

KAPITTEL 3

Scenariodidaktikk, debatt og didaktisk risiko

TOBIAS CHRISTOPH WERLER

SAMMENDRAG Lofoten-området har de siste årene vært gjenstand for offentlig debatt om oljeutvinning. Hensikten med dette kapittelet er å presentere forskningsresultatene fra en intervensjonsstudie ved en skole i Lofoten. Det brukes scenaribasert undervisning som utgangspunkt for elevers politiske debatter om risiko ved oljeutvinning i Lofoten. På bakgrunn av dokumentarisk innholdsanalyse undersøkes kvaliteter ved elevers diskusjonsprosesser knyttet til kontroversielle temaer. Med andre ord dreier studien seg om hvordan elever handler og uttrykker seg i en politisk plenumsdebatt knyttet til opplevelse av reell risiko. Videre er det studiens formål å forstå hvordan elever bruker den intellektuelle kunsten å drive en politisk debatt. Studien gir svar på spørsmålene: Hvordan argumenterer elever i en politisk plenumsdebatt? Er scenariodidaktikk egnet for demokratisk dannelsingspraksis?

NØKKELOORD risiko, demokrati, klasseromsforskning, didaktikk

ABSTRACT In recent years, the Lofoten area has been the subject of a public debate on oil extraction. This article aims to present research insights from an intervention study at an upper secondary school in Lofoten. It uses scenario-based group discussion as a starting point for pupils' political debates about the risks of drilling for oil in Lofoten. Based on documentary content analysis, the study investigates the qualities of pupils' discussion processes related to controversial themes. In other words, the study is about how students act and express themselves in a political debate related to a real risk experience. Furthermore, the study's purpose to understand how students use the art of the intellect to conduct a political debate. The study answers the following questions: How do students argue in a political plenary debate? Is scenario-based group discussion suitable for democratic thinking practices?

KEYWORDS risk, democracy, classroom research, «Didaktik»

3.1 RISIKO I DET SENMODERNE LOKALSAMFUNNET

Historisk sett har menneskets liv vært utfordret gjennom uforutsette hendelser og valg mellom alternativer. Kompleksitet, åpenhet, uforutsigbarhet og fleksibilitet er iboende i det moderne samfunnet og betinger det uforutsette (Kvernbekk, Torgersen & Moe, 2015). På det sosiale nivået finner man dette igjen som menneskets opplevelse av ulike typer risiko (Werler, 2015). Det kan f.eks. være sosial, økonomisk eller miljørelatert risiko. Slik sett er risiko iboende i det moderne samfunnet, det er noe som er uforutsigbart, og det kan ikke kontrolleres siden framtiden er ukjent (Beck, 1986). Ifølge Aven og Renn (2009) er risiko et begrep som er knyttet til menneskers handlinger, altså forstås risiko her som noe tilhørende menneskers bevissthet og ikke et fenomen som i seg selv eksisterer i naturen. Risiko er en (kollektiv) opplevelse som er avhengig av at mennesker ser sammenhengen mellom handlinger og potensiell (livs)fare (Hilgartner, 1992). Risiko oppleves når menneskelige verdier eller menneskeliv står på spill, og når sannsynligheten for at noe inntreffer, er ukjent (Rosa, 2003). Tidlig risikoforskning viste også at det er menneskers kunnskap og rasjonalitet som forårsaker risikoopplevelser (Bord & O'Connor, 1990; Slovic, 1987). For å kunne bestemme et akseptabelt risikonivå og for å kunne kontrollere risiko har demokratiske, deltakende prosedyrer blitt foreslått (Beck, 1995; 1997).

3.1.1 RISIKO ER POLITISK

Det som ofte gjør risikohåndtering til et politisk spørsmål, er at det finnes kontroverser om hvordan risikoen kan håndteres best mulig. For å kunne finne løsninger i slike situasjoner og for å kunne leve sammen må mennesker kunne skape seg et felles eksistensområde (Arendt, 1958). Politiske debatter danner en mulighet for å skape et slikt område. En sentral utfordring ved politiske kontroverser er at kunnskapsbasen for debatter og mulige beslutninger er usikker fordi det finnes motstridig (vitenskapelig) informasjon (Funtowicz & Ravetz, 1990). En annen utfordring ved dette er at eksisterende demokratiske løsningsmekanismer (som valg) og statlige kontrollinstitusjoner ikke alltid klarer å håndtere politisk uenighet. Derfor løses disse ofte gjennom diktat fra tekno-økonomiske eksperter. Slike diktat undergraver diskusjonsbaserte, demokratiske prosedyrer (Funtowicz & Ravetz, 1993). Demokratisk politikk er avhengig av menneskers evne til å kunne delta i en fri demokratisk diskusjon. Arendt (1961) argumenterer for at fundamentet for frie demokratiske diskusjoner er at mennesker må vise at de aksepterer den andre som et like unikt menneske som en selv. Hvis demokratiet skal opprettholdes, må elever lære å håndtere kontroversielle temaer på en demokratisk måte.

