

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Peder Stensli Iversen

Masteroppgave

**Subjektivering og intersubjektivitet i  
objektiveringens tid**

Subjectivation and intersubjectivity in the age of objectivity.

Master i pedagogikk

2021



Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA  NEI

## **Abstrakt**

Dette er et hermeneutisk litteraturstudium som undersøker hvordan utdanningen kan bidra til å motvirke skadelig objektivering av menneskene rundt oss. Denne objektiveringen kvantifiseres gjennom fenomenet affektiv polarisering og forklares gjennom Henri Tajfels sosiale identitetsteori. Oppgaven gir et kort overblikk over fenomenet affektiv polarisering i Norge og sammenligner den norske situasjonen med andre land hvor forskning på fenomenet er mer utbredt.

Opgaven utforsker Gert J. J. Biestas teoretiske rammeverk om skolens tre funksjoner (kvalifisering, sosialisering og subjektivering) med spesielt fokus på sosialisering og subjektivering med mål om å finne svar på hvordan skolen kan arbeide for å motvirke elevenes objektivering, både av seg selv og andre. Oppgaven er i så måte todelt, hvor den ene delen utforsker skolens subjektivering av eleven og den andre utforsker elevens subjektivering av andre.

Foruten Biesta trekker oppgaven inn perspektiver fra Hanna Arendt, Alphonso Lingis og Paulo Freire.

## **Abstract**

This is a hermeneutic literary study which aims to explore how education can contribute in preventing harmful objectivation of the people around us. This objectivation is quantified through the phenomenon of affective polarization and is explained through Henri Tajfels social identity theory. The study gives a brief overview of the phenomenon of affective polarization in Norway and compares it to other countries where research on the subject is more widespread.

The study explores Gert J. J. Biestas theoretical framework concerning the three functions of education (qualification, socialization and subjectification) giving special attention to socialization and subjectification and aims to find ways in which education can contribute to the prevention of the student objectifying him or herself and others. The study is thereby twofold, where one part explores the educations subjectification of the student and the other explores the students subjectification of others.

Apart from Biesta, the study draws on perspectives from Hanna Arendt, Alphonso Lingis and Paulo Freire.

## Forord

I 2016 startet jeg mitt masterløp på Lillehammer. Jeg visste til en viss grad hvordan jeg skulle utføre yrket mitt, men søkte samtidig et bedre svar på hvorfor. Den personlige utviklingen jeg har hatt på disse 4 årene har ledet meg til å skrive masteroppgave om pedagogikk, objektivisering av mennesker og intersubjektivitet. Jeg kan spore veien til dette temaet tilbake til hovedsakelig to emner og deres forelesere og en spesifikk pedagogisk forfatter.

Jeg begynte utdanningen med «Danning, utdanning og oppdragelse i en globalisert verden» med foreleser Yngve Nordkvelle. Dette var et fag som ga meg en innføring i pedagogisk filosofihistorie og satte dette til tider i sterk kontrast med de senere års politiske innflytelse i utdanningen. Foreleser Nordkvelle var genuint opptatt av spørsmålet hvorfor både med hensyn til skolens virke, men også oss studenter på emnet. Deretter deltok jeg på emnet «Utdanningsstaten» med Rune Haustatter. Begge emnene kretset rundt et metaspørsmål om hva som er hensikten med den norske utdanning. Som det foregående emnet viste det for meg den grunnleggende spliden mellom symbolpolitikk og pedagogisk filosofi. I disse emnene skrev jeg blant annet oppgaver som var kritiske til inkluderende opplæring på et faglig grunnlag og positive til privatskoler som smidige og nyskapende i utdanningen.

Jeg kom også i løpet av disse emnene over Gert J. J. Biesta og hans bok «Good education in an age of measurement» (Biesta, 2016). Om boken skriver Biesta:

The book is thus aimed at all those who agree that the question of good education – the question of purpose - the question as to what education is for- should actually be a central and ongoing concern within educational practice, policy and research. (s. 3)

Ingen har hjulpet meg å stille spørsmålet «hvorfor» på en bedre måte enn Biesta. Jeg leser dog Biesta primært som gjenstand for refleksjon fremfor en oppskrift på hvordan å være en god pedagog. Hans verk er vanskelig å oversette til konkrete tiltak i et klasserom. Verdien av Biesta ligger for meg i hvilke refleksjoner han fremprovoserer. Jeg «lider» av samme tilstand, jeg søker ofte nye spørsmål, og bedre måter å stille de på, fremfor svar.

De fire årene på Lillehammer har bragt mange spørsmål på banen og det har ikke vært lett å begrense meg til de to jeg stiller i denne oppgaven. Dette skapte en følelse av tvil jeg mistenker at mange masterstudenter deler. Denne følelsen har siden blitt erstattet av en annen.

Det kommer et tidspunkt i skriveprosessen, gjerne helt mot slutten, at oppgaven forvandles fra tekst på en dataskjerm til noe levende. Den har en puls, en egen vilje, og et budskap. Hvor den frem til dette punktet har vært medium for forfatteren blir rollene omsider byttet om. Dette forteller meg at jeg har stilt de riktige spørsmålene.

Antagelser viker for ny kunnskap og jeg lar teorien ta meg til konklusjoner jeg ikke så for meg. Jeg føler at jeg skaper kunnskap, fremfor å gjenskape den. Dette er både dyrebart og dyrt. Jeg har ikke oversikt over hvor mange sider, ord og tegn som er forkastet på veien til dette punktet jeg er nå men jeg husker følelsen av frustrasjon i det nok en *darling* måtte dø. Dette har kostet, men følelsen av å nå krone dette verket med et forord er vakker, tilfredsstillende og mest av alt, verdt det.

Jeg har fått høre at et filosofisk litteraturstudium ikke er det vanligste å gjennomføre som mastergrad, men for meg ble det til slutt det eneste riktige. Jeg brenner ikke for tall og statistikk, men for tanker og filosofi.

Jeg kunne derfor ikke vært mer fornøyd med veilederen min som jeg omsider fikk møte i person på 80 % seminar. Avstand (Jeg bor for tiden i Finnmark) og smittesituasjon satte en stopper for vanlig veiledning, men jeg fikk den oppfølgingen jeg trengte gjennom zoom. Vi har hatt mange viktige samtaler og jeg er forbi takknemlig for at du var den faglige sparrepartneren jeg mangler her oppe i nord. Etter hvert lærte jeg meg jammen kildebruk også. Tusen takk Øystein.

Jeg vil også takke Lene Nyhus som foruten å være med på 80 % seminar har vært en god støtte i selve masterløpet. Jeg var på et tidspunkt på vei til å drive vekk fra masterløpet, men din oppfølging bidro til at jeg nå kan skrive forordet i min egen masteroppgave.

Jeg vil videre rette en spesiell takk til foreleserne ved HINN. Yngve, Rune, Harald og Yvonne. Harald og Yvonne, dere og APU forberedte og inspirerte meg til masterjobben. Rune, takk for et fantastisk emne i utdanningsstaten (*jeg syntes arbeidsmengden var helt passe*).

Yngve, takk for emnet, takk for samtalene og takk for oppfølging. En bedre start på masterstudiet er vanskelig å forestille seg. Du gjorde dette til langt mer enn en lønnsøkning fra første stund.

Jeg vil også nevne her min tidligere arbeidsgiver Bente Seierstad for å ha vært en utrolig støttespiller på alle måter i starten av masterløpet. Dette hadde ikke gått uten deg, Bente.

Kjære Birgit, tusen takk for korrektur og diskusjon. Jeg håper du kjenner igjen produktet av din oppdragelse (og subjektivering) i denne masteroppgaven.

Siste og største takk går til jentene mine, Ina og Elli.

Hvis du noen gang leser dette Elli skal du vite at pappen aldri syns det var noe ålreit å lukke døren til kontoret når du sto og kauket med mamma på badet. Pappen hadde lyst til å kauke han også.

Ina, du har vært den beste støtten jeg kunne bedt om. Du har delt mine gleder ved store gjennombrudd og støttet og hjulpet meg gjennom store sammenbrudd. Du har vært en inspirasjon, en pådriver og mest av alt en konstant trygghet.



## Innhold

<b>Abstrakt</b> .....	<b>i</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>ii</b>
<b>Forord</b> .....	<b>iii</b>
<b>Innhold</b> .....	<b>vi</b>
<b>Sentrale begreper</b> .....	<b>1</b>
<b>1. Bakgrunn</b> .....	<b>2</b>
1.1 Objektivering.....	2
1.1.1 Polarisering.....	2
1.1.2 «De andre» .....	4
1.1.3 Selvet og de andre .....	5
1.1.4 Inn-grupper og ut-grupper .....	7
1.1.5 Individet og normativitet .....	9
1.1.6 Norske tilstander .....	12
1.2 Oppsummering av bakgrunnen .....	14
1.3 Distinksjonen mellom formålsrasjonalitet og verdirasjonalitet.....	16
1.4 Hva oppgaven er, og ikke er.....	18
1.5 Oppgavens problemstillinger .....	19
1.6 Oppgavens oppbygning .....	20
<b>2 Metode</b> .....	<b>21</b>
2.1 Begrunnelse for metode .....	21
2.2 Begrunnelse for bakgrunns litteratur.....	22
2.3 Biesta og oppgaven i et dannelsesperspektiv .....	24
2.4 Kritikk av Biesta.....	27
2.5 Oppbygning av pedagogisk teori.....	28
<b>3 Teori</b> .....	<b>29</b>
3.1 Sosialisering .....	29

3.1.1	Rasjonelle fellesskap .....	29
3.1.2	Sosialisering i den norske skolen.....	32
3.2	Subjektivisering .....	33
3.2.1	Alphonso Lingis: Fellesskapet for de som ikke har noe til felles.....	33
3.2.2	Biestas forståelse av subjekt og subjektivitet .....	35
3.2.3	Avbrytelsens pedagogikk .....	36
3.3	Oppsummering av sosialisering og subjektivisering .....	37
3.4	Hanna Arendt – Den reflekterende dømmekraften og intersubjektivitet .....	37
3.4.1	Kognitiv produksjon og reproduksjon .....	39
3.4.2	Frihet.....	39
3.4.3	Den reflekterende dømmekraften .....	41
3.4.4	Om tanken og samvittigheten .....	42
3.5	Paulo Freire: Conscientizacao og problembasert læring.....	42
3.6	Immanuel Kant: Autonomi.....	45
3.7	Isaiah Berlin: Verdipluralisme .....	47
3.8	Kommentarer til teorikapitlet .....	48
3.8.1	Koblingen mellom Tajfel og Biesta.....	48
3.8.2	Biesta og Arendts forskjellige perspektiv på subjektivitet og konsekvensene av dette	51
<b>4</b>	<b>Diskusjon.....</b>	<b>53</b>
4.1	Del 1: Subjektivisering .....	55
4.1.1	Sosialisering og subjektivisering.....	55
4.1.2	Skolens oppgaver i forhold til det formålsrasjonelle og det verdirasjonelle .....	56
4.1.3	Sosialiseringens mange kilder .....	57
4.1.4	Formålsrasjonell sosialisering, verdirasjonell subjektivisering .....	58
4.1.5	Levende spørsmål .....	60
4.1.6	Å gå fra svar til spørsmål.....	61

4.1.7	Eleven som middel for verdi eller verdien som middel for eleven .....	62
4.1.8	Annenhet og pluralitetens frihet .....	63
4.1.9	Den reflekterende dømmekraften .....	64
4.1.10	Verdirasjonell autonomi og verdipluralisme .....	65
4.9.11	Oppsummering .....	66
4.2	Del 2: Intersubjektivitet .....	66
4.2.1	Intersubjektivitet .....	67
4.2.2	Handling .....	68
4.2.3	Handling, produksjon og intersubjektivitet .....	68
4.2.4	Invitasjon til dialog .....	70
4.2.5	Identitet og utfordring .....	71
4.2.6	Frihet .....	72
4.2.7	Oppsummering .....	73
<b>5</b>	<b>Konklusjoner .....</b>	<b>75</b>
5.1	Hvilken nytte har verdirasjonell subjektivering og hvordan kan det gjennomføres?..	75
5.2	Hvordan kan utdanningen fremme intersubjektiv kommunikasjon? .....	77
5.3	Avslutning .....	77
	<b>Litteratur.....</b>	<b>79</b>

## Sentrale begreper

**Polarisering:** Politisk polarisering er begrepet som brukes for å beskrive en situasjon hvor to sider av en eller flere saker fremstår som antagonistiske og til varierende grad gjensidig utelukkende.

**Affektiv polarisering:** Der hvor tradisjonell politisk polarisering er å mislike den andre sidens faktiske standpunkter og egenskaper, er affektiv polarisering å mislike det bilde en selv har skapt av motstanderens standpunkter og egenskaper.

**Sosialisering:** Sosialisering er ifølge Biesta (2016) hvordan utdanningen former eleven mot samfunnets gjeldende normer og ordener. I dette perspektivet er eleven objekt for utdanningens mål. Denne oppgaven ser på sosialisering også fra andre kilder enn utdanningen

**Subjektivisering:** Subjektivisering er ifølge Biesta (2016) hvordan utdanningen kan gjøre eleven oppmerksom på sin iboende uavhengighet av normene og ordenene sosialiseringen fører dem mot. I dette perspektivet er elevens subjektivitet i seg selv målet. Biesta ser hovedsakelig på subjektivisering i forholdet lærer og elev. I denne oppgaven vil subjektivisering også omtales som en måte å forholde seg til andre på som tar utgangspunktet i den andre som subjekt som motsetning til objekt.

**Objektivisering:** I denne oppgavens kontekst er objektivisering å ikke ta i betraktning den andres subjektivitet. Dette kan komme til uttrykk ved at man for eksempel tillegger den andre tanker og motivasjoner basert på hva det en antar er den andres sosialisering.

**Intersubjektivitet:** I denne oppgavens kontekst er intersubjektivitet en samhandling hvor alle involverte parter subjektiverer hverandre.

...

## **1. Bakgrunn**

### **1.1 Objektivisering**

I 2016 så et nytt mem dagens lys i USA. NPC Wojak (Know Your Meme, 2020), en dertil ganske ukjent tegneseriefigur på internett fikk nytt liv som fartøy for en tanke som på mange måter kan oppsummere de siste årenes politiske klima i USA.

NPC er et uttrykk fra tv-spillenes verden og betyr Nonplayer character, altså en figur som ikke styres av en spiller. De benyttes ofte som mekanismer for å drive historien fremover eller for å gi spilleren utfordringer eller støtte. De defineres følgelig av deres pre-programmerte og objektive oppførsel. De kan ikke ta egne avgjørelser eller reflektere over verdens tilstand. De er objekter, ikke subjekter.

Høyresiden i USA begynte å beskrive venstresiden som NPCer (Roose, 2018). Tankeløse objekter, fraskilt fra evnen til refleksjon og individuell bestemmelseskraft. Deres eneste funksjon var å resirkulere platte argumenter som «mangfold er en styrke» og «den oransje mannen er slem» (en hentydning til president Donald Trumps hudfarge).

Et mem setter ting på spissen, det fremhever et aspekt ved virkeligheten i et lett fordøyelig medium. Det er en sannhet ved verden fanget i et øyeblikk. Denne tanken om at meningsmotstanderen ikke har subjektive egenskaper er ikke tatt ut av luften, forskningen denne oppgaven refererer til viser at den er reell.

Denne oppgaven handler ikke om USA, Brexit, Twitter eller polarisering. Disse politiske og kulturelle temaene bringes på banen for å kunne ha en pedagogisk og filosofisk samtale om objektivisering av menneskene rundt oss.

I bakgrunnen for oppgaven vil jeg vise hvordan disse temaene er relatert til hverandre og dermed hvorfor det er relevant for spørsmålene denne oppgaven vil besvare.

#### ***1.1.1 Polarisering***

Det siste tiåret har inntrykket vært at polariseringen, både nasjonalt og globalt, har tiltatt (Gentzkow, 2016). Man kan peke til det amerikanske valget i 2016 og president Donald Trumps pågående presidentperiode. Et valg og en presidentperiode som preges av

tilsynelatende uforsonlige forskjeller mellom Trump-velgerne og opposisjonen, og en ideologisk konsolidering på begge sider. I en spørreundersøkelse fra 2018 oppgir 31 % av de spurte at det er sannsynlig at en borgerkrig vil bryte ut innen 2023 (Rasmussen Reports, 2018). Brexit, Storbritannias mye forsinkede uttreden av den europeiske unionen, er et av flere europeiske uttrykk for samme fenomen. Leave, siden som ønsker å forlate EU, og Remain, siden som ønsker å bli værende, er gjensidig utelukkende standpunkter og et hvert forsøk på å finne middelveien mellom de to er tilsynelatende forkastet.

Heller ikke her i Norge er vi skånet for polariseringens effekter. Flyktningkrisen skapte og fortsetter å skape splid i det norske folk, spesielt i det nyanserte spørsmålet om det er moralsk riktig å ta imot flyktninger som risikerer en farefull ferd for å komme hit. Vi har også sett en skarpere tone i partidebatten spesielt eksemplifisert i sosiale medier. Til tross for dette viser vi enda en viss grad av toleranse, høflighet og forståelse i politiske spørsmål, men som jeg vil vise, ser vi også her til lands tendenser til polariseringen som splitter andre land.

Polarisering er begrepet vi bruker for å beskrive prosessen som skjer når to sider av en sak oppfattes som mer og mer gjensidig utelukkende. Det betegnes av en sterk motvilje fra begge sider til å inngå kompromiss og det forekommer liten eller ingen konstruktiv, løsningsorientert kommunikasjon over stridslinjene. For å si det på en annen måte, det er når middelveien dekkes av krigståken.

En vanlig oppfatning av polarisering er en klassisk fremstilling av en mer eller mindre eksistensiell sak hvor to sider er diametralt motsatt hverandre. Det er for eksempel vanskelig for en klimafornekter å føre en konstruktiv diskusjon med en klimaaktivist. Denne typen meningsdikotomi er dog ikke betegnende for folk flest. Forskningen viser at folk flest er moderate og innehar for det meste synspunkter og meninger som egner seg som gjenstand for forhandlinger og kompromiss (Fiorina et al., 2008; Gentzkow, 2016; Hobolt et al., 2020; Prebensen, 2018).

Denne polariseringen stammer ikke fra uenighet om sak, men fra det bildet vi skaper av meningsmotstanderen. Som en følge av vår manglende evne eller vilje til å ta andre perspektiver maler vi heller motstanderen som ond, egoistisk og/eller uintelligent (Gentzkow 2016, Hobolt et al., 2020). Det er ikke det faktiske mennesket eller synspunktet på andre siden av saken vi kjemper mot, men snarere vårt bilde av dette mennesket eller synspunktet. Dette

er affektiv polarisering, ikke ideologisk. Vi misliker ikke nødvendigvis den *faktiske* andre, men vi misliker vår objektivisering av han eller henne.

Sosial identitetsteori av Henri Tajfel (2010) beskriver hvordan mennesker objektiviserer seg selv og andre inn i sosiale kategorier. Disse kategoriene tillegger vi normer for karakteristikk og verdier. Inn-grupper, altså de kategoriene vi selv identifiserer med tillegges positive verdier og karakteristikk mens ut-grupper, de vi antar er våre motsetninger, tillegges negative verdier og karakteristikk.

Bakgrunnen for denne masteroppgaven vil vise hvordan sosial identitetsteori gir en troverdig forklaring på fenomenet affektiv polarisering og hvorfor objektivisering av seg selv og andre er den grunnleggende mekanismen som driver denne polariseringen. Affektiv polarisering er i denne oppgavens kontekst kun et symptom og et bakteppe. Objektivisering av andre i form av en manglende evne til å se subjektiviteten bak den motgående meningen, og seg selv, i form av at man knebler sin subjektivitet til fordel for å uniformere seg i sosialiseringens norm, er problemet oppgaven skal ta fatt på. Jeg vil skrittvis legge frem sosial identitetsteori og underbygge dette med relevant forskning fra USA og Storbritannia før jeg sist vender blikket mot den norske forskningen på området.

### ***1.1.2 «De andre»***

Jeg vil knytte denne første delen til den amerikanske tilstanden. I USA har man et de facto topartisystem. Republikanere anses som konservative mens demokrater anses som liberale. Det siste tiårets stridigheter har gått langs denne ideologiske skillelinjen (Gentzkow 2016).

I eksempelet USA anser den gjennomsnittlige amerikaneren seg som moderat og rasjonell enten han er fra den konservative eller den liberale siden. Dette var en del av forskningsgrunnlaget som gjorde at Fiorina (2008) foreslo at økende polarisering var en myte. Rapporten sa i tillegg til at amerikaneren er moderat, at han eller henne generelt ikke identifiserer seg med en sterk politisk ideologi og at syn på enkeltsaker og ideologisk tilknytningsgrad har vært stabil over tid. Disse påstandene kan også bekreftes i senere tid (Gentzkow 2016). Amerikaneren beskriver seg selv som en moderat velger som er innstilt på samarbeid på tvers av partilinjene så lenge meningsmotstanden er av samme karakter.

Det er i synet på «den andre» vi finner årsaken til polariseringen vi har sett det siste tiåret. De andre ses som uintelligente, onde og trangsynte og deres politiske ideer er uærlige, onde og

skadelige for samfunnet (Gentzkow, 2016). Polariseringen vi ser er ikke primært drevet av sterke meninger rundt sak, men av bildet en maler av den andre siden. Tilfellet kan faktisk være at denne typen polarisering kan øke selv om partene kommer nærmere hverandre ideologisk (Iyengar et al., 2019). Dette er en polarisering som drevet av en overbevisning om at ens egen virkelighetsoppfatning er korrekt og den virkelighetsoppfatningen man tillegger de på den andre siden i varierende grad er feil. Den er drevet av at man objektiverer, generaliserer og demoniserer de på den andre siden av saken.

### ***1.1.3 Selvet og de andre***

For å forklare dette fenomenet vender jeg til sosial identitetsteori. Henri Tajfel var en polsk sosialpsykolog som søkte en kognitiv modell som kunne forklare gruppedannelse og intergruppedynamikk. Hans sosiale identitetsteori (2010) beskrives som den beste forklaringen på affektiv polarisering av den forskningen jeg har benyttet (Huddy 2013, Gentzkow 2016, Hobolt et al., 2020, Iyengar et al., 2019).

Tajfel definerer «selvet» som en todelt struktur. Den ene delen kaller han den *personlige* identiteten. Dette er personlige karaktereristikker som «... bodily attributes, ways of relating to others, psychological characteristics, intellectual concerns, personal tastes and so on» (Tajfel, 2010, s. 18). Dette kan best beskrives som den du er med deg selv. Den andre delen av selvet er ens sosiale identitet. Dette er hvilke sosiale kategorier du og andre faller innenfor. Dette kan være, kjønn, religion, politisk affiliasjon og så videre. Dette kan beskrives som hva en representerer og i en stadig mer politisert verden er det ofte denne siden av selvet som kommer til uttrykk. Det resulterende «selvet» er en kognitiv struktur som, ifølge Tajfel, resulterer i situasjonsspesifikke uttrykk av forskjellige identiteter.

Avhengig av hvilken kontekst individet befinner seg i vil uttrykksfordelingen mellom forskjellige sosiale identiteter, og den personlige identiteten variere. Tajfel (2010) argumenterer for at man «slipper til» forskjellige uttrykk av sin identiteten avhengig av hvilket sosialt stimuli man får. De eksemplifiserer dette med to ekstremer. Det ene er hvor en interaksjon foregår på et interpersonalt plan, som er utelukkende basert på deres personlige identiteter og hvor den sosiale identiteten og hvilke grupper man anser seg som en del av ikke spiller noen rolle. Et eksempel på dette kan være en mor med sitt barn eller en person i samtale med nære venner. Deltagerne er der som subjekter, ikke representative objekter for en sosial identitet. Det andre er en interaksjon basert utelukkende på deltagerens sosiale



identiteter, hvor hvilke personer som er med er uviktig i forhold til hvilke grupper de representerer. Dette kan eksemplifiseres med en politisk debatt hvor deltagerne er der som representanter for sine gitte identiteter.

For å organisere vår sosiale verden hevder Tajfel (2010) at vi kategoriserer den. Sosial kategorisering er, som verb, hvordan vi deler opp den sosiale verden i bestemte klasser eller kategorier. Som substantiv er det en klassifisering du gir deg selv eller andre som en indikator på hvor de eller du hører hjemme. Disse kategoriene er så gjenstand for karakterisering ved at man tillegger hver kategori et sett stereotype attributter. Disse attributtene stammer ikke fra et nøytralt og objektivt sted, men fra ens egen subjektive oppfatning av en gitt kategori eller identitet. Kategorien republikaner vil for eksempel bety et sett med karakteristikk fra en som kategoriserer seg som sådan mens det vil assosieres til andre karakteristikk fra en som kategoriserer seg som demokrat.

Tajfel (2010) definerer din sosiale identitet som summen av dine sosiale kategoriseringer. Hvilke grupper du tilhører, og hvilke grupper du ikke tilhører. «They state at the same time what a person is and is not» (Tajfel, 2010 s. 18). Dette danner grunnlaget for å definere hva som er en inn-gruppe og hva som er en ut-gruppe.

Sosial identitetsteori holder frem at disse kategoriseringene sjelden gjøres på bakgrunn av personlig erfaring med gruppe-medlemmer, men av oppfattelse. I motsetning til tidligere teorier om gruppedannelse som satt fenomenet som et resultat av gjensidig affekt og belønning, altså at gruppe-medlemskap er a posteriori til interpersonale forhold, foreslår sosial identitetsteori at det er ens egen kategorisering som kommer først. Gruppeidentifikasjon, sier Tajfel, er en følge av at man plasserer seg selv i sosiale kategorier. Kategorien du plasserer deg i, bestemmer så hvilken gruppe du identifiserer deg med. Han oppsummerer denne forskjellen ved å si: «the first question determining group-belongingness is not `Do I like these other individuals? but `Who am I?`» (Tajfel, 2010, s. 15). Sosial identitetsteori skiller seg ut ved å foreslå at større grupper som for eksempel nasjonalitet, kjønn og rase er en forløper *til* og ikke et resultat *av* gruppetilhørighet. De er ikke resultat av interpersonale erfaringer og eksternt initiert sosialisering, men snarere en a priori sannhet individet *lar* seg sosialiseres inn i.

