, som kommunitaristerne mener. Tværtimod består den i at skabe bedre mennesker i kraft af en stadig henvisning til og insisteren på samtalen og dens rationaliserende kraft.

Vender vi tilbage til diskussionen fra tidligere og ser den i lyset af de tre pædagogiksyn, sådan som de er skitseret i deres idealtypiske form, finder vi tydeligvis Krarup som tilhænger af det kommunitaristiske synspunkt og Koch som tilhænger af det deliberativistiske. For Krarup skal den danske skole for at gentage Krarups bemærkning fra tidligere "(...) lære børnene deres lektie, så børnene ikke går uvidende og hjælpeløse ud i samfundet" og "(...) hvis der med opdragelse menes

andet end færdselsregler for tilværelsen med praktiske anvisninger for mellem-menneskelig omgang, må det (...) siges, at opdragelse er en umulighed” (Krarup, 1968). For Koch derimod skal skolen i meget højere grad se på “den opdragelse, som ligger i selve den demokratiske styrereform. Man lærer nu bedst at svømme ved at blive kastet ud i vandet (...). Derfor er det så vigtigt at skolen (...) får en virkelig demokratisk ånd” (Koch, 1981 (1945), p. 55). Den ånd skal sikres ved samtalen: “Demokratiets væsen er (...) ikke bestemt ved afstemningen, men ved samtalen, ved den gensidige respekt og forståelse og ved den heraf fremvoksende sans for helhedens interesse” (Koch, 1981 (1945), p. 23).

Striden mellem Krarup og Koch er en strid mellem traditionalisme og reform i skolen. Og som rekonstruktionen her viser, synes den at være omgærdet af henholdsvis kommunitaristiske og deliberativistiske argumenter. Med en vis ret vil man måske kunne se Koch mere som kommunitarist end som deliberativist (jf. Schou, 2005), da Kochs karakteristisk af samtalen snarere er præget af ønsket om at se den som led i styrkelsen af fællesskabet og som forudsætning for velovervejet stemmeafgivning end af en stringent begrebslig undersøgelse af samtalestrukturen og de mere formelle spilleregler, der gælder for den. I denne sammenhæng vælger jeg dog at omtale Koch som deliberativist, omend som en halvhjertet sådan, fordi mange af hans synspunkter er beslægtet med denne demokratiopfattelse, sådan som vi har defineret den ovenfor.

Ser vi nærmere på striden mellem Krarup og Koch, drejer den sig i sin kerne for de stridende parter om den bedste måde,

specielt det politiske subjekt – vælgeren i det demokratiske samfund – skal være i stand til at manifestere sig på. Her ser begge demokratiet fortrinsvis som middel til sikring af individets manifestationsmuligheder i den offentlige debat og ved valg. Imidlertid forstår de demokratiet her forskelligt: For Krarup er det valghandlingen som praktisk foranstaltning, der er demokratiets væsen, mens det for Koch er den offentlige debat og samtale, der er det.

Med denne fælles betoning af det specielt politiske hos begge overses imidlertid en væsentlig styrke ved det deliberativistiske demokrati, som man i den filosofiske diskussion om demokratiet har været særlig opmærksom på, nemlig at demokratiet ikke blot tjener formidlingen af interesser i en snæver politisk sammenhæng, *men også har betydning for videns- og værdidannelsen i samfundet generelt*: at demokratiet ikke blot gør os klogere med henblik på at træffe politiske valg i snæver forstand, som Koch forestiller sig det, og Krarup ikke vil vide af det, *men også klogere, når der i al almindelighed skal samtales om tingene*. I den forstand kan det at lære at føre samtale i skolen og på uddannelserne – ja, hvor som helst i samfundet – i virkeligheden ses som et bidrag til dannelsen af stadig mere sofistikerede måder at strukturere viden og indsigt på og dermed også som et bidrag til en større bemestring af vores fælles livsverden som mennesker.

### Mod en ny bestemmelse af demokrati i skolen

Hos oplysningsfilosoffen Immanuel Kant (2000 (1803)) finder vi ideen om undervisning koblet sammen med ideen om, at den menneskelige viden ser ud til at have