Dette forutsetter bl.a. at elevene lærer å diskutere ulike sider ved risikoopplevelser. Slike diskusjoner kan åpne opp for å stille spørsmål ved autoriteter og tradisjonelle oppfatninger. I politisk debatt betyr dette at deltakerne må kunne fremme motstridende syn, og at det må gis rom til utvikling av ulike argumenter (Englund, 2000). Derfor må debatt deltakerne respektere og tolerere andre meninger enn sine egne. Den frie demokratiske diskusjonen, en «gjensidig nyansert vurdering av ulike alternativer» (Englund, 2007, s. 153), danner en vesentlig forutsetning for en praksis der man ser den andre parten. Den danner også en forutsetning for å kunne leve sammen – selv om man er uenige.

3.1.2 LOKAL RISIKO

Risikobegrepet refererer til hendelser som ikke er virkelige ennå. Dramatiske eksempler på slike hendelser/katastrofer er atomreaktorulykken i Tsjernobyl (1986) og oljeutblåsingene av plattformen «Deepwater Horizon» (2010). Begge eksemplene tydeliggjør risiko knyttet til moderne energiproduksjon. Eksemplene viser at katastrofer gjerne oppstår lokalt, men kan få både lokale og globale konsekvenser.

Det er alltid mennesker som blir direkte berørt av en lokal katastrofe. Dette gjør at risiko kan beskrives som et fenomen knyttet til et lokalsamfunn. Hvordan lokalbefolkningen oppfatter slik risiko, er avhengig av deres historiske erfaringer, kollektive orienteringsmønstre samt verdsettelse og kunnskaper. Med utgangspunkt i denne argumentasjonen legger Boholm og Corvellec (2011) til at risiko er noe som bygger på stedsspesifikke, praksisbaserte sosiale sammenhenger, der aktørers perspektiver på og fortolkninger av risiko kan variere betydelig.

I Norge har spesielt Lofoten-området vært gjenstand for en intensiv offentlig debatt om oljeutvinning (Sande, 2013). Hauge mfl. (2014) viser i en rapport at den foreslåtte petroleumsproduksjonen innebærer flere typer risiko. Rapporten viser at ekspertutredninger ikke tok (tilstrekkelig) hensyn til lokalkunnskap og sosiale verdier.

3.1.3 LOKAL RISIKO OG UNDERVISNING

Skoler danner offentlige rom som er i interaksjon med den lokale konteksten de befinner seg i. Dette gjør at lokalsamfunnets utfordringer setter preg på didaktisk praksis. Et slikt fenomen gjør skoler til politiske arenaer som innebærer uenighet og kontroverser mellom elever. Spesielt undervisningsplikten gjør at elever med ulike forutsetninger og ulike syn, møter på hverandre og må lære å leve med hver-

andre som et uenighetsfellesskap (Iversen, 2014). Denne ideen bygger på Mouffe (2005) og Gutmann og Thompson (1998), som foreslår at uenigheter ikke bare er altgjennomtrengende, men også ønskelige for demokratiet fordi den argumenterende debatt skaper fellesskap.

I norsk skolepraksis skjer dette ved at lærere bruker elevers erfaringer av tilhørighet til et lokalt samfunn (Horrigmo, 2015). Lærere forankrer elevenes læring i lokalhistorie, lokalmiljø, lokal kultur, lokal økonomi og lokal litteratur (Langfeldt, 2015). Ved diskusjon om lokale problemer vekkes det positive og/eller negative følelser som skaper reelt engasjement hos elevene, noe som kan bidra til læring (Collins & O’Toole, 2006). Gjennom slik skolepraksis aksepterer og anerkjenner lærere at elever lever sine liv vevd inn i en lokal kontekst.

