

KAPITTEL 1

Demokratisk danning i skole og undervisning

**KJERSTI MARIA RONGEN BREIVEGA, TORIL ESKELAND RANGNES
OG TOBIAS CHRISTOPH WERLER**

SAMMENDRAG Dette kapitlet presenterer og drøfter demokrati og medborgerskap i skolen i et tverrfaglig perspektiv. I vår tilnærming står dannelsesperspektivet sentralt, og i første halvdel av kapitlet drøfter vi, med utgangspunkt i dannelses- og demokratipedagogiske tilnærminger, hvordan demokratisk danning kan forstås. Vi konseptualiserer vår forståelse av demokratisk danning som *levd demokrati*. I dette ligger et fokus på det daglige, faglige arbeidet i alle fag der målsettingen først og fremst er en opplæring *gjennom* – og ikke *om* og *for* – demokratisk deltakelse. Vi presenterer dessuten bokens datamaterialer og kapitler, og viser hvordan disse på ulike måter anskueliggjør og konkretiserer vår tilnærming med vekt på kontroversielle temaer, uenighet, muntlig samhandling og argumentasjon.

NØKKEORD demokratisk danning, levd demokrati, empiriske tilnærminger

ABSTRACT This chapter presents and explains democracy and citizenship in schools from a transdisciplinary perspective. With our approach we follow an educational theoretical perspective on *Bildung*. Building on a discussion based on theory of *Bildung* (Klafki) and democratic pedagogy, the first part of the chapter investigates the question of what can be understood as democratic education today. In doing so we conceptualize our understanding of democratic education as lived democracy. We attach particular importance to the daily, professional work in schools that aims at education through – and not for or by – democratic participation. In addition, we present the data material used as well as the individual chapters. Further, we outline how we operationalize our approach on the subject of controversial issues, disagreement, oral cooperation and argumentation.

KEYWORDS democratic Bildung, lived democracy, empirical approaches

1.1 INNLEDNING

Demokratisk danning, eller hvordan demokrati forstås og leves i skole- og undervisningssammenheng, er denne bokens overordnede tema. Boken er et direkte resultat av forskningsaktiviteten i gruppen Kritisk demokratisk danning ved Høgskulen på Vestlandet (tidligere Høgskolen i Bergen). Dette tverrfaglige forskningsmiljøet har – siden det ble opprettet i 2013 – hatt som mål å dokumentere og beskrive ungdommers demokratiske praksis og å fremme demokratisk danning. En viktig premiss i vår tilnærming har hele tiden vært at barn og unge allerede *er* demokratiske medborgere. Elever er del av en politisk institusjon (skolen) og dermed offentlige og politiske aktører (Biesta, 2003; Englund, 2007). I vår tilnærming til demokratisk danning i skolen har vi dessuten vært opptatt av å trekke inn andre arenaer som elevene beveger seg på i sin fritid og i sitt hjemmemiljø.

I denne boken søker vi innsikt i elevers demokratiske praksis og danning slik den kommer til uttrykk gjennom deltakelse i debatt, problemløsning og argumentasjon, og vi søker også å forstå lærerstudenter og læreres rolle og perspektiv i deres tilrettelegging for – og tanker om – demokratisk danning i skolen. En annen viktig premiss i vår tilnærming er at demokratisk praksis i skolen fremmes gjennom å bringe autentiske og kontroversielle temaer inn i undervisning og skolehverdag (Hess, 2009). De studiene som presenteres her, tar utgangspunkt i fire ulike datamaterialer som alle representerer autentiske og kontroversielle temaer. For å gjøre det lettere å følge framstillingen starter vi med å presentere de fire datamaterialene kort.

Det første datamaterialet er en klasseromsdebatt om mulig oljeutvinning i Lofoten-regionen, der elever fra to åttendeklasser ved en lokal ungdomsskole deltok. Debatten omhandlet et autentisk politisk dilemma, der videre veivalg vil kunne få store konsekvenser for elevenes framtid. Debatten ble initiert og gjennomført av et forskerteam ved daværende Høyskolen i Bergen, og forskerne måtte på én og samme tid legge til rette for et undervisningsopplegg og et forskningsprosjekt. I et forberedende gruppearbeid ble elevene presentert for tre scenarioer (Pereira, 2001): A) «Det skal bores etter olje for fullt utenfor Lofoten», B) «Man skal bygge ut litt etter litt og vente med å bestemme om større områder skal ha oljeboring» og C) «Lofoten skal stenges for oljeboring». Dette viste seg å danne grunnlag for en engasjert debatt der elevene tok opp en rekke ulike temaer med utgangspunkt i lokal og global kunnskap knyttet til de ulike scenarioene, som fiske, turisme, arbeidsplasser og gyteplasser for torsk.

Det andre datamaterialet er et trafikksikkerhetsprosjekt fra 8. trinn ved en ungdomsskole på Vestlandet. Prosjektet omhandlet en farlig skolevei som var oppe i

lokal debatt på grunn av flere stygge utforkjøringer. Dette prosjektet ble initiert av en lærer som inviterte forskere til å bli med og observere. Hun gav uttrykk for at hun ønsket å drive med kritisk matematikkundervisning. Læreren la til rette for at elevene skulle kunne delta i den lokale debatten. Dataene fra prosjektet bestod av elevers skriftlige notater fra feltarbeid med registrering av kjøretøy på veistreknin-gen, opptak fra klasserommet under gruppearbeidet og plenumssamtale, intervju med lærer og avisreportasje. Skoleprosjektet var tverrfaglig, men forskningsdata-ene er hentet fra timer med fokus på matematikk.

Det tredje datamaterialet består av fokusgruppeintervju med sju tredjeårs grunnskolelærerstudenter ved Høgskulen på Vestlandet. Studentene ble intervjuet før og etter en praksisperiode i Sør-Afrika. Temaer som ble tatt opp, var bl.a. poli-tisk myndiggjøring i heterogene klasser og hva som kunne være risikable temaer å ta opp til diskusjon i en heterogen klasse på barnetrinnet. I første intervju ble det diskutert ut fra praksiserfaringer i Norge, og i andre intervju med utgangspunkt i erfaringer fra sørafrikansk skole. Ideen om å intervju studentene om kontrover-sielle og risikable temaer i undervisningen var inspirert av Lofoten-debatten.

Det fjerde datamaterialet er en anonymisert spørreundersøkelse (Questback) til matematikklærere om klima som tema i matematikkundervisningen. 72 lærere svarte på undersøkelsen. Spørreundersøkelsen inneholdt både åpne og lukkede spørsmål og samlet dermed både kvantitative og kvalitative data. Det ble blant annet spurt om lærerne underviste om klimaendringer i matematikk, i hvilke andre fag det var aktuelt å ta opp temaet klimaendringer, og om arbeidsmåter, mål for emnet, muligheter og begrensninger.

Presentasjonen av våre fire datamaterialer gir allerede en pekepinn på hva vi vektlegger i en tilnærming til demokratisk danning i skolen. Det feltet det her dreier seg om, og som det er en viss tradisjon for å omtale som demokratipedago-gikk (Stray, 2012) eller demokratididaktikk (Solhaug & Børhaug, 2012), er imid-lertid vidt og åpner for ulike problemstillinger og vinklinger.

Norsk utdanningssektor vektlegger demokratiperspektivet som samfunnsopp-drag både på den politiske arenaen og innen pedagogisk og fagdidaktisk skole-forskning. I kommende læreplan (Fagfornyelsen) vil «demokrati og medborger-skap», ved siden av «bærekraftig utvikling» og «folkehelse og livsmestring», ha status som ett av tre fagovergrepene temaer (Utdanningsdirektoratet, 2017). Den videre beskrivelsen av demokrati og medborgerskap i kommende læreplan inne-holder begreper som demokratiske verdier, deltakelse, medvirkning, valg og ansvarlighet. Det slås fast at elevene «skal øve opp evnen til å tenke kritisk, lære seg å håndtere meningsbrytning og respektere uenighet» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 14). Disse signalene er imidlertid ikke udelt positivt mottatt. Børhaug

frykter at endringsforslagene peker i retning av en avpolitisert og individualisert politisk oppdragelse med for lite fokus på demokrati som institusjon og systemkritisk tenkning (Børhaug, 2017, s. 8–9). Mens det for Børhaug er problematisk med et demokratisyn som er knyttet til elevens *egen* livsverden, og en medborgerskapsoppdragelse gjennom *egne* demokratiske erfaringer (Børhaug, 2017, s. 13, våre uthevinger), er dette nettopp navet i vår tilnærming til demokratisk danning i skolen. Som også kommende læreplan framhever, er det i det daglige møtet med elevene at skolens brede formål om demokratilæring blir realisert. Det er i undervisningen i ulike fag de fleste daglige møter skjer i skolen. Det vil si at demokratisk danning må skje i alle fag, gjennom utfordringer og problemstillinger fagene kan bidra med, og gjennom en undervisning som legger til rette for deltagelse.

Det er her, i det daglige faglige arbeidet, vi ønsker å bidra med demokratiperspektiver på utdanning. Hensikten med denne boken er å bidra med empiriske studier som konkretiserer og perspektiverer hva demokratisk danning kan være – for barn og unge – gjennom tverrfaglige temaer forankret både i skolefag, elevs hjemmemiljø og i samfunnsdebatten. Danningsperspektivet står sentralt i vår tilnærming, og i første halvdel av dette innledende kapittelet drøfter vi begrepet demokratisk danning mer utdypende og konseptualiserer vår forståelse som *levd demokrati*. I andre halvdel av kapittelet presenteres noen temaer og nøkkelbegreper som anskueliggjør hvordan demokratisk danning er undersøkt og vinklet i denne bokens empiriske studier.

1.2 PERSPEKTIVER PÅ DEMOKRATISK DANNING

Som allerede nevnt er «demokrati og medborgerskap» ett av tre fagovergripende temaer i den nye læreplanen. Vår tilnærming har et tydelig danningsperspektiv. Før et slikt perspektiv drøftes mer inngående, stopper vi først kort opp ved de to nøkkelbegrepene demokrati og medborgerskap.

1.2.1 DEMOKRATI OG MEDBORGERSKAP

Demokrati som fenomen kan forstås, fortolkes og perspektiveres ut fra ulike ståsteder og faglige tradisjoner. Som statsform er demokrati det samme som folkestyre. I et representativt demokrati velger folket representanter til styrende organer, og disse organene utformer lover og tar viktige politiske beslutninger. Videre er demokratiet forankret i en konstitusjon som følger maktfordelingsprinsippet. Borgerne er beskyttet av menneskerettigheter, og offentlige institusjoner sikrer

rettsikkerhet og likhet for loven. Det som er skissert opp her, korresponderer med hva Østerud (mfl. 2003) omtaler som de to klassiske fortolkningstradisjonene for demokrati, nemlig 1) demokrati som statsform med folkestyre og (2) demokrati som rettigheter og rettstat (Østerud, Engelstad & Selle, 2003). Dette er sentrale kjennetegn ved demokratiet innenfor en statsvitenskapelig, juridisk og «civic education»-tilnærming til fenomenet. To nyere demokrati-dimensjoner er (3) demokrati som aktiv deltakelse og (4) demokrati som et felles verdigrunnlag. Som Stray poengterer, er de to siste dimensjonene vel så sentrale for et tverrfaglig demokratipedagogisk prosjekt, som denne boken representerer (Stray, 2011, s. 27). Det er også de to siste dimensjonene ved en demokratiforståelse som vil bli sterkest belyst i denne boken og som har størst relevans for den danningstilnærmingen vi straks kommer tilbake til.

Medborgerskapet og medborgeren er sentrale begreper i norsk demokrati- og utdanningsforskning. Disse ordene er oversatt fra engelsk «citizenship» og «citizen». Det ligger en dobbel betydning i det engelske utgangspunktet, der citizenship på den ene siden kan bety statsborger som en *status* i juridisk forstand, og på den andre siden medborger eller samfunnsborger som *rolle* (Stray, 2009, s. 65). Det varierer hvordan dette oversettes til ulike språk. På svensk brukes for eksempel ordet «medborgare» synonymt med statsborger. På norsk er imidlertid ordets betydning knyttet til rolleforståelsen. Medborgerskap blir dermed noe mer enn det å være innbygger i et demokrati og ha statsborgerlige rettigheter, som for eksempel stemmerett. Demokratisk medborgerskap handler om *fullverdig deltakelse*, om å bli inkludert og om å være i stand til å bidra og påvirke. Det er på dette grunnlag at vi allerede i innledningen har signalisert at vi anser barn og unge under myndighetsalder ikke bare som kommende medborgere, men som demokratiske medborgere allerede. Det enkelte mennesket er kjernen i ethvert demokrati.

Dewey er kanskje den pedagogiske tenkeren som tidligst og tydeligst satte demokrati og utdanning i direkte sammenheng (Løvlie, 2013), ikke minst via sitt hovedverk *Democracy and Education* fra 1916. Dewey definerer demokrati som et samfunn «i hvilket varje människa har en möjlighet och vet om att hon har det» (sitert etter Burman, 2014, s. 24). Om den muligheten det enkelte mennesket har, legger Dewey til følgende: «en möjlighet som inte låter sig begränsas, en möjlighet som i sanning er oändlig, möjligheten att bli en person.» (op.cit. s. 24–45). Et slikt menneske som Dewey her beskriver, er en demokratisk medborger. Og – et slikt mennesket som Dewey her beskriver, har nok også fått muligheten til å stå i fruktbare dannelsesprosesser. Dette fører oss over til denne drøftingens hovedbegrep, selve dannelsesbegrepet.

1.2.2 DANNINGSBEGREPET

Danningsbegrepet motsetter seg på mange måter enhver definisjon, da det å formulere presist hva danning er, ville være å redusere en størrelse som i sin natur er overskridende. Danning settes ofte opp som motsetning til nytte (Aase, 2005b). Danning handler ikke om konkret ferdighet eller reproducerbar kunnskap som kan måles, men om en dypere forståelse og innsikt, om grunnleggende verdier og holdninger som vi som mennesker bygger på – og utvikler – i vår samhandling med andre. Danning er slik både et *resultat* av en dannelsingsprosess og en stadig pågående *prosess* (Aase, 2005b).

Danning forutsetter kunnskap, og både kan og må slik sett knyttes til fagenes *innhold*, men kunnskap alene fører ikke til danning. Utdanning trenger slik ikke å føre til danning. Danning forutsetter også evne til kritisk tenking og utvikling hos den enkelte. Denne kompleksiteten er av Klafki forsøkt håndtert på den måten at det skilles mellom material og formal danningsteori (Klafki, 1996). Material danningsteori legger hovedvekten på *innholdssiden* ved danningen, for eksempel ved å fremme «klassisk danning» som imperativt for danning (Aase, 2005b, s. 19–18; Straum, 2018, s. 33–34). Formal danningsteori legger hovedvekten på *personlig vekst*, på hvordan individet utvikler sine evner og anlegg (Aase, 2005b, s. 19–18; Straum, 2018, s. 33–34). Klafkis hovedpoeng er at både den materiale og formale innfallsvinkelen er for reduserende. I stedet lanserer Klafki *kategorial* danning som en tredje vei, der material og formal danning står i et dialektisk forhold til hverandre. Nettopp en slik forståelse synes formulert av Aase, når hun skriver at:

danningsbegrepet tilbyr noen alternative perspektiver [...] som vanskelig kan ivaretas gjennom målsettinger som ensidig fokuserer på hva man *kan*, uten samtidig å tenke inn hvem man *er* når man kan noe, og hvordan *det* man kan, er avhengig av hvem man er (Aase, 2005a, s. 35).

Det Aase formulerer på slutten av dette sitatet, beskriver en form for kategorial danning. En forsøksvis konkretisering fra vårt materiale kan være at ungdommene i Lofoten viser kategorial danning. Hvorfor? For det første kan de noe, de har kunnskap om for eksempel risiko knyttet til oljeboring. For det andre klarer de å anvende kunnskapen i en respektfull meningsutveksling med andre. Med andre ord inntar de konstruktive posisjoner i samhandling med andre. For det tredje er det disse ungdommene kan, også avhengig av hvem de er, hvor de bor og hvordan de ser for seg en framtid. Kategorial danning, forstått som hvordan material og formal danning samvirker, kan slik være en relevant forståelsesramme for den dannelsingsprosessen disse ungdommene står i.

1.2.3 DEMOKRATIPERSPEKTIV PÅ SKOLE OG UNDERVISNING

Både dannelsesbegrepet og skolen som samfunnssektor har gjennomgått en historisk utvikling som gjør at det i dag synes naturlig å omtale dem begge i et demokratiperspektiv. Fra å være en arena for en utvalgt elite har skolen blitt en av våre mest sentrale samfunnsinstitusjoner, og skolens dannelsesforståelse har utviklet seg fra en spesifikk type material danning til en allmenndanning for hele folket. Ideen om allmenndanning har på mange måter vært et demokratisk prosjekt og en forutsetning for utviklingen av det moderne demokratiet, ikke minst slik det har utviklet seg i de nordiske sosialdemokratiene, men også i hele den vestlige verden etter andre verdenskrig. Særlig fikk Zook-rapporten (Zook, 1946), som handler om reutdanning av den tyske befolkningen etter andre verdenskrig, betydning for utforming av utdanningsreformer i etterkrigstidens Europa. Rapporten la mye av ansvaret for framveksten av fascistiske regimer før krigen på en autoritetstro utdanning der lydighet stod sterkt. Den anbefalte at demokratisk beredskap måtte økes gjennom skole og utdanning.

Deweys idéer om utdanning og demokrati ble sterkt utbredt i Norden i løpet av andre halvdel av 1900-tallet og påvirket viktige utdanningsreformer fra 1960-tallet og framover (Burman, 2014, s. 23). I dag, som demokratiperspektivet synes å være på «alles lepper», er det verdt å bli minnet på at et demokratiperspektiv på skole og undervisning ikke er noen selvfølge, like så lite som demokrati i et samfunn kan tas for gitt. I tillegg kan skolen oppfattes som udemokratisk i sitt vesen ved at barn er pålagt opplæring og har lite innvirkning på hva denne opplæringen skal bestå av. Samfunnets demokratiske institusjoner, samt internasjonale organ som OECD, hvor barn og unge ikke har noen innflytelse, bestemmer hva som er verdt å lære, og ikke minst hva som skal måles. I dette spenningsfeltet mellom skolen som skal fremme demokrati, og skolen der elever har lite reell innflytelse, blir det viktig å kjempe for at elever inkluderes som medborgere og at det aktivt prøves ut hvordan demokrati kan leves i skolen. Prosjektene som datamaterialene i denne boken er hentet fra, har nettopp hatt et slikt mål for øye, altså å prøve ut og undersøke hvordan elever kan få en stemme som medborgere i skolehverdagen. Det globaliserte moderne risikosamfunnet (Beck, 1992) har gjort medborgernes ansvar og oppgaver enda mer krevende enn før. Demokratiet som styreform og levemåte må hele tiden gjenskapes og videreutvikles, og skolen har et samfunnsmandat og et særlig ansvar for å legge til rette for at det kan skje.

Demokratisk danning forutsetter den samme kompleksiteten som det er gjort rede for ovenfor i omtalen av dannelsesbegrepet generelt. Kunnskap om demokrati gjør ikke i seg selv mennesker til demokrater. Å forstå verden rundt seg, å forstå politiske problemer og å kunne danne seg en uavhengig vurdering av vanskelige

spørsmål, forutsetter mye kunnskap, men demokratisk danning kan aldri reduseres til kunnskap og ferdighet.

Hvordan utdanner man så med tanke på demokratisk danning? En mye brukt inndeling, som korresponderer med Klafkis dannelsesforståelse, er å skille mellom opplæring *om*, *for* og *gjennom* demokratisk deltakelse (Stray, 2012, s. 21; Aase, 2005b, s. 20). En opplæring *om* demokrati kan for eksempel handle om å gi elever kunnskap om politiske institusjoner, maktfordelingsprinsippet og menneskerettigheter. En opplæring *for* demokratisk deltakelse vil si å gi elever ferdigheter, kunnskaper og verdier som de vil trenge for å være aktive medborgere på sikt. Å mestre grunnleggende ferdigheter som å lese, regne og uttrykke seg muntlig står her sentralt (Berge, 2012). Endelig vil en opplæring *gjennom* demokrati si at elevene gjennom aktiv deltakelse erfarer demokratiske prosesser. Dette kan skje via elevrådsarbeid i skoledemokratiet (Brumark, 2011). En slik opplæring kan imidlertid også skje via tverrfaglig aktivitet som krever elevs aktive medvirkning, og gjerne med en klar tilknytning til lokalsamfunnet utenfor skolen, slik Lofoten-debatten og trafikksikkerhetsprosjektet vi beskriver i denne boken, er eksempler på.

1.2.4 DEMOKRATISK DANNING SOM LEVD DEMOKRATI

Vi anerkjenner både opplæring *om*, *for* og *gjennom* demokrati som viktige i skolens samfunnsmandat, men vårt hovedfokus er på de to siste, med en særlig vekt på den siste, altså opplæring *gjennom* aktiv demokratisk deltakelse. I vår tilnærming til demokratisk danning står begrepet *levd demokrati* sentralt. Det er blant annet inspirert av den demokratiforståelsen vi finner hos Dewey, som beskriver demokratiet som en måte å leve på, nærmere bestemt «a mode of associated living, a conjoint communicated experience» (Dewey, 1966, s. 87). Levdt demokrati er altså en levemåte; en levemåte som handler om å stå i dannende prosesser, og den innlemmer alle medborgere, inkludert barn og unge. Dermed kan bare en opplæring *gjennom* demokratisk deltakelse gjøre det mulig å erfare levdt demokrati i skolen. Slik erfaring oppstår lettest når barn og unge får arbeide med autentiske og gjerne kontroversielle problemstillinger. Om skolen skal lykkes med slike prosjekter, må også lærerstudenter og lærere støttes i å våge å trekke inn kontroversielle temaer i undervisningen, i å løpe en pedagogisk risiko (Biesta 2014). Endelig må alle de arenaer barn og unge beveger seg på, ses og inkluderes i skolens arbeid.

1.3 EMPIRISKE TILNÆRMINGER

I vår tilnærming til demokratisk danning og levd demokrati i skolen vektlegger vi det å arbeide med autentiske og kontroversielle problemstillinger som innbefatter risiko og usikkerhet. Dette er i tråd med Hess (2009), som argumenterer for at elever bør diskutere autentiske og helst *kontroversielle* emner i skolen. Hess advarer mot å unngå sensitive og politisk betente spørsmål i en form for misforstått pedagogisk velvilje. Hun mener at diskusjoner om kontroversielle emner, som f.eks. abort, fremmer læring av fagstoff, kritisk tenkning og utvikler elevers evne til å respektere ulikhet og meningsmangfold (Hess, 2009, s. 29). Hva som er et kontroversielt tema, kan selvsagt diskuteres. Hess definerer «controversial political issues» (Hess, 2009, s. 37) som autentiske spørsmål som skaper betydelig uenighet.

1.3.1 KONTROVERSIELLE TEMAER I DENNE BOKEN

Et av de mest omdiskuterte temaene i vår tid er klimaendringene, som i vår bok tematiseres via bokens siste kapittel, der Lisa Steffensen og Ragnhild Hansen undersøker hvilke meninger matematikklærere uttrykker relatert til å la klimaendringer få plass i undervisningen. At det skjer klimaendringer, og at disse er menneskeskapte, er det bred konsensus om blant forskere, men samtidig eksisterer det fremdeles stor uenighet om hvilke konsekvenser klimaendringene vil få, og hvilke tiltak man bør sette inn (Steffensen, Herheim & Rangnes, 2018). Klimaendringer er dermed et kontroversielt tema med stor risiko og usikkerhet involvert. Klimaendringer handler om barn og ungdoms framtid, og det er viktig at deres stemmer blir hørt (Fløttum, Dahl & Rivenes, 2016). Å gi plass til dette temaet – også i et fag som matematikk – kan både gjøre matematikken mer virkelighetsnær og styrke ungdommer vurderingsgrunnlag og handlekraft. Oljeutvinning og bruk av fossilt brensel er et annet, og sterkt relatert, tema som i vår bok tematiseres gjennom Lofoten-debatten. Oljeutvinning i Lofoten, Vesterålen og Senja er kontroversielt og risikofylt. Man må ta stilling til noe ingen vet konsekvensene av, til ulike mulige framtidsscenarioer. Dette er krevende for alle medborgere. Svært mange av bokens kapitler bidrar med analyser som viser elevenes argumentasjonsstrategier og demokratiske dannelsespotensial i Lofoten-debatten (se hele del II), og/eller hvordan det kan tilrettelegges for denne typen diskusjoner gjennom scenariobasert didaktikk og en dialogisk tilnærming (se særlig kapittel 3 og 8).

Klimaendringer og oljeutvinning er relaterte problemstillinger, og de kan begge knyttes til et av de andre kommende tverrgående temaene i læreplanen, nemlig

«bærekraftig utvikling». Vi finner slik grunn til å understreke at det er sterke berøringspunkter mellom «demokrati og medborgerskap» og «bærekraftig utvikling». Den ansvarlige medborger må ha en forståelse av hva bærekraftig utvikling er. Hen må være en økoborger. Stein Dankert Kolstø og Kjellrun Hiis Hauge setter i kapittel 4 Lofoten-debatten inn i et tydelig bærekraftperspektiv, mens Norunn Askeland i kapittel 7 viser hvordan elevene i denne debatten bruker mange metaforer knyttet til bærekraft og klimakrise.

Trafikksikkerhetsprosjektet tematiserer også en autentisk problemstilling med betydelig risiko knyttet til seg som dessuten har ulike mulige løsninger. I elevenes nærmiljø finnes en dårlig og tungt trafikkert vei der det har skjedd flere ulykker. Hva kan gjøres? Hva er egentlig situasjonen? Både Marit Johnsen-Høines og Helle Alrø (kapittel 2) og Toril Eskeland Rangnes og Rune Herheim (kapittel 9) viser hvordan dette prosjektet stimulerte elevens kritiske vurderingsevne og demokratiske deltakelse.

Felles for Lofoten-debatten og trafikksikkerhetsprosjektet er for øvrig den lokale forankringen. Barn og unge lever sine liv i en lokal kontekst, og det er innenfor disse rammene at de kan *erfare levd demokrati*. Tobias C. Werler vektlegger i kapittel 3 hvordan risiko er uløselig knyttet til det moderne samfunnet, og hvordan risiko alltid rammer *lokalt*. Sissel Margrethe Høisæter viser gjennom sin analyse i kapittel 5 at elevenes argumentasjon er lokalt forankret i ulike «steder» (topoi) knyttet til hjemplassen og regionen.

I bokens siste datamateriale er det nettopp *risikofylte og kontroversielle temaer i klasserommet* som blir tematisert. Dette skjer gjennom fokusgruppeintervju med lærerstudenter som har hatt praksis både i Norge og i Sør-Afrika. Toril E. Rangnes og Bodil Ravnebergs analyse i kapittel 10 viser at det er tydelig forskjell på hvordan risikofylte og kontroversielle temaer snakkes om i undervisningssammenheng i de to landene.

1.3.2 UENIGHETENS DANNINGSPOTENSIAL

Kontroversielle temaer må håndteres. Demokratisk praksis, både i og utenfor skolen, bygger på respektfull samhandling og kommunikasjon. Dette forutsetter videre at det å akseptere uenighet – å våge å stå i uenighet – er sentralt med tanke på demokratisk danning og levd demokrati. Innenfor det demokratipedagogiske feltet finnes det imidlertid ulike tilnærminger til hvordan uenighet skal håndteres.

På den ene siden har vi det *deliberative*¹ demokratisynet, også ofte omtalt som dialogdemokratiet, samtaledemokratiet eller konsensusdemokratiet. På grunn av

1. Deliberativ tale er rådgivende (eller politisk) tale i klassisk retorisk sjangerteori.

sin vektlegging av kommunikasjon og samhandling kan Dewey ses som en forløper til dette demokratisynet (Burman, 2014, s. 27), men det assosieres i dag sterkest med Habermas (1984, 1999). Habermas vektlegger at sann deliberasjon er basert på kommunikativ rasjonalitet, på samtalepartnere som følger grunnleggende diskursetiske normer og lar de beste argumentene vinne fram (Habermas, 1999). Kort sagt handler dette om at en forutsetning for demokratiet er at medborgerne evner å delta i saklig og åpen meningsutveksling med andre, og at det er en velbegrunnet argumentasjon, og ikke maktmidler og manipulasjon, som ligger til grunn for politiske avgjørelser, veivalg og konsensus. At demokrati må bygges på slike forutsetninger, både i og utenfor skolen, slutter vi selvsagt helhjertet opp om.

I sin deliberative kommunikative og pedagogiske teori har Englund videreutviklet og sammenfattet sentrale ideer fra både Dewey og Habermas og formulert kriterier for den deliberative samtalen i *skolesammenheng* (Englund, 2006, s. 512; Englund, 2007, s. 155–156; Englund, 2014). Blant disse er at den deliberative samtalen skal bygge på en tydelig uenighet, og at elevene skal vise hverandre respekt og lytte til andres argumenter. Dette er kriterier for demokratisk praksis i klasserommet som vi deler fullt ut. Det problematiske med denne tilnærmingen er imidlertid at konsensus-strebenen i Habermas-tradisjonen synes å tolkes svært strengt. Det er åpenbart at man i et demokrati må fatte avgjørelser sammen, men om alle diskusjoner, både i og utenfor klasserommet, *må* munne ut i en klar konsensus for å regnes som demokratiske (se Samuelsson, 2016), risikerer man å utelate samtaler og læringsaktiviteter med stort potensial for demokratisk danning. Da blir demokratisk praksis i skolesammenheng avgrenset til det som går for seg via elevrådsarbeidet i skoledemokratiet og konkrete avgjørelser klassene får være med å ta om arbeidsformer i f.eks. prosjektarbeid. Etter vårt syn kan det levde demokrati i skolen handle om mye mer enn dette, og vi anser at det er en demokratisk kvalitet ved for eksempel Lofoten-debatten at den så tydelig er utprøvende og *ikke* munner ut i en klar konklusjon.

Iversen (2014) kritiserer ideen om at fellesskap nødvendigvis hviler på *felles* verdier, og ser på demokratiet som et *uenighetsfellesskap*. Han er dermed mindre harmoniserende i sin tankegang enn for eksempel Habermas. Uenighetsfellesskap beskriver Iversen som et fellesskap som er «tilfeldig» satt sammen, der deltakerne ikke har valgt hverandre. Et uenighetsfellesskap er definert ved at det består av 1) en gruppe mennesker som er kastet sammen i et skjebnefellesskap, 2) har ureduserbar, men ikke-voldelig uenighet seg imellom og 3) står overfor en prosess som med nødvendighet innebærer et valg av felles handling (Iversen, 2014, s. 15). Skoleklasser kommer ifølge Iversen nær et idealtypisk uenighetsfellesskap. Elevene har ikke selv valgt dette fellesskapet. Videre er alle skoleklasser preget av

mangfold og motsetninger, det være seg sosiokulturelt, materielt, religiøst, politisk eller etnisk, og dette mangfoldet må håndteres. Det tredje kriteriet for et uenighetsfellesskap, at det står i en prosess som innebærer valg av felles handling, er, som Iversen selv vedgår, noe mer diskutabelt i en skoleklasse. «Elevene kan fremme sine meninger nettopp uten at de må stå ansvarlig for konsekvensene av en eventuell gjennomføring» (Iversen, 2014, s. 16). Mens dette er problematisk for den deliberative demokratipedagogikken, gjør det for Iversen skoleklassen til «et spesielt interessant tilfelle, ettersom det skaper en mulighet til å trene på ferdigheter som er gode å ha i samspill med andre» (Iversen, 2014, s. 16). Vi anser uenighetsfellesskapet som et fruktbart begrep i vår tilnærming til demokratisk danning og levd demokrati.

1.3.3 TVERRFAGLIGE OG FAGSPESIFIKKE PERSPEKTIVER

Denne boken er et tverrfaglig bidrag til demokratipedagogikken med bidrag fra pedagogikk, naturfag, samfunnsfag, norsk og matematikk. På samme måte som alle bidragene kan knyttes til demokratisk danning og det tverrgående temaet «demokrati og medborgerskap» i kommende læreplan, kan de også knyttes til de tverrfaglige grunnleggende ferdighetene som ble lansert i gjeldende læreplanverk, Kunnskapsløftet (LK06/13). De grunnleggende ferdighetene å lese, skrive, regne, uttrykke seg muntlig og digitalt er en forutsetning for at unge mennesker og voksne, kort sagt alle medborgere, kan delta i og videreutvikle demokratiet (Berge, 2012). De grunnleggende ferdighetene som kommer mest i fokus i vår bok, er det å uttrykke seg muntlig og å regne. Elevers, læreres og/eller lærerstudenters muntlige samhandling kommer til syne i så godt som alle bokens kapitler, og *muntlighet* står dermed særlig sentralt i vår tilnærming.

Muntlighet er grunnleggende for all læring og samhandling, både i og utenfor klasserommet. I skolesammenheng står muntlighet sentralt i alle fag og på alle trinn (Aksnes, 2016). Det kan samtidig skilles mellom *muntlighet i undervisningen* (som en didaktisk tilnærming) og *undervisning i muntlighet* (der muntlig kompetanse er et mål i seg selv) (Haugsted, 1999). Førstnevnte fokus gjelder alle fag og all pedagogisk virksomhet. Det muntlige språket er den grunnleggende læringsressursen i klasserommet, og all pedagogikk utøves via muntlige og retoriske valg en lærer gjør i samhandling med sine elever. I fag som matematikk, samfunnsfag og naturfag er grunnleggende muntlig ferdighet ikke minst knyttet til å kunne delta i *faglige diskusjoner* (Utdanningsdirektoratet 2006/2013). Den andre tilnærmingen, der muntlig kompetanse er et mål i seg selv, er tydeligst i norskfaget, der muntlig kommunikasjon er et eget hovedområde i læreplanen (Utdannings-

direktoratet 2013) med vektlegging av både å lytte, samtale og tale. En bred vifte av muntlige sjangere er relevante i norskfaget; herunder kommer flere ulike typer samtaler og diskusjoner, opplesninger, dramatiseringer og muntlig fortelling (Aksnes, 2016).

Via læreplanverket Kunnskapsløftets vektlegging av muntlig som grunnleggende ferdighet er undervisning i muntlighet styrket i norsk skole, men mye tyder på at muntlighet fortsatt får mindre oppmerksomhet enn andre grunnleggende ferdigheter, og at visse læringsaktiviteter og muntlige sjangre synes å dominere (Hertzberg, 2016). Nyere forskning fra ungdomstrinnet viser f.eks. at bare 20 % av tiden i norskfaget går med til arbeid med muntlig, og at det er en sterk skjevfordeling av tiden som blir brukt på ulike muntlige sjangere. 84 % av tiden vies (ofte individuelle) muntlige framføringer, mens debatt og diskusjon tar liten plass, bare 1 % av den totale klasseromsaktiviteten (Svenkerud, Klette & Hertzberg 2012, s. 40). Med denne boken ønsker vi å være med å løfte fram muntlighet, både som læringsressurs og som en kompetanse i seg selv. Boken bidrar særlig til innsikt i elevers muntlige ferdigheter, da ikke minst innen sjangeren klasseromsdebatt.

«Å kunne regne er å bruke matematikk på en rekke livsområder», skriver Utdanningsdirektoratet (u.å.). Her understrekes viktigheten av å kunne regne for å kunne ta stilling til samfunnsaktuelle temaer på en kritisk og reflektert måte. Dette er også vesentlig for å kunne ta stilling til samfunnsaktuelle spørsmål og ta avgjørelser som er viktige i eget liv. Opplæring i regning som grunnleggende ferdighet er slik knyttet til myndiggjøring og kritisk tenkning. Ernest (1991) uttrykker det slik: «The full empowerment of an individual through education, providing 'tools for thought' enabling persons to take control of their life, and to participate fully and critically in a democratic society» (Ernest, 1991, s. 199). Regning ser vi som et redskap for tanken. Å være kritisk i matematikkfaget innebærer refleksjon på ulike nivåer, skriver Skovsmose (2005). Det kan være på notasjons- og algoritmenivå, det kan være refleksjon knyttet til anvendelse av matematikk i ulike kontekster, men også for å vurdere om matematikk er en hensiktsmessig tilnærming når problemer skal løses. Refleksjoner på alle disse nivåene aktualiseres når elever diskuterer hvordan argumenter for sikrere skolevei skal presenteres i trafiksikkerhetsprosjektet i kapittel 9. Å forstå grafer og tabeller og vurderinger som ligger bak, og kunne bruke disse kritisk for å vurdere argument, er av stor betydning når klimaendringer skal diskuteres i og utenfor skolen (kapittel 11). Regning som grunnleggende ferdighet handler i denne boken om å utvikle deltakernes beredskap til å være kritiske aktører i samfunnet.

Hvordan de ulike kapitlene i denne boken i tillegg til dette tverrfaglige utgangspunktet også forholder seg til *spesifikke fagtradisjoner* og *skolefag*, varierer mye. Kapittel 2 skiller seg dessuten ut ved å være et metodologisk (og ikke primært empirisk) bidrag som gir viktige perspektiver til utdanningsforskning som felt. Når det gjelder bokens øvrige, og tydelig empiriske, bidrag, er det for det første slik at de analyserer elever, lærere og lærerstudenters muntlige samhandling med utgangspunkt i vidt forskjellige (tekst)teoretiske tradisjoner. Alle bidrag i denne boken vektlegger dialog, debatt, argumentasjon og kommunikasjon i sin tilnærming til demokratisk danning og levd demokrati, men de enkelte forfatterne står i forskjellige fagtradisjoner og vektlegger ulike sider ved fenomenet. Vi skal ikke her plassere alle bidragene innen ulike analytiske tradisjoner, men nevne noen for å illustrere spennvidden: Både i kapittel 4 og 9 (av respektive Stein Dankert Kolstø & Kjellrun Hiis Hauge og Toril Eskeland Rangnes & Rune Herheim) anvendes bl.a. Toulmins (Toulmin, 2003) innholdsbaserte, saklige og logiske tilnærming til argumentasjon. Sissel Margrethe Høisæter (kapittel 5) er den som står aller tydeligst i en klassisk retorisk tradisjon. Kjersti M.R. Breivegas kapittel om elevs diskursive posisjonering (kapittel 6) aktualiserer noen retoriske forståelsesrammer, men først og fremst bygger hun på diskursanalyse og tekstlingvistikk i sin analyse. Andre kapitler er mer dialogiske i sin tilnærming. Dialog kan blant annet forstås som en type samtale med særlige læringsorienterte kvaliteter, slik Helle Alrø og Marit Johnsen-Høines skriver om i kapittel 8.

Også når det gjelder hvordan de ulike kapitlene forholder seg til ulike skolefag, er det variasjoner. Flere kapitler har ikke som hovedfokus å vinkle sine analyser og resonnementer opp mot et spesifikt skolefag. Dette er en naturlig konsekvens av at bokens datamaterialer i stor grad nettopp er tverrfaglige. Ikke minst gjelder dette Lofoten-debatten, som tematiseres i sju av bokens elleve kapitler. Tre av de empiriske bidragene om Lofoten-debatten (kapittel 5, 6 og 7) er for eksempel skrevet av norskdidaktiske tekstforskere. Disse anvender, som allerede nevnt, ulike tekstteoretiske innfallsvinkler (retorisk analyse, diskursanalyse og kognitiv metafor-teori), og selv om resultatene av disse analysene kanskje vil ha særlig stor relevans for norsk lærere og norskdidaktikere, er de ikke vinklet spesielt opp mot norskfaget som skolefag, men derimot mot debatt og diskusjon mer generelt. Kapitlet der en samfunnsfagdidaktiker er medforfatter (kapittel 10) representerer også først og fremst en tverrfaglig analyse og drøfting av undervisning om risikofylte og kontroversielle temaer i flerkulturelle klasserom, men relaterer seg også spesifikt til læreplanen i samfunnsfag og hvordan det kan arbeides for politisk myndiggjøring. Et av de andre bidragene om Lofoten-debatten (kapittel 4), der en naturfagdidaktiker er førsteforfatter, er imidlertid mye tydeligere vinklet mot

undervisning om bærekraft i naturfag. Enda tydeligere er forankringen i matematikkfaget, da både forstått som skolefag og matematikkdidaktisk teori, i kapitlene som handler trafikksikkerhetsprosjektet og klimaendringer (kapittel 9 og 11).

Når matematikk kommer særlig tydelig fram som skolefag og fagtradisjon i de nevnte kapitlene (9 og 11), handler dette om at *matematikkfaget i seg selv* ofte blir problematisert i et demokratiperspektiv. Mange forbinder ikke demokratisk danning med matematikkfaget i skolen, da det gjerne blir sett på som et fag som formidler nøytral kunnskap med riktige og gale svar. En vanlig form for samtalemønster i matematikktimer er der læreren har initiativet og spør om noe hen vet svaret på, får respons fra elever og så gir læreren tilbakemelding, gjerne i form av et evaluerende svar (Alrø & Skovsmose, 2002; Coulthard, 1992). I slike samtaler er det lite rom for elevens initiativ. Mange elever erfarer dessuten matematikk som et fag der de arbeider skriftlig og individuelt med oppgaveløsning, og der hver oppgave har ett rett svar. Når lærebøker gis autoriteten slik at disse styrer undervisningen og bestemmer hva som er rett og galt, beskriver Alrø og Skovsmose (2002) dette som absolutt byråkratisme. Da kan matematikkundervisning oppfattes som autoritær der hverken lærere eller elever har særlig rom for å påvirke.

At matematikk her løftes tydelig fram i et demokratiperspektiv, ser vi derfor på som en særlig kvalitet ved denne boken. Fag som norsk, naturfag og samfunnsfag har allerede fått en del oppmerksomhet i så henseende (se for eksempel Sjøberg 2009; Solhaug & Børhaug, 2012; Berge & Stray, 2012; Madsen & Biseth, 2014). Et demokratiperspektiv på matematikk kan for eksempel dreie seg om hvordan matematikk former vår forståelse av verden, og at også matematikkbasert argumentasjon kan vurderes kritisk (Skovsmose, 2003). En slik vinkling kan stimulere elevens handlekraft og påvirkningsmulighet (agens).

I naturfag er bærekraft og bærekraftig utvikling sentrale begreper i et demokratiperspektiv. Faget beveger seg slik midt i kjernen av noen av vår tids største demokratiske utfordringer. Elevene må settes i stand til å gå inn i diskusjoner om samfunnsaktuelle utfordringer med utgangspunkt i naturvitenskapelig kunnskap og argumentasjon (Jickling, 2003; Kolstø, 2012). Respekt for naturen og miljøbevissthet utgjør i utkastet til ny læreplan en viktig del av verdigrunnet i faget.

Samfunnsfag er i seg selv et resultat av demokratiperspektivet som oppstod i kjølvannet av andre verdenskrig og den brede enigheten om å forebygge at fascismen skulle reise seg igjen. Et nøkkelbegrep i faget er *politisk myndiggjøring*, forstått som skolens ansvar for opplæring til deltakelse i demokratiske politiske prosesser (Børhaug, Christophersen & Aarre, 2014). Formålet med samfunnsfaget er politisk deltakelse og myndiggjøring, gjennom «å medvirke til forståing av og oppslutning om grunnleggende menneskerettigheter, demokratiske verdier og

likestilling og til aktivt medborgerskap og demokratisk deltaking» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 117).

At norskfaget har et særlig ansvar for å utvikle elevenes kompetanse i de grunnleggende ferdighetene å lese, skrive og uttrykke seg muntlig, er sentralt i et demokratiperspektiv. Overordnet kan vi si at norskfaget har som en hovedoppgave å gi alle medborgerne *tilgang* til samfunnets tekst- og ytringskultur, og da både produktivt og reseptivt (Nicolaysen, 2005; Aase, 2005a). De sidene ved norskfaget som er mest relevante i denne boken, er argumentasjonskompetanse generelt og muntlig ferdighet spesielt. I de senere år er retorikken reaktualisert i skolens opplæring (Bakken, 2014). Demokratisk rettet norskdidaktisk forskning vil derfor ofte se retorisk danning, eller retorisk myndiggjøring av elever, som en forutsetning for demokratisk medborgerskap (Berge, 2012).

1.4 AVSLUTTENDE MERKNADER

Avslutningsvis vil vi anføre at både i et tverrfaglig og mer eller mindre fagspesifikt perspektiv er denne bokens styrke det sterke empiriske fokuset. Vi skriver ikke bare *om* hva demokratisk danning kan handle om på tvers av eller i fag. Ikke minst via Lofoten-debatten og trafikksikkerhetsprosjektet *viser vi fram* eksempler på levd demokrati i skolen.

Vi har i dette innledningskapittelet lagt særlig vekt på å skrive fram en forståelse av bokens nøkkelbegreper *demokratisk danning* og *levd demokrati*. Videre har vi fokusert på kontroversielle temaer og uenighet, og vi har i andre halvdel av kapittelet flere ganger vist til de ulike kapitlene i boken for å få fram hvordan de på ulike måter inngår i bokens helhet. Det er samtidig viktig å understreke at det finnes innfallsvinkler og perspektiver i de enkelte kapitlene som ikke er berørt her. Like mye som boken har en felles innfallsvinkel via sitt fokus på demokratisk danning og levd demokrati, står hvert enkelt kapittel på egne ben. De enkelte kapitlene kan også leses uavhengig av denne innledningen og er forfatterens selvstendige åndsverk.

LITTERATUR

- Aksnes, L. M. (2016). Om muntlighet som fagfelt. I K. Kverndokken (red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på: Om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk* (s. 15–34). Bergen: Fagbokforlaget.
- Alrø, H. & Skovsmose, O. (2002). *Dialogue and Learning in Mathematics Education: Intention, Reflection, Critique*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

- Bakhtin, M. (1998). *Spørsmålet om talesjangrane*. Bergen: Ariadne. Oversatt og med etterord av R. Slaattelid.
- Bakken, J. (2014). *Retorikk i skolen*. 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Beck, U. (1992). *Risk society: Towards a new modernity*. London: Sage.
- Berge, K. L. (2012). Retorisk dannelse som grunnlag for demokratisk medborgerskap: Om de grunnleggende ferdighetene skrijving og muntlighet i Kunnskapsløftet. I K. L. Berge & J. H. Stray (red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen* (s. 79–101). Bergen: Fagbokforlaget.
- Berge, K. L. & Stray, J. H. (red.). (2012). *Demokratisk medborgerskap i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Biesta, G. (2003). Demokrati – ett problem för utbildning eller ett utbildningsproblem? *Utbildning & Demokrati*, 12(1), 59–80.
- Biesta, G. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget. Oversatt fra engelsk av Ane Sjøbu.
- Brumark, Å. (2011). Medborgarfostran och elevinflytande i skolans offentlighet. *Rhetorica Scandinavica*, 59, 54–68.
- Burman, A. (red.) (2014). *Den reflekterande erfarenheten: John Dewey om demokrati, utbildning och tänkande*. Södertörns högskola. Stockholm: Elanders.
- Børhaug, K., Christophersen, J. & Aarre, T. (2014). *Introduksjon til samfunnskunnskap: Fagstoff og didaktikk*. 3. utg. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Børhaug, K. (2017). Ei enda medborgaroppseding? *Acta Didactica Norge*, 11(3), 1–18. <https://doi.org/10.5617/adno.4709>
- Coulthard, M. (1992). *Advances in spoken discourse analysis*. London: Routledge.
- Dewey, J. (1966) [1916]. *Democracy and Education*. New York: The Free Press.
- Englund, T. (2006). Deliberative communication: A pragmatist proposal. *Journal of Curriculum Studies*, 38(5), 503–520. <https://doi.org/10.1080/00220270600670775>
- Englund, T. (red.) (2007). *Utbildning som kommunikation: Deliberativa samtal som möjlighet*. Göteborg: Bokförlaget Diadolos.
- Englund, T. (2014). Att växa genom att kontinuerligt rekonstruera sine erfarenheter: Om deliberation, agonism och kosmopolitism. I A. Burman (red.), *Den reflekterande erfarenheten. John Dewey om demokrati, utbildning och tänkande* (s. 57–78). Södertörns högskola. Stockholm: Elanders.
- Ernest, P. (1991). *The philosophy of mathematics education*. London: Falmer Press. Hentet fra <https://p4mriunpat.files.wordpress.com/2011/10/the-philosophy-of-mathematics-education-studies-in-mathematicseducation.pdf>
- Fløttum, K., Dahl, T. & Rivenes, V. (2016). Young Norwegians and their views on climate change and the future: Findings from a climate concerned and oil rich nation. *Journal of Youth Studies*. <https://doi.org/10.1080/13676261.2016.1145633>
- Habermas, J. (1999). *Kraften i de bedre argumenter*. Utvalg og innledning ved R. Kalleberg. Oversatt av A. Eriksen. Oslo: Gyldendal.
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action: Reason and the rationalization of society*. Bd. 1. London: Heinemann.
- Haugsted, M. (1999). *Handlende muntlighet; muntlig metode og æstetiske læreprosesser*. København: Danmarks lærerhøjskole.

- Hertzberg, F. (2016). Muntlighet i norskfaget. Hvor er vi nå? *Norsk læreren*, 40(2), 23–29.
- Hess, D. E. (2009). *Controversy in the classroom: The democratic power of discussion*. New York: Routledge.
- Iversen, L. L. (2014). *Uenighetsfellesskap: Blikk på demokratisk samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jickling, B. (2003). Environmental Education and Environmental Advocacy: Revisited. *The Journal of Environmental Education*, 34(2), 20–27. <https://doi.org/10.1080/00958960309603496>
- Klafki, W. (1996). Kategorial dannelse. I E. L. Dale (red.), *Skolens undervisning og barnets utvikling: Klassiske tekster* (s. 167–203). Oslo: Ad notam.
- Kolstø, S. D. (2012). Naturfag som forbereder til demokratisk deltagelse. I K. L. Berge & J. H. Stray (red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen* (s. 102–138). Bergen: Fagbokforlaget.
- Løvlie, L. (2013). John Dewey: Danning til demokrati. I I. S. Straume (red.), *Danningens filosofihistorie* (s. 252–263). Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS. Hentet fra <https://www.uio.no/studier/emner/uv/uv/UV9406/lovlie-john-dewey-danning-til-demokrati.pdf>
- Madsen, J. & Biseth, H. (2014). *Må vi snakke om demokrati? Om demokratisk praksis i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nicolaysen, B. K. (2005). Tilgangskompetanse: Arbeid med tekst som kulturdeltaking. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (red.), *Kultur møte i tekster. Litteraturredidaktiske perspektiv* (s. 9–31). Oslo: Det norske samlaget.
- Pereira, A. G. (2001). *The Visions Project at the JRC*. Rapport fra Institute for the Protection and Security of the Citizen. European Commission. Joint Research Centre. Hentet fra https://cordis.europa.eu/publication/rcn/200214623_en.html
- Samuelsson, M. (2016). Education for deliberative democracy: A typology of classroom discussions. *Democracy & Education*, 24(1), 1–9.
- Sjøberg, S. (2009). *Naturfag som allmenndanning: En kritisk fagdidaktikk*, 3. utg. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Skovsmose, O. (2003). Matematikken er hverken god eller dårlig – og da slet ikke neutral. I O. Skovsmose & M. Blomhøj (red.), *Kan det virkelig passe?* (s. 229–236). København: L & R Uddannelse.
- Skovsmose, O. (2005). *Travelling through education: Uncertainty, mathematics, responsibility*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Solhaug, T. & Børhaug, K. (2012). *Skolen i demokratiet, Demokratiet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Steffensen, L., Herheim, R. & Rangnes, T. E. (2018). Wicked problems in school mathematics. I E. Bergqvist, M. Österholm, C. Granberg & L. Sumpter (red.), *Proceedings of the 42nd Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 4, (s. 227–234). Umeå, Sweden: PME.
- Straum, O. K. (2018). Klafkis kategoriale danningsteori og didaktikk: En nærmere analyse av Klafkis syn på danning som prosess med vekt på det fundamentale erfaringslag. I K. S. Fuglseth (red.), *Kategorial danning og bruk av IKT i undervisning* (s. 30–52). Oslo: Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/97882150294502018>.

- Stray, J. H. (2009). *Demokratisk medborgerskap i norsk skole? En kritisk analyse* (Doktoravhandling). Det utdanningsvitenskapelige fakultetet. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Stray, J. H. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Stray, J. H. (2012). Demokratipedagogikk. I K. L. Berge & J. H. Stray (red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen* (s. 17–33). Bergen: Fagbokforlaget.
- Svenkerud, S. F., Klette, K. & Hertzberg, F. (2012). Opplæring i muntlige ferdigheter. *Nordic Studies in Education*, 32(1), 35–49. https://www.idunn.no/np/2012/01/opplaering_i_muntlige_ferdigheter
- Toulmin, S. E. (2003) [1958]. *The Uses of Argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Utdanningsdirektoratet (2006/2013). *Læreplanverket Kunnskapsløftet*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/hvordan-er-lareplanene-bygd-opp/> (sist endret 22.04.2016)
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Fagfornyelsen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/> (sist endret 22.10.2018).
- Utdanningsdirektoratet. (u. å). Rammeverk for grunnleggende ferdigheter. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.4-a-kunne-regne/>
- Zook, G. F. (1946). Report of the United States education mission to Germany (Vol. 16). US Government Printing Office. Hentet fra <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=osu.32435066406752;view=1up;seq=3013.11.2017>
- Østerud, Ø., Engelstad, F. & Selle, P. (red.) (2003). *Makten og demokratiet*. Oslo: Gyldendal.
- Aase, L. (2005a). Norskfagets dannelsespotensial i fortid og samtid. I. A. J. Aasen & S. Nome (red.), *Det nye norskfaget* (s. 35–47). Bergen: Fagbokforlaget.
- Aase L. (2005b). Skolefagenes ulike formål – dannelse og nytte. I K. Børhaug, A.-B. Fenner & L. Aase (red.), *Fagenes begrunnelser: Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv* (s. 15–28). Bergen: Fagbokforlaget