forskellig kognitiv dybde. I overensstemmelse med denne indsigt inddeler Kant undervisningen i skolen i flere trin alt efter formål: Her sigter den mest simple form for undervisning mod, hvad Kant kalder *disciplinering*, som alene består i at få det enkelte individ til at opføre sig hensigtsmæssigt i bestemte situationer, uden at det kræver indsigt i grunde, endsige dybereliggende forståelse. På det næste trin finder vi den undervisning, der sigter mod, hvad Kant kalder *kultivering*. Det drejer sig først om *kultivering af sindets lavere kræfter*, om at opnå forskellige former for praktisk og teoretisk dygtighed, dernæst om *kultivering af sindets højere kræfter*, af forstand, fornuft og dømmekraft. På sidste trin finder vi, som den mest komplicerede og krævende form for undervisning, som i høj grad også vil være en form for selvundervisning, det, Kant kalder *moralisering*. Mens de første former for undervisning ifølge Kant kan finde sted som oplæring, som traditionel *skolastisk-mekanisk undervisning*, er det karakteristisk for den højere kultivering og moralisering, at man her må betjene sig af den *sokratisk-dialektiske metode*, det vil netop sige den samtalestrukturerede undersøgelse. Her gælder det ikke indlæringen af meddelt viden og efterlevelsen af udstukne regler og retningslinjer, men anvendelsen af maksimer og principper på et fagligt materiale og – i sidste instans – også metarefleksivt på sig selv.

Alt dette danner en bestemt fornuftsstruktur, som Kant har søgt at tegne et rids af i sine tre kritikker (Kant, 2002 (1781), 2000 (1788), 2005 (1790)). Ikke mindst de studier af samtalen og dens struktur, der er udført med udgangspunkt i Habermas' formal- og transcendent-

pragmatiske undersøgelser (Habermas, 1971) og i hans diskursetiske overvejelser i forlængelse heraf (Habermas, 1996 (1983)) kan ses som forsøg på at give den deliberativistiske demokratiopfattelse sit egentlige begrundelsesteoretiske fundament. I forbindelse med de deliberative samtale- eller diskurstyper, Habermas mener at kunne opregne, nemlig én for filosofien, én for natur-, human- og – afledt heraf – samfundsvidenskaberne, én for det etiske og én for det æstetiske område, mangler desværre en mere fyldestgørende redegørelse fra hans hånd for de respektive områder. Men gennem de henvisninger til og diskussioner af andres overvejelser, man finder forskellige steder hos Habermas, vil man være i stand til at danne sig en opfattelse af, hvordan dette begrundelsesteoretiske fundament ser ud inden for de respektive samtale- eller diskurstyper. Det vil være af væsentlig betydning ikke mindst i en pædagogisk sammenhæng. Habermas henviser her særligt til de udviklingspsykologiske studier, der er foretaget af specielt Piaget (1953 (1936); 1970 (1969)) og Kohlberg (1981).

Alt i alt tegnes her et billede af, at betingelserne for tilegnelse af viden og forståelse er langt mere komplicerede, end der lægges op til i liberalismen og kommunitarismen. Midt i den viden, der sagtens på mere traditionalistisk vis kan forstås som meddelbar på mere skolastisk-mekanisk vis, rejser sig nogle videns- og forståelsesformer, som i deres udgangspunkt netop kræver en mere samtalebaseret og dialogisk deliberativ tilgang. Den videnskabelige undersøgelse bygger netop grundlæggende på samtalebaseret og i den forstand deliberativ

kritik og modkritik (Popper, 1973). Men hvad der i den forbindelse er helt centralt: Disse videns- og forståelsesformer synes at have en universel kerne, kendetegnet gennem, hvad vi kunne kalde *kontrafaktisk overvejelse* – dvs. hypotetisk tænkning af typen hvis-så.

Allerede Piaget var klar over, at udviklingen hos barnet med fordel vil kunne beskrives som en decentreringsproces, hvor tanken efterhånden er i stand til at frigøre sig fra det umiddelbart sansemæssige og gøre sig kontrafaktisk. Netop det abstrakte begreb om kontrafakticitet synes netop at spille en helt central rolle (Taylor, 2005). Således kan vores kognitive udvikling langt hen ad vejen karakteriseres som en udvikling, hvor stadigt større områder af vores viden kræver tænkning i konkrete alternativer til det faktiske. Men for at beherske en sådan form for kontrafaktisk tænkning er det ifølge deliberalismen nødvendigt, at man opøver denne tænkning inden for et dialogisk rum. Altså gennem deliberativ samtale. Således viser det sig, at en sådan oplæring spiller en helt central rolle for stimuleringen og stabiliseringen af tænkningen inden for en lang række videns- og erfaringsområder, herunder tillige etikken (jf. Kohlberg, 1981).

Jeg mener, det er vigtigt, at sådanne resultater integreres i undervisningsmæssige overvejelser i kraft af de fordringer, vi står over for i det moderne samfund. Dvs. at vi må sikre – ikke blot af politiske, men også rent læringsmæssige grunde – at undervisningen i høj grad bevarer sin samtaledemokratiske struktur. Derfor bør en deliberativistisk demokratiopfattelse danne forudsætning for, hvad der skal ske i skolen.