### ***1.1.4 Inn-grupper og ut-grupper***

Tajfel (2010) beskriver videre de kognitive prosessene som skjer når vi deler vår sosiale verden i «oss» og «de». Han legger til grunn at den fundamentale motivasjonen som styrer gruppedanning er at vi ønsker å skille vår gruppe positivt ut fra andre grupper (Tajfel, 2010). Dette kalles positive distinctness, og er noe man kjenner igjen fra for eksempel sosioøkonomisk klassestrid, hvor de lavere klasser for eksempel beskriver seg selv som ærlige og hardtarbeidende mens de rike beskrives som uærlige og utnyttende. Denne prosessen fører til at tilhørere av sosiale grupper objektiviserer tilhørere av andre antatt motsatte grupper med negative karakteristikk:

According to the premises of social identity theory, a primary consequence of salient ingroup–outgroup categorization is the depersonalization of members of the outgroup. Social behavior in intergroup situations is characterized by a tendency to treat individual members of the outgroup as undifferentiated representatives of a unified social category, ignoring individual differences within the group. (Brewer, 2001, s. 21)

Det er etter hvert blitt bred enighet om at danningen og opprettholdelsen av store grupperinger (nasjon, kjønn, rase og lignende) er en følge av sosial identitet og ikke interpersonal erfaring (Huddy, 2013). Dette betyr ikke at interpersonale forhold og affekt er irrelevant. De to premissene er heller ikke gjensidig utelukkende. Interpersonale forhold kan forsterke din sosiale identitet (som for eksempel ved at en ser likheter i personlighet med en lederfigur innen den sosiale identiteten), og motsatt, ved at en fokuserer på den andres personlige identitets positive sider på grunn av felles gruppeidentitet. Det samme kan også sies å gjelde den andre veien. At man fordømmer en gruppe på grunn av noen man anser som en lederskikkelse i den gruppen og at man fokuserer på en persons negative personlige karakteristikk fordi personen er et medlem av utgruppen. Man ser en korrelasjon mellom oppfattelsen av positive interpersonale forhold og lik sosial identitet. Det vil si at mennesker av samme sosiale identitet rangerer de som er av samme identitet som bedre mennesker (Huddy, 2013).

Dette bringer oss tilbake til den amerikanske forskningen om polarisering. Amerikaneren, ifølge Fiorina (2008), vil uavhengig av partiaffiliasjon, anse seg selv som moderat og rasjonell på bakgrunn av han eller hennes innsikt om sin egen personlige identitet. I den personlige identiteten finnes evnen til å se nyanser og vurdere verdirelaterte spørsmål uavhengig av

hvilken identitet en representerer. En sosial identitet er unyansert og kan defineres av sine svar på disse verdirelaterte spørsmålene. I «den andre» ser ikke denne amerikaneren den personlige identiteten eller subjektiviteten, men snarere en ansiktsløs reproduksjon av en identitet eller preposisjon han eller henne misliker.

Det er en manglende evne til å se subjektiviteten bak den sosiale identiteten som driver polariseringen. Det er hvordan en generaliserer sine egne identiteters gode sider og de andres negative sider som lar en ta alt fra egen leir i god tro mens man behandler alt fra den andre leiren med mistanke. Vi ser ikke subjektet, kun den antatte sosialiseringen de representerer.

Dette reflekteres i forskningen. Meningsmotstandere gis negative karakteristikk mens meningsfeller gis positive karakteristikk. I komparative amerikanske studier fra 1960 og 2008 (Gentzkow, 2016) ser vi hvordan synet på motstanderens intelligens og egoisme har forandret seg de siste 50 år. I 1960 var synet at den andre siden var ganske lik ens egen i form av positive og negative karakteristikk, i 2008 hadde forskjellene økt drastisk, det vil si at man både rangerer sin egen gruppe mer positivt samtidig som man rangerer den andre siden mer negativt.

Dette er ikke en unik amerikansk tilstand. Studier har vist det samme i flere land, deriblant Norge, som oppgaven går inn på senere. Lignende studier er også gjennomført i Storbritannia (Hobolt et al., 2020). I en polariseringsstudie rundt Brexit ble respondenter fra både Leave og Remain siden bedt om å rangere sin egen side og den andre siden på tre positive og tre negative karakteristikk. De positive karakteristikkene var intelligens, åpenhet og ærlighet. De negative karakteristikkene var egoisme, hykleri og trangsynthet. Respondentene skulle rangere hver karakteristikk fra 1 til 5 hvor 1 var svært dårlig og 5 var svært godt. Remainers rangerte sin egen sides positive karakteristikk til et gjennomsnitt av 3.9 og de negative karakteristikkene på bare 1.9 De rangerte Leavers positive karakteristikk til et gjennomsnitt av 2.4 og de negative karakteristikkene til 3.6. Det vil si at de rangerer seg selv som totalt 3.2 poeng «bedre» mennesker enn meningsmotstanderne. De motsatte resultatene er ganske like selv om Leavers rangerte Remainers en smule høyere i de positive karakteristikkene enn motsatt (Hobolt et al., 2020).

Personforakten gjelder også i spørsmålet om en aksepterte at ens barn giftet seg med en fra den andre siden. I 1960 var det knapt noen som ville protestert mens i 2008 svarer en femtedel at de ville opponert mot et slikt ekteskap i USA (Gentzkow, 2016; Iyengar et al., 2019).

Samme studie er gjennomført for både parti- og Brexit-identitet. Den britiske Parti-identitetstesten viste mindre utslag enn den gjorde i USA (Iyengar et al., 2019), mens hvor det kommende svigerbarn sto i Brexit-striden gav lignende utslag som i USA. (Gentzkow, 2016; Hobolt et al., 2020). Dette bygger under poenget at man ikke kun ser uenighet i sak, men at man legger negative personlige karakteristikk til grunn for uenigheten. Foruten studiene som forsket på ut-gruppe karakteristikk og intergruppe-ekteskap viser flere studier at man betrakter gruppetilhørighet som viktig i valg av andre sosiale forhold. Blant annet har en studie funnet at gruppetilhørighet spiller en rolle i hvor seksuelt attraktiv et menneske oppfattes (Iyengar et al., 2019), og dette underbygger studier gjort på ekteskap som viser for eksempel at 80 % av gifte par i Amerika følger samme politiske ideologi (Iyengard et al., 2018).

For å illustrere nettopp hvor bred misnøyen med den andre siden er, viser Gentzkow (2016) til en meningsmåling fra 2016 som sier at: «... 27 percent of Democrats and 36 percent of Republicans said the opposite party's policies are so misguided that they threaten the nation's well-being». Dette er gjennomsnittet av alle stemmerne. Av de som regnes som politisk engasjerte er statistikken enda verre. Rundt halvparten av disse ser på den andre siden som en trussel mot nasjonen (Gentzkow, 2016).

Mennesker distanserer seg til hverandre på bakgrunn av sosiale identiteter. Dette skaper en selvforsterkende effekt. Muligheten for å finne fellesskap i den personlige identiteten på tvers av sosiale skillelinjer forsvinner og «den andre» blir dermed ytterligere karikert og objektivert. Studier viser at amerikanerne deler mange tanker, håp og bekymringer på tvers av skillelinjene (Gentzkow 2016, Fiorina, 2008), men en økende sosial distanse mellom de to grupperingene fører til at dette blir vanskeligere å oppfatte. I stedet trekker de hver til sine respektive ekkokammer hvor fordømmelse trumfer forståelse.

### ***1.1.5 Individet og normativitet***

Oppgaven har beskrevet dynamikken mellom inn- og utgrupper og konsekvensene av å objektivere andre. Jeg vil nå se nærmere på hva sosial identitetsteori kan fortelle oss om hvordan vi objektiviserer oss selv og forholdene innad i gruppene. Sosial identitetsteori påstår som sagt at vi ønsker å fremstille vår gruppe og dermed oss selv i et godt lys i forhold til andre. Vi generaliserer gruppedemlemmers gode sider og gjør de til en del av gruppens identitet som igjen blir en del av subjektets identitet. Vi danner en stereotypisk manifestasjon

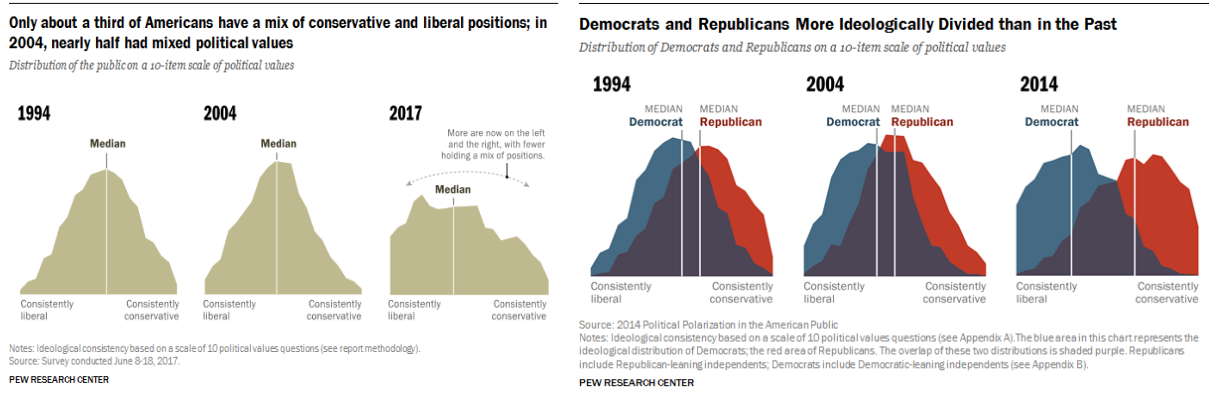
av vår identitet og gjør så det vi kan for å leve opp til denne positive stereotypien. Tajfel (2010) forklarer denne kognitive prosessen, og beskriver den som Referent Informational Influence:

1. Individuer definerer seg selv som medlemmer av en bestemt sosial kategori (sosial kategorisering).
2. Individuer danner eller lærer seg de stereotypiske normene for den gitte kategorien. De forstår en gitt fremferd som kriterier for gruppedlemskap. Visse riktige, forventede eller ønskede fremferder blir brukt for å definere denne kategorien som forskjellig fra andre kategorier.
3. Individet internaliserer disse normene på samme måte som de internaliserer kategoriens andre stereotypiske karakteristikk når gruppedlemskapet blir prominent. Det vil si at deres oppførsel blir mer normativ (i lys av kategorien) etter hvert som medlemskapet blir mer relevant/prominent for/i individet.

Foruten om sammenligninger mellom grupper, som preges av positive syn på egen gruppe og negative syn på motsatt gruppe, forekommer det også sammenligninger innad i gruppen. Teorien fremsetter at atferden til gruppedlemmer sikter mot et normativt ideal, spesifikt for gruppen. Eksempelvis kan dette idealet for konservative være å ivareta tradisjoner og kultur. Den samme interaksjonen som foregår mellom grupper, foregår også til en viss grad innad i grupper. Man ønsker å skille seg positivt ut fra andre gruppedlemmer. Tajfel (2010) viser til Codol (1975) og hans teori om overkonformitet som sier at individer innad i gruppen vil konkurrere med hverandre om å være nærmest idealet innad i gruppen. Dette kan føre til en ideologisk konsolidering rundt saker som er viktige for den gitte identitet. Dette kan også føre til at det normative idealet skyves lenger ut i ekstremitetene som resultat av en slags ideologisk renhetskonkurranse. I vårt eksempel kan det da være at konservative vil ikke bare begrense, men stoppe, for eksempel innvandring.

Dette finner vi også indikasjoner på i amerikansk forskning (Pew Research Center, 2017). Et tegn på dette er økende forskjeller i spørsmål som omhandler ideologiske emner som abort, våpenkontroll, velferd og skatter. Figur 1 illustrerer at amerikanerne viser en relativt moderat respons i 1994 som gradvis utvikler seg til en polarisert graf i henholdsvis 2017 og 2014. Undersøkelsen er gjort av Pew Research Center i 2014 og 2017. Respondentene ble spurt 10

verdirelaterte politiske spørsmål med verdier som kan relateres til enten den liberale eller den konservative siden.



*Figur 1. Polarisering over tid. Grafen til venstre viser i hvilken grad respondenter har blandede eller uniforme verdier med hensyn til partiaffiliasjon og utvikling over tid. Grafen til høyre viser respondentenes ideologiske identifisering over tid.*

Studiene viser at der partitilhørerne var ganske nære hverandre ideologisk sett i 1994 er det langt mindre vanlig at konservative innehar liberale verdier, og visa versa, i 2014 og 2017. Dette går derfor ikke imot forskningen jeg legger frem tidligere, men viser at det foregår en konsolidering rundt verdier på begge sider. Dette kan indikere effekten av punkt 2 og 3 på Tajfels Referent informational influence (2010), nemlig at individet lærer seg normene for sin identitet og at den blir mer prominent. Gentzkow (2016, s.12) bemerker: «It is true that most Americans hold relatively moderate views... But the frequency of Republicans holding pro-immigrant views, or Democrats holding anti-immigrant views have decreased substantially».

Individet objektiverer seg selv mot identitetens normativitet. Det følger en gitt identitets stipuleringer for hva som er akseptert og uakseptert atferd. I tilfellet over er det for eksempel en ideologisk faux pas for republikanere å være for strengere våpenkontroll eller selvbestemt abort. For demokrater gjelder det samme for strengere innvandringsregler eller kutt i velferdssystemet. Foruten de filosofiske problemstillingene dette reiser har det også følbare konsekvenser for det enkelte individ og samfunnet for øvrig. Ofte har identiteter, og følgelig individer, grunnleggende forskjellige oppfatninger av virkeligheten og man avviser det perspektivet motstanderne tar. Det finnes bevis for at din sosiale identitet kan spille en rolle i om man burde bruke maske i koronapandemien (Kamisar & Holzberg 2020) og hvilke medisiner som fungerer mot den (Yermal Jr., 2020).

### *1.1.6 Norske tilstander*

Oppgaven omtaler affektiv polarisering siden det er et synlig symptom på objektivering som har vært gjenstand for grundig forskning over tid. Den amerikanske og britiske forskningen gir et godt overblikk over fenomenet og danner en kontekst for den norske forskningen jeg nå vil legge frem. Ved å gjøre dette ønsker jeg å tydeliggjøre at problemene jeg omtaler også eksisterer her i Norge. Affektiv polarisering er i utgangspunktet et mindre problem i parlamentariske land siden utgruppene ofte er mindre definerbare enn i land med topartisystemer. Jeg skriver dog en oppgave om objektivering, ikke affektiv polarisering, og den norske forskningen som foreligger viser at dette fenomenet også forekommer i Norge og Skandinavia.

Innledningsvis vil jeg også nevne at våre naboland Sverige (Renström et al., 2020) og Danmark (Hjorth et al., 2019) også har gjennomført studier om affektiv polarisering. Begge studier påviser en betydelig grad av affektiv polarisering i sine respektive land. Det spesielt interessante med disse studiene er at de er gjennomført i land som har det samme parlamentariske styringssystemet som vi har her i Norge. Studiene er gjennomførte med lignende tilnærming som amerikanske og britiske studier. Måling av tanker og følelser for inn- og utgrupper og sosial distansering langs gruppelinjer.

I artikkelen «Er Norge i ferd med å bli et polarisert land?» har Siw Ellen Jacobsen og Marthe Dæhlen intervjuet Johannes Bergh og Mari Teigen, forskere ved Institutt for samfunnsforskning, om polarisering i Norge (Jakobsen & Dæhlen, 2020). Bergh advarer om at populismens fremmarsj i Europa og USA også kan komme til Norge. Dette kan, ifølge Bergh, føre til at vi kommer inn i en «... vond spiral hvor polarisering skaper uoverstigelige avstander som gjør styring i politikken vanskelig» (Jakobsen & Dæhlen, 2020). Teigen på sin side peker på debatter om likestilling og feminisme som mulige arenaer for polarisering.

Som i eksemplene fra de foregående landene er heller ikke polariseringen i Norge av ideologisk karakter. Det finnes allerede en studie om ideologisk polarisering i Norge og resultatene faller i tråd med lignende internasjonal forskning, liten eller ingen signifikant polarisering. Denne studien, ved Iacob Christian Prebensen ved NRKbeta (2018), var en trendanalyse av ideologisk polarisering i Norge i perioden 2007 til 2017. Han fant ingen tegn til økende polarisering, snarere tvert imot. Uenighetene har vært veldig stabile over det aktuelle tiåret og i den grad de har beveget seg virker det å være mot større konsensus. En

grunn til dette resultatet, som artikkelen også nevner, er deres definisjon av polarisering som; «... økt uenighet om politiske posisjoner og påstander» (Prebensen, 2018). Prebensen anerkjenner dog at inntrykket av at polariseringen forverres er reelt og peker blant annet til affektiv polarisering og endringer i offentligheten (sosiale og konvensjonelle medier) som interessante elementer for videre forskning.

Eirik Knudsen, postdoktor ved Institutt for informasjons- og medievitenskap ved Universitetet i Bergen, er involvert i det meste som har blitt, eller skal publiseres på emnet affektiv polarisering i Norge. I en artikkel på Vox Publica kalt «Polariseringen er personlig: Vi misliker velgerne til partier vi er uenig med» (Knudsen, 2018b). legger han frem sine funn som viser at også det norske folk er affektivt polarisert. Han definerer affektiv polarisering som «... at folk gir negative karakteriseringer av, og misliker, velgere som mener noe annet enn dem selv» (Knudsen, 2018b). Han viser til en studie i norsk medborgerpanel som viser fiendtlighet ovenfor andre partier. I 2018 svarte 75 % av FRP-velgere at de misliker Arbeiderpartiet. Hele 90 % av Arbeiderparti-velgere svarte at de mislikte FRP. Dette i seg selv er ikke nok til å bevise fenomenets eksistens i Norge siden man kan mislike et parti uten å mislike tilhørerne personlig, men en oppfølgingsstudie gjort av Knudsen (Knudsen, 2018a) viser det samme som det gjør i Storbritannia og USA, at man blir misfornøyd med å få et svigerbarn fra «andre siden».

I denne studien (Knudsen, 2018a) sammenlignet Knudsen den amerikanske situasjonen med den norske situasjonen for å se om amerikanske studier lar seg oversette til flerparti- og dermed en norsk regjeringsform. Dette, med spørsmålet om svigerbarn på tvers av partilinjer. Knudsen tar utgangspunkt i venstre/høyre- dikotomien. I studien ber han respondentene om å rangere seg selv fra venstre til høyre på en skala fra -3 til +3 samt å oppgi partiaffiliasjon. Han bruker disse dataene for å rangere hvert parti på venstre/høyre skalaen. I ekstremitetene finner vi henholdsvis Rødt (-2,9) og FRP (+2,5). Ikke overraskende viser Rødt-velgere størst antipati mot FRP-velgere og visa versa, og man kan følge en stigende trend i aversjon dess større det ideologiske skillet vokser. Dette viser at ideologisk avstand, eller polarisering, bidrar til økt affektiv polarisering. Knudsen gjennomfører samtidig en komparativ studie i USA for å kunne sammenligne resultatene. Den amerikanske undersøkelsen repliserer i stor grad resultatene fra foregående studier (Iyengar et al., 2019; Pew Research Center, 2017) og Knudsens norske studie gir lignende resultater. 23 % norske, mot 28 % amerikanske velgere vil være til en viss grad misfornøyd med å få en ideologisk motpart som svigerbarn. 72 % norske, mot 74 % amerikanske velgere ville være til en viss grad fornøyd med å få en av lignende ideologi som



svigerbarn. Knudsen oppsummerer dette med at det er få eller ingen forskjeller mellom landene i dette aspektet av affektiv polarisering. Velgere i begge land ønsker generelt sosial avstand til meningsmotstandere.

Knudsen, i samarbeid med Iversen og Vatnøy har også forsket på ideologisk standpunkt og syn på medier (Knudsen et al., 2018). I studien ønsket de å finne ut hvordan røde og blå velgere så på Dagens Næringsliv og Klassekampen som nyhetskilder. Kriteriene som skulle bedømmes var tillit og betydning som kilde til nyheter. Undersøkelsen viser at det er sprik langs ideologiske linjer i forhold til begge kriterier for begge publikasjoner med et tydeligere sprik i forhold til Klassekampen. Høyresiden viste altså høy tillit og betydning til Dagens Næringsliv og lav tillit og betydning for Klassekampen og visa versa. Knudsen, Iversen og Vatnøy (2018) konkluderer som følger:

Når vi kan påvise at norske mediebrukere har selektiv tillit til nyhetsprodusenter basert på ideologisk ståsted, reiser det også nye spørsmål og bekymringer for mediens rolle. Mistillit til den andre sidens informasjonskilder kan være et symptom på mistillit mot den andre sidens motiver, og en indikasjon på en skadelig polarisering. (s. 13)

## **1.2 Oppsummering av bakgrunnen**

Jeg har vist at det ikke hovedsakelig er ideologiske forskjeller som står for polariseringen vi ser i dag. Det er en gjenganger i forskningen at majoriteten er moderate (Gentzkow 2016, Fiorina 2006, Prebensen 2017, Knudsen 2018a). Det finnes forsvinnende få med ekstreme synspunkter om sak. Det finnes derimot mange med overdrevne syn på egen og andres identiteter (Gentzkow 2016, Hobolt et al., 2020, Huddy 2013, Knudsen 2018a). Jeg har vist at der det finnes historiske data og trendmønster ser vi at polariseringen tiltar. (Gentzkow 2016, Pew 2017) Det siste tiåret i særdeleshet har sett en kraftig økning. Til sist jeg har vist at det finnes en betydelig grad av affektiv polarisering i Norge og Skandinavia (Hjorth et al., 2019; Knudsen, 2018a; Knudsen et al., 2018; Renström et al., 2020), noe som viser at parlamentariske og konsensuspregede land heller ikke er skånet for affektiv polarisering.

We don't see those on the other side as well-meaning people who happen to hold different opinions or to weight conflicting goals differently. We see them as unintelligent and selfish, with views so perverse that they can be explained only by unimaginable cluelessness, or a dark ulterior motive. (Gentzkow, 2016, s.17)

Affektiv polarisering stenger ned de diplomatiske kanalene på tvers av de politiske og kulturelle stridslinjene. Man ser ikke lenger subjekter i mennesker rundt seg, men snarere representanter for noe man er for eller imot. De blir non player characters, rigide representasjoner av et verdensbilde vi tillegger de. Identiteter skaper sterke mot-identiteter og det trekkes i de ytterste tilfeller ut i demonisering og umenneskeliggjøring av den andre siden. Selv om dette ligger ytterst i skalaen er det mange nivåer på veien dit vi også burde unngå.

Å se dette emnet fra et forskningsperspektiv har gitt meg ny innsikt om meg selv. Jeg har vært og er fortsatt til en viss grad skyldig i objektivisering av andre mennesker. Jeg er sosialisert inn i en virkelighetsoppfatning som gjør at jeg tillegger mine meningsfeller ære og inderlighet og mine meningsmotstandere skjulte motiver og onde hensikter. Denne sosialiseringen har sprunget fra mange kilder. Venner, familie, nyhetene og sosiale medier for å nevne noen. Jeg opplever verden gjennom linsen av en ubevisst bekræftelsestendens. Jeg absorberer øyeblikk som bekrefter min oppfatning av virkeligheten og avfeier de som utfordrer den. Jeg skriver dette i presens fremfor preteritum.

Noen ganger tar jeg standpunkt jeg vet jeg burde ta, fremfor de jeg har tenkt igjennom selv. Jeg tar standpunkt som er typisk for min identitet, eller kanskje mer korrekt, det motsatte standpunkt av en identitet jeg ikke liker. På denne måten objektiviserer jeg meg selv og blir en representasjon av en identitet fremfor et handlende subjekt.

Jeg klarer ikke alltid å se den andre som et subjekt i sitt eget liv, men ser den noen ganger heller som et objekt, en representant for noe jeg er uenig i. Jeg tar meg selv i å ikke undersøke hvorfor dette mennesket mener som det gjør og antar heller at dette mennesket ikke handler i god tro. Med innsikten som følger av å skrive denne oppgaven vet jeg at dette hverken er bærekraftig eller konstruktivt, men jeg må være så ærlig å innrømme at det forekommer likevel. Dette beviser for meg hvorfor denne masteroppgaven på en og samme tid er viktig og utilstrekkelig med hensyn til å tilnærme seg dette problemet. Dette er ikke en løsning på problemet, men jeg håper den kan virke som en bevisstgjøring om det.

Vi her i Norge har det ikke like ille som andre land. I USA mener enkelte at vi nærmer oss en ny borgerkrig (Rasmussen Reports, 2018) og Brexit har delt Storbritannia på midten (Hobolt et al. 2018). Dette er ekstremiteter av polariseringen. Vi må dog ikke tro at det ikke kan bli et problem her på berget også. Vi har også betente temaer som erfares som eksistensielle av stridsvillige parter. Jeg kan for eksempel nevne innvandring og likestilling. Selv om vi

kanskje har bedre forutsetninger for å motvirke dette enn USA og Storbritannia er det mange skritt på veien til ekstremitetene som også bør unngås. Polarisering er en trussel mot demokratiet og folkeånden også i mildere former. Sosial distansering basert på identitet og forvitringen av samarbeid på tvers av politiske skillelinjer er blant temaene jeg har bragt opp. Dette er som jeg viser i oppgaven allerede et samfunnsproblem i Norge. Oppgaven har i bakgrunnen vist at det stammer fra objektivisering av menneskene rundt oss.

Mennesker sosialiseres inn i forskjellige virkeligheter og mister på veien evnen til å relatere til sine antatte motparter. Vi slutter å se andre mennesker som subjekter i sine egne liv og ser de heller som objekter i våre. De blir reproduksjoner av en preposisjon vi er for eller imot, vi bryr oss ikke om *hvorfor* de mener noe, kun *at* det gjør det. Denne oppgaven vil forsøke å vise verdien i spørsmålet hvorfor.

Polariseringen jeg skriver om fungerer kun som et bakteppe. En manifestasjon av et dypere problem. Menneskene rundt oss er ikke tankeløse droner, de er som en selv, subjekter i sin fulle rett og bør behandles som sådan.

Denne oppgaven benytter affektiv polarisering og sosial identitetsteori for å belyse det underliggende problemet, objektivisering av menneskene rundt seg. Affektiv polarisering er å vise antipati mot det bildet en har skapt av sin politiske eller kulturelle motpart og er hovedsakelig en politisk utfordring. Denne polariseringen stammer fra en manglende evne eller vilje til å se subjektivitet, nyanse og individuell bestemmelseskraft i menneskene rundt seg og dette er en filosofisk og pedagogisk utfordring.

### **1.3 Distinksjonen mellom formålsrasjonalitet og verdirasjonalitet**

Et skille som blir viktig videre i oppgaven er det mellom formålsrasjonalitet og verdirasjonalitet. Den tyske sosiologen Max Weber (2013) skilte mellom to typer rasjonalitet:

Instrumentally rational (zweckrational), that is, determined by expectations as to the behavior of objects in the environment and of other human beings; these expectations are used as "conditions" or "means" for the attainment of the actor's own rationally pursued and calculated ends; (2) value-rational (wertrational), that is, determined by a conscious belief in the value for its own sake of some ethical, aesthetic, religious, or other form of behavior, independently of its prospects of success. (s. 399-400)

Formålsrasjonalitet vil her være å kunne forstå og forutse forholdet mellom aksjon og reaksjon. Det er å vite hvordan man må opptre og hva man må gjøre for å nå spesifikke mål. Dette kan relateres til det kvalifiserende innholdet i skolen som for eksempel rene kunnskaper om språk og matematikk, men også til sosialisierende innhold som det å forstå normer for opptreden i samfunnet og hvorfor en bør følge lover og regler. I denne oppgaven er skolens kvalifiserende innhold i form av praktiske kunnskaper i stor grad irrelevant, så formålsrasjonaliteten vil i dette tilfellet knyttes til sosialiseringsaspektet av utdanningen.

Verdirasjonalitet er her de overordnede subjektive prinsippene som regulerer individets opptreden i verden. Det har ingenting å gjøre med å oppnå praktiske mål, men heller subjektive retningslinjer som oppfordrer individet til å agere på en viss måte. Herunder ligger de styrende verdier, hva som anses som godt og ondt.

Som forskningen viser fører objektivisering av mennesker til at man tillegger de verdier man antar korrelerer med deres sosialisering. Et eksempel på dette er hvordan utgrupper beskrives blant annet som uærlige, egoistiske og uintelligente (Hobolt et al., 2018, Gentzkow 2016). Den affektive polariseringen jeg viser til i bakgrunnen stammer fra at man ikke deler eller forstår de verdiene man antar at motstanderen lever etter. Der hvor demokraten ønsker strengere våpenkontroll for å verne alle liv, ser republikaneren det som en trussel mot å verne sine egne liv. Der hvor en republikaner ønsker lavere skatter i et optimistisk syn på individets uavhengighet av staten ser demokraten det som en egoistisk måte å unngå å bidra til fellesskapet.

Våre verdier og prinsipper er det som styrer vår reise gjennom livet. Det er motivene bak våre formålsrasjonelle handlinger. Det er med hensyn til disse grunnleggende motivasjonene at objektiveringen viser sin mest umenneskeliggjørende side. Det er antatte verdirasjonelle motsetninger som lar oss stemple motstanderne som onde og uærlige. Det er vår manglende forståelse av andres verdier som ikke lar oss resonnerer oss tilbake til en felles menneskelighet.

Av denne grunn vil våre verdier, hvordan vi som pedagoger tilnærmer oss temaet, og distinksjonen mellom det formålsrasjonelle og verdirasjonelle, være nøkkeltemaer videre i oppgaven.

## 1.4 Hva oppgaven er, og ikke er

Tankene som produseres i denne oppgaven er som nevnt ikke tenkt å være en «kur» mot objektivisering av mennesker. Ikke all objektivisering er negativ, selv om denne oppgaven mest ser på de negative aspektene ved fenomenet. Affektiv polarisering er et eksempel på hva objektivisering av mennesker kan føre til og fungerer på denne måten som et bakteppe for mine refleksjoner om subjektivisering og intersubjektivitet. Oppgaven taler for subjektiviseringens relevans og goder i spesifikke aspekter av utdanningen. Den forsøker også å belyse viktigheten av at elevene oppfordres til å subjektivere sine medmennesker.

Oppgaven er ikke et kall til uhemmet subjektivisering i utdanningen. Sosialiseringfunksjonen er viktig og konstruktiv for elevene når den settes i bruk på den riktige måten. Jeg forsøker i oppgaven å gi et nyansert bilde av forholdet mellom sosialisering og subjektivisering og se det i høyere oppløsning enn hva jeg har inntrykk av at vi gjør i dag. Jeg deler derfor opp utdanningens produkt i det formålsrasjonelle og det verdirasjonelle. Det formålsrasjonelle er å forstå relasjonen mellom handling og effekt, det verdirasjonelle er å handle i tråd med verdier for verdienes skyld. Jeg foreslår at sosialiseringen spiller en kritisk rolle med hensyn til det formålsrasjonelle mens subjektiveringen har et uoppfylt potensial i det verdirasjonelle.

Oppgaven ser etter måter å subjektivere eleven, men ser også etter hvordan eleven kan ledes til å subjektivere de rundt seg. Intersubjektivitet er derfor et viktig element i oppgaven. Biesta (2016) skriver om subjektivisering som en funksjon utøvd av pedagogen. Jeg ønsker å studere subjektivisering også som en måte å forholde seg til andre mennesker på.

Jeg leverer mitt budskap med ydmykhet. Jeg vet ikke hva som er den riktige fordelingen mellom sosialisering og subjektivisering i forhold til verdier, dette er tanker som enda ikke er helt ferdig behandlet. Jeg begynner dog å få en god forståelse av hva vi forsaker ved å ikke subjektivere våre elever og det er dette perspektivet som kommer til syne i diskusjonen. Jeg er derimot mer sikker på at vi behøver en større grad av intersubjektivitet i samfunnet.

Jeg har i denne oppgaven bestemt meg for å i stor grad utelate sosiale mediers innflytelse på polarisering og objektivisering. Dette er hovedsakelig i ordtallets interesse. Mye av det jeg ville ha skrevet ville vært en reproduksjon av andre verk om et veldig tidsaktuelt tema. Jeg vil at dette skal være en oppgave hovedsakelig om pedagogisk filosofi og ikke en oppgave hovedsakelig om polarisering. Kombinasjonen av at antall klikk og delinger er markører på suksess og at sinne skaper flest klikk er dog et bekymrende element. Jeg vil ikke gå i dybden

på emnet i denne oppgaven, men vil nevne det kort i diskusjonen på grunn av sin relevans som kilde til sosialisering.

Jeg er klar over oppgavens mangler på tekniske parametere. Jeg foreslår ikke når i utdanningsløpet subjektivering skal vektlegges, men fokuserer heller på potensielle konsekvenser av at det gjøres eller ikke gjøres. Oppgaven tar i utgangspunktet heller ikke høyde for demografiske og kulturelle forskjeller i Norge, noe jeg mener burde være sentrale spørsmål når nye elementer skal implementeres i utdanningen. Oppgaven er sonderende, dette er tanker jeg gjerne vil jobbe videre med. En masteroppgave er et godt medium for dette formålet. Den er ikke tiltenkt å være en form for manifest eller mandat og oppgavens verdi ligger først og fremst i refleksjon. Både i min refleksjon når jeg setter ideene i forhandling med virkeligheten og forhåpentligvis leserens refleksjon når han eller henne ser resultatet av dette tankeeksperimentet.

### **1.5 Oppgavens problemstillinger**

Affektiv polarisering som følge av objektivering av mennesker danner bakteppet for denne masteroppgaven.

Jeg anser hovedproblemene for å være objektivering av andre mennesker og objektivering av oss selv. Objektivering av andre mennesker er å ikke ta i betraktning den andres subjektivitet. For eksempel ved at man tillegger den andre tanker og motivasjoner basert på hva det en antar er den andres sosialisering.

Objektivering av en selv er for eksempel at man underkaster seg sin sosialisering i møte med antatte motparter eller ukjente problemstillinger. Jeg vil derfor se på to forskjellige men nært sammenkoblede muligheter skolen har for å motvirke dette.

Det ene jeg vil undersøke er hvordan verdirasjonell subjektivering, som motsetning til sosialisering, kan styrke subjektet i forhold til sine sosiale identiteter. Med dette mener jeg at subjektet er i stand til å adskille seg fra sin sosialisering og ta andre perspektiver.

Det andre jeg vil undersøke er hvordan skolen kan legge til rette for, og fremme en intersubjektiv kommunikasjon i skolehverdagen. Med dette mener jeg en kommunikasjon hvor deltagerne subjektiverer hverandre fremfor å objektivere hverandre. En kommunikasjon som søker forståelse.

Jeg setter følgende frem følgende problemstillinger

- 1. Hvilken nytte har verdirasjonell subjektivering og hvordan kan det gjennomføres?**
- 2. Hvordan kan utdanningen fremme intersubjektiv kommunikasjon?**

### **1.6 Oppgavens oppbygning**

Oppgaven består av en redegjørelse for oppgavens bakgrunn (sosial identitetsteori, objektivering av mennesker og affektiv polarisering), en gjennomgang av metoden som er benyttet, en redegjørelse for teorien jeg har valgt og en diskusjonsdel hvor jeg legger frem mine refleksjoner. I delen om sosial identitetsteori (Tajfel 2010) har jeg gjort rede for dette begrepet ved hjelp av fenomenet affektiv polarisering. Affektiv polarisering er et kvantifiserbart uttrykk for objektiveringen jeg omtaler. Jeg har kort vist hvordan det har manifestert seg i USA og Storbritannia samt presentert skandinavisk og norsk forskning som viser at det er en gryende utfordring også her i Norge. I metodekapittelet vil jeg redegjøre for hvorfor og hvordan jeg har valgt teorien og metoden jeg benytter. I teoridelen vil jeg presentere mitt teoretiske rammeverk, utdanningens tre funksjoner (Biesta, 2016) samt pedagogisk teori og filosofi som underbygger mine refleksjoner rundt dette hovedperspektivet. I diskusjonsdelen vil jeg legge frem mine refleksjoner

## 2 Metode

Denne oppgaven bygger på tanker jeg har utviklet i løpet av masterstudiet og objektivisering av mennesker har blitt et yndet emne for refleksjon de siste årene. Forskning om affektiv polarisering har allerede kvantifisert denne objektiveringen og derfor bruker jeg min oppgave til å se på emnet fra et pedagogisk filosofisk perspektiv. For å gjøre dette har jeg valgt den hermeneutiske metoden.

Med dette metodekapittelet vil jeg begrunne hvorfor jeg har valgt hermeneutikken som metode og hvorfor jeg har basert oppgaven på Biestas (2016) subjektivisering og sosialisering. Jeg vil også forklare hvordan Biestas teoretiske rammeverk har ført meg til de øvrige valgene av bakgrunns litteratur. På grunn av Biestas sentrale posisjon i oppgaven vil jeg også i denne delen se han fra et dannelsesperspektiv og et kritisk perspektiv.

### 2.1 Begrunnelse for metode

Denne masteroppgaven er et hermeneutisk litteraturstudium. Snævarr (2017) skriver at hermeneutikken opprinnelig oppstod som en måte å tolke bibelen på, som gjorde at den forble sannferdig. Den utviklet seg med tiden til å omfavne tekster av alle opphav. Hermeneutikken kan oversettes til å tolke, forstå eller forklare (Snævarr 2017). Det finnes flere grener i hermeneutikken, men denne oppgaven kan best beskrives av Gadammers forståelse av denne metoden.

Gadamer mente at tolkeren (jeg), har en hermeneutisk horisont. Denne horisonten danner grunnlaget for min forståelse av det aktuelle emnet. Horisonten beskrives som de fordommer og forutforståelser jeg har om teksten eller emnet jeg forsøker å forstå (Snævarr, 2017). Fordommer beskrives som før-meninger og forutforståelse beskrives som implisitt kunnskap. I tilfellet av denne oppgaven er eksempler på dette at jeg hadde en mening om at subjektivitet har blitt tillagt mindre vekt i utdanningen med årene og en forutforståelse om at subjektivisering er en viktig del av danningen. «Forut-forståelsen er summen av alle våre ubevisste forutsetninger [...] Fordommene derimot, er mer eller mindre bevisste forutsetninger» (Snævarr, 2017 s 194). Horisonten er altså den bevisste og ubevisste innstillingen du har før du går i gang med tolkningen.

Emnene jeg forsøker å forstå i denne oppgaven er objektivisering, subjektivisering og intersubjektivitet. Mitt perspektiv, eller horisont, er et resultat av min kontekst og bakgrunn. Avstanden mellom mitt pedagogiske perspektiv og Tajfels (2010) sosialpsykologiske



perspektiv er relativt stor. Likeså er avstanden mellom min og Paulo Freires (1970) horisont, tatt i betraktning de sosiale forholdene han var utsatt for. Jeg forsøker derfor å trekke ut en forståelse av hva som fortsatt er gyldig i min kontekst.

Dette krever ærlighet fra tolkerens side. Snævarr (2017, s 197) viser til Gadamer når han omtaler hvordan man best kan forstå en tekst, og sier at vi ikke kan «tolke en fortidig tekst på en vellykket måte hvis på forhånd har bestemt hva teksten skal bety, eller om vi slavisk underordner oss tekstens visdom». Dette bringer tankene til oppgavens overordnede budskap, subjektivitet og intersubjektivitet. Man kan heller ikke forstå et menneske hvis man går inn i dialog på nevnte måte. Teksten skal ikke tvinges inn i mitt perspektiv, men utvide det. Ny kunnskap har beveget meg og jeg ser nå emnet fra det jeg oppfatter som et mer reflektert sted. Denne nye horisonten har skapt nye forståelser og også nødvendiggjort flere gjennomlesninger av litteraturen jeg benytter. Lesning av Tajfel (2010) gir meg for eksempel nye spørsmål å stille i Biestas (2016) litteratur. Denne oppgaven har på denne måten blitt et resultat av min utvidede hermeneutiske horisont.

Jeg ønsker å tolke litteraturen jeg frembringer med mål om å oversette og tilføre dette til min kontekst. Selv om de skriver fra forskjellige horisonter og benytter forskjellige begreper oppfatter jeg at forfatterne som refereres til skriver om den samme helheten. Jeg valgte derfor den hermeneutiske metode for å tolke bakgrunslitteraturen med mål om å øke min forståelse av denne helheten. Oppgaven leter etter en sannhet som overlever reisen mellom tid og disipliner og hermeneutikken representerer i mine øyne det beste verktøyet for å finne den.

## **2.2 Begrunnelse for bakgrunslitteratur**

Denne masteroppgaven baseres i stor grad på Biestas (2016) forståelse av konseptene sosialisering og subjektivering. Biesta virker å forstå danning som en sammensatt prosess bestående av tre funksjoner. Kvalifisering er hvordan individet tilegner seg ferdigheter og holdninger for å kunne fungere i samfunnet. Sosialisering er hvordan individet internaliserer samfunnets verdier og normer. Sist kommer subjektivering som er hvordan individet utvikler en subjektiv forståelse av, og handlingskraft på, sin tilværelse.

Biestas pedagogikk skiller mellom eleven som objekt og eleven som subjekt. Sosialisering, i Biestas øyne, er elevens tilnærming til eksterne normer og verdier. Det er hvordan eleven tilpasser seg den konteksten den finner seg i. Subjektivering er hvordan eleven kan bevege seg utenfor denne konteksten og fravike disse normene.

Objektivering av mennesker er å tillegge de normer og verdier etter ens oppfatning av deres kontekst. Biestas (2016) subjektivering er derfor interessant både med hensyn til å gjøre eleven klar over sin uavhengighet til eksterne normer (for at den skal i mindre grad objektivere seg selv), og som en modus for kommunikasjon med andre (for å avdekke deres uavhengighet til de normene og verdiene en antar at de følger). Biestas skille mellom de to funksjonene er på sett og vis hva som gjør denne masteroppgaven interessant og gjennomførbar.

Sosialisering er ikke en negativ mekanisme hos Biesta. Ved flere anledninger understreker han sosialiseringens viktige rolle i å videreføre visse normer og verdier (Biesta, 2016). Sosialiseringens relasjon til subjektivering i Biestas litteratur gjør dog at den ofte kritiseres for å være for dominerende. En viktig ting å forstå i denne sammenheng er at Biesta opererer med en annen forståelse av begrepet sosialisering enn hva andre pedagogiske filosofer gjør eller har gjort. Der hvor for eksempel Mead beskriver sosialisering som en intersubjektiv prosess som kan sies å inneholde både sosialisering og subjektivering i Biestas forstand, forsøker Biesta å se det hele i høyere oppløsning. Jeg henter denne forståelsen av Mead fra Moira von Wrights (2004) beskrivelse i Steinsholt og Løvliens pedagogiske antologi. Biesta skiller mellom interaksjoner som skal føre eleven mot normativitet og interaksjoner som skal gi eleven mulighet til å vurdere denne normativiteten fra utsiden. Andre forståelser av sosialisering kan derfor inneholde et implisitt element av Biestas subjektivering. Denne oppgaven bygger på Biestas definisjoner og alle hentydninger til sosialisering og subjektivering bør leses som sådan.

Valget av Biesta som utgangspunkt dikterer i stor grad de andre innfallsvinklene oppgaven tar og ikke tar. Jeg kunne i en oppgave om danning og polarisering benyttet meg av et mangfold av filosofer. Dewey, Habermas og Durkheim står alle for relevante perspektiver på emnene jeg undersøker. Deres utelatelse er en konsekvens av oppgavens ønske om å gå i dybden på Biesta.

Biesta ledet meg til Arendt (2000) og Lingis (1994) som også er sentrale deler av teorigrunnlaget for denne oppgaven. Arendts tanker om menneskets tre funksjoner (arbeid, produksjon og handling), den reflekterende dømmekraften, hennes konseptualisering av frihet og hennes tanker om tanken benyttes i diskusjonen både rundt subjektivering og intersubjektivitet. Lingis beskriver forskjellen på interaksjoner basert på sosialisering og

interaksjoner basert på subjektivering og er i dette hensyn viktig med tanke på å forklare hvilke fremgangsmåter som fører til hvilken spesifikk type interaksjon.

Jeg benytter også Paulo Freires bok «Pedagogy of the oppressed» (1970). I denne boken finnes hans tanker om conscientizacao og hans problembaserte pedagogikk. Conscientizacao beskrives som en form for opplysning, en bevissthet om subjektets herredømme over det objektive. De som når conscientizacao handler som subjekter mens de som ikke når conscientizacao blir handlet på, og handler, som objekter. Den problembaserte pedagogikken beskriver en intersubjektiv pedagogikk som skal føre deltagerne nærmere conscientizacao. Paulo Freire nevnes ikke spesifikt av Biesta men inkluderes i oppgaven på grunn av hans tanker om å subjektivere eleven gjennom å objektivere det strukturelle i verden. Dette er et sentiment som finner gjenklang i Biestas litteratur.

Andre filosofer som Isaiah Berlin og Immanuel Kant benyttes også i oppgaven, men i en mer beskjeden grad enn de ovennevnte. Kant nevnes av Biesta i forbindelse med subjektiveringsfunksjonen, men fremstår ikke like relevant som Lingis og Arendt. Hans tanker om rasjonell autonomi som utdanningens hensikt kobles til subjektiveringsfunksjonen, men modifiseres i stor grad av Arendt og Lingis` perspektiver på hva som utgjør subjektivitet og subjektivering. Dette gjør at Kant fremstilles av Biesta som en viktig del av subjektiveringsfunksjonens opprinnelse, men perifer i dens utførelse. Berlin impliseres ikke av Biesta men inkluderes i oppgaven siden hans verdipluralisme, tanken om at verdirelaterte spørsmål kan ha flere korrekte svar, hjelper meg å forklare hvordan jeg mener at skolen kan stille seg til spørsmålet om verdier.

### **2.3 Biesta og oppgaven i et dannelsesperspektiv**

På grunn av denne masteroppgavens dannelsesfilosofiske karakter og Biestas rolle i den, må Biestas syn på danning settes i kontekst. Det er derfor interessant å se på Biestas dannelsesideal i relasjon til andre dannelsesidealer. Biestas dannelsesperspektiv stammer fra hans menneskesyn og hans tolkning av den historiske konteksten vi befinner oss i. Han definerer denne konteksten som den neoliberale tidsalderen og sier at den defineres ved sin gjennomsyrende konsumkultur og følgelig at staten ikke lenger er en forlengelse av folkets vilje, men en tjenesteleverandør (Biesta, 2016). Hans menneskesyn kommer best til syne gjennom hans beskrivelse av subjektivitet og kan best forstås i relasjon til Kants menneskesyn. Kant (Biesta, 2016, Kant, 2016) foreskriver at et menneske kun kan utfylle sitt

menneskelige potensial ved å bli rasjonelt autonome og definerer derved rasjonell autonomi som en markør for menneskelighet. Biesta opponerer mot dette og sier at dette ekskluderer pre-rasjonelle (for eksempel barn) og de som av andre grunner ikke når denne standarden (for eksempel psykisk utviklingshemmede) fra å være mennesker. Han mener at hverken kategorien menneske eller fenomenet subjektivitet kan defineres før det forekommer. Han krystalliserer dette i et utsagn fra Levinas; «Humanism is not sufficiently human» (Biesta, 2016, s. 79).

Med en teoretiker som Biesta kan det være vanskelig å tolke seg frem til et bestemt dannelsesideal. Der hvor det er lett å identifisere rasjonell autonomi som endepunkt hos Kant er Biestas ideal mer diffust. Han fastslår det aldri eksplisitt, men man kan følge tråden Biesta legger ut i en videoforelesning knyttet til hans bok fra 2014, «The Beautiful Risk of Education» (HKW 100 Years of Now, 2017). Han sier at vi nå lever i det neoliberale forbrukersamfunnet. Denne tidsånden har avlet frem generasjoner som fristes til å styre sitt liv etter hva han kaller ego-logiske avgjørelser. Altså, avgjørelser som svarer til «hva er best for meg akkurat nå?». Dette som en kontrast til; «Hva er best for verden i det lange løp?» og «hva er best for fremtidige meg?». Det finnes ingen avstand mellom eleven og dets ønsker. Hvis noe er vanskelig kan man velge det bort, hvis noe går imot det en tror kan det ignoreres til fordel for noe som faller i tråd med ditt verdenssyn. Elevenes identiteter er rene og ubesudlet av en sammensatt verdens motsetninger og realiteter.

Dagens utdanning både bidrar til og er et resultat av dette, sier Biesta (HKW, 2017), siden den preges av at den kretser rundt elevens tilfredshet som et hovedmål og på denne måten ofrer møtene med motstand og konflikt til fordel for komfort og trygghet. Biesta foreslår å bytte ut dagens elev-sentrerte utdanningen med en verdensorientert utdanning. Dette må ikke forstås som middel-tenkning med tanke på elevene. Det kan bedre forstås som en utdanning som vender blikket til eleven utad i stedet for innad. En utdanning som tar utgangspunkt i Arendts pluralitet. Dette beskriver han som en utdanning hvor eleven blir utsatt for motstand og andre menneskers frie «annen-het». Han mener at denne «annen-heten» ikke kun kan komme i et oppmålt kvantum fra skolens side, selv om skolen også har en oppgave i å yte motstand. Det må være skje i møtet med den reelle verden, i dette tilfellet representert ved det naturlige meningsmangfoldet man får i et samfunn. Det er altså på en og samme tid en oppfordring til utfordring og frihet. Frihet for sin egen annen-het og utfordring fra andres.

Biesta ønsker å forstyrre elevenes identiteter (HKW, 2017). Dette skjer ved at de møter filosofisk og intellektuell motstand og utfordringer, både i form av skolen og omverden. Det er i interaksjon og ofte i konflikt med andre en finner ut hvem og hvor man virkelig er. Det er også da man finner ut at en sak har flere sider og at en ikke alltid eier sannheten. En utdanning som ikke byr på motstand, lager ikke tilstrekkelig avstand mellom subjektet og dets ønsker og lærer heller ikke eleven å ta hensyn til verden rundt seg. Han ønsker at utdanningens sosiale produkt skal være, for elevene, en voksen måte å agere i verden på, uavhengig av, og ofte også på tross av identitet.

Han beskriver voksenalder som en måte å agere i verden som ligger mellom to ekstremer (HKW, 2017). På den ene siden, en verdensødeleggende måte, hvor man handler utelukkende ego-logisk og på den måten ikke tar hensyn til verden rundt seg og løser sine problemer med rå makt. På den andre siden av spekteret finner vi selv-ødeleggende eller selvutslettende. I denne modusen skyr man unna konflikter og problemer og er redd for å etterlate seg spor i verden.

Biesta (HKW, 2017) mener utdanningen må ha som mål å operere imellom disse ekstremene, den skal yte motstand, men ikke dominere. En dominerende skoleforeskrevet identitet er resultat av det han kaller moraliserende pedagogikk og beskriver det som at den sittende generasjonen forteller den kommende generasjonen hva som er «godt» og hva de må mene og ønske. Dette ser vi ofte som forsøk på å bygge identiteter i elever basert på kjerneverdier i samfunnet. Biesta avviser denne formingen av eleven som autoritær og sier at dermed at den plasserer skolen i den ego-logiske enden av spekteret.

Dette betyr ikke at skolen skal operere med et verdirelativistisk verdenssyn. Det normative spørsmålet om hva som er «godt» kan ikke forkastes, men Biesta foreslår at vi forvandler dette til et levende spørsmål i stedet for et statisk bud. Ved å deliberere over hva som er «godt» lar vi elevene ta eierskap i sine egne verdier. Ved å kontinuerlig stille og reflektere rundt dette spørsmålet kan vi forsøke å skape en avstand og et skille (i form av hva som er «godt») mellom eleven og han eller hennes ønsker. Dine ønsker, din tro og din identitet, må deretter settes i forhandling med virkeligheten rundt oss. Voksenhet er på denne måten ikke et utviklingsmessig mål, men en evig subjektiv utfordring.

Denne definisjonen av voksenalder virker å være Biestas danningsideal. En måte å eksistere på i verden som hverken er ego-logisk eller selvutslettende. Det voksne menneske er ikke et

selvorientert, men et verdensorientert menneske som er i stand til å sette det gode i verden i forhandling med sine egne ønsker. Sist, men kanskje viktigst, virker det som Biesta vil at dette mennesket skal operere fra det subjektive.

## 2.4 Kritikk av Biesta

Jeg vil gjøre leseren klar over mine tanker om den aktuelle teoriens begrensninger. Dette vil fokuseres rundt Biesta (2016) på grunn av hans rolle som opphav til oppgavens teoretiske perspektiv. Eventuelle andre mindre elementer ved andre kilder vil nevnes i selve teorien.

Det er et gjentakende tema ved Biesta at utdanningen bør være risikabel og uforutsigbar (Noordegraaf-Eelens, Kloeg 2020). Det er dermed vanskelig å omgjøre Biestas tanker til konkrete tiltak i en årsplan, noe Biesta (2016) også innrømmer selv. Jeg leser derfor ikke Biesta som en manual, men snarere som en kilde til refleksjon. Å lese Biesta gjør meg ikke til en bedre lærer i form av teknikk, men det gjør meg mer reflektert med hensyn til hvorfor jeg er i klasserommet.

Min hovedkilde for denne masteroppgaven er «Good education in an age of measurement» (Biesta, 2016). I denne boken brukes Arendt, Levinas og Lingis for å definere hva han mener med subjekt og subjektivitet. Ved nøye lesning ser man at hans definisjoner av deres begreper tilsynelatende divergerer med originalene. Disse poengene blir belyst senere i oppgaven, men et godt eksempel er Alphonso Lingis' rasjonelle fellesskap (1994). Lingis (1994) beskriver det rasjonelle fellesskapet som et helhetlig fellesskap som alle siviliserte og rasjonelle mennesker er en del av. Det er ut ifra Lingis' forståelse *ett* fellesskap. Biesta (2016) beskriver flere rasjonelle fellesskap av ulike størrelser. Man kan for eksempel være del av et rasjonelt fellesskap som nordmann og et annet som konservativ. Det er med andre ord en redefinisjon av Lingis' originale begrep. Dette er også tilfelle med Arendt (2000) og Biestas (2016) definisjon av subjektivitet, men siden det er av større konsekvens for diskusjonen vier jeg en egen del til dette i kommentarene til teorien.

Disse momentene attribuerer jeg til Biestas pragmatiske sinn. Jeg leser som sagt Biesta som en kilde til refleksjon. Refleksjon er også det jeg ønsker å skape med denne masteroppgaven og Biesta, hans mangler tatt i betraktning, gir meg det beste utgangspunktet for å gjøre dette. Denne refleksjonen skapes fordi Biesta hele tiden er i kontakt med denne helheten jeg nevner i forbindelse med valget av metode.

## 2.5 Oppbygning av pedagogisk teori

Jeg vil kort forklare tangegangen bak den pedagogikk-teoretiske oppbygningen av denne oppgaven. Dikotomien sosialisering og subjektivering vil tillegges stor vekt i oppgaven og begge vil være gjenstand for grundig forklaring nedenfor. De to funksjonene er nært relaterte til Alphonso Lingis` (1994) konsepter om rasjonelle fellesskap og fellesskapet som ikke har noe til felles og jeg velger derfor å forklare disse konseptene som en del av dette teoretiske perspektivet fremfor å vie de en egen del senere. Kant spiller en rolle i diskusjonen mellom de to funksjonene og nevnes følgelig i forbindelse med disse. Hans tanker om rasjonell autonomi danner, ifølge Biesta (2016), grunnlaget for å skille mellom sosialisering og subjektivering. Hans perspektiv beskrives dog som gjenstand for videreutvikling fremfor etterfølgelse (Biesta, 2016) men jeg vil likevel vie han en liten del av det teoretiske grunnlaget for oppgaven siden han er relevant for diskusjonen.

I forklaringen av subjektiveringsfunksjonen vil jeg komme inn på Hannah Arendt og hennes handling. Arendts handling er en sentral del av subjektiveringsfunksjonen, men oppgaven lener seg også på hennes refleksjoner i med hensyn til intersubjektivitet derfor vier jeg en frittstående del til Arendt, som motsetning til Lingis. Hanna Arendt vil påvirke mye av diskusjonen rundt intersubjektivitet. Arendt beskrev seg ikke som en pedagog, men hennes tanker og virke handlet om å forstå og fungere i en politisk og pluralistisk verden. Jeg vil lene meg på hennes innsikter spesielt når jeg skriver om hvordan vi tilrettelegger for subjektivitet og det å oppnå intersubjektivitet med andre subjekter.

Opgaven har, og vil fortsette å peke på subjektiveringens viktighet i pedagogikken. Jeg vil presisere at også sosialiseringsfunksjonen har en viktig rolle å spille i skolen. Mitt perspektiv på dette vil komme frem i diskusjonen. I dette henseende vil jeg avklare begrepene verdirasjonalitet og formålsrasjonalitet

Jeg vil forsøke å dra paralleller mellom Paulo Freire (1970) og hans pedagogiske kamp for frigjøring og subjektivering i Brasil i 1970 til min kontekst og frigjøring fra de skadelige aspektene ved objektivering. Jeg vil rekontekstualisere hans dannelsesfilosofiske konsept Conscientizacao fra å handle om objektivering av verdens undertrykkende elementer til objektivering av sine egne sosiale identiteter. I så måte vil jeg også benytte meg av dikotomien problembasert pedagogikk og bank-modellen av utdanning.

### 3 Teori

Som mitt primære pedagogiske utgangspunkt vil jeg som kjent benytte Biestas (2016) oppfatning av skolens funksjoner. Biesta deler opp skolens virke i tre forskjellige funksjoner. Kvalifisering, sosialisering og subjektivering. Kvalifisering er tilegnelse av ferdigheter man trenger for å fungere i livet etter utdanningen. Dette er det faglige utbyttet man henter fra skolen. Den er ment å gi elevene kunnskapen, ferdighetene og disposisjonen til å handle i det større samfunn. Denne funksjonen vil jeg overse i denne masteroppgaven siden den faller utenfor mitt primære forskningsfelt. Temaet for oppgaven er objektivering og subjektivering av mennesker og selv om man kan hevde at kvalifiseringsfunksjonen spiller inn på de dikotomien mellom sosialisering og subjektivering ved for eksempel at man leder elever mot en faglig norm eller at eleven tar subjektiv stilling til hva som er den faglige normen, velger jeg å utelate den til fordel for å se de to resterende i høyere oppløsning.

#### 3.1 Sosialisering

Sosialisering fører individer inn i en eller flere bestemte sosiale, kulturelle og politiske ordener (Biesta, 2010). I dette ligger det en pedagogisk parallell til tilegnelsen av sosiale identiteter. En vesentlig forskjell er at Biesta, via Lingis' rasjonelle fellesskap, tar et objektivt og pragmatisk perspektiv på identitetsdannelse hvor Tajfel (2010) med SIT tar et subjektivt og kognitivt perspektiv. En kan si at Biesta, via Lingis (1994), skriver om fenomenet fra skolens perspektiv mens Tajfel skriver om det fra elevens perspektiv. Biesta snakker spesifikt om skolens som sosialiseringsskilde mens Tajfel og Turner tar i betraktning alle kilder. Biesta skriver at sosialiseringen skal lede elevene inn i rasjonelle fellesskap, et konsept han tar fra Lingis. Før jeg går inn på hvordan sosialiseringen har fungert og fungerer i Norge den dag i dag, vil jeg redegjøre for hva som utgjør et rasjonelt fellesskap.

##### 3.1.1 *Rasjonelle fellesskap*

«Community is ... constituted by a number of individuals having something in common – a common language, a common conceptual framework – and building something in common: a nation, a polis, an institution» (Lingis, 1994).

Lingis (1994) sporer det rasjonelle fellesskapet tilbake til antikke Hellas. Når fremmede fra utsiden spurte grekerne om hvorfor de gjorde som de gjorde, produserte det et svar som aldri før var produsert. Svaret på dette spørsmålet i alle andre samfunn var en variasjon på «fordi min far befaler» eller «fordi min gud befaler». Grekerne gav rasjonelle grunner som også de



med andre fedre eller andre guder kunne forstå, akseptere og adoptere som sine egne. De gjorde seg selv, som fellesskap, ansvarlige for uttalelsene og grunnene de la frem fremfor å legge dette ansvaret hos gud eller forfedre. Det rasjonelle fellesskapet er et produkt av filosofi og vitenskap. Vitenskapen forsøker å rasjonelt destillere virkeligheten til en grunnleggende sannhet og filosofien, ifølge Lingis, «seeks reason to believe in rational thought» (Lingis, 1994, s.3) Det er et produkt av fornuft og empiri, og dets produkt er igjen etablering av sannhet. Sannheter videreutvikles, raffineres, og kontekstualiseres.

«The common discourse is not simply an accumulation of information and beliefs and maxims, but a rational system in which, ideally, everything that is said implicates the laws and theories of rational discourse» (Lingis, 1994, s. 110).

Lingis` rasjonelle fellesskap diskriminerer ikke mellom identiteter, yrkesgrupper og hudfarger. Ens medlemskap avhenger ikke av geografi, religion eller alder, men av ens aksept for rasjonelle forklaringer og ens praksis av den rasjonelle viljen. Lingis definerer den rasjonelle viljen ved å sitere Husserl på at det er «the will to give a reason» (Lingis, 1994, s. 2). Et rasjonelt resonnement kjennetegnes at det gis grunner for ens tro, og igjen grunner for disse grunnene. Rasjonalitet skal føre individet til objektive sannheter, sannheter som ikke trenger retoriske hjelpemidler, men som er tilstrekkelig åpenbare i lys av sine årsaker. Man trer inn i det rasjonelle fellesskapet når man trer ut av sin selvforskyldte umyndighet. Dette er imperativet som ligger til grunn for medlemskap i det rasjonelle fellesskapet.

«The insights of individuals are formulated in universal categories, such that they are detached from the here-now index of the one who first formulated them» (Lingis, 1994, s. 110).

Det å operere på imperativet «å holde seg rasjonell», er å depersonalisere sine egne handlinger og ytringer. Dine egne innsikter og bidrag i form av utsagn, handlinger, eller masteroppgaver, må depersonaliseres og generaliseres før de tas opp i det rasjonelle fellesskapet. De må hele tiden holde seg tilknyttet den laveste fellesnevneren, rasjonalitet. Subjektet er på denne måten irrelevant og utskiftbart i det rasjonelle fellesskapet. Det har ikke noe å si hvem som skriver masteroppgave om polarisering så lenge den er rasjonell. Det har ikke noe å si hvem som rekker opp hånden i klasserommet så lenge saken blir opplyst og diskutert. Jeg skal ikke uttale meg subjektivt i en masteroppgave, jeg skal uttale meg slik at mine resonnement og mine forklaringer kunne vært dine egne. Mine handlinger og uttalelser blir dermed representative

for det rasjonelle fellesskapet jeg er en del av, ikke subjektive. Jeg står på denne måten ikke direkte ansvarlig for mine handlinger, men kan vise til felles aksepterte grunner til å gjøre det jeg gjør. I utgangspunktet kan hvem som helst svare for meg og jeg kan svare for hvem som helst. De mange paralleller man kan trekke til skolen gjør det tydelig hvorfor Biesta valgte denne formuleringen for sosialiseringens mål.

Det finnes en forskjell i Lingis` originale definisjon og Biestas tolkning av den, og det er her vi finner de mest interessante implikasjonene for min oppgave. Lingis formulerte hovedsakelig det rasjonelle fellesskap som en atferd og en måte å være i verden på som gjaldt for et samfunn i sin helhet. Som Kants kategoriske imperativ applisert til den generelle samfunnsdiskursen. Biesta derimot, ser ut til å operere under tanken av at det finnes flere rasjonelle fellesskap og at kvalifisering og sosialisering er en prerequisitt for medlemskap. «Education plays an important role in the production and reproduction of rational communities» (Biesta, 2010, s.87). Han gir eksempler som definerer rasjonelle fellesskap og vi ser der at han sier for eksempel at piloter er av et annet rasjonelt fellesskap enn en lege, eller at en konservativ person er av et annet fellesskap enn en liberal person. Biestas definisjon bryter således ikke med originalen, men ser på fenomenet i høyere oppløsning.

En forklaring på definisjonsforskjellen er hvordan verden hadde utviklet seg de 16 årene mellom Lingis` og Biestas definisjoner. Nå, 10 år etter Biestas redefinisjon, kan konseptet sies å ha fått flere betydninger. Det rasjonelle fellesskapet fremstår ytterligere og dypere fragmentert. Dette kan blant annet eksemplifiseres med det som kalles alternative fakta eller subjektive sannheter. Rasjonaliteten driver en som nevnt mot å finne grunner til at verden er som den er. Hvis man er uenig om definisjonen av virkeligheten vil den samme rasjonelle viljen føre mennesker i helt forskjellige retninger. En oppfatning av at Brexit er drevet av rasisme vil for eksempel føre en til andre konklusjoner enn en oppfatning av at Brexit er drevet av statlig autonomi. Begge oppfatningene kan følge et rasjonelt resonnement, men komme til dramatisk forskjellige konklusjoner.

Denne oppgaven opererer med Biestas (2016) forståelse av det rasjonelle fellesskapet. Han beskriver det som et sett med verdier, aksepterte oppførsler og normer. Det finnes brede fellesskap, som for eksempel å være norsk, og smalere fellesskap som for eksempel å være innvandrere. Sosialiseringens rolle er å føre elever inn i rasjonelle fellesskap.

### *3.1.2 Sosialisering i den norske skolen*

Jeg vil gi et kort historisk overblikk på hvordan denne funksjonen har manifestert seg i norsk utdanning. Den norske skolen har en lang historie som middel for samfunns mål (Thuen, 2017). Målene har speilet de makt-havende. På 1700-tallet var målet et pietistisk og kirkelig opplyst samfunn. Befolkningen måtte kunne lese og være gagns for å tjene kirken på best mulig måte. På 1800-tallet flyttet makten seg fra kirke til stat og nasjonsbygging sto på agendaen. Skolen var preget av nasjonalromantikk og norsk identitet. Med parlamentarismen ankomst i 1884 skulle skolen utdanne demokratiske medborgere, samfunnsorienterte og politisk opplyste. Denne perioden ble avløst med arbeiderpartiets hegemoni i etterkrigstiden som la vekt på likestilling og uniformering. Thuen sier at vi nå befinner oss i en periode som startet med Willoch og Høyre på 1980-tallet. Prestasjonsskolen. Dette begrepet kan tydes på flere måter. Det skulle settes større faglige krav til elevene, kvalifiseringsfunksjonen skulle vies en større rolle. Thuen (2017 s.181) siterer høyres ledende utdanningspolitiker Lars-Roar Langslet på at modning og tenkning «ikke oppstår av seg selv gjennom avslappet kosesamvær». Samfunns målet til skolen var her kompetanseheving og adopsjon av verdikonservative dyder som egeninnsats og disiplin. Denne perioden markerer også en overgang til en neo-liberal markedsorienteringen av offentlige institusjoner. Institusjonene ble nå i større grad sett på som tjenesteleverandører og vurdert deretter. Dette fører oss til hvor vi er i dag og til Biestas grunnleggende spørsmål om hvilken tjeneste vi skal levere. Hva er hensikten bak sosialiseringen i Norsk skole?

Ifølge overordnet del er det overføring av normer og verdier. Biesta (2016) skriver at et gitt samfunn har tradisjoner, kultur og verdier de ønsker å videreføre over generasjoner og at dette skjer gjennom skolens sosialisering av sine studenter. Det er med andre ord skolens, og ved forlengning, statens konstruksjon av ønsket identitet i sine studenter. Man kan herfra dra paralleller til sosiale identiteter som også påvirker sine tilhørere til å adoptere verdier og kultur. I Norge kan man tyde seg frem til et slags dannelsesideal gjennom å granske formålsparagrafen og overordnet del av læreplanverket.

Formålsparagrafen i opplæringsloven skal uttrykke verdier som «samler Norge som samfunn». Disse verdiene omtales som «grunnlaget for vårt demokrati». De skal hjelpe oss å sameksistere i en «kompleks samtid og i møte med en ukjent framtid» (Overordnet del). Overordnet del viser til formålsparagrafen for verdigrunnlaget. Formålsparagrafen innleder med at opplæringa skal «... åpne dører mot verden og framtida» og sier også at den skal bidra

til «å utvide kjennskapen og forståelsen av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon». Videre beskriver den sitt verdigrunnlag. «Opplæringa skal bygge på grunnleggende verdier ... som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet» (Formålsparagrafen). Den skal også «fremme demokrati, likestilling og vitenskapelig tenkemåte» og elevene skal «lære å tenke kritisk og handle etisk og miljøbevisst» (Formålsparagrafen). Vi ser en skoleforeskrevet identitet i form av verdier og forståelser. Det åpne og tolerante mennesket som har tatt steget ut døren mot verden og fremtiden er den ideelle identiteten vi ønsker å bygge. Dette er ikke bare tomme ord, hele skolens drift, fra pensumlitteratur til årsplaner, skal tjene denne hensikt: «Disse verdiene er grunnmuren i skolens virksomhet. De må gjøres levende og få betydning for hver enkelt elev i skolefellesskapet gjennom formidling av kunnskap og utvikling av holdninger og kompetanse» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3). Dette er sosialiseringens funksjon i praksis i norsk utdanning.

### **3.2 Subjektivisering**

Sosialiseringen objektiviserer eleven mot spesifikke normer. Eleven er i dette perspektivet utskiftbar mens målene for sosialiseringen er faste. «Subjectification might perhaps best be understood as the opposite of the socialization function» (Biesta, 2010, s. 21). Biesta beskriver subjektiviseringsfunksjonen som en motvekt mot sosialiseringens funksjon. Sosialiseringen skal overføre eksterne verdier og normer, subjektiveringen skal vise eleven at han eller hun kan ta egne standpunkt og ikke nødvendigvis trenger å adoptere eksterne standpunkt via sosialisering. Den handler om å vekke eleven til sin egen subjektivitet. Denne funksjonen handler om å kommunisere med eleven som subjekt som motsetning til objekt. Sosialiseringen forekommer i rasjonelle fellesskap med mål om at eleven skal nå en norm disse fellesskapene har fastsatt. Subjektivisering er målet i seg selv og forekommer i fellesskapet for de som ikke har noe til felles.

#### **3.2.1 Alphonso Lingis: Fellesskapet for de som ikke har noe til felles**

«Beneath the rational community ..., is another community, the community that demands that the one who has its own communal identity, who produces his own nature, expose himself to the one with whom he has nothing in common, the stranger» (Lingis, 1994, s. 10).

Det finnes to innganger til kommunikasjon. Den ene er hvor man generaliserer sine utsagn, og som en utskiftbar representant for et fellesskap, sier det som må rasjonelt bør sies. Den andre

er de gangene man opplever at det er du, og bare det du sier, som er essensielt (Lingis, 1994). Dette skjer i fellesskapet for de som ikke har noe til felles. Dette fellesskapet beskrives som skyggen til det rasjonelle fellesskapet. Det eksisterer hele tiden som en mulighet utløst av sosialt stimuli. Der hvor ens handlinger i det rasjonelle fellesskapet er rutinepregede og forutsigbare er interaksjoner i det andre fellesskapet uforutsigbare og unike. Der hvor aktøren er utskiftbar, men informasjonen er viktig i det rasjonelle beskrives aktøren som uvurderlig og informasjonen underordnet i det andre fellesskapet. Det er det *du* uttrykker som er viktig i dette fellesskapet. Du skal uttrykke det du vil, ikke det du bør. I det man går inn i en interaksjon i fellesskapet for de som ikke har noe til felles blir identitet irrelevant, man kan ikke lenger argumentere fra gruppens autoritet, for gruppens autoritet gjenkjennes ikke hos den andre: «one exposes oneself to the other, the stranger» (Lingis, 1994, s. 11).

Man beveger seg ut på dypt og ukjent vann, I en uforutsigbar og sårbar situasjon. Man må svare for seg selv, ikke for noen andre og ingen andre kan svare for deg. Man står ikke ovenfor et rasjonelt imperativ, men et personlig et. Dette er interaksjon på utsiden av identiteter og fellesskap.

Lingis (1994) belyser forskjellen på fellesskapene ved å vise til en situasjon hvor en tvinges inn i fellesskapet for de som ikke har noe til felles, der hvor den rasjonelle autoritet gjøres ugyldig og man står helt alene. Han ber oss se for oss en mor på dødsleiet. Som den eneste sønn eller datter kalles du inn på værelset hennes for å dele hennes siste øyeblikk. Det finnes ingen ord som kan rette opp i denne situasjonen, ingen magisk setning som vil forandre verden fra det den er akkurat nå. Det viktige i dette øyeblikket er ikke hva som blir sagt, men at du (og bare du) er der for å si noe. Det er ingen andre som kan ta din plass.

Tilfellet Lingis setter frem er dramatisk, men dette kan også skje i skolen når en lærer gjør en elev ansvarlig for sine egne handlinger eller uttalelser ved å stille vanskelige og ukomfortable spørsmål. Man har heller ikke her noen steder å snu seg, ingen autoritet å lene seg på. Dette skjer når læreren henvender seg til subjektet, ikke objektet i form av et gruppemedlem (som for eksempel «elev») eller sosial identitet. Her trekker jeg en parallell til sosial identitetsteori (Tajfel, 2010) og hva den sier om interaksjoner basert i den personlige identiteten.

I diskusjonsdelen vil jeg skrive om å trekke elever ut i denne kommunikasjonsmodusen og også om å skape en kultur hvor elever trekker andre ut i denne modusen på egen hånd.

### ***3.2.2 Biestas forståelse av subjekt og subjektivitet***

For å danne en bakgrunn for å diskutere subjektiveringsfunksjonen må jeg først gjøre rede for hvordan Biesta oppfatter mennesket og subjektivitet som konsepter. Filosofene (med unntak av Levinas) som nevnes i denne oppfattelsen utforskes også dypere andre steder i oppgaven. Biesta (2016) er tydelig på at subjekt og subjektivitet ikke kan beskrives som normative tilstander. En normativ forståelse av subjekt og subjektivitet antyder visse kriterier som må oppfylles før et menneske kan klassifiseres som subjekt. Om denne problematikken rundt subjektivitet og normativitet sier Biesta at subjektivering ikke handler om å produsere en spesifikk type subjektivitet, som for eksempel Kants rasjonelle autonomi. Rasjonell autonomi er også en objektiv normativ tilstand, å produsere dette er følgende å drive individer i retning av normativitet. Dette har jeg tidligere definert som sosialisering.

Biesta fremsetter derfor at subjektivitet og subjekt ikke er normativt definerbare i forkant av at det forekommer. Subjektivitet defineres dermed kun a posteriori til subjektets handlinger. Dette gir subjektiviteten i Biestas øyne en temporal form. Han ser på subjektivitet fra et pragmatisk perspektiv.

Han benytter Hanna Arendts ide om handling, Emmanuel Levinas' ide om unikhed og det nevnte fellesskapet for de som ikke har noe til felles for å beskrive sin forståelse av subjektivitet.

Hanna Arendt er sentral i andre deler av oppgaven så jeg vil gå mer i dybden på henne lenger nede i teksten. I denne sammenhengen gir jeg bare en kort definisjon av hennes konsept «handling», støttet av Biestas (2016) og Helgard Mardhts (2004) forståelser. Arendt deler opp menneskets virke i tre moduser; arbeid, produksjon og handling. Arbeid er det vi gjør for å opprettholde vårt biologiske liv. Dette innefatter søvn, næring og alt som holder den biologiske siden av oss ved like. Produksjon er vedlikehold av det som gjør vår verden levelig. Dette kan forstås både på samfunnsnivå i form av lov og orden og opprettholdelse av normer, men også på et individnivå som hvordan man opprettholder sitt eget bilde av virkeligheten. Dette vil jeg gå dypere inn på i delen om Arendt. Arendts handling beskrives som en subjektiv begynnelse, som motsetning til produksjon som kan forstås som en fortsettelse av noe objektivt. Handlingen skal bringe noe inn i verden som ikke har eksistert før. En handling defineres av sin frihet, av at den er et uttrykk for subjektivitet. Frihet er i Arendts forståelse ikke en egenskap man besitter, men en karakteristikk ved ens handling.

Dette knytter frihet til hva man kan gjøre i offentligheten og for Arendt er man bare fri når man handler med andre frie subjekter:

Action, in the Arendtian sense of the word is never possible without plurality. As soon as we erase plurality – as soon as we erase the otherness of others by attempting to control how they respond to our initiatives – we deprive others of their actions and their freedom, and as a result deprive ourselves of our possibility to act, and hence our freedom. (Biesta, 2010, s. 84)

Arendt sier at handling er umulig i isolasjon og handling forstås dermed som et grunnleggende sosialt fenomen. Å tenke seg til innsikter er dermed ingen handling i seg selv, den ligger i å dele disse innsiktene med pluraliteten. Biesta (2016) ser på nettopp handling som en manifestasjon av ens subjektivitet. Videre i den samme tråden tar Biesta opp spørsmålet om unikhhet. Arendts subjektivitet har en pragmatisk form og Biesta bruker Levinas syn på unikhhet for å komplimentere Arendts subjektivitet. Levinas spør ikke om *hva* som gjør deg unik i form av karakteristikk og egenskaper, men heller om *når* det betyr noe at du er unik. Svaret på det er at det betyr noe når du ikke kan erstattes av noen andre. Altså, når du står foran et subjektivt imperativ. Dette imperativet, sier Biesta, vil forekomme i fellesskapet som ikke har noe til felles (Biesta, 2010).

### **3.2.3 Avbrytelsens pedagogikk**

Denne forståelsen av subjektet og subjektivitet munner ut i hva Biesta (2016) kaller en pedagogy of interruption. Som han innrømmer selv, gir ikke denne forståelsen av subjekt og subjektivitet pedagogen mange klare mål å jobbe mot. Denne forståelsen gir ingen retningslinjer for produksjon av subjektivitet: «The reason for this is that uniqueness is not something that can be produced; it is not something that can be the guaranteed outcome of a particular educational intervention or a particular pedagogy» (Biesta, 2016, s. 90).

Han legger til at det er lett å garantere at subjektivering ikke vil forekomme (Biesta, 2016). Dette kan vi gjøre ved å fjerne alle elementer som kan forstyrre skolens sosialisering. Ved å fjerne det som kan provosere frem en subjektivt og ansvarlig respons. For Biesta handler avbrytelsens pedagogikk om å åpenbare et potensiale for subjektivitet. Det handler om å skape og å tillate brudd i normalen. Det handler om å bevare pluralitetens frihet og følgelig handlingsintegritet. Med dette menes ikke at skolen skal være selvutslettende, den skal yte motstand, trekke elever ut av rasjonelle fellesskap og forstyrre elevens identitet slik at han

eller hun gis mulighet for å oppdage sin egen subjektivitet. Biesta beskriver det som en pedagogikk som anerkjenner utdanningens grunnleggende svakhet i forhold til spørsmålet om subjektivering: «... it is only when we give up on the idea that human subjectivity can in some way be educationally produced that spaces might open up for uniqueness to come into the world» (Biesta, 2016, s. 91).

### **3.3 Oppsummering av sosialisering og subjektivering**

Sosialisering omhandler identitetsbygging sett fra skolens perspektiv. Den er ment å forme elevens væremåte i retning av et ønsket mål og vi kan derfor kalle det objektivering. Skolen er subjektet som skal overføre en ønsket identitet til objektet, eleven. Subjektivering er funksjonen som skal gi eleven mulighet for agentur i denne prosessen. Der hvor sosialiseringen skal innlemme oss i eksisterende roller og rammer er subjektiveringen ment å gjøre oss oppmerksom på nettopp vår iboende uavhengighet fra disse. Den skal gi en rommet nødvendig for å reflektere om, og noen ganger opponere mot sosialisering fra autoritet, enten i form av skolen eller samfunnet for øvrig.

Subjektiv dømmekraft og handling er ikke egenskaper man kan lære bort. I det man lærer noen hvordan de skal tenke faller vi over i sosialisering. Subjektivitet er følgelig noe man må legge til rette for, fremfor å produsere.

### **3.4 Hanna Arendt – Den reflekterende dømmekraften og intersubjektivitet**

Hanna Arendts handling og reflekterende dømmekraft vil være sentrale i diskusjonen rundt intersubjektivitet og subjektivering. Jeg vil forklare hvorfor handling i den offentlige sfære er et medium for intersubjektivitet og hvordan den reflekterende dømmekraften kan hjelpe oss å se vår egen sosialisering i perspektiv.

Arendt beskriver oppdragelse som oppgaven å forberede våre barn på å fornye en felles verden som til enhver tid går opp i limingen eller er i ferd med å gjøre det (Mahrtdt, 2004). Med dette tror jeg hun mener den tilsynelatende entropiske effekten nye generasjoner har på samfunnet til den gamle. Valget av ordet fornyelse fremfor for eksempel opprettholdelse er betegnende for Arendts filosofi. Verden skapes kontinuerlig på nytt av en pluralitet av subjekter og er en sum av perspektivene som er representert i den offentlige sfæren. Derfor sier hun om oppdragelsen at den etablerte generasjonen «ikke prøver å få det nye under deres



kontroll slik at det er de som bestemmer hvordan den til enhver tid skal se ut» (Mahrtdt, 2004, s. 553).

Arendt deler livets virke opp i tre deler, Labor, Work og Action. Helgard Mahrtdt (2004) oversetter dette til arbeide, produsere og handle. Arbeidet handler om hvordan vi opprettholder biologisk liv, altså reproduksjon og forbruk. Dette er en funksjon som er begrenset til og kun påvirker det enkelte individ. Dette er en sirkulær og evig prosess hvor fødsel og død markerer begynnelse og slutt (Mahrtdt, 2004)

Produksjon er hvordan vi bygger en stabil verden basert på systemer og objekter som produseres og reproduseres. Biesta beskriver produksjon på følgende måte: «the ways in which human beings actively change their enviroments and through this create a world characterized by its durability» (Biesta, 2010, s. 82.) Den påvirker verden rundt deg, men i motsetning til samhandling med andre mennesker er den preget av mål-middel tenkning, man produserer for å oppnå et resultat. Mahrtdt (2004, s. 543) sier at produksjonens fremstillingsprosess har en «definitiv begynnelse og en definitiv, forutsigbar slutt».

Den høyeste menneskelige funksjonen i Arendts øyne er handling. Handling er i Arendts syn, dimensjonen hvor individet røper og utøver sin subjektivitet, og har muligheten til å virkeliggjøre sin frihet. «Handling foregår i det rommet som oppstår ved at mennesker trer frem for hverandre, i en offentlighet hvor menneskene er jevnbyrdige, og hvor ingen må gi avkall på sin identitet» (Mahrtdt 2004, s. 543).

Denne offentligheten kalles en pluralitet av likeverdige mennesker (Mahrtdt, 2004). Handling er i Arendts syn å sette til livs «en begynnelse». Ved å gi liv til en begynnelse (et utsagn, en handling) setter vi noe helt unikt ut i verden og pluraliteten vil reagere på din begynnelse. Handling foregår i den offentlige sfæren og er i motsetning til arbeidet og produksjonen, verdiløs uten andre mennesker som kan respondere på den.

Vi er født inn i denne pluraliteten, men kan ikke ta den for gitt. Pluraliteten trenger rammer, lover og grenser (et politisk system) for å bevare dens frihet og skjerme den fra handlinger som kan forringe denne friheten. «Handling kjenner ingen grenser» (Mahrtdt, 2004, s. 544). Man kan peke til totalitarismens effekter under for eksempel Hitler og Stalin som bevis på dette. Knebling av pluraliteten for å fjerne restriksjoner på egne handlinger er følgelig en av totalitarismens kjennemerker. Arendt kaller dette fraværet av pluralitet «forlatthet». Forlatthet oppstår når man utelukker mennesker fra verden eller når den «felles bebodde verden bryter

sammen og kaster menneskene tilbake til seg selv» (Mahrtdt, 2004, s. 543). Når vi mister det pluralistiske synet på verden, ser vi bare oss selv og våre egne motiver og vårt syn på verden blir følgelig ensidig og usant. Å bevare pluralitetens integritet og frihet er derfor av kritisk viktighet i den offentlige sfære.

### **3.4.1 Kognitiv produksjon og reproduksjon**

I diskusjonsdelen vil jeg omtale et konsept som faller imellom to stoler, handling og produksjon, basert på tolkningen av Arendts tre funksjoner. Arendts handling er en subjektiv «begynnelse» i det offentlige. Hennes produksjon er hvordan mennesker produserer objekter og systemer som gjør verden stabil, men omtales som en praktisk, konkret og ofte kollektiv hendelse men en klar begynnelse og slutt. I denne oppgavens kontekst vil jeg også snakke om produksjon som et kognitivt og individuelt begrep som i likhet med arbeidet ikke har noen begynnelse og slutt. Jeg vil snakke om produksjon som hvordan man opprettholder verdens stabilitet ved å kontinuerlig produsere sitt virkelighetssyn. Produksjonens oppgave i arendtiansk forstand er å opprettholde verdens stabilitet i en kollektiv forstand, den andre produksjonen jeg introduserer handler om å holde verden stabil i en kognitiv forstand. Den handler om å sortere inntrykk i kjente kategorier og opprettholde sine generaliseringer og oppfatninger av verden rundt seg. Jeg vil eksempelvis si at et individ produserer eller reproduserer fremfor å handle hvis vi ikke er i stand til å trenge igjennom til individets subjektivitet. Jeg skriver mer om dette i kommentarene til teorien.

### **3.4.2 Frihet**

Friheten Arendt skriver om er viktig i oppgavens kontekst. Handlingen er en sentral del av oppgaven og kan ikke forekomme i fraværet av frihet. Arendt (2000) gjør en distinksjon mellom to typer frihet, en indre frihet og en ytre politisk frihet. Den indre friheten er den som ofte knyttes til tanken eller viljen. Arendt ser denne som irrelevant i en sosial kontekst. Hun definerer det som: «the inward space into which men may escape from external coercion and feel free. This inner feeling remains without outer manifestations and hence is by definition politically irrelevant» (Arendt, 2000, s. 146). Dette er en frihet alle besitter, men dens manifestasjoner er kun interne og vil ikke påvirke verden rundt. Den friheten som er relevant og som Arendt skriver er politikkens *raison d'être* er ikke knyttet til viljen eller tanken, men til handlingen. I dette perspektivet er ikke friheten lenger en egenskap ved individet, man er ikke fri i en politisk forstand, men man kan være fri gjennom handling: «Men are free as

distinguished from their possessing the gift for freedom as long as they act, neither before nor after; for to be free and to act are the same» (Arendt 2000, s. 445).

Politikkens oppgave, i Arendts øyne, er å skape et rom hvor disse frie handlingene kan forekomme. I og med at dette er en prerequisitt for handling og at handling er subjektive uttrykk til verden vil også dannelsen av dette rommet i skolen være relevant i denne oppgavens kontekst. Denne definisjonen av frihet er også interessant vis à vis sosiale identiteter og mitt perspektiv på kognitiv produksjon og reproduksjon. Ivaretas denne friheten når man handler ut ifra en dominerende sosial identitet? Kan man engang sies å handle hvis man kun reproducerer identitetens normative handlinger? Kan unge nazister som avrettet jøder under andre verdenskrig sies å ha handlet fritt i denne sammenhengen?

Dette frie rommet hvor handling kan forekomme er hva Arendt kaller den offentlige sfære (Mahrtdt, 2004). Den offentlige sfære er hvor meninger utveksles og deliberasjon forekommer. Meninger er synet på hva som ligger foran, eller mellom oss individer. Vårt subjektive syn på det objektive. I den offentlige sfære er alle likeverdige og karakterisert ved sin subjektivitet. I denne definisjonen er den offentlige sfære en arena for intersubjektivitet og handlingen er dens medium. Denne arenaen for handling må ivaretas med hjelp av lover og regler. Pluralitetens handling og frihet må sikres.

Mekanismene for å sikre den offentlige sfære oppstår fra en politikk som har frihet som mål. Man kan nevne prinsipper som ytringsfrihet og individets rettigheter og frihet fra tyranni. Dette er prinsipper som også er overførbare til klasserommet. I diskusjonen vil jeg skrive om skolen som en offentlig sfære og om hvilken nytteverdi dette kan ha for elevene.

Arendt foreskriver at politisk likhet må oppstå som et resultat av gjensidig deliberasjon og ikke av tvang og tyranni, noe som ofte kjennetegner en polarisert verden med gjensidig utelukkende handlingsmuligheter. Arendt legger vekt på viktigheten av å bevare et mangfold av synspunkter. Dette mangfoldet har hos Arendt ikke kun symbolsk, men også praktisk verdi. Dette går vi nærmere inn på når vi snakker om den reflekterende dømmekraften.

Mahrtdt siterer Arendt på hennes definisjon av det å være politisk. Hun sier at det betyr «å holde ut at hver sak har mange sider (ikke bare to, allerede det er en logisk fordreining» (Mahrtdt, 2004, s. 546). Videre sier Mahrtdt treffende at dette kunne være en potensiell målsetning for danning. Den offentlige sfæren, både i skolen og samfunnet for øvrig, må

følgelig bevares og opprettholdes med klare regler og rammer som skal oppmuntre til deliberasjon og intersubjektivitet.

### ***3.4.3 Den reflekterende dømmekraften***

Foruten å beskrive den offentlige sfære som konsept skriver også Arendt om hvordan et velfungerende samfunn operer i sfæren. Hun peker blant annet på retorikk som et viktig virkemiddel. Retorikk har ofte en negativ konnotasjon i dagens samfunn. Man relaterer det til å lure noen til å adoptere sin mening ved å presentere en fordreid eller selektivt fremstilt virkeligheten. I antikke Hellas var retorikken et verktøy for å best mulig fremstille sitt synspunkt på verden samtidig som man var klar på at det var kun et synspunkt (Mahrtdt, 2004). Det beskrives som noe som ble gjort med ærlige hensikter. En god retoriker kunne på denne måten utstyre andre med god representasjon av han eller hennes syn på verden. Denne representasjonen kunne mottageren dermed benytte som et supplement til sitt eget syn for å skape en bredere forståelse av verden. Arendt mente at et mangfold av velformulerte meninger var grunnlaget til hva hun kalte den reflekterende dømmekraften.

Denne beskrives via Mahrtdt (2004) som en mening som er resultat av at man betrakter et emne fra forskjellige standpunkt. At man, i god tro, kan forestille seg standpunktene fra de som ikke er til stede og sette disse i forhandling med sine egne. Arendt poengterer at dette ikke handler om overtalelse, å slutte seg til et flertall eller adoptere en populær mening, men heller om å innta andre perspektiv uten å gi opp sitt eget. Fra disse andre perspektivene kan man representere andre for seg selv. Hensikten bak dette er ikke å la andre diktere hva en skal mene, men å få større innsikt i hva andre tenker og føler slik at ens overveielse og refleksjon over et emne kan bedre ta i betraktning den sammensatte sannheten den offentlige sfære produserer.

Den reflekterende dømmekraften objektiverer sin egen sosialisering. Man skal, uten å oppgi sin egen identitet, innta et standpunkt som ikke er sitt eget og danne seg en mening ut ifra dette standpunktet. Dette krever at man setter sin egen sosialisering eller identitet til side mens man påtar seg en annens identitet. Det å sette noe til side eller innta noe som eget innebærer at man har konkretisert og objektivert det. I konteksten av handling er dette nettopp «individer som trer frem for hverandre». Det er å la sine skjold falle og åpne seg for intersubjektivitet. Jeg ser motsetningen av dette som å nekte å ta den andres perspektiv, altså nekte å ta i betraktning sin egen sosialisering og den andres subjektivitet. Altså å objektivere både seg

selv og den andre. Den reflekterende dømmekraften som beskrevet av Arendt vil således være viktig i diskusjonen rundt subjektivering av seg selv og andre.

#### **3.4.4 Om tanken og samvittigheten**

Arendt har sitt virke i Vita Activa og forstås ofte som en som kritiserer den kontemplative filosofien. Handling kan kun foregå i pluralitet og hun foreslår at tanker som forblir nettopp det, tanker, er av liten samfunnsmessig nytte (Mahrtdt, 2004). Hennes syn på tenking er forståelig sett i lys av den vekten hun legger på andres uttalte synspunkter i sitt virkelighetssyn. Kammerfilosofi stopper ingen kriger. Hun avskriver dog ikke tenkingen som unyttig. Tanken er, ifølge Arendt (Mahrtdt 2004), hvor ureflekterte meninger kritiseres og ødelegges. Det er den interne kvalitetskontrollen man foretar før man setter liv til handlinger i pluraliteten.

Arendt skiller det å tenke fra det å høre på samvittigheten. Samvittigheten kaller hun «i beste fall menneskehetens stemme og i verste fall – og egentlig alltid - summen av alle vaner, lover og regler som til enhver tid gjelder» (Mahrtdt, 2004, s. 550). Denne ordlyden får det til å høres ut som noe eksternt og man kan følgende trekke en parallell til sosialisering som beskrevet av Biesta. Samvittigheten, som et resultat av sosialisering er i denne konteksten som en portvokter for ens tanker, den bestemmer hva som kan eller bør reflekteres over. Det er den som reflektivt avfeier eller godtar preposisjoner.

«Å tenke betyr praktisk: hver gang man støter på en vanskelighet i livet må man tenke seg om på nytt» (Mahrtdt, 2004, s. 551)

Jeg knytter denne innstillingen til subjektivering. Avbrytelsens pedagogikk hos Biesta handler om å reflektere seg frem til en subjektiv og ansvarlig respons på vanskeligheter som settes foran deg. Det handler om å forbigå samvittighetens autoritet og selv ta en begrunnet stilling til noe som ofte er vanskelig å ta stilling til. Dette er en oppfordring til å ta i bruk den reflekterende dømmekraften.

#### **3.5 Paulo Freire: Conscientizacao og problembasert læring**

Paulo Freire står for et interessant bidrag til denne oppgaven. På den ene siden står han for subjektivering av studenter og mot det han kaller «the banking model of education». På den andre siden kan man argumentere for at hans pedagogikk har sitt fundament i konflikt mellom identiteter og at han i aller høyeste grad ønsket å definere og mobilisere en spesifikk identitet,

de undertrykte til kamp mot undertrykkerne. Hans endelige mål var dog en tilintetgjøring av dikotomien og en ny generasjon av likeverdige mennesker. Som kilde har jeg benyttet hans bok «Pedagogy of the oppressed». Denne boken kom ut i 1970, en tid hvor Brazil var under et militærdiktatur som innskrenket ytringsfriheten og slo hardt ned på politisk motstand. Jeg leser Freire i denne konteksten og ekstrapolerer ideene hans til vår egen kontekst. Dikotomien undertrykker og undertrykt er grunnleggende hos Freire og målet bak hans pedagogikk, som beskrevet i boken, var å frigjøre mennesket (både undertrykkere og undertrykte) fra omverdenens undertrykkende og falske realiteter (Freire, 1970).

Denne frigjøringen innebar at man som subjekt oppnådde conscientizacao. Conscientizacao står beskrevet som: «learning to perceive social, political, and economic contradictions, and to take action against the oppressive elements of reality» (Freire, 1970, s. 9). Det er her viktig å påpeke at conscientizacao er en subjektiv tilstand, det er ikke å mene det samme som Freire om disse motsetningene han peker på. Hans syn var dog at alle som så objektivt på det brasilianske samfunnet i hans tid ville uunngåelig komme til de samme konklusjonene som han selv. Slik sett var Freire ingen retoriker med mål om å overbevise, men snarere en guide som pekte ut elementer av virkeligheten for skue. Han viste sine studenter en objektiv virkelighet, ikke sin subjektive oppfatning av den. I denne sammenhengen kan man peke til Arendts reflekterende dømmekraft og Biesta og hans «pedagogy of interruption», som har som mål å få studenter til å stoppe opp og stille de vanskelige spørsmålene selv. Man finner også linjer tilbake til opplysningen og Kant og hans tanke om å frigjøre mennesket fra sin egen selvpålagte uvitenhet.

Freire beskriver det han kaller «the banking concept of education» og posisjonerer dette som den strake motsetningen av hans egen pedagogikk. Om denne undervisningsformen sier han følgende: «A careful analysis of the teacher-student relationship ... reveals its fundamentally narrative character. The relationship involves a narrating subject (the teacher) and patient, listening objects (the students)». Om lærerens oppgave sier han følgende: «His task is to fill the students with the contents of his narration» (Freire 1970, s. 44).

Verden, i dette synet er statisk og lar seg forklare i generelle termer. Denne undervisningsformen sier Freire, fører til at undertrykkerne, eller premissleverandørene for å bruke et annet uttrykk, kan skape det verdensbildet de ønsker at elevene skal ha for å opprettholde sine egne privilegerte posisjoner. Alle elever som opponerer eller beveger seg utenfor rammene som settes av premissleverandørene anses som «the pathology of the healthy

society», og disse elevene må tilpasses samfunnets «own patterns by changing their mentality» (Freire 1970, s. 47). Dette er altså hva Biesta ville beskrevet som ren sosialiserende utdanning. Utdanningen har et restriktivt danningsideal og ser på de som faller utenfor som fravikende. En skoles danningsideal har jeg tidligere beskrevet som et rasjonelt fellesskap (Iversen, 2020) og i lys av denne oppgaven kan det også beskrives som noe som resulterer i en eller flere sosiale identiteter. Freire beskriver hvordan de undertrykte tas inn i undertrykkernes rasjonelle fellesskap og på denne måten tilegner seg et verdenssyn som garanterer videre undertrykking: «The very structure of their thought has been conditioned by the contradictions of the concrete, existential situation by which they were shaped. Their ideal is to be men; but for them, to be men is to be oppressors» (Freire, 1970, s. 19).

Freire snakker her konkret om undertrykkelse, men mekanismen han beskriver, hvordan vi former vår virkelighet etter hvordan verden fremstilles er en innsikt i hvordan tankene til individet styres inn i gitte rammer. I Freires kontekst var disse rammene at mennesket er en undertrykker, undertrykking er naturlig og rasjonelt så det trengs ikke å stilles spørsmål ved. Det Freire ønsker å gjøre er å fremstille dikotomien undertrykker/undertrykt som objekt for elevenes reflekterende dømmekraft. Han ønsker å løsrive denne dikotomien fra elevens subjektive forståelse av virkeligheten slik at de kan vurdere den på nytt. Meningen bak objektiviseringen av verden, i form av disse problemene var å vise subjektet som fristilt fra verdens objektivitet og på denne måten, gjennom praxis, gi de evnen til å gjøre forandringer i denne objektive virkeligheten. «Liberation is a praxis: The action and reflection of men and women upon the world in order to transform it» (Freire, 1970, s. 52).

For å oppnå dette måtte subjektet gjøres kritisk til verden rundt seg. Dette skulle oppnås med det han kalte problembasert pedagogikk. Der hvor den ovennevnte bank-modellen fører til naivitet og passivitet med måten den forer elevene med løsninger og kunnskap, skulle Freires problempedagogikk stille spørsmål i stedet for å komme med svar. Der hvor bankmodellen drev antialog, eller monolog, skulle Freire drive dialog. Der hvor bankmodellen så på lærer som subjekt og elev som objekt så Freire begge som subjekter og problemet (som del av den objektive verden) som fokus og medium for begges læring. Altså, ved å presentere problemer i stedet for løsninger sidestilles eleven med læreren og begge blir subjekter på jakt etter løsning. Freire (1970) beskriver det på følgende måte:

In this process, arguments based on authority are no longer valid; in order to function, authority must be on the side of freedom, not against it ... People teach each other,

mediated by the world, by the cognizable objects which in banking education are «owned» by the teacher. (s. 53)

Selve læringen skulle med andre ord være subjektets erkjennelse og eventuelle manipulasjon av den objektive virkeligheten. Sosialisering i form av argumenter fra autoritet ble ugyldiggjort og Freire satt tilliten til at mennesket kom til gode konklusjoner på egenhånd som en prerequisitt for sin pedagogikk.

Der hvor Freire blir aktuell for denne oppgaven er om vi redefinerer conscientizacao fra å handle om samfunnet, til å handle om identitet. En identitet-conscientizacao vil innebære at vi er klar over at vi er manifestasjoner av en eller flere identiteter, hvordan de former handlingene våre og at vi er i stand til å bryte mønstre ved refleksjon over egne handlinger. Mekanismene som beskrives i hva Freire kaller «the banking model of education» har paralleller til de Tajfel beskriver i sosial identitetsteori. Identiteten er narrativ og foreskrivende, og individene tilpasser seg identitetens normer. Verden er statisk og forklart. Du skal føle dette om disse og tenke det om dette. En problem-basert pedagogikk ville i dette tilfellet om identitet, innebære å utfordre studenter til å reflektere over egne meninger, ta andre standpunkt og å være politiske i den arendtianske definisjonen av ordet. Å se at en sak har mange sider, ikke bare to. Den problembaserte pedagogikken spør ikke bare etter dine meninger, men også etter hvordan de har blitt dine meninger. Den personlige identiteten er subjektet, den sosiale identiteten objektiviseres. Frigjøringen er fortsatt en praxis, men i dette tilfellet, handlingen og refleksjonen til elevene over sin egen identitet for å muliggjøre intersubjektivitet og forvandling.

### **3.6 Immanuel Kant: Autonomi**

Kants tanke om rasjonell autonomi kan eksemplifiseres ved hans berømte sitat om selvpåført umodenhet. «Enlightenment is man's release from his self-incurred immaturity» (Kant, 2016). Umodenhet er i dette tilfellet ment som menneskets manglende evne til å bruke sin forståelse uten veiledning fra andre. Det er å flytte det moralske tyngdepunktet og ansvaret for sine egne handlinger fra omverden og Guds formaninger, til seg selv. Slik som de nevnte grekerne gikk fra å reprodusere sine guder og forfedres formaninger til å rasjonalisere frem sine egne mål, ville Kant at mennesket på nytt skulle gå fra reproduksjon til handling.

Det er en overgang fra å være servilt objekt til agerende subjekt. «Hvor uendelig viktig er det ikke å lære barna å avsky lasten fra de er små, ikke ene og alene fordi Gud har forbudt den,



men fordi den i seg selv er verdt å avsky» (Kant, 2016, s. 54). Slik kan man si at Kant var forut for sin tid i sine tanker om religion og moral. Det var nettopp hvor moralen og hensikten skulle komme fra Nietzsche bekymret seg for da han konstaterte at gud var død i det følgende århundret. Man kan tyde fra Kants tanker at han så for seg en desentralisert og intern moralkodeks (fortsatt ledet av overordnede prinsipper) utøvd av uavhengige subjekter som en bedre vei fremover enn en sentralisert mestermoral som for eksempel religionen tilbød.

Det overordnede prinsippet kjenner vi som det kategoriske imperativet eller universaliseringsformelen. Lars Løvlie beskriver det kategoriske imperativet som at du «bør handle etter den maksimen som du samtidig vil skal gjelde som allmenn morallov» (Kant, 2016, s. 26). Det er en raffinert utgave av den gyldne regel. Kant skriver også om dette i forbindelse med moraldanning i en mer aktiv form. Hans ide er at mennesker kun skal ønske å tjene gode formål. «Gode formål er slike som nødvendigvis bifalles av enhver, og som på samme tid kan være alles formål» (Kant, 2016, s. 53). Dette kategoriske imperativet er hva som ligger i kjernen av rasjonell autonomi.

Kant og hans tanker kan tolkes på to forskjellige måter med tanke på min problemstilling. Man kan se rasjonell autonomi som underlagt en sosial identitet og dermed noe som binder deg til å følge identitetens handlingsregler eller man kan se det som overordnet til sosiale fellesskap og dermed noe som holder deg igjen fra å drive ut i ekstremene. Dette avhenger av hvor det moralske tyngdepunktet i mennesket er plassert. Er man sterkt knyttet til sin sosiale identitet vil antageligvis det moralske tyngdepunktet ligge innenfor denne identiteten. Er man svakt tilknyttet vil den personlige identiteten, vil det overordnet menneskelige, styre den rasjonelle autonomien.

Rasjonell autonomi vil være et gjengående tema i diskusjonen selv om det ikke alltid påkalles ved navn. Det er en vakker tanke som definerer frihet som (ut)danningens ultimate mål. Autonomi vil knyttes til både det formålsrasjonelle og det verdirasjonelle. I det formålsrasjonelle som et resultat av sosialisering, i det verdirasjonelle som et resultat av subjektivering.

### 3.7 Isaiah Berlin: Verdipluralisme

Når jeg i den følgende diskusjonen skriver om verdirasjonell subjektivering ønsker jeg å holde Isaiah Berlins pluralisme i tankene.

Berlins pluralisme er et motsvar mot det han kaller monisme. Monisme er troen på at det finnes et, og bare et, grunnleggende riktig svar på alle verdirelaterte spørsmål om godt og vondt, og at alle andre svar er feil og irrasjonelle. Monisme er videre troen på at det finnes en pålitelig vei til å finne denne ene sannheten i hver situasjon, selv om den kanskje enda er ukjent. Sist er det troen på at alle sannheter man finner er kompatible med hverandre (Cherniss & Hardy, 2020).

Berlins pluralisme er oppfattelsen av at det ikke finnes universelt riktige svar, men at det kan finnes flere rasjonelle, og ofte motstridende, svar på verdirelaterte problemstillinger. Det finnes altså ikke et universelt verdihierarki, men han skiller seg fra relativismen ved å si at hierarkiet er kontekstuellet betinget. Pluralismen har en deskriptiv verdi, vi ser dette i verden rundt oss. Ta for eksempel fengselsstraff. Man kan ønske å utvise nåde til en førstegangsforbryter, men samtidig ønske å søke rettferdighet til den rammede og avskrekkelse mot gjentakelse. Begge standpunktene er rasjonelle og gyldige.

I denne oppgavens kontekst er det dog den normative verdien av modellen jeg vil belyse. Dette er relevant til oppgaven på den måten at et monistisk verdisyn nærer opp om skadelig objektivering av mennesker og hindrer intersubjektivitet. Hvis et menneske mener å ha funnet det eneste riktige svaret på spørsmålet om godt og ondt vil det følgelig trekke en konklusjon om at andre syn på samme sak er irrasjonelle eller onde. Monismen fremsetter at det finnes et objektivt riktig svar i spørsmålet om godt og ondt og finner følgelig ingen verdi i andre subjektive svar på samme spørsmål.

En grad av monisme er betegnende for sterke tilhengere av sosiale identiteter på flere måter. Den spiller inn på vårt eget syn på virkeligheten, men kanskje spesielt på vårt syn på motstandernes virkelighetsoppfatning. Slik som vi ser i forskningen om polarisering er mange i USA overbevist om at den andre sidens syn på virkeligheten er så irrasjonelt at det setter landet i fare. Trump vil gjøre USA til en fascistisk superstat, Biden er bare et tomt fartøy den radikale venstresiden bruker til å komme til makten. Monismen i lys av sosiale identiteter kan ses som selvsikkerhet med hensyn til egne meningers iboende rasjonalitet og en oppfatning om den andre sides uniforme irrasjonalitet.

Pluralismen ber mennesket å ta i betraktning at det kan finnes flere svar på hva som er godt og at en følgelig ikke bør attribuere divergerende oppfatninger til ondskap eller dumhet.

Pluralismen ber oss anta at andre subjekter også forsøker å finne ut hva som er godt, men at de kan velge andre veier til målet enn det vi gjør. Hvis man følger Biestas anmodning om å gjøre spørsmålene om godt og ondt levende blir et pluralistisk syn på verdier en prerekvisitt. Antagelsen om at alle søker «det gode», via ulike veier lar oss være enige om å være uenige i vissheten av vår felles menneskelige søken etter det gode.

Selv om han med pluralismen fremsetter at det ikke finnes et universelt verdihierarki mener Berlin at verdien frihet bør vernes i med hensyn til valg av verdier. Dette er relevant med hensyn til subjektiveringsfunksjonen:

One of the main features of Berlin's account of pluralism is the emphasis placed on the act of choosing between values. Pluralism holds that, in many cases, there is no single right answer. Berlin used this as an argument for the importance of liberty—or, perhaps more precisely, an argument against the restriction of liberty in order to impose the 'right' solution by force (Cherniss, Hardy, 2020).

### **3.8 Kommentarer til teorikapittelet**

I teoridelen blir de filosofiske elementene av denne oppgaven lagt til grunn. Jeg vil vie en liten del før diskusjonen til mine kommentarer til teorien. Disse vil vise koblingen mellom sosial identitetsteori (Tajfel, 2010) og Biestas (2016) forståelse av skolens tre funksjoner og belyse forskjellen mellom Arendt (Mahrtdt, 2004) og Biestas (2016) forståelse av subjektivitet.

#### ***3.8.1 Koblingen mellom Tajfel og Biesta***

Denne oppgaven handler om å subjektiveringens rolle i å motvirke objektivisering av mennesker. De sosiale identitetene som beskrives av Tajfel (2010) legges til grunn for denne objektiveringen og dens følgeeffekter (Huddy, 2013; Hobolt et al., 2020; Gentzkow, 2016). Jeg mener at det finnes sterke paralleller mellom denne teorien og den Biesta (2016) benytter i sitt teoretiske rammeverk. Jeg vil belyse det jeg mener er vesentlige koblinger mellom sosiale identiteter og Biestas forståelse av rasjonelle fellesskap.

Sosial identitetsteori forsøker å gi oss en subjektiv og kognitiv begrunnelse for hvorfor og hvordan vi opererer i den sosiale verden (Tajfel, 2010). Den ser på fenomenet gruppedannelse

fra et førstepersonsperspektiv. Jeg mener at rasjonelle fellesskap tar et objektivt og pragmatisk perspektiv på samme sak.

Før jeg går inn på de mange parallellene vil jeg klargjøre et viktig punkt hvor teoriene tilsynelatende divergerer. SIT sier at identifisering er en a priori prosess. Det første spørsmålet som stilles er; «hvem er jeg?». Biesta på sin side beskriver medlemskap i rasjonelle fellesskap som a posteriori til sosialt stimuli (spesifikt nevner han utdanning). Dette attribuerer jeg til forskjellen i perspektivet de to teoriene tar. Biesta tar et pragmatisk perspektiv på fenomenet og forsøker dermed ikke å forklare hva som kommer før interaksjonene som innlemmer en i fellesskapet. Det er også kun selve kategoriseringen som er a priori hos Tajfel (2010). Prosessen hvor individet danner seg et stereotypisk bilde av sin sosiale identitet og manifesterer denne gjennom eget uttrykk er per definisjon et resultat av sosialt stimuli. Forskjellen kan på denne måten forklares og forsones.

Sosial identitetsteori viser oss at sosiale identiteter skaper sine egne rasjonelle følgelinjer i form av stereotypiske normer for atferd. En kan dermed si at et rasjonelt fellesskap, etter Biestas definisjon, også kan være et uttrykk for en sosial identitet.

Din sosiale identitet er en av to elementer som utgjør ditt «selv»-konsept. Den beskriver hvilke overordnede grupper i samfunnet man identifiserer seg med og strever i retning av en objektiv normativitet for disse gruppene. Den andre delen er din personlige identitet, hvor dine subjektive egenskaper og vurderingsevne befinner seg. Dine medlemskap i rasjonelle fellesskap utgjør den objektive delen av dikotomien som er ditt uttrykk til verden. Den andre delen er din subjektivitet som kommer til syne i fellesskapet som ikke har noe til felles.

Identifisering med en sosial identitet fører med seg visse krav og kriterier til verdier og atferd. Aksept og ønske om å følge disse er en prerequisitt for identifisering. Medlemskap i et rasjonelt fellesskap fører også med seg visse atferdskriterier og ønskede verdier. Følger man ikke disse anses man ikke som medlem av det rasjonelle fellesskapet. Lingis snakker også om dette i forbindelse med å påta seg situasjonsbestemte identiteter for å fungere i forskjellige kontekster. Man må danne en manifestasjon av seg selv. «an image of the figure one will form while acting in nature, the practicable field, and in society ... they are not representations of what one is but advance diagrams of the agent one must make of oneself» (Lingis, 1994, s. 20). Disse representasjonene sier Lingis, er underlagt og styrt av imperativet det rasjonelle fellesskapet har pålagt deg. Det er å objektivere seg selv på samme måte som når man

representerer en sosial identitet. Personlig identitet er uviktig i interaksjoner basert på sosial identitet. Subjektivitet er uviktig i interaksjoner basert på medlemskap i rasjonelle fellesskap. Begge perspektiver omtaler representanter for identiteter og fellesskap som utskiftbare.

Det er viktig med hensyn til videre diskusjon å gjøre rede for hvor jeg plasserer skillet mellom det selvbevisste subjektet og den objektive sosialiseringen i sosial identitetsteori. I diskusjonen vil jeg beskrive hvordan sosialisering og subjektivering påvirker hver av disse.

I sosial identitetsteori er «selvet» sammensatt av din personlige og dine sosiale identiteter. Oversatt til Biesta og hans teoretiske rammeverk er sosialisering tilknyttet den sosiale identiteten og subjektivering tilknyttet den personlige identiteten. Denne konklusjonen treffer jeg på bakgrunn av beskrivelsene gitt av Tajfel. Den personlige identiteten er «bodily attributes, ways of relating to others, psychological characteristics, intellectual concerns, personal tastes and so on» (Tajfel, 2010, s. 18). Dette er den du er uavhengig av sosial kontekst. Biesta (2016) viser ingen interesse for å definere selve subjektet som et statisk begrep, men heller å definere subjektivitet som et observerbart fenomen. Biestas subjektivitet ser vi når den personlige identiteten styrer uttrykket. Det er når vi appliserer elementene som utgjør den personlige identiteten til en interaksjon.

Den sosiale identiteten er hvilke sosiale grupper en identifiserer seg med. Man kan identifisere seg som medlem av for eksempel en rase, en generasjon eller en sosial klasse. Synet på selve gruppen og hva den representerer er subjektivt, men det bringer med seg visse normer for oppførsel og verdier. Tajfel (2010) fremsetter at individer danner eller lærer seg de stereotypiske normene for den gitte kategorien. Viljen til å oppfylle disse normene og verdsette disse verdiene avhenger av din tilknytning til gruppen. Biesta (2016) ville kalt denne bevegelsen mot en gitt normativitet sosialisering. Han skriver at sosialiseringen skal føre individer inn i en eller flere bestemte sosiale ordener. Felles for begge innfallsvinklene er at det finnes et normativt ideal å sikte mot og sosialiseringen er prosessen som skal føre en dit.

Jeg oversetter dermed den personlige identitet til subjektet i den følgende diskusjonen. Det er den personlige identiteten skolen utdanningen forholder seg til via subjektiveringsfunksjonen. Det er den personlige identiteten enheten Lingis skriver om i fellesskapet for de som ikke har noe til felles, og det er den personlige identiteten Biesta vil kommunisere med via avbrytelsens pedagogikk. Det er denne enheten som kan bevisstgjøres om egen sosialisering og denne enheten som kan knytte bånd til andre likeverdige enheter på tvers av identiteter.

### 3.8.2 *Biesta og Arendts forskjellige perspektiv på subjektivitet og konsekvensene av dette*

Arendts oppfattelse av subjektivitet er annerledes en Biestas oppfatning av subjektivitet. Arendts subjektivitet virker å ta i betraktning individets sosialisering mens Biesta ser på subjektivitet som noe uavhengig fra sin sosialisering. Dette blir en viktig distinksjon i forhold til diskusjonen. Oppgaven vil ta utgangspunkt i Biestas forståelse av subjektivitet. Jeg vil påpeke at Arendts handling er et *medium* for intersubjektivitet, men at den ikke er intersubjektiv i seg selv. Intersubjektiviteten oppstår i det andre reagerer på handlingen med sin egen handling.

Det er nettopp på grunn av denne konflikten jeg tilføyer kognitiv reproduksjon som et element ved Arendts treenighet (Arbeid, Produksjon og Handling). Denne reproduksjonen er da en handling som ikke er fri fordi den dikteres av ens sosialisering (i Biestas forstand). En nærliggende parallell til dette kan være Sartres *mauvaise foi*, at man objektiverer seg selv, eller opptrer inautentisk ved å frasi seg sin iboende frie handling.

Å se handlingen som et medium for intersubjektivitet fremfor essensielt intersubjektiv bringer også frem et annet problem jeg vil belyse i oppgaven. Når man objektiverer mennesker, tillegger man de visse karakteristikker og motiver i tråd med ens klassifisering av dem. Intersubjektivitet defineres ved sin ærlighet. I en intersubjektiv dialog lar man «skjoldet falle» og åpenbarer sine subjektive meninger for hverandre. Man må dermed stole på at motparten også har latt skjoldet falle og at det ikke foreligger noen hindringer mellom subjektene. Man må stole på at begge befinner seg i fellesskapet for de som ikke har noe til felles.

Objektivering av mennesker kan føre til at man betviler den andres subjektivitet. Dette skaper to relaterte problem. Enhver handling som går imot ens klassifisering av mennesket kan oppfattes som en falsk handling. Dette kan eksemplifiseres med motivet bak å stemme på Donald Trump. Trump beskrives ofte av sine motstandere som rasist (Graham et al., 2020). Mange som stemmer for han oppgir landets økonomi som den viktigste grunnen (Glenza, 2020), dette strider mot forståelsen av kategorien «Trump-velger» enkelte har, og man kan mistenke at det økonomiske motivet er en måte å skjule at man egentlig er rasistisk motivert. Å argumentere for Trump på økonomisk grunnlag vil dermed kunne ses som en falsk handling selv om den er ekte. Den andre siden av dette problemet er at lignende situasjoner som den ovenfor faktisk forekommer og at vissheten om dette skaper grunn til å mistenke den andre parten i en dialog. I diskusjonen vil også dette problemet belyses.



## 4 Diskusjon

Oppgaven tar utgangspunkt i objektivisering av mennesker som et samfunnsproblem. Den kvantifiserer dette problemet via affektiv polarisering som forskningen viser er et symptom av sosiale identiteter (Tajfel, 2010). Mekanismene som utspiller seg når vi forsøker å opprettholde vår sosiale identitet kan føre til at vi dogmatisk avfeier motgående meninger og perspektiver som onde, egoistiske eller dumme og opphøyer våre egne som gode, altruistiske og intelligente (Hobolt et al., 2020, Gentzkow 2016, Knudsen 2018). Dette er verdirasjonelle motsetninger. Mine verdier er gode, det jeg antar er dine verdier, er onde. Å se verden gjennom lupen av sosiale identiteter er objektivisering av menneskene rundt oss.

Vi møter problemer med fordom fremfor fornuft, vi møter uenighet med refleksiv avvisning fremfor refleksjon og vi ser den andre som objekt, en manifestasjon av dumhet og ondskap, istedenfor subjekt med egne rasjonelle refleksjoner. Dersom en ikke er i stand til å se seg selv og andre som subjekter kan man vanskelig reflektere rundt de viktige spørsmålene som oppstår i sameksistens med andre.

Den sosiale identiteten er ikke essensiell. Den kommer utenfra som et resultat av sosialiseringen en er utsatt for. Den burde være objektet i dikotomien, manipulerbar av og underlagt subjektet, personen. I stedet ser vi ofte at mennesker lar sine meninger og valg styres av sosial identitet, enten av affinitet for sin egen eller aversjon mot andres. Man objektiviserer også seg selv. Affektiv polarisering er et symptom, men kanskje bare et av mange som oppstår når vi systematisk velger bort mennesker, perspektiver og innsikt på bakgrunn av sosial identitet. Når vi skjærer alle over en kam og ikke er i stand til å se subjektet på andre siden av diskusjonen. Jeg tror deler av løsningen på dette problemet kan ligge i danningen. Målet er ikke å tilintetgjøre sosiale identiteter og objektivisering, men å styrke subjektet og subjektiviteten i forhold. Det er å vise det gjennom sin uavhengighet at det er forpliktet til å stå til ansvar for egne handlinger. Gjøre det til herre over sitt eget uttrykk, i stedet for slave. Ved å skape den riktige sosiale konteksten kan vi skape en kultur som krever at elever tar ansvar for egne handlinger og samtidig krever at andre gjør det samme. En kultur som undersøker refleksjonene bak de mange handlingene, både våre egne og andres. At vi blir subjekter som subjektiviserer andre. I en kultur preget av god tro kan vi møte og respektere hverandre nettopp som subjekter, autonome og ansvarlige, selv om vi ikke har mye annet til felles.



Oppgaven er ingen fordømmelse av sosialisering i sin helhet, jeg vil belyse hvor jeg mener den er på sin plass i skolen. Det er heller ingen forherligelse av grenseløs subjektivering, jeg vil også snakke om dens begrensninger. Jeg vil argumentere for at sosialiseringen hører hjemme i det formålsrasjonelle og at subjektiveringen hører hjemme i det verdirasjonelle.

Oppgaven vil dele diskusjonen i to forskjellige deler. Diskusjonens første del vil ta for seg problemet av å objektivere seg selv. Den vil se på hvordan subjektiveringsfunksjonen kan gi elevene et bedre refleksjonsgrunnlag i saker som gjelder det verdirasjonelle og hvordan vi fra skolens side kan benytte subjektiveringsfunksjonen. Den vil også kretse rundt et overordnet spørsmål om utdanningens hensikt, spesifikt om utdanningen skal være en kilde til sosialisering eller subjektivering. Denne vil hovedsakelig svare på problemstillingen «Hvilken nytte har verdirasjonell subjektivering og hvordan kan det gjennomføres?».

Den andre delen vil ta for seg problemet av å objektivere andre. Den vil se på hvordan intersubjektivitet kan motvirke dette og hvordan skolen kan legge til rette for det. Denne delen vil hovedsakelig svare på problemstillingen «Hvordan kan utdanningen fremme intersubjektiv kommunikasjon?» og vil lene seg på konklusjonene fra del 1.

Jeg vil i denne diskusjonen forklare hvordan subjektivering av eleven kan føre til at han eller henne som subjekt styrkes i forhold til sosiale identiteter. Med dette mener jeg at man er i stand til å se seg selv som et produkt av sosialisering. At man er klar over at de meningene man bærer på kanskje ikke reflekterer hele sannheten, men heller en av flere sider av den. Det er å kunne sette sin sosialisering til side når man samhandler med mennesker som ikke deler dine oppfatninger, slik at man ikke dogmatisk avfeier deres meninger på bakgrunn av dissonans med egne, men er i stand til å reflektere over en sak fra deres perspektiv. Det er å ikke tillegge ondskap og dumhet til motstridende meninger, men å forstå at de gjøres fra et annet perspektiv enn ditt eget. Det er gjennom faktumet av sin egen subjektivitet, å se andre i verden også som subjekter og å være i stand til å møtes som så. Å kunne sette sin egen sosialisering, sin egen bakgrunn og sine egne erfaringer til side er nødvendig for å tre ut av det rasjonelle fellesskapet og møtes i fellesskapet for de som ikke har noe til felles. Dette fellesskapet er intersubjektivt, adskilt fra det objektive og møter i dette fellesskapet minner oss på vår felles menneskelighet, tross våre meningsforskjeller.

Oppgaven vil også se på spørsmålet om *hvordan* vi kan subjektivere eleven. Jeg foreslår at dette kan gjøres ved å gjøre det verdirasjonelle innholdet i skolen levende. Dette innebærer at

skolen stiller spørsmål i stedet for å komme med svar når det kommer til det verdirasjonelle. Jeg vil også undersøke hvordan vi kan oppnå intersubjektivitet mellom aktører i klasserommet. I bakgrunnen for oppgaven forklarer jeg hvilke skader objektivisering av mennesker kan forårsake. En av disse er at man objektiviserer meningsmotstandere og tillegger de onde hensikter. Intersubjektivitet er dermed et medium for forståelse og respekt for divergerende standpunkter. Jeg vil her trekke frem Arendts handling som et medium for intersubjektivitet og undersøke hvordan vi kan oppmuntre til denne handlingen i klasserommet.

Denne undersøkelsen vil også se nærmere på vårt syn på elevens identitet. Helt grunnleggende i subjektiveringen er tanken om å forstyrre elevens identitet, et sentiment som også ligger implisitt hos Arendt. I fellesskapet for de som ikke har noe til felles skiller man fra sin sosialisering. Et møte i dette fellesskapet lager avstand mellom den du er og den du tror du er eller vil være. Man ser sin identitets forhandling med virkeligheten fra utsiden. Oppgaven vil se på hvordan vi kan fasilitere denne forstyrrelsen?

#### **4.1 Del 1: Subjektivering**

I denne første delen av diskusjonen skal oppgaven ta fatt på problemstillingen «Hvilken nytte har verdirasjonell subjektivering og hvordan kan det gjennomføres?» Jeg vil legge frem en sak for at utdanningen burde sosialisere eleven i det formålsrasjonelle men primært subjektivere eleven i det verdirasjonelle. Jeg vil videre forklare hvordan dette kan gjøres og til sist se på et hypotetisk tilfelle av verdirasjonell sosialisering (som virker å være den rådende tanke i Norge) opp imot perspektiver fra teorien.

##### **4.1.1 Sosialisering og subjektivering**

Sosialisering kan forme subjektet på godt og vondt. Rasjonalitet er for eksempel ingen naturlig menneskelig tilstand vi kan ta for gitt, det er som oftest et resultat av sosialisering. Jødehat er heller ingen naturlig tilstand, det er også som oftest et resultat av sosialisering.

Sosialisering er som prosess hvor en utenforstående enhet skal forme individet i retning av en eller flere normer (Biesta, 2016). Den lærer individet å følge visse tankemønstre, gjøre visse verdivalg og opptre på en måte som representerer den sosiale kategorien eller ordenen man tilhører. Individet eller eleven er i et sosialiseringsperspektiv objektivert, utskiftbar og lik med alle andre. Målet er å bli representativ for et gitt rasjonelt fellesskap, i utdanningssammenheng

og en gitt sosial identitet i sosiologisk sammenheng. Som en direkte motsetning til sosialiseringens objektivisering er subjektivering tiltenkt å vekke individet til sin egentlige frihet fra disse rollene.

Subjektivisering i utdanningssammenheng er kommunikasjon med, og potensialet for utvikling av, subjektet. Det er subjektivering fra et utdanningsperspektiv som skal skille eleven som subjekt fra den objektive virkeligheten rundt den. Det er å samtale med subjektet i eleven, ikke eleven som objekt. Fra Tajfels (2010) perspektiv vil det være å lokke frem den personlige identiteten. Biesta beskriver det fra flere vinkler, jeg vil forsøke å definere det på en måte som resonnerer. Det er å stille subjektet som herre og ansvarlig for eget uttrykk. Det er ikke å gjøre meg selv som lærer til objekt i samtalen, men å objektivere verden rundt og la den være medium for intersubjektivitet. Subjektivisering er ikke et middel for å nå visse kriterier, den er et mål i seg selv. Det er på grunn av dette Biesta (2016) skriver at den best kan forstås som det motsatte av sosialiseringens funksjon som også kan forstås som objektivisering av eleven mot et predeterminert mål. Subjektiviseringsfunksjonen skal gi subjektet muligheten til å fristille seg fra de sosiale ordener som sosialiseringen skal innlemme de i, eller i et sosiologisk perspektiv, skille den personlige identiteten fra den sosiale identiteten det er sosialisert inn i.

#### ***4.1.2 Skolens oppgaver i forhold til det formålsrasjonelle og det verdirasjonelle***

I den norske skolen har sosialiseringen både en formålsrasjonell og en verdirasjonell karakter. Det jeg mener med dette er at deler av sosialiseringen har som mål å få eleven til å passe inn i det eksisterende samfunnet (formålsrasjonell) og at noe av sosialiseringen har som mål å forme morgendagens samfunn (verdirasjonell). Å være i stand til å løse utfordringer med ord fremfor vold er et eksempel på et formålsrasjonelt sosialiseringsmål, man trenger dette for å lykkes i dagens samfunn. Å tro på for eksempel solidaritet eller likestilling er verdirasjonelle mål, de er ikke nødvendige for den enkelte elev, men er ment for å forme Norge i retning av et ideal definert av den sittende generasjonen.

Den formålsrasjonelle sosialiseringen er konstruktiv for den enkelte elev, den er ment å skape et korrekt bilde av den objektive verden eleven er en del av. Den former eleven til å fungere innenfor de lover, regler og normer vi er enige om at må være der for at samfunnet skal fungere og at våre friheter skal ivaretas. Den danner rammene for handling som Arendt

skriver om. Den viser en objektiv verden og hva som skal til for å fungere innenfor, eller forandre den.

Jeg vil her argumentere for at den verdirasjonelle sosialiseringen har mindre iboende nytte for den enkelte elev, men at denne formen for sosialisering heller er ment å være til nytte for fremtidens samfunn. Dette er ikke i utgangspunktet negativt, men jeg vil argumentere for at verdirasjonell subjektivering er et bedre alternativ. Sosialiseringen skal overføre et subjektivt bilde av verden og dens fremtid. Dette kan fremstå som problematisk på flere måter. Dette kan frata eleven agentur i danningen av egen virkelighetsoppfattelse. Det er de som skal forlate verden som forteller de som ankommer verden hvordan den skal se ut. Den setter «det gode» og «det onde» i verden i monter og ekskluderer med dette den kommende generasjonen fra defineringsprosessen. Dette kan føre til eleven blir middel for verdier i stedet for at verdier blir middel for eleven. Hvor den formålsrasjonelle sosialiseringen begrenser handlingens konsekvenser, begrenser den verdirasjonelle sosialiseringen handlingens innhold.

Subjektivering forekommer i sosialiseringens vakuum, når det kommer til skolen og verdier er de to gjensidig utelukkende. Man kan ikke fortelle noen hva de skal mene og deretter be de danne sin egen mening. Jeg vil foreslå at et fokus på sosialisering over subjektivering forringer elevens evne til å danne reflekterte meninger, siden verdiene som formidles selv ikke er gjenstand for refleksjon, men aksept.

#### ***4.1.3 Sosialiseringens mange kilder***

Biesta skriver om sosialisering i sammenheng med utdanning. Den intensjonelle overføringen av kultur og verdier som binder oss sammen som samfunn. Sosialisering skjer dog på langt flere arenaer. Man sosialiseres i de kulturene man ferdes i, både i den fysiske og den digitale verden. Hjemmet er den sterkeste kilden til sosialisering både i det verdi- og formålsrasjonelle (Barni et al., 2017). Mor og far representerer barnets første møte med det øvrige samfunnet og er en vedvarende kilde til sannhet og trygghet. Derfor er også hjemmet i en særposisjon i forhold til andre med hensyn til sosialisering. Venner og jevnaldrende er en annen viktig kilde til sosialisering etter hvert som man når tenårene (Miller-Slough & Dunsmore, 2016).

En nyere type sosialisering er den man får mellom sosiale medier. Denne sosialiseringen følger ikke alltid de samme spillereglene som de gjør i de fleste siviliserte lands utdanningsinstitusjoner. Man kan lyve, latterliggjøre, og gro fiendtlighet og hat. Et høyprofilert tilfelle er den politiske og kulturelle situasjonen i USA. Et utallig antall

nettkommentatorer sprer selektive fremstillinger, halvsannheter og ureflekterte meninger fra sine respektive dikotomiske ekko-kammer. Dette er også sosialisering, det er ment å forme din sannhet om tingenes tilstand. Sannheter som er fundamentalt uforenlig med sannhetene til den andre siden og sannheter som fører til blodig konflikt mellom de som ukritisk adopterer de som sine egne.

Vi kjenner dette som «fake news» og «alternative fakta». Vi ser i økende grad at sosiale medier regnes som troverdige nyhetskilder (Hegseth, 2018). En publisering bedømmes på hvor mange klikk og hvor mye engasjement den skaper, og dette fører til at artikler fremstilles med provoserende spissformuleringer i overskriften. En studie fra 2016 indikerer at den gjennomsnittlige sosiale medier-brukeren kun leser overskriften i så mye som 59 % av artiklene han eller hun deler (Gabiolkov et al., 2016). Jeg utelater som nevnt en mer grundig analyse av sosiale medier siden jeg anser det som sekundært til problemstillingen og utenfor omfanget av en masteroppgave. Med det sagt er dette en enorm pådriver til skadelig objektivisering og polarisering og et stort argument for å svekke sosiale identiteter i forhold til et kritisk subjekt.

Sosialisering er det som definerer og forsterker våre sosiale identiteter, på godt og vondt. Den forteller oss hva vi bør elske, men også hva vi bør hate. Der hvor kildene før var få og tydelig definerte kommer sosialiseringen nå fra langt flere hold. Selv om man kan ønske en utelukkende positiv sosialisering basert på verdier som likestilling og solidaritet er utdanningen kun en av mange kilder til normativitet og man kan argumentere for at den ikke alltid er like relevant som de øvrige. Bør vi med dette i tankene sitte på definisjonsretten av hva som er det ideelle samfunnet, eller bør vi heller utvikle i elevene evnene til å definere dette selv? Som daværende utdanningsminister Torbjørn Røe Isaksen sa i forbindelse med lansering av overordnet del må vi utvikle deres evne for kritisk refleksjon over informasjonen de utsettes for (Isaksen, 2017).

#### ***4.1.4 Formålsrasjonell sosialisering, verdirasjonell subjektivisering***

Jeg vil foreslå at skolen bør velge å subjektivere fremfor å fremme verdirasjonell sosialisering, fordi dette kan gi elevene bedre verktøy med hensyn til å motstå skadelig objektivisering (som polarisering) enn hva sosialisering gjør. Disse tankene har mange historiske paralleller, men jeg vil låne tankene til de jeg har basert denne oppgaven på. Biesta

sier at spørsmålet om hva som er godt og hva som er vondt burde ligge innenfor skolens mandat, men at det bør ligge der som et spørsmål og ikke som et svar:

«We can't leave the normative question of the good life behind but rather we should make it into a living question, not a static commandment» (HKW, 2018).

Hanna Arendt (Mahrtdt, 2004) skrev at oppdragelsens oppgave var å utstyre våre barn med ferdighetene til å fornye, ikke opprettholde, en verden som til enhver tid ser ut til å revne i sømmene. Hun ser på den sosiale verden som gjenstand for entropi. Det finnes ingen stabil tilstand, hverken nå eller i fremtiden. Ethvert ideelt samfunn blir i denne forståelsen et luftslott fordi hverken et samfunn eller omstendighetene rundt det kan fryses i tiden. Det bryter sammen uten menneskelig årvåkenhet, pleie og intervensjon. Hun sier videre at oppgaven av å fornye verden tilhører de som skal leve i den, ikke de som forlater den (Mahrtdt, 2004).

Sosialisering i verdirasjonell forstand, autoritær moralisering, middelgjøring av mennesker mot et samfunnsideal kan argumenteres mot på et moralsk grunnlag. Det faktum at utdanningen kun er en av mange autoritære stemmer som kjemper om herredømme over vår virkelighet gjør at subjektivering kan argumenteres for som en mer bærekraftig løsning.

Utdanningen kan via subjektivering sette søkelys på å gjøre subjektet kapabelt til å ta gode valg på egen hånd, uten å følge en sentralt foreskrevet oppskrift på hva som er godt og ondt. Vi kan utvikle det verdirasjonelt autonome i hvert enkelt subjekt i stedet for å legge frem bud fra oven. Dette er ikke fordi det nødvendigvis er noe fundamentalt galt med det verdisetet vi legger til grunn for skolen den dag i dag, men fordi skolen kun er en av mange stemmer som kjemper om vårt virkelighetssyn.

Skolen skal forberede oss på å tre inn i samfunnet som ansvarlige medborgere. Kant (2016) skriver om rasjonell autonomi at man overfører ansvaret for sine handlinger fra Gud og omverdenen til seg selv. Man handler ikke lenger som en forlengning av noe overordnet, men som seg selv. Man frigjør seg fra sin selvpåførte umodenhet ved å bruke sin egen rasjonelle kraft når en står ovenfor eksistensen mange dilemmaer. Jeg mener at den rasjonelle autonomiens tyngdepunkt hører hjemme i den personlige identiteten, ikke en sosial identitet, hverken skoleforeskrevet eller fra annet hold.

Hvilket samfunn ønsker vi? Et samfunn hvor «det gode» er definert fra autoritet eller et samfunn hvor «det gode» er en evig deliberasjon? I det sistnevnte inviterer vi alle til å ta del i spørsmålet. Spørsmål om rett og galt, og godt og ondt kan vitaliseres og gjøres tilgjengelig for alle slik at også alle kan ta eierskap i svarene, selv om de kan divergere. Det innebærer en levende debatt om norske verdier, moderert av deltagerne selv.

Et slikt samfunn vil ta utgangspunkt i et verdipluralistisk syn på verden. Den normative verdien av Berlins verdipluralisme forteller subjektet at dets egen rasjonalitet også har grenser og at det ikke finnes universelt riktige svar på spørsmålene om godt og ondt. Dette er en anmodning om ydmykhet og et syn på egne og andres verdier som vil la oss operere i Arendts offentlighet.

#### ***4.1.5 Levende spørsmål***

Jeg har argumentert for hvorfor subjektivering er så viktig ved å ta utgangspunkt i et aktuelt samfunnsproblem, polarisering, og dens årsak, sosiale identiteter. Elevene trenger verdirasjonell autonomi. Elevene trenger trening i å møte et problem med fornuft fremfor fordom. De trenger å møte meninger med refleksjon fremfor refleksiv avvisning eller aksept og de må se den andre som handlende subjekt fremfor reproduserende objekt.

Jeg har lagt frem en sak for at subjektivering er et mer riktig og bærekraftig alternativ til sosialisering hva angår det verdirasjonelle. Grunnlaget for meningene har både en moralsk og pragmatisk side. Hva det angår det moralske mener jeg at den sittende generasjonen ikke skal frata den kommende generasjons definisjonsmakt over godt og ondt. Hva det gjelder det pragmatiske mener jeg at kildene til sosialisering er langt mer tallrike og innflytelsesrike enn før og at dette krever et velutviklet subjektivt filter. I forhold til verdier burde dette filteret være skolens fokusområde. Skolens oppgave vil i dette tilfellet ikke være å objektivere elevene og oppfordre de til å underkaste seg «tingenes tilstand». Derimot vil den være å objektivere verden og på denne måten gjøre eleven klar over han eller hennes agentur og innflytelse.

Dette innebærer også å la de objektivere sosiale identiteter og sosialisering. Den sosiale identiteten slik jeg har beskrevet den er produktet av ens sosialisering i den grad den påvirker en. Den har sin opprinnelse utenfra subjektet. Den er eksistensiell, ikke essensiell og kan således kategoriseres som en del av den objektive verden. En objektivering av sosiale identiteter er det samme som årsaksgranskning av ens meninger. Det er å finne ut hvilken

mening som er din og hvilken mening man har adoptert fra andre. Det er å reflektere på nytt over spørsmål man tidligere har avvist.

For å bevege oss i denne retningen kan vi stille spørsmål i stedet for å levere svar. Som Freire (1970) mener jeg at vi ikke kan gå problemet med sosiale identiteter i møte med vår egen sosiale identitet, uavhengig av hvor god den tilsynelatende er. Skolen kan ikke på en og samme tid be elever gjøre opp sin egen mening og fortelle de hva den meningen burde være. Sosialisering fører ikke til subjektivering, subjektivering har størst mulighet for å forekomme i sosialiseringens vakuum. Skolens fremstilling av verden må derfor være objektiv og ærlig.

I spørsmålet om verdier kan skolen sørge for formålsrasjonelle grenser rundt de verdirasjonelle refleksjonene. Vern av frihet i tanke og ytring. Friheten er her i negativ forstand, man skjermes ikke fra pluralitetens innsigelser. Elevenes identiteter må forstyrres i kontakt med både det andre, i form av andre, og det objektive, i form av verden. Lærerens oppgave med hensyn til verdier er å utfordre eleven på jakt etter subjektivitet ved å manifestere både verden og den andre, elevenes oppgave er å utfordre læreren og hverandre. Sannheter kan brytes ned, årsaksgranskes, og være medier for intersubjektivitet.

Ved å gjøre spørsmålene om verdier levende gjør vi de også viktige. Vi kan skape et subjektivt imperativ hos elevene, et imperativ som anmoder de å definere sin egen verden. Ved å gjøre dette i pluralitet med andre viser vi også refleksjonene, tankene og subjektet bak de andres verden. Vi møtes i fellesskapet for de som ikke har noe til felles og legger igjen våre sosiale identiteter ved døren.

#### ***4.1.6 Å gå fra svar til spørsmål***

Jeg har definert verdirasjonell sosialisering som å levere svarene på spørsmålet om godt og vondt. I formidlingen av en utdanningsinstitusjons kjerneverdier vil sosialisering være å vise hvordan en spesifikk verdi vil forvandle verden til det bedre. Eksempelvis vil verdien solidaritet fremheves i spørsmål hvor det er en mer privilegert og en mindre privilegert part. Menn må eksempelvis vise solidaritet med kvinner rundt lønnsforhandlingsbordet, nordmenn må vise solidaritet med flyktninger og migranter, den skoleflinke jenta må vise solidaritet med den strevende gutten. Som det gjenspeiles hos både Biesta (2016) og Tajfel (2010) finnes det visse «riktige» holdninger og dermed svar på spørsmål om verdier. Man skal utvikle spesifikke holdninger i eleven som skal bringe de nærmere en verdinormativitet fastsatt av skolens autoritet. Å levere svar på denne måten forbigår refleksjonsprosessen. Ved å ikke



anerkjenne subjektets agentur gjør man at verdiene oppstår utenfor subjektet, som motsetning til refleksjon hvor de oppstår innenfor. Denne enveistransaksjonen av verdier tar også utgangspunkt i at eleven ikke har noe å bidra med til samtalen. Det er som Freire (1970) skriver om bankmodellen av utdanning, at skolen eier svaret. Elevene er passive mottagere av informasjon, vi står ikke sammen med eleven og lar verdier være medium for intersubjektivitet, men over den og anser eleven som medium for våre verdier.

Dette kan være skadelig på flere måter og jeg vil stille spørsmål ved denne fremgangsmåten fra tre perspektiver for så å se en alternativ vei frem med det fjerde perspektivet. Først vil jeg se på elevens tilknytning til det vi anser som gode verdier. For å belyse dette vil jeg benytte Paulo Freire og hans conscientizacao. Den andre jeg vil nevne er denne fremgangsmåten virkning på pluralitet og annenhet. Den tredje er konsekvensene for elevens reflekterende dømmekraft.

Avslutningsvis vil jeg via Isaiah Berlin og Immanuel Kant se hvordan spørsmålene kan gjøres levende. Hvordan

#### ***4.1.7 Eleven som middel for verdi eller verdien som middel for eleven***

Freire (1970) skriver om utdanning som veien til individuell frigjøring og autonomi. Hans kontekst er en annen en vår, men hans syn på mål og middel er aktuelt for denne oppgaven. Han beskriver conscientizacao som en bevissthet om verdens tilstand og evnen til å manipulere den. Det han beskriver er å bryte ut av en feilaktig oppfatning man har av virkeligheten i Brazil anno 1970. En virkelighet som sier at verden trenger undertrykkelse og at det sosiale målet i livet er å bli undertrykket fremfor undertrykt. Gjennom utdanning vil han forme en generasjon som avviser denne dikotomien og bringer med seg et nytt og rettferdig samfunn. Denne utdanningen skal avsosialisere og subjektivere elevene. Sosialisering har definert og predikert den naturlige ordenen i det brasilianske samfunnet og gjort den rigid og uangripelig for den vanlige mann.

Freire (1970) mener at forklaringer og svar fra autoritet har skapt et falskt verdensbilde og at løsningen på problemet følgelig ikke kan være annen autoritet, selv om den kommer fra et bedre sted. Løsningen er ikke mennesker som middel for revolusjon, opphisset av en moralsk autoritet. Løsningen er revolusjon som middel for det enkelte subjekt, som har kommet til denne konklusjonen på bakgrunn av egen refleksjon om verdens sannhet. En desentralisert men konsolidert revolusjon som et resultat av et intersubjektivt bilde på virkeligheten er den

eneste veien til legitim endring. En revolusjon basert på en moralsk autoritetsfigur vil fra starten av være autoritær og illegitim siden den vil videreføre autoritet og undertrykkelse. En revolusjon basert på rasjonell autonomi vil på en og samme tid legitimere den og forsikre at den er basert på et bærekraftig grunnlag, en intersubjektiv oppfattelse av den objektive virkeligheten. Freires frigjøringspedagogikk handlet om subjektets herredømme og over sin sosialisering og følgelig sine sosiale identiteter.

Sosialisering objektiverer eleven. Han eller hun blir middel for våre handlinger. Freire eksemplifiserer dette med bank-modellen av utdanning. Dette beskrives som en måte å definere verden for elevene. Skolen eier både spørsmålene og svarene. Eleven reflekterer seg ikke frem til en subjektiv forståelse av tilværelsen, men blir heller fortalt hva som er riktig og galt. Dette skaper en evne til å reprodusere det som blir lært, men det blir kun en reproduksjon, ikke en selvstendig handling. Freire ville at sine elever skulle reflektere seg frem til sine verdier på egen hånd ved å studere verden rundt som et objekt. Først da kunne verdiene bli midler for eleven og ikke motsatt.

Når Freire skrev om dette hadde han revolusjon i tankene, men betydningen av innsikten er overførbar til vår kontekst. En verdi som man blir fortalt er viktig betyr ikke like mye som en verdi som oppleves som viktig. Denne transaksjonsformen kan dermed tenkes å skade elevens eierskap til verdiene vi anser som gode. Når likestilling er et pålagt mandat og ikke et resultat av refleksjon over denne verdien og dens motsatser mister eleven en viktig del av tilknytningen til verdien. Eleven blir et middel for likestilling, ikke motsatt.

#### **4.1.8 *Annenhet og pluralitetens frihet***

But although uniqueness cannot be produced, it is rather easy to make sure that uniqueness will not appear, will have no chance of appearing. This will happen when we prevent our students from any encounter with otherness and difference, any encounter that might interrupt their “normal ways of being and might provoke a responsive and responsible response. (Biesta, 2010, s. 90)

Når man fra skolens side fastsetter en norm i form av verdier uten å invitere til diskusjon rundt den, risikerer man å fjerne det Biesta og Arendt kaller annenhet og pluralitet i skolen. Biestas subjektivering omhandler å nå frem til subjektet i eleven for å vekke det til faktumet av sin egen eksistens. Hans avbrytelsens pedagogikk handler om å forstyrre det tilstrekkelig til at det våkner og er i stand til å differensiere seg selv fra den sosiale massen som omslutter

det. Denne forstyrrelsen kan beskrives nettopp i form av Arendts annenhet. Den motstridende meningen, den ukomfortable uenigheten, den kognitive dissonansen man utsettes for av pluraliteten rundt deg og må møte som et fritt og ansvarlig individ. Pluraliteten manifesteres gjennom de andres handlinger og er derfor underlagt de samme kriteriene for eksistens som handlingen. Den er avhengig av frihet og et sted hvor den kan forekomme. Når selve fasiten på verdispørsmålet allerede foreligger kan man undre på om friheten til å handle i dette domenet også påvirkes av dette.

Ved å fremme holdninger og å formidle kunnskaper som setter verdier i et godt lys høres det ut som verdiene er en fundamental del av skolens rasjonelle fellesskap. Verdiene leveres fra autoritet, og kan dermed alltid argumenteres for som sådan. Denne avgrensningen begrenser i så tilfelle det aksepterte intellektuelle mangfoldet i skolen og dermed annenheten. Å uniformere elevene under ett verdsett minsker mulighetene elevene har både til å møte og å uttrykke annenhet. Avbrytelsens pedagogikk er Biestas måte å ivareta muligheter for brudd i den normale orden. Den er der for å skape brudd i ens sannheter, men etterlater det til det enkelte subjekt å sette de sammen igjen. Dette betyr å utfordre og ansvarliggjøre elever over deres uttrykk til verden rundt. Ved å uniformere annenheten forringer man også disse mulighetene til utfordring og ansvarliggjøring. Hvis annenheten begrenses av skolens rasjonelle fellesskap vil spørsmålene om hva som er godt og vondt alltid ha en fasit å vise til.

Når disse spørsmålene dør, finner vi ikke lenger en pluralitet å handle blant. Vi blir en reproduserende monolitt. Ved å allerede ha svart på spørsmålet om godt og ondt blir elevens begynnelse objekter for verifisering fremfor refleksjon og er på denne måten ikke lenger fri. I det man forsøker å kontrollere andres begynnelse innskrenker man deres frihet. I dette tilfellet fratrar man eleven muligheten til å begynne siden man dreper spørsmålet og heller leverer svaret.

#### ***4.1.9 Den reflekterende dømmekraften***

Ved å levere verdier i form av bud uten å oppmuntre til diskusjon kan man skape et ensidig og monistisk bilde av verden i subjektet. Ved å formidle kunnskap og utvikle holdninger som affirmerer visse verdier uten å reflektere rundt de forteller man eleven at dette er de beste verdiene og at alle som praktiserer sine liv utenfor disse rammene nødvendigvis tar feil i en viss grad. Sett i lys av Arendts reflekterende dømmekraft vil dette få negative konsekvenser for elevens evne til å ta andre perspektiver. Den reflekterende dømmekraften handler om å ta

andres perspektiv, dens utførelse avhenger slik av annenheten Biesta (2016) og Arendt (Mahrtdt, 2004) omtaler. Den reflekterende dømmekraften er kun så god som så mange perspektiver en klarer å gjenskape.

Affektiv polarisering er å attribuere negative egenskaper som ondskap, egoisme og dumhet til meninger man ikke klarer å relatere til (Hobolt et al., 2020, Gentzkow, 2016, Huddy, 2013). Det kan tenkes at forstanden for disse meningene ville vært større hvis man blir utsatt for verdiene som ligger bak disse meningene. Kan det tenkes at en diskusjon rundt deler av den muslimske verdens kvinnesyn kunne ført til informert uenighet fremfor fremmedfrykt? Kan en forståelse for at amerikanerne har andre verdier enn oss få oss til å forstå hvorfor de valgte Trump fremfor å avvise de som uintelligente?

#### ***4.1.10 Verdirasjonell autonomi og verdipluralisme***

One of the main features of Berlin's account of pluralism is the emphasis placed on the act of choosing between values. Pluralism holds that, in many cases, there is no single right answer. Berlin used this as an argument for the importance of liberty—or, perhaps more precisely, an argument against the restriction of liberty in order to impose the 'right' solution by force. (Cherniss, Hardy, 2020)

Det heter at samtiden er kompleks og fremtiden er ukjent. Man finner oftere nyanser enn fasitsvar på hva som er godt og ondt. Verden både er og bør være verdipluralistisk. Med dette i tankene, gjør vi det rette ved å ta de «riktige» beslutningene for elevene eller burde vi la de ta del i denne beslutningen selv? Hvis selve kunnskapen vi formidler er middel for våre verdier tar vi ikke da, ved unnlatelse, fra de friheten Berlin vektlegger? Biesta (2016) skriver at avbrytelsens pedagogikk er en svak pedagogikk som ikke kan garantere noen resultater, han beskriver det som en innrømmelse av skolens iboende svakhet når det gjelder å subjektivere sine elever. Kan Isaiah Berlins verdipluralisme, i likhet med Biestas pedagogikk vis à vis subjektivering, være en innrømmelse av at skolen ikke kjenner løsningen på alle etiske og moralske problemer?

En slik innrømmelse kan vitalisere spørsmålet om godt og vondt og gjøre det levende og relevant for elevene. En innrømmelse muliggjør valgets frihet Berlin viser til. Valgene de gjør vil fortsatt være underlagt det formålsrasjonelle som ligger til grunn i samfunnet. Dets konsekvenser begrenses på denne måten av Arendts rammer.

Berlins veridipluralisme, Biestas subjektivering og Arendts rammer kan la oss stille spørsmålet om det gode på en måte som ansvarliggjør, engasjerer og verdsetter eleven. Spørsmålet kan i denne formen gjøre verdiene til middel for eleven samtidig som det kan skape en forståelse for at andre vektlegger andre verdier tyngre. Berlins valgfrihet kan synliggjøre annenheten og gi pluraliteten tekstur og relevans noe som igjen kan gi eleven nye perspektiver å ta hensyn til i sin reflekterende dømmekraft. Henvisning til en verdirasjonell autoritet kan på denne måten vike for en reflektert, sterk og subjektiv verdirasjonell autonomi.

Ved sosialisering lærer man å reprodusere, ved subjektivering åpnes det rom for å handle. Med subjektiv verdirasjonell autonomi mener jeg at man *selv* må ta stilling til verdirelaterte problemstillinger. At man setter seg selv i spill og ikke viser til en høyere autoritet når en gjør verdirelaterte valg. Den verdirasjonelle sosialiseringen kommer i flere former, mange mener å ha svaret på hva som er godt og vondt. Den verdirasjonelle subjektiveringen kommer kun i en form, din. Dens hensikt er å sette sosialiseringen i perspektiv, å beholde kontakten med hva du syntes er grunnleggende godt og vondt. Det er den verdirasjonelle ballasten man tar inn i fremtidens ukjente og komplekse farvann.

#### **4.9.11 Oppsummering**

Denne delen har tatt for seg problemstillingen «Hvilken nytte har verdirasjonell subjektivering og hvordan kan det gjennomføres?». Jeg har argumentert for hvorfor skolen primært burde subjektivere fremfor å sosialisere elever i det verdirasjonelle. Jeg har vist at verdirasjonell sosialisering springer fra mange kilder (Barni et al 2017, Miller-Slough & Dunsmore, 2016) og at skolen derfor heller burde fokusere på verdirasjonell subjektivering som den står i en særposisjon til å gjennomføre. Jeg har gjort det klart at sosialisering har en viktig rolle å spille i det formålsrasjonelle og at utdanningen her må innføre eleven i de objektive spillereglene i samfunnet. Når det gjelder det verdirasjonelle foreslår jeg at utdanning skal forsøke å stille spørsmål fremfor å levere svar, altså at de gjør spørsmålet om verdier levende. Jeg har videre begrunnet dette forslaget fra tre teoretiske perspektiver og videre lagt frem en måte å gjøre spørsmålene levende på gjennom et fjerde perspektiv.

#### **4.2 Del 2: Intersubjektivitet**

Den foregående delen handlet om lærerens intersubjektivitet med eleven. Den så følgelig på subjektet i individuell forstand og hvordan utdanningen kan forholde seg til det. Den handlet også om hvordan vi behandler det som definerer oss som subjekter, nemlig våre verdier.

Denne delen skal handle om hvordan vi (i bred forstand) kommuniserer med andre. Hva vi faktisk søker i kommunikasjon med andre. Objektivisering av mennesker betyr at vi ser andre som objekter, manifestasjoner av sosiale identiteter vi liker eller misliker. Vi tillegger individet bak identiteten de samme motivene som alle andre manifestasjoner av identiteten. Vi antar å kunne ekstrapolere et menneskes motivasjoner og resonnement ut fra et standpunkt de har tatt i offentligheten basert på vårt bilde av deres verden og uten å ta i betraktning refleksjonene bak disse standpunktene. Dette er objektivisering av mennesker.

Denne delen handler om å åpenbare det subjektive for hverandre og om å skape en subjektiveringskultur. Ikke bare som en funksjon utøvd av skolen, men som en modus for kommunikasjon. Jeg vil skrive om hvordan vi kan muliggjøre en kontekst hvor flere tar ansvar for sine egne handlinger og stiller andre til ansvar for sine. Denne vil svare på problemstillingen «Hvordan kan utdanningen fremme intersubjektiv kommunikasjon mellom elever?»

#### ***4.2.1 Intersubjektivitet***

Det jeg mener med intersubjektivitet i denne oppgaven er å utvide Biestas subjektiveringsfunksjon som en modus for kommunikasjon i skolen. Biesta omtaler subjektivisering som en pedagogisk tilnærming til forholdet mellom lærer og elev, læreren subjektiverer eleven. Jeg vil åpne for at eleven også skal kunne subjektivere sine medmennesker. I Biestas (2016) subjektiveringsbegrep ligger det en ansvarliggjøring for sine handlinger og utsagn. Man kommuniserer med andre mennesker som subjekter, ikke som representanter for en gruppe. Denne modusen for kommunikasjon preges av likeverd. I det rasjonelle fellesskapet kan man argumentere fra autoritet, i fellesskapet for de som ikke har noe til felles må man argumentere for seg selv. Jeg vil legge frem hvordan vi kan åpne for ferdsel i dette fellesskapet.

Vi trenger fellesskapet for de som ikke har noe til felles fordi rasjonalitet enkelte ganger ikke er tilstrekkelig. Den affektive polariseringen jeg beskriver i bakgrunnen for oppgaven viser at vi ikke kan resonnerer oss tilbake fra andres standpunkter til et utgangspunkt i en felles menneskelighet. Vi opererer på forskjellige første prinsipper og forskjellige antagelser om verden. Vi argumenterer fra forskjellige autoriteter og vi hverken klarer, eller i mange tilfeller, ønsker å forstå de som ikke mener som oss. Denne forstanden har en mulighet til å forekomme via intersubjektivitet. I det rasjonelle fellesskapet møtes representanter for å

argumentere fra prinsipper alle antas å være enige om, i fellesskapet for de som ikke har noe til felles møtes subjekter for å argumentere subjektivt med mål om å utrede hverandres subjektive meninger. Et tegn ved polariseringen er at rasjonelle fellesskap rett og slett er inkompatible med hverandre. En kan ikke resonnerer seg frem til motstanderens standpunkt fra hva en kan kalle et moralsk godt utgangspunkt. Vi må derfor tre inn i det andre fellesskapet for å vise vår felles menneskelighet og skape forståelse der det er dissonans.

Jeg vil legge frem to elementer basert på teorien jeg har frembragt som kan fasilitere dette. Det ene er å tillate og oppmuntre til handling, det andre er å tillate og oppmuntre til utfordring av elevenes identiteter.

#### **4.2.2 Handling**

Jeg vil ta utgangspunkt i Arendts handling. Mahrtdt (2004, s. 543) siterer Arendt på at handlingen «innleder en uoverskuelig og endeløs prosess» og at den oppstår «i det rommet hvor mennesker trer frem for hverandre ... og hvor ingen må gi avkall på sin individualitet». Den er grunnleggende sosial, den kan ikke forekomme i ensomhet. Arendts handling er således et medium for intersubjektivitet. Å skape rom for handling er dermed å fremme intersubjektivitet. Jeg vil nedenfor gå inn på hva som skal til for at handlingen kan mediere intersubjektivitet og hvordan utdanningen kan tilrettelegge for dette. Først vil jeg beskrive Arendts handling og belyse enkelte elementer jeg mener ligger i veien for elevens handling i skolen.

#### **4.2.3 Handling, produksjon og intersubjektivitet**

Man kan ønske seg en verden hvor alle baserer sin virkelighet på de samme observerbare fakta som en selv, men å handle ut ifra en antagelse av at dette er tilfelle er i seg selv en refusjon av observerbare fakta. Dette ser vi bevis på i polariseringen. Det rasjonelle fellesskapet er fragmentert. En handling kan samtidig hylles og fordømmes på bakgrunn av divergerende virkeligheter. I vår tidsalder benytter vi ikke bare forskjellige fakta, men kommer heller ikke alltid til enighet om spesifikke faktum. Dette er en beklagelig situasjon, men like fullt en som må tas hensyn til. Hanna Arendt (Mahrtdt, 2004) definerer det å være politisk som å anerkjenne at en sak har flere sider. Ikke bare din egen, ikke bare den motsatte, men også et uendelig mangfold der imellom. Dette innebærer også å anerkjenne at personen bak meningen på andre siden kan ha reflektert seg til sitt standpunkt på andre grunnlag enn en selv. Å avfeie meninger som irrasjonelle eller onde uten å undersøke det empiriske grunnlaget

bak de er intellektuell latskap, likeså er å forvente at alle reflekterer på det samme grunnlaget som en selv solipsistisk og arrogant. Å være politisk er dermed avhengig av å kunne anse den andre som subjekt.

Arendt har en pragmatisk tilnærming til virkeligheten. Pluraliteten og den objektivt observerbare virkeligheten den produserer er en aggregasjon av virkelighetsoppfatninger. Subjekter handler ut ifra forskjellige moralske forankringer. Den verden vi deler med andre er ikke monistisk. Arendt ser verden som den er, ikke som hun føler den burde være.

Denne pragmatiske virkeligheten er hva Arendt kaller offentligheten. Offentligheten er rommet hvor handling er mulig. Når Arendt skriver om å handle som den øverste av de menneskelige funksjonene beskriver hun det som en begynnelse. Man setter i bevegelse noe nytt, unikt og enestående. Denne begynnelsen er en manifestasjon av ens subjekt, en følge av at (frie) «mennesker trer frem for hverandre» (Mahrtdt, 2004 s. 543). Offentligheten er en aggregasjon av virkelighetsoppfatninger, men også en arena for deliberasjon. Det er i offentligheten grekerne skapte det rasjonelle fellesskapet og Kant overbeviste verden om viktigheten av subjektets autonomi. Denne masteroppgaven er en handling, et medium for intersubjektivitet med leseren. Gjennom oppgaven kan vi aggregere våre virkeligheter og senere deliberere over innholdet. Den subjektive handlingen, som begynnelsen eller reaksjonen på begynnelsen har en skapende kvalitet. Den legger nye kognitive veinett i stedet for å tvinge verden inn i de man allerede har lagt.

Jeg nevnte i kommentarene til teorien at jeg ville utvide Arendts rammeverk med det jeg kaller kognitiv reproduksjon. Produksjonens hensikt er å opprettholde, ikke skape. Den skal vedlikeholde de konstruksjoner vi har reist for å ivareta det miljøet vi lever i. Produksjonen er det formålsrasjonelle og det rutinepregede som gjør verden forståelig og manøvrerbar, veiene som dirigerer trafikken. Det er også den refleksive avvisning av motargumentet på bakgrunn av dissonans med ens egen sannhet. Produksjonen skal reprodusere den virkeligheten vi skaper gjennom handling og er på denne måten ikke nyskapende men gjenskapende. Den er statisk, verifiserende og objektiv, i motsetning til handling som er dynamisk, reflekterende og subjektiv. Reproduksjon hindrer på denne måten intersubjektivitet i en dialog. Å skulle verifisere den andres virkelighet er objektivisering mens å reflektere over andres virkelighet er subjektivisering.



Offentligheten er uadskillelig tilknyttet «de andre» i Arendts forståelse. «De andre» er frie individer som reagerer på våre begynnelse med subjektivitet. Møte med annenhet er dermed en prerequisitt for handling. Jeg argumenter i den foregående delen at verdirasjonell uniformering forringer annenheten i utdanningen. Verdirasjonell uniformering kan føre til at reproduksjonen kommer i veien for handling. Produksjon maskert som handling er hva Sartre ville kalt «mauvaise foi». Det er å gi en falsk begynnelse eller reagere objektivt på subjektivitet. Man avdekker denne selvobjektivering ved nettopp å subjektivere den andre, ved å tvinge de ut av det rasjonelle fellesskapet og stille de til ansvar for sine handlinger og reproduksjoner.

Handlingen er et medium for intersubjektivitet. Å utforske og å reagere på andres begynnelse med våre egne er intersubjektivitet. Å gjenkjenne den andre som en som handler og ikke bare reproducerer er å se subjektet i den andre. Å subjektivere den andre gjennom å behandle den andres begynnelse som nettopp en begynnelse fremfor en reproduksjon er en mulighet for å bygge broer mellom verdener og respekt mellom subjekter. Affektiv polarisering er også å anta produksjon hvor handling forekommer.

Handlingen er ikke intersubjektiv i seg selv, den blir først det når andre reagerer på den. Det er dette jeg mener med at den er et medium for intersubjektivitet som motsetning til at den er i seg selv intersubjektiv. For at den skal bli intersubjektiv må vi tillate at reaksjonene trekker den handlende ut av det rasjonelle fellesskapet. Ute av det rasjonelle fellesskapet trer vi frem for hverandre og handler fremfor å produsere.

#### ***4.2.4 Invitasjon til dialog***

En dialog er resultatet av en serie av imperativ. Hver mening, setning eller preposisjon krever en reaksjon hos mottakeren, noe han eller hun må svare på. Alphonso Lingis (1994) beskriver to forskjellige imperativ:

There are two entries into communication – the one by which one depersonalizes ones visions and insights, formulates them in the terms of the common rational discourse, and speaks as a representative, a spokesperson, equivalent and interchangeable with others, the other entry into communication is that in which you find it is you, you saying something that is important. (Lingis, 1994, s. 116)

Dette er to forskjellige invitasjoner til dialog. I den første er deltagerens subjektivitet sekundære til samtalen. Dette kan oppfattes som en trygg dialog hvor deltagerne ikke trer frem for hverandre, men heller setter noe foran seg. Jeg vil eksemplifisere dette med forskjellen på sosialisering og subjektivering som jeg tok opp i forrige del. Når en elevmasse er sosialisert inn i oppfatningen om at likestilling er et gode vil invitasjon til dialog rundt emnet hovedsakelig foregå i det rasjonelle fellesskapet. Det finnes en autoritet å vise til i form av verdivurderingen som er gjort av utdanningen i lærebøker og undervisning. Det er dette man setter frem i denne sammenhengen. Hvis man derimot ikke sosialiserer eleven på denne måten og for eksempel legger frem arbeid og lønnsstatistikk fordelt på kjønn (eller andre hypotetiske paralleller eller etiske dilemma) og ber eleven gi sin mening, inviterer dette til en dialog hvor hva den spesifikke eleven mener om temaet gjøres relevant. Eleven har ikke noe å sette imellom seg og pluraliteten. Det finnes ikke et riktig svar i dette tilfellet, det finnes individuelle subjektive svar. Det er dette som menes med å gjøre spørsmålene om verdier levende.

Disse individuelle svarene og synspunktene inviterer til diskusjon i fellesskapet som ikke har noe til felles. Man kan vanskeligere argumentere fra autoritet siden den ikke er fastsatt fra skolens side. Vi overfører ansvaret for verdivurdering fra skolens autoritet til elevens autonomi. Lærerens spørsmål og elevenes svar blir medier for intersubjektivitet fremfor objekter for verifisering.

Beskrivelsen av å «tre frem for hverandre» (Mahrdt, 2004) indikerer at man åpenbarer seg og gjør seg sårbar. Din begynnelse blir gjenstand for reaksjoner fra pluraliteten som omgir deg. Overført til skolen blir da spørsmålet om hvordan vi tilnærmer oss elevens identitet relevant. Tillater vi den potensielle utfordringen som forekommer når man trer frem for hverandre? I hvilken grad kan læreren utfordre eleven med tanke på dens identitet? I hvilken grad kan elever utfordre hverandre med tanke på deres identitet?

#### **4.2.5 Identitet og utfordring**

«The work of education is the disruption of identity» (HKW, 2017)

Et grunnleggende element i Biestas subjektivering er ansvarliggjøring av eleven ved å utfordre dens identitet. Han skriver (2016) om å få frem ansvarsfulle og responsive svar, som motsetning fra argumenter fra autoritet, og snakker om å forstyrre elevens identitet. Han kaller dette en verdensorientert utdanning, som motsetning til elevorientert utdanning. Dette

innebærer at eleven skal møte naturlig motstand fra den fysiske og sosiale verden. Denne motstanden sier Biesta skal være objekt for pedagogikk. Jeg forstår dette som at utdanningen må lage rom for å studere og analysere resultatet av identitetskonflikten man utsettes for. Jeg forstår det som at man skal ta lærdom av uoverensstemmelsene mellom din og andres identiteter og at utdanningen må søke etter og verdsette disse konfliktene. Utdanningen må med andre ord søke fellesskapet for de som ikke har noe til felles når det rasjonelle fellesskapet ikke gir et tilstrekkelig rammeverk for forsoning.

En slik konflikt avhenger av at elevens selve identitet ikke fredes, men utfordres og settes i forhandling med verden rundt. Dette skjer allerede til en viss grad i skolen, men motstanden er som vist ofte med sosialisering som tilnærming. Jeg argumenterte i den foregående delen at denne interaksjonen mellom elev og skole bør foregå i subjektiveringsøyemed når det omhandler verdirasjonalitet og i sosialiseringsøyemed når det omhandler formålsrasjonalitet. Sosialiseringen løser disse konfliktene med korrigerende og irettesettelse mens subjektiveringen vil behandle disse konfliktene med spørsmål og refleksjon. Sosialiseringen leverer med andre ord eleven objektive riktige svar, subjektivering utfordrer eleven til å finne svar selv.

#### **4.2.6 Frihet**

Intersubjektivitet kan ikke forekomme uten handlinger og handlinger kan ikke forekomme uten en frihet garantert av politiske rammer. Hvordan kan vi gjenskape disse rammene i skolen?

Arendt (Arendt 2000, Mahrtdt, 2004, Biesta, 2016) understreker handlingens avhengighet av frihet. Dette er ikke kun den handlendes frihet, men også pluralitetens frihet. Handling kan kun forekomme innenfor politiske rammer som garanterer alle de involvertes frihet. Arendt skriver at frihet er politikkens hensikt. Politikken beskrives som rammene som ideelt skal tillate manifestasjoner av frihet å forekomme. Rammene skal i Arendts forstand ikke gjøre deg fri, noe man allerede er i en apolitisk sans, men tillate frie politiske handlinger. Uten de riktige politiske rammene på plass mangler frihet en arena hvor den kan forekomme. Hun benytter greske polis som eksempel og beskriver det som en teaterscene hvor frihet kunne utøves og observeres. Hun knytter ikke friheten til interne prosesser som tanke og vilje, men til konkrete handlinger som påvirker andre. «Men are free, as distinguished from them

possessing the gift of freedom, for as long as they act, neither before or after, for to be free and to act is the same» (Arendt, 2000, s. 445).

Denne friheten kan gjenskapes i skolen. Rammene skal garantere alles frihet og må derfor være like for alle. Arendt mente at denne friheten ikke skapes gjennom å begrense handlingers *innhold*, men gjennom å begrense handlingers *konsekvenser*. Som jeg skriver tidligere blir handlingens konsekvenser begrenset av det formålsrasjonelle slik jeg har definert det. Det formålsrasjonelle danner rammer rundt handlingene som forekommer i det verdirasjonelle. Man vil for eksempel ikke at elever vil svare handling med vold eller at handlinger skal ha til hensikt å skade, noe som kan defineres som objektivt (og dermed formålsrasjonelt) galt. Skolen kan skape rammene for den verdirasjonelle handlingens frihet via håndheving av formålsrasjonelle regler.

Den andre delen av friheten Arendt beskriver er å ikke begrense handlingens innhold. Jeg foreslår i den foregående delen av diskusjonen at nettopp dette innholdet begrenses av verdirasjonell sosialisering, at vi ikke stiller eleven spørsmålet om verdier, men leverer svaret. Den andre delen av Arendts frihet kan dermed oppfylles ved at vi gjør spørsmålet om verdier levende.

#### **4.2.7 Oppsummering**

På bakgrunn av teorien jeg har fremlagt mener jeg at det skolen bør gjøre for å fremme intersubjektivitet som modus for kommunikasjon er å skape en kontekst som vil tillate det. Som Biestas (2016) subjektivering er ikke intersubjektivitet noe som kan programfestes. Man kan ikke tvinge noen til intersubjektivitet, men snarere er det noe man må tillate og oppfordre til.

Jeg binder i denne delen av diskusjonen intersubjektivitet til Arendts handling (Mahrtdt, 2004) og foreslår at skolen kan legge til rette for intersubjektivitet ved å garantere handlingen og pluralitetens frihet. Denne friheten omkranses av en formålsrasjonell ramme som er til for å begrense dens konsekvenser, men bevare dens innhold. Innenfor disse rammene ligger elevens identitet, og jeg trekker dermed inn Biestas (2016) oppfordring til å utfordre og forstyrre elevens identitet i fellesskapet som ikke har noe til felles (Lingis, 1994). Muligheten for å ferdes i dette fellesskapet holdes åpent ved å subjektivere eleven i det verdirasjonelle, som beskrevet i diskusjonens første del.



## 5 Konklusjoner

### 5.1 Hvilken nytte har verdirasjonell subjektivering og hvordan kan det gjennomføres?

Jeg viser i bakgrunnen for oppgaven at affektiv polarisering er et problem vi sannsynligvis må hanske med i fremtiden. Som jeg skriver i innledningen på diskusjonen er dog denne polariseringen en kvantifisering av et mer grunnleggende problem. Dette identifiserer jeg som objektivering av mennesker. Objektivering kan korrekt forstås på to måter, både at vi objektiverer mennesker rundt oss og objektiverer oss selv som en representanter for en gitt sosial identitet. Jeg viser i diskusjonen at prosessen Biesta (2016) beskriver som sosialisering er det som er ment å føre deg inn i rasjonelle fellesskap eller sosiale identiteter. Det er en prosess som objektiverer eleven i den forstand at målet er uavhengig av hvem man sosialiserer. Målet er å tilnærme seg en fastsatt norm. Prosessen av å subjektivere har ikke et definerbart mål uten det å la subjektivitet forekomme, den skal vise eleven sin iboende uavhengighet fra normene som fastsettes av sosialiseringen. Den skal også lære eleven å gjøre dette selv. Dette er subjektiveringens verdi.

Sosial identitetsteori (Tajfel, 2010) fremsetter at vi mennesker vil identifisere og søke normativitet for de kategoriene vi plasserer oss inn i. En objektiverer seg selv. Samtidig forklarer den hvordan vi objektiverer andre, både med positive og negative fortegn. Vi ser dette utspille seg i hvordan Leavers ser på Remainers (Hobolt et al., 2020), Hvordan demokrater anser republikanere (Gentzkow, 2016) og hvordan AP-velgere ser på FRP-velgere (Knudsen, 2018). Jeg har med denne oppgaven foreslått at subjektet må styrkes og gjøres bevisst på sin uavhengighet fra disse normene gjennom subjektivering. Jeg har også poengtert at dette er en ferdighet som må utvikles over tid. Dette gjøres ved å stille eleven til ansvar for sine handlinger og ytringer i situasjoner hvor den trekkes ut av det rasjonelle fellesskapet.

Uhemmet subjektivering vil ikke være konstruktivt for eleven. Den kan ikke og skal ikke trenge å finne sitt eget svar på alt som berører den i verden. Jeg fremholder at skolen skal ivareta sin autoritet på visse områder. Derfor gjør jeg distinksjonen mellom formålsrasjonalitet og verdirasjonellitet. Dette er distinksjonen mellom kunnskap og verdier. Når det gjelder kunnskap om hvordan verden fungerer mener jeg at skolen skal innta en sosialiserende rolle. Å navigere livet sitt på en fredelig, rasjonell og konstruktiv måte er en norm jeg ønsker at skolen skal fortsette å søke for sine elever.

Det er etter min oppfatning kun en reell arena for subjektivering i utdanningen og dette er i spørsmålet om verdier. Jeg fremsetter derfor at spørsmålet om verdier bør gjøres levende i utdanningen. I denne sammenhengen skriver jeg at skolen bør tillate og anmode til et verdipluralistisk syn på verden og mener med dette at eleven bør gjøres klar på at det kan finnes mange svar på spørsmålene om godt og ondt. Skolens oppgave bør være å stille disse spørsmålene, med mål om å subjektivere eleven. Skolens oppgave i et verdisosialiserende perspektiv (som er rådende blant annet i norsk utdanning), er å gjøre våre svar levende for eleven. Vi ber dermed eleven om å gjøre en a priori verdivurdering og forbigår elevens refleksjon. Jeg påpeker at dette kan være skadelig for elevens tilknytning til hva en anser er gode verdier, at eleven blir et middel for verdien som motsetning til at verdien blir et middel for eleven basert på dens oppfattelse av virkeligheten.

Oppgaven finner videre at verdirasjonell sosialisering kan forringe annenheten i skolen. Ved å uniformere elevene i et spesifikt verdisynd begrensers vi også deres møte med annenhet. Dette har igjen konsekvenser for elevenes reflekterende dømmekraft som er avhengig av annenhet og pluralitet for å danne seg et sammensatt bilde av virkeligheten. Jeg legger frem i oppgaven at elevens verdier burde være a posteriori til dens erfaring av virkeligheten og ikke a priori som bud fra autoritet og påpeker viktigheten av å engasjere eleven i spørsmålet om verdier.

Det ene siden av problemet jeg la frem innledningsvis i oppgaven er at mennesker objektiverer seg selv. De gjør seg selv til et uttrykk for sin sosialisering istedenfor å ta et subjektivt standpunkt. I stedet for å sette seg selv i spill, setter de sin sosialisering imellom seg selv og den verdirelaterte utfordringen de står overfor. Subjektiveringens gode er at verdirelaterte spørsmål må besvares kontinuerlig og individuelt. Spørsmålet om det gode får en aktiv form og krever subjektive svar. Respondenten må bære ansvaret for sitt eget svar men vil også verdsette både svaret og konsekvensene det bringer.

I en oppgave basert på Biesta er det ikke unaturlig at en viss risiko og usikkerhet er forbundet med konklusjonene. Risikoen i denne sammenhengen er å gi slipp på tanken om å videreføre vårt samfunn og dets verdier og legge vår lit til den neste generasjonens evne til å fornye verden. Som jeg skrev innledningsvis, er denne oppgaven skrevet for å inspirere til refleksjon. Jeg vil derfor avslutte denne delen med et spørsmål. Skal den norske skolen være en ytterlig kilde for verdirasjonell sosialisering eller skal den være en arena for verdirasjonell subjektivering som lar eleven sette den øvrige sosialiseringen i perspektiv?

## **5.2 Hvordan kan utdanningen fremme intersubjektiv kommunikasjon?**

Jeg identifiserer Arendts handling som et medium for intersubjektivitet og benytter dermed diskusjonen for å beskrive rammene og grensene som må være på plass for at handlingen skal kunne forekomme. Store deler av grunnlaget for handlingen legges i den foregående delen om subjektivering.

Arendt poengterer at handlingens konsekvenser må begrenses. Jeg forklarer hvordan formålsrasjonell sosialisering kan begrense handlingens konsekvenser ved å sosialisere eleven i retning av å leve på en fredelig, rasjonell og konstruktiv måte. Jeg poengterer at verdirasjonell sosialisering begrenser handlingens innhold. Verdirasjonell sosialisering er å forhåndsmoderere spørsmålet om godt og vondt ved å legge frem skolens fasit på tilværelsens spørsmål. Jeg setter spørsmålsteget ved denne modereringens nødvendighet når man allerede har begrenset handlingskonsekvensen.

Jeg argumenterer for at handling skal kunne trekke eleven ut av det rasjonelle fellesskapet. Med dette mener jeg at elevens identitet skal kunne være i spill. Jeg argumenterer for at skolen, både i form av lærere og andre elever, må kunne utfordre elevens identitet for at genuin handling skal kunne forekomme. Handlingen og friheten som betinger og betegner den behøver en plass hvor den kan observeres og en fri pluralitet som kan reagere på den. Jeg argumenterer for at skolen burde danne denne arenaen for sine elever siden den, som med subjektivering, står i en særposisjon for å gjøre det.

Jeg skriver også at selv om alt dette legges til rette, har vi ingen garanti for at målsetningen vil nås. Intersubjektivitet, i likhet med subjektivering, er ikke noe som kan programfestes i en læreplan. Utdanningen kan fremme intersubjektivitet, men slik som med subjektiveringen, må vi også her feste lit til våre unge at de griper muligheten som gis de.

## **5.3 Avslutning**

Denne oppgaven har handlet om hvordan vi ser på menneskene rundt oss fra flere perspektiv. Hvordan læreren ser på eleven, hvordan eleven ser på sine medelever, men også i et bredere perspektiv hvordan mennesket ser på medmennesket. Jeg innledet oppgaven dystert ved å fortelle om NPC Wojak, den ansiktsløse objektive karikaturen av meningsmotstanderen. Det ytterste eksempelet på objektivering og affektiv polarisering. Jeg poengterer i bakgrunnen for oppgaven at forskningen viser at også vi objektiverer andre og er affektivt polariserte. Vi har



også mange kommende utfordringer som kan utløse skarpe meningsbrytninger og forsterke denne polariseringen.

Jeg vil avslutte oppgaven i en annen ånd ved å dele et øyeblikk på NRK fra lille julaften. Fire av våre viktigste politikere står fnisende på debattscenen og diskuterer hvilken julemat som er best. Alle ikledd julegensere. Jonas har for anledningen et kledelig hårbånd, Siv sliter med å holde masken når hun står ovenfor Trygves luftige sveis og Erna går mot strømmen og sier Bæ, når de andre har gitt et klart og tydelig nøff.

Sjelden har jeg vært mer stolt av å være nordmann og sjelden har jeg vært mer takknemlig for omstendighetene jeg er født inn i. I en verden preget av polarisering, mistro og strid, bor vi i et land som er på fornavn med våre øverste politikere. Viktigere enn det, bor vi i et land som fortsatt *ønsker* å være på fornavn med våre politikere. Våre uenigheter kan være viktige, til og med fundamentale, men enn så lenge er det liten tvil om at vi alle vil det beste for menneskene rundt oss.

Jeg vil at vi skal bevare dette i tider hvor innsatsen er høyere enn surkål eller rotmos. At vi skal ønske å finne ut hva våre medmennesker faktisk mener, fremfor å gjøre antagelser basert på våre antagelser av dem. Jeg ønsker at vi forblir subjekter som subjektiverer.

## Litteratur

- Arendt, H. (2000). *The Portable Hannah Arendt*. Penguin.
- Barni, D., Ranieri, S., Donato, S., Tagliabue, S., & Scabini, E. (2017). Personal and Family Sources of Parents' Socialization Values: A Multilevel Study. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(1), 9. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.3468>
- Biesta, G. J. J. (2016). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Brewer, M. B. (2001). Ingroup identification and intergroup conflict: When does ingroup love become outgroup hate? I D. Ashmore, L. Jussim, & D. Wilder (Red.), *Social identity, intergroup conflict, and conflict reduction*. (s. 17–41). Oxford University Press.
- Cherniss, J., & Hardy, H. (2020). Isaiah Berlin. I E. N. Zalta (Red.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2020). Metaphysics Research Lab, Stanford University. <https://plato.stanford.edu/archives/fall2020/entries/berlin/>
- Codol, J.-P. (1975). On the so-called 'superior conformity of the self' behavior: Twenty experimental investigations. *European Journal of Social Psychology*, 5(4), 457–501. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420050404>
- Fiorina, M. P., Abrams, S. A., & Pope, J. C. (2008). Polarization in the American Public: Misconceptions and Misreadings. *The Journal of Politics*, 70(2), 556–560. <https://doi.org/10.1017/S002238160808050X>
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Penguin.
- Gabielkov, M., Ramachandran, A., Chaintreau, A., & Legout, A. (2016). Social Clicks: What and Who Gets Read on Twitter? *ACM SIGMETRICS Performance Evaluation Review*, 44(1), 179–192. <https://doi.org/10.1145/2964791.2901462>
- Gentzkow, M. (2016). *Polarization in 2016* [Toulouse Network for Information Technology Whitepaper]. <https://web.stanford.edu/~gentzkow/research/PolarizationIn2016.pdf>

- Glenza, J. (2020, november 4). *Fears about economy under Covid lockdown helped Trump outperform polls*. <https://www.theguardian.com/world/2020/nov/04/exit-polls-economy-covid-lockdown-trump>
- Graham, D. A., Green, A., Murphy, C., & Richards, P. (2020, juni). *An Oral History of Trump's Bigotry*. <https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2019/06/trump-racism-comments/588067/>
- Hegseth, S. (2018). *Nyheter i et informasjonstett og mangfoldig medielandskap—En kvalitativ studie av norsk ungdom og unge voksnes erfaringer og refleksjoner rundt nyheter* [Masteroppgave, NTNU]. <http://hdl.handle.net/11250/2585374>
- Hjorth, F. G., Sønderskov, K. M., & Dinesen, P. T. (2019). *Affektiv Polarisering i Danmark*. 92(3), 31–40.
- HKW 100 Years of Now. (2017, juni 8). *The Beautiful Risk of Education (Gert Biesta)* [Video]. <https://youtu.be/QMqFcVoXnTI>
- Hobolt, S. B., Leeper, T. J., & Tilley, J. (2020). Divided by the Vote: Affective Polarization in the Wake of the Brexit Referendum. *British Journal of Political Science*, 1–18. <https://doi.org/10.1017/S0007123420000125>
- Huddy, L. (2013). From group identity to political cohesion and commitment. I L. Huddy, D. O. Sears, & J. S. Levy (Red.), *The Oxford handbook of political psychology*, 2nd ed. (s. 737–773). Oxford University Press.
- Isaksen, T. R. (2017, januar 17). Kvalitet i høyere utdanning. *Kunnskapsdepartementet*. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/kontaktkonferansen-2017/id2527525/>
- Iversen, P. S. (2020). Felles Verdier [Upublisert APU-oppgave 2020] Høgskolen i Innlandet
- Iyengar, S., Konitzer T., & Tedin K. (2018). The Home As A Political Fortress: Family Agreement in an Era of Polarization. *The Journal of Politics* 80:4, 1326 – 1338. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/698929>

- Iyengar, S., Lelkes, Y., Levendusky, M., Malhotra, N., & Westwood, S. J. (2019). The Origins and Consequences of Affective Polarization in the United States. *Annual Review of Political Science*, 22(1), 129–146. <https://doi.org/10.1146/annurev-polisci-051117-073034>
- Jakobsen, S. E., & Dæhlen, M. (2020, februar 8). *Er Norge i ferd med å bli et polarisert land?* <https://forskning.no/a/1635506>
- Kamizar B., Holtzberg M. (2020, juli 28). Poll: Mask Wearing Divisions Remain Even as Coronavirus Cases Spike – *NBC News* <https://www.nbcnews.com/politics/meet-the-press/poll-mask-wearing-divisions-remain-even-coronavirus-cases-spike-n1235028>
- Kant, I. (2016). *Om pedagogikk*. Aschehoug.
- Know Your Meme. (2020, juni 14). *NPC Wojak*. Know Your Meme. <https://knowyourmeme.com/memes/npc-wojak>
- Knudsen, E. (2018a). *How Unique is the American Situation? Comparing Affective Polarization Across Party Systems Through the Inter-party Marriage Measure* (Working Paper 2018:4; DIGSSCORE). University of Bergen.
- Knudsen, E. (2018b, august 2). *Polariseringen er personlig: Vi misliker velgerne til partier vi er uenig med*. Vox Publica. <https://voxpública.no/2018/08/polariseringen-er-personlig-vi-misliker-velgerne-til-partier-vi-er-uenig-med/>
- Knudsen, E., Iversen, M. H., & Vatnøy, E. (2018). Mistillit til den andre siden. *Norsk medietidsskrift*, 25(2), 1–20. idunn.no. <https://doi.org/10.18261/issn.0805-9535-2018-02-04>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>

- Lingis, A. (1994). *The Community of Those Who Have Nothing in Common*. Indiana University Press.
- Mahrdt, H. (2004). Hannah Arendt: Dannelse til humanitet. I L. Løvlie & K. Steinsholt (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (s. 540–554). Universitetsforlaget.
- Miller-Slough, R. L., & Dunsmore, J. C. (2016). Parent and Friend Emotion Socialization in Adolescence: Associations with Psychological Adjustment. *Adolescent Research Review*, 1(4), 287–305. <https://doi.org/10.1007/s40894-016-0026-z>
- Noordegraaf-Eelens, L., Kloeg, J. (2020). Insisting on Action in Education: Students are Unique but not Irreplaceable. *Studies in Philosophy and Education* 39, 549 – 558 <https://doi.org/10.1007/s11217-020-09716-x>
- Pew Research Center. (2017, oktober 20). *The shift in the American public's political values: Political polarization, 1994-2017*. Pew Research Center - U.S. Politics & Policy. <https://www.pewresearch.org/politics/interactives/political-polarization-1994-2017/>
- Prebensen, I. C. (2018, september 21). *Blir Norge mer polarisert?* NRKbeta. <https://nrkbeta.no/2018/09/21/blir-norge-mer-polarisert/>
- Rasmussen Reports. (2018, juni 27). *31% Think U.S. Civil War Likely Soon*. [https://www.rasmussenreports.com/public\\_content/politics/general\\_politics/june\\_2018/31\\_think\\_u\\_s\\_civil\\_war\\_likely\\_soon](https://www.rasmussenreports.com/public_content/politics/general_politics/june_2018/31_think_u_s_civil_war_likely_soon)
- Renström, E. A., Bäck, E. A., & Schmeisser, Y. (2020). Vi ogillar olika. Om affektiv polarisering bland svenska väljare. I I. U. Andersson, A. Carlander, & P. Öhberg (Red.), *Regntunga skyar: SOM undersökningen 2019* (s. 427–443). SOM-institutet.
- Roose, K (2018, oktober 18). What Is NPC, the Pro-Trump Internet's New Favorite Insult? New York Times. <https://www.nytimes.com/2018/10/16/us/politics/npc-twitter-ban.html>

Snævarr, S (2017). *Vitenskapsfilosofi for Humaniora: En Kritisk Innføring*. Cappelen Damm AS

Tajfel, H. (Red.). (2010). *Social identity and intergroup relations*. Cambridge University Press.

Thuen, H. (2017). *Den norske skolen: Utdanningssystemets historie*. Abstrakt forlag AS.

von Wright, M. (2004). George Herbert Mead: Vi måste vara andra för att vara oss själva. I L.

Løvlie & K. Steinsholt (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (s. 407–420). Universitetsforlaget.

Weber, M. (2013). *Economy and society: An outline of interpretive sociology*. (G. Roth & C. Wittich, Red.). University of California Press.

Yermal Jr., B. (2020, april 14). Nearly Half of Voters Support Using Drug Touted by Trump as COVID-19 Treatment. *Morning Consult*.  
<https://morningconsult.com/2020/04/14/hydroxychloroquine-coronavirus-treatment-polling/>