I undervisning vil (lokal) risiko være viktig av tre årsaker. For det første skal norske skoler utvikle lokale læreplaner som tar opp temaer med lokal relevans (Udir, 2006). Hvis risiko brukes som et didaktisk verktøy for stedsbasert undervisning, må det handle om et (politisk) kontroversielt spørsmål som har relevans for å kunne praktisere demokrati (Hess, 2009). For det andre er det i Norge en sterk bevissthet om og vektlegging av lokalt selvstyre og lokaldemokrati (Baldersheim, Pettersen & Rose, 2011). For det tredje har opplevelse av risiko (sosial, økonomisk, økologisk osv.) betydning for hvordan elever kan leve sine liv i nåtid og framtid (Nussbaum, 2010).

3.1.4 RISIKO OG KONTROVERSER I ET UENIGHETSFELLESKAP

Det finnes gode grunner til at lokal risiko skal være et tema i undervisningen. Som antydnet er demokratiet avhengig av at elever som har motstridende synspunkter, lærer å diskutere seg imellom. Det er også viktig for demokratiet at elever lærer å engasjere seg i politiske debatter hvor det ikke finnes entydige svar, og hvor det finnes andre som ikke deler samme synspunkt som en selv. Undervisningen er et egnet sted å lære elever hvordan de kan delta i en slik diskusjon. Dersom risiko velges som et didaktisk tema, får lokalkunnskap og lokale verdier relevans for undervisningens innhold. Norske elever har mye kunnskap om demokratiet (ICCS, 2001–2016¹). Samtidig viser Fjeldstad og Mikkelsen (2004) at slik kompetanse ikke automatisk fører til demokratisk deltakelse. Biseth og Madsen (2014) viser at skoler ofte ikke prioriterer demokratiske undervisningspraksiser.

Det finnes lite forskning på hvordan ungdommer diskuterer i debatter hvor det ikke finnes selvskrevne svar, og hvor egne oppfatninger utfordres gjennom kon-

1. I årene 2001, 2009 og 2016 har Norge kartlagt elevers kunnskaper om og holdninger til demokratiet ved bruk av ICCS, The International Civic and Citizenship Education Study.

troversielle temaer. Vi vet derfor lite om didaktisk bruk av risikokontroverser i skolen samt elevers evner til å delta i denne type debatter. På bakgrunn av dette formuleres problemstillingen: Hvordan handler og argumenterer elever når de diskuterer autentiske, risikorelaterte og kontroversielle lokale spørsmål?

Hensikten er å belyse hvordan unge medborgere driver en politisk debatt i et uenighetsfellesskap. En slik fri politisk diskusjon krever at elevene går inn i demokratiske diskusjoner der ulike ståsteder kommer fram og respekteres. Ut fra et didaktisk ståsted vil dette kapittelet kunne bidra med hva skolen kan gjøre for at elever skal engasjere seg personlig i en slik praksis. Problemstillingen operasjonaliseres gjennom tre forskningsspørsmål:

- ▶ Hvordan argumenterer elever som deltar i en politisk plenumsdebatt som er knyttet til lokal risiko (oljeutvinning i Lofoten), og som bygger på scenario-basert gruppearbeid?
- ▶ Hvilke orienteringsmønstre viser elevene i plenumsdebatten?
- ▶ Hvordan fungerer scenariodidaktikk som demokratisk dannelsespraksis?

3.2 RISIKO, SCENARIOUNDERVISNING OG POLITISK DEBATT

Det følgende avsnittet presenterer og diskuterer både forskningsdesign og data-innsamlingsmetode. Det gjøres også rede for prosjektets analysemetode. Siden prosjektet er forankret i demokratisk danning (se kapittel 1), finnes det operasjonalisering i to lag som er gjensidig avhengige av hverandre. Det første laget avdekker elevers handlinger seg imellom og vil skape forutsetning for å evaluere om en ny didaktisk praksis (scenariobasert, risikorelatert undervisning) kan fremme elevenes demokratiske argumentasjonspraksis. Det andre laget, en autentisk risikorelatert plenumsdebatt, løfter spesielt fram elevenes argumentasjons- og orienteringsmønstre når de oppfordres til å etterligne en fri demokratisk diskusjon. Samtidig vil dette laget produsere materialet som gjør det mulig å se om scenario-basert gruppearbeid fungerer etter hensikten.

3.2.1 SCENARIOBASERT UNDERVISNING: OLJEUTVINNING I LOFOTEN

Studiens utgangspunkt er et undervisningsopplegg som bygger på scenariobaserte gruppediskusjoner om risiko ved oljeutvinning i Lofoten. Hensikten var å fasilitere elevers argumentutvikling i den påfølgende plenumsdebatten. For å få innsikt i hvordan elever argumenterer i en risikorelatert plenumsdebatt, er det avgjørende å studere elevers interaksjoner istedenfor å kun studere lærer–elev-interaksjoner

(Nuthall, 2005). For å kunne vise og forstå *hvordan* demokrati praktiseres blant elever, må man følge unge menneskers diskusjoner om kontroversielle emner – f.eks. muligheter og risikoer ved (potensiell) oljeutvinning i Lofoten. Dette betyr å flytte fokus fra prestasjoner til handlinger, fra undervisning i og om medborgerskap til forskning på elevers praktisering av demokrati.

Utgangspunktet for *scenariobasert undervisning* (Errington, 2003; Makridakis mfl., 1998) er at elever arbeider med et dårlig definert, men reelt problem som skal løses. I denne prosessen må elever bruke sine kunnskaper, sin kritiske tenking og ulike problemløsningsstrategier.

I sin tilrettelegging for undervisning brukte forskerne i denne studien IPCCs beskrivelse av et scenario:

A scenario is a coherent, internally consistent and plausible description of a possible future state of the world. It is not a forecast; rather, each scenario is one alternative image of how the future can unfold. (IPCC, 2013)

Scenarioer som utvikles på bakgrunn av denne definisjonen, er både hypotetiske og flerdimensjonale (Wilson Ranson & Stewart, 1998). Dette betyr at løsningen ligger i framtiden, og at det finnes mange ulike løsninger for et scenario. Scenarioer er «mest mulig realistiske og meningsfylte beskrivelser av antatte alternativer framtidene» og reflekterer ulike perspektiver på fortid, nåtid og framtid som utgangspunkt for mulige handlinger (van Notten, Slegers & van Asselt, 2005, s. 28).

I skole og undervisning har dette blitt tematisert gjennom feltet kontroversielle temaer i undervisning (bl.a. Hess, 2009). For å kunne operasjonalisere kontroversielle temaer i undervisningssammenheng foreslår Hess (2009, s. 37–49) å skille ut et emne for så å peke på et problem som kan relateres til et spesielt spørsmål. Med utgangspunkt i en slik forståelse fikk elevene framlagt tre scenarioer som inneholdt spørsmål framfor utsagn om framtiden, for å skape mest mulig autentiske synspunkter. Alle scenarioene inneholdt konkrete løsninger på problemene og bidro til å «generere flere sannsynlige og konkurrerende svar» (Hess, 2009, s. 5). I disse scenarioene ble den offentlige debatten om oljeutvinning overført til klasserommet og representerte slik et reelt politisk problem. I dette tilfellet handlet plenumsdebatten om emnet oljeutvinning knyttet til ulike typer risiko som kan få konsekvenser for lokalsamfunnet.

Scenarioene som har blitt utviklet, adresserer ikke bare et kontroversielt tema, men også hvordan norske politikere kan håndtere mulige løsninger på spørsmål knyttet til oljeutvinning i Lofoten. Med dette som utgangspunkt ble elevene delt

inn i grupper og oppfordret til å diskutere mulige løsninger og utfordringer ved et gitt scenario. Elevgruppene diskuterte mulige risikoer og konsekvenser knyttet til tre ulike scenarioer: A) full oljeutvinning i Lofoten, B) trinnvis oljeutvinning og C) forbud mot oljeutvinning.

De tre scenarioene – som er forankret i elevenes lokale livsverden – ble brukt som et hjelpemiddel for at elevene skulle kunne identifisere seg med situasjonene og bruke sine kunnskaper om det tildelte scenarioet. Alle scenarioene er knyttet til spørsmålet om hva som vil skje hvis det beskrevne scenarioet blir til virkelighet. Med andre ord diskuterte elevgruppene kontroversielle politiske problemer som uavhengig av den valgte løsningen vil få (ulike) lokale konsekvenser.

Elevene jobbet i grupper og utviklet argumenter som forsvarte eller utfordret det tildelte scenarioet. Noen hadde også lagt til nye aspekter. Alle gruppene aksepterte de tildelte scenarioene. I gruppen uttrykte de sine scenariorelaterte argumenter og lyttet til hverandre. Samlet sett sikret denne typen risikodiskusjon i klasserom autentisitet på flere nivåer. Elevene drøftet autentiske problemer og måtte utvikle autentiske argumenter og meningsfull kritikk.

Ulike scenario med løsningsmuligheter krever at elevene bruker ulike kunnskapsdomener og kompetanser for å kunne skape en meningsfull diskusjon. Gruppene mange stemmer og elevenes ulike påstander og argumenter i et uenighetsfellesskap danner bakgrunnen for den påfølgende plenumsdebatten.

3.2.2 PLENUMSDEBATT OM RISIKO VED OLJEUTVINNING I LOFOTEN

Plenumsdebatter som har autentiske temaer som kjerne, krever av elevene at de etterligner politiske diskusjoner på en *mimetisk* måte (Wulf, 2013). En ryddig politisk diskusjon er kjennetegnet av høy kompleksitet og sikter på (betydningsfulle) avgjørelser. Hvis elever deltar i en slik debatt, må de transformere seg selv til aktive deltakere som må interagere og kommunisere med hverandre. Dette gjør at de må forklare sine ideer og argumenter – de må interpretare, analysere og manipulere informasjonen. Ved en fri politisk diskusjon må elever klare å bygge opp argumenter, støtte påstander med fakta, hjelpe en gruppe med å rydde opp i diskusjonshindringer, kritisere ideer istedenfor enkeltpersoner og sammen utvikle en felles forståelse av problemet (Barber, 1984; Larson, 2000).

Plenumsdebatten ble gjennomført umiddelbart etter gruppenes scenariodiskusjoner. Elevene ble oppfordret til å samle seg i et klasserom, og kunne også velge seteplasser fritt. Så ble elevene oppfordret av en moderator til å legge fram sine synspunkter og meninger angående oljeutvinning.

Gruppenes scenariodiskusjoner skapte en situasjon der elevene kunne gjøre seg kjent med scenarioene, og plenumsdebatten la til rette for at de kunne bruke sine utviklede argumenter fra gruppene i en ny situasjon. Den sentrale ideen ved plenumsdebatten var å skape en bestemt form for gruppeinteraksjon der elevene diskuterte et offentlig, meget omstridt problem (i et beskyttet miljø) (Dillon, 1994; Parker, 2003).

Plenumsdebatten – som det empiriske materiale stammer fra – er av særlig betydning, siden den ble gjennomført med form og tema nærmest som en politisk diskusjon. Diskusjonen drives av informasjonsutveksling (Christoph & Nystrand, 2001), deling av ulike syn på et kontroversielt tema og elevenes engasjement og gjensidige kritikk (Brookfield & Preskill, 1999). Debatten fungerte ikke bare som et læringsinitiativ, men var også et verktøy for å generere audio- og videodata. Det transkriberte datamaterialet ble analysert gjennom dokumentarisk innholdsanalyse.

3.2.3 DOKUMENTARISK INNHOLDSANALYSE

Studien sikter på å kartlegge plenumsdebattens utvikling og spør hvordan et uenighetsfellesskap håndterer omstridte problemer (scenarioer) i en diskusjon. Kort sagt spør jeg hva som skjer med en elevdrevet politisk diskusjon som har potensiell oljeutvinning i lokalsamfunnet som tema. Forankret i etnometodologi (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974) undersøker dokumentarisk innholdsanalyse (Bohnsack, 2004; 2010) blant annet hvordan mennesker utvikler kollektive orienteringsmønstre i en diskurs og oppnår sosial samhandling. Metoden er spesielt egnet til å analysere gruppediskusjoner. Det som er forskjellig fra intervju-studier, er at gruppediskusjonsdeltakerne er både styrende debattanter og dataproducenter.

Den dokumentariske metoden bygger på Karl Mannheims kultursosiologi (Mannheim, 1952) og har som formål å se den sosiale verdenen fra aktørenes perspektiv. En slik analyse har som hensikt å løfte fram talehandlingenes ikke-reflekterte viten. Slike handlinger kan beskrives som symbolformidlede og teoristyrte. Elever oppfattes ved dette som autonome individer som selv konstruerer situasjonen de er en del av. Dette betyr at elevenes allerede eksisterende evner definerer plenumsdebatten. Videre går man ut fra at diskusjonsdeltakerne bygger opp en kommunikativ samhandling.

Sentralt ved den dokumentariske metoden er kartlegging av det meningsbærende innhold i en gruppediskusjon. Dette kommer spesielt fram i kollektive orienteringsmønstre – dvs. skoleklassens delte normer og identifikasjonstilbud.

I analysen av datamaterialet legges det vekt på hva som blir tematisert og ytret av deltakerne. Samtidig legges det vekt på å analysere hvordan diskusjonsdeltakerne behandler ulike temaer. Ved å skille mellom diskusjonens konkrete innhold og elevenes måte å tale om ulike temaer på, gir analysen innsikt i elevenes kollektive orienteringsmønstre for hvordan en politisk debatt føres. I det neste avsnittet legges det fram hvordan elevene diskuterer i plenumsdebatten om oljeutvinningsrisiko. Datamaterialet er systematisk fortettet og presenterer debattens nøkkelsekvenser. Dette materialet danner så utgangspunkt for videre analyse.

3.3 PLENUMSDEBATTEN: OLJE ELLER KJØPESENTER?

Plenumsdebatten starter med at Tom tar ordet etter oppfordring fra debattleder. Han leser opp et svar på det forutgående arbeidet med scenarioer og argumenterer for at deltakerne i gruppen han har vært del av, har blitt enige om at de er «for full oljeboring i Lofoten» (Tom, rep. 38). Dette begrunnes med at oljeutvinning er et økonomisk initiativ som vil gi inntekter «og flere jobbmuligheter» for lokalsamfunnet.

Flere elever fra gruppen hans støtter argumentasjonen gjennom bekreftelser ved å nikke eller si at de støtter Toms argument. Slik argumentasjon ikke bare «driver» diskusjonen videre, men fører også til at andre aspekter ved «full oljeboring» drøftes av elevene. Som man vil se senere, leverer åpningens argumentasjonskjede viktige topoi (inntekt, jobb) for diskusjonens videre gang. Blant annet fører Toms argument for full oljeboring til at elevene tematiserer lokalsamfunnets framtidige levekår.

Det neste bidraget tematiserer risikohåndtering ved full oljeutvinning. Det utdypes at full utbygging må følge visse regler, noe som betyr «at det også vil bli økt beredskap mot oljeutslipp» (Roy, rep. 46). Denne turtakingen resulterer i en forsterkning av Toms opprinnelige argumentet. Roy påpeker at oljeutvinningen vil følge demokratiske prinsipper for styring av risiko. Samtidig kan man se at den sekvensielle oppbyggingen av argumentene (jobb, inntekt) veies opp mot risiko, siden dette presenteres som noe som kan håndteres (gjennom økt beredskap).

Den neste argumentasjonen forflytter diskusjonens fokus, og risiko ved utvinning drøftes ut fra et bærekraftsperspektiv. Eva tar opp den forutgående tråden og bekrefter at økonomiargumentet er riktig: «Det blir arbeidsplasser» (Eva, rep. 52). Men så fortsetter hun: «Til slutt blir vi jo tom for olje, så det er jo ikke veldig bærekraftig. Til slutt tar det jo slutt. Og da mister vi arbeidsplassene igjen.» Hennes argumenter endrer ikke bare diskusjonens argumentasjonslinje, men fører også til

at den sosiale (og økonomiske) risikoen ved en eventuell slutt på oljeproduksjonen drøftes. Med tanke på lokalsamfunnet argumenterer hun at oljeeventyret på kort sikt vil gi økonomisk velstand, men hun påpeker samtidig at dette «er ikke så veldig bærekraftig over lengre tid».

Hennes argumentasjon antyder at hun tar ansvar for lokalsamfunnets framtid ved å innta et alternativt ståsted. Det introduseres et langtidsperspektiv og gjøres en avveining av fordeler og ulemper som vil oppstå dersom oljen utvinnes. Det interessante ved dette er at Eva drøfter konsekvenser ut fra en framtidig uunngåelig tilstand. Hennes argumentasjon tydeliggjør at man må handle omtenkstomt og ansvarlig i dag med tanke på lokalsamfunnets utvikling i framtiden. Gjennom diskusjonsbidraget argumenteres det for at selv om man etablerer oljeindustri, så vil nok lokalbefolkningen oppleve risiko knyttet til inntekt og arbeid. Dette gjelder spesielt i det øyeblikket oljeindustrien nedbygges. Det kan ikke utelukkes at elevene tenker på seg selv, siden avviklingen av oljeutvinningen vil kunne skje i deres framtid.

Joe utvikler gjennom sitt bidrag et nytt argument i diskusjonen om risikoen knyttet til mulig oljeutvinning. For det første anerkjenner han forgjengerens argumenter. Uavhengig av om det finnes et kompromiss, eller om det drives fullskala-utvinning, så vil det være en økonomisk risiko for lokalsamfunnet. Med dette som utgangspunkt argumenterer han at mennesker opplever risiko knyttet til inntekt og arbeid i det øyeblikket oljeindustrien forsvinner. For å redusere den sosiale og økonomiske risikoen drøfter han argumentet om at lokalsamfunnet vil forberede seg på en slik situasjon. Han uttaler at «vi vil bruke de pengene som kommer ut av det, til å få nye kjøpesenter, parker, ting som får turistene hit ut» (Joe, 59). Med hensyn til den sekvensielle organiseringen av diskusjonen bidrar han gjennom disse ordene med et nytt perspektiv på hvordan den økonomiske risikoen skal kunne håndteres. I diskusjonen etableres ideen om at det er kjøpesentre som får turistene hit, og samtidig skapes det nye arbeidsplasser. Dette argumentet tyder på at Joe foreslår et kompromiss.

I forlengelsen av det forutgående argumentet utvikler elevene to nye argumenter som får indirekte betydning for klassens videre drøfting av risiko. Anne introduserer argumentet om visuell risiko med tanke på nåværende turisme. Hun argumenterer for at dersom man åpner for oljeutvinning, burde utvinningsutstyr være usynlig – og dermed mindre avskrekkende for turister. «Undervannsinstallasjoner», uttrykker hun, «ville ikke ødelegge like mye», det visuelt synlige bildet av den opprinnelige naturen, «for at du ikke ser det» (Anne, rep. 63). Dette argumentet antyder at man ikke ønsker seg en endring av den nåværende situasjonen, og at hun tilbyr et kompromiss.

Diskusjonen berikes gjennom det påfølgende argumentet som Mary framfører. Hun bruker hovedsakelig en argumentasjon som knytter økologisk/biologisk risiko – «fisken kan bli skremt bort» gjennom oljeutvinningsarbeid – sammen med risikoen for at den nåværende naturopplevelselsesbaserte turismen vil kunne «synke» (Mary, rep. 65). Ifølge hennes argument vil det kunne oppstå skade for både mennesker og naturen (fisk) om man setter i gang med oljeutvinning.

Det neste bidraget leder diskusjonen vekk fra økologisk til økonomisk risiko. Roy argumenterer ut fra at oljeplattformer gjør visuell skade på det bildet som tilreisende turister forventer å finne i Lofoten. Ved det relaterer han seg på en indirekte måte til det nye perspektivet som Anne presenterte. Roy (rep. 70) vinkler sitt bidrag til turisme:

070. Roy² De fleste turistene kommer jo til Vestvik fordi de vil se naturen og fisken. [...] hvis vi da går og skal søke opp Vestvik og liksom se hvordan det er her, så kommer jo sikkert det første opp til å være oljeplattformer. Nyheter om diskusjonene, og hvordan det endte opp. Og det blir jo ikke stort mange som vil komme og se på oljeplattformene. Ja.

Argumentet er kjennetegnet av at det tilbyr en forklaring på hvorfor turister reiser til Lofoten i dag (natur), og hvorfor oljeinstallasjoner utgjør en risiko for at dagens turisme endres/opphever. Med andre ord: Han utvikler en kritikk av argumenter for oljeutvinning og eventuelle kompromisser.

Gjennom det påfølgende argumentet introduserer Joe en framtidsvisjon om et urbanisert Lofoten-område som et motforslag. I hans innlegg forsvinner den risiko-relaterte diskusjonen som var framtrædende hittil. Han sier at han «vil tro det at hvis de slutter å komme hit på grunn av naturen, så vil de starte å komme hit på grunn av byen», og videre sier han at turister «heller kommer hit for å være i byen, enn å se på naturen» (Joe, rep. 74). Joe pakker inn et viktig begjærskonsept – byen – for den unge generasjonen i innlegget sitt.

Ved dette punktet i diskusjonen argumenterer Lisa på nytt med koblingen mellom undervannsinstallasjoner og økologisk risiko som gyteområdene utsettes for. Hun sier at:

079. Lisa Hvis vi har oljeplattformer under vann, så er det ikke sikkert han [skrei, min presisering.] trives så godt, for han er jo veldig nøye på hvor han gyter. Og hvis maskinene er i veien, så drar han et annet sted for å gyte.

Gjennom dette bidraget skifter Lisa gruppens fokus. Dvs. hun påpeker ved å skifte tema (torskegyting) – at diskusjonen har forlatt det opprinnelige emnet, og hun til-

2. Nummer står for replikknummer, og samme nummerering blir brukt i alle kapitlene som bruker data fra Lofoten.

byr gjennom sitt bidrag ulike semantiske ankre (å gyte) for at diskusjonsdeltakere kan vende tilbake.

Gjennom Joes påfølgende respons introduserer han en augmentativ skillelinje mellom økologisk risiko og risiko for mennesker. Han peker på at en ny inntektskilde vil erstatte en annen (fiske), dvs. at han kobler sitt argument til det forutgående argumentet om urbanitet, samt at han neglisjerer den økologiske risikoen ved å argumentere for at fisken «drar en annen plass for å gyte». Han gir uttrykk for at «Vestvik er [ikke] avhengig av fiske nå lengre» (Joe, rep. 87) – noe som tilsier at det ikke finnes noen lokal økonomisk eller sosial risiko for mennesker. Dette fungerer som en indikator for at Lisas justering fungerer.

Eva bidrar med en ny tanke til diskusjonen. Hun poengterer at Vestvik er svært ruralt, og at det mangler urban kultur: «Jeg synes ikke at Vestvik har noe bra shoppingmuligheter» (Eva, rep. 95), og dette er noe som gjør at stedet mangler attraktivitet for turister. Sammenlignet med Joes forutgående bidrag argumenterer Eva med et motsatt argument. Hun poengterer på vegne av sin scenariogruppe (mot oljeutvinning) at den nåværende næringsstrukturen vil forsvinne i det øyeblikket det etableres oljeindustri. Hun responderer: «Vi tror at det vil bli mindre turisme, hotell, fiske.» En slik tilnærming antyder at noen elever deler argumentet om at den tenkte/ønskede oljeindustrien uunngåelig vil utgjøre en risiko for dagens lokale samfunnsstruktur.

Ved det neste bidraget trekkes kompromissideen inn i diskusjonen igjen. Anne foreslår at man kan ha både natur og kjøpesentre: «Vi kan jo på en måte ha en blanding» (Anne, rep. 103). Det påfallende ved hennes argument er at oljeindustri og risikovurdering forsvinner fra argumentasjonen. Dette er noe som får en viss betydning for den videre diskusjonen, og som kan betraktes som et *vendepunkt*; fra nå av forlates risikodiskusjonen, og elevene begynner å gi uttrykk for sine egne framtidsforestillinger og forventninger. Kjøpesentertematikken blir fra dette øyeblikket til et sentralt moment i den videre diskusjonen.

Vi forlater diskusjonen for en stund (minutt 21) for å vende tilbake til den i det øyeblikket (minutt 45) hvor elevene begynner å diskutere konsekvensene av de ulike scenarioene igjen. Denne delen av diskusjonen innledes ved at Mary sier at «hvis vi hadde bygd et kjøpesenter, så hadde det nok mest vært for vår del. Det hadde liksom ikke vært for turistene sin del» (Mary, rep. 188). Det refleksive momentet ved hennes utsagn – om at de diskuterte sine egne drømmer og fantasier – leder etter hvert diskusjonen tilbake til risikotematikken.

Vi forlater diskusjonen ved dette tidspunktet. Den varer en stund til, og elevene fortsetter sin diskusjon ved å ta opp ulike emner som allerede har blitt framlagt. Det er nevneverdig at elevene tematiserer Deepwater Horizon-utblåsningen

(2010) som miljøkatastrofe og som sosial katastrofe. Dette dokumenterer både noe av elevenes kunnskapsbase og framtidsskepsis. Gjennom dette illustrerer elevene overfor seg selv at risikoen som klassen har snakket om, er reell. Det framlagte materialet viser hva som tematisk sett skjer når elever drøfter i en fri politisk diskusjon. Selv om introduksjonen av kjøpesentertematikken