At tale for initiering af samtalende læringsfællesskaber inden for rammen af en deliberativistisk demokratiteori betyder ikke, at vi har at gøre med en undervisningsmetode, der skal følges mere eller mindre slavisk. Der er derimod tale om et forslag til overordnede retningslinjer for en samtalestruktureret undervisningspraksis til styrkelse af elevens kognitive og kommunikative kompetens og evne i almindelighed til at føre diskurs.

Ifølge den deliberativistiske demokratiforestilling består demokratiet alene i den del af fællesskabets samlede virke, der udgøres af de procedurer, den demokratiske samtale finder sted igennem. Det er derfor lærerens overordnede opgave at sikre, at eleven erhverver den praktiske færdighed i at argumentere – og derigennem rationelt gennemlyse – sin handlen i almindelighed. Det betyder ikke, at der ikke må praktiseres faglighed i skolen. Men det betyder, at det faglige må underordnes dette hensyn.

## REFERENCER

- Aristoteles (1995). *Den nikomacheiske etik*. Frederiksberg: DET lille FORLAG.
- Bentham, J. (1988) (1780). *The Principles of Morals and Legislation*. New York: Prometheus Books.
- von Braunmühl, E. (1989). *Antipädagogik: Studien zur Abschaffung der Erziehung*. Weinheim: Beltz.
- Fabricius-Møller, J. (2009). *Hal Koch: En Biografi*. København: Gads Forlag.
- Fishkin, J.S. (1992). *Democracy and Deliberation: New Directions for Democratic Reform*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Gutmann, A. (1993). *Democracy and*

- democratic education. *Studies in Philosophy and Education*, 12(1).
- Gutmann, A., & Thompson, D. (2004). *Why deliberative democracy?* Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Habermas, J. (1971). Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. I J. Habermas & N. Luhman (red.), *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie*. Frankfurt/Main: Suhrkamp. (Dansk oversættelse i Henriksen, C. (red.) (2001) *Can You Reach the Salt? Pragmatikkens klassiske tekster*(pp. 137-170)). Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Habermas, J. (1996) (1983). *Diskursetik*. Frederiksberg: DET lille FORLAG.
- Kant, I. (1999) (1785). *Grundlæggelse af sædernes metafysik*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kant, I. (2000) (1803). *Om pædagogik*. Aarhus: Forlaget Klim.
- Kant, I. (2000) (1788). *Kritik af den praktiske fornuft*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kant, I. (2002) (1781). *Kritik af den rene fornuft*. København: DET lille FORLAG.
- Kant, I. (2005) (1790). *Kritik af dommekraften*. Frederiksberg: DET lille FORLAG.
- Koch, H. (1981) (1945). *Hvad er demokrati?* København: Gyldendal.
- Kohlberg, L.(1981). *Essays on Moral Development, Volume 1: The Philosophy of Moral Development*. San Francisco: Harper & Row.
- Krørup, S. (1968). *Demokratisme: En kritik*. København: Gyldendal.
- Krørup, S. (2009). Anmeldelse af Jes Fabricius-Møllers bog om Hal Koch. Weekendavisen 17.04.09.
- MacIntyre, A. (1981). *After Virtue: A Study in Moral Theory*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Piaget, J. (1953) (1936). *The Origin of Intelligence in the Child*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Piaget, J. (1970) (1969). *Psykologi og pædagogik*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Popper, K.R. (1973). *Kritisk rationalisme*. København: Nyt Nordisk Forlag.
- Rawls, J. (2005) (1971). *En teori om retfærdighed*. Frederiksberg: DET lille FORLAG.
- Sandel, M.J. (1982). *Liberalism and the limits of justice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schou, L.R. (2005). Demokrati i uddannelserne. I J. Bengtson (red.), *Udfordringer i filosofisk pædagogik*. København: Danmarks Pædagogiske Forlag.
- Schou, L.R. (2016). Den nye folkeskolelov i spændingsfeltet mellem to danskestraditioner. *Kvan*, 104.
- Taylor, L. (2005). *Introducing Cognitive Development*. Sussex, UK: Psychology Press, Taylor & Francis.
- Undervisningsministeriet (2006). *Folkeskolens formål*. Kan findes på adressen: <https://uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>
- Undervisningsministeriet (2013). Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen. København: Undervisningsministeriet. Kan findes på adressen:

<http://www.uvm.dkHmedia/UVM/Filer/Folkeskolereformhjemmeside/2014/Oktober/141010%20Endelig%20aftaletekst%207.6.2013.pdf>

Walzer, M. (1983). *Spheres of Justice: A Defense of Pluralism and Equality*. New York: Basic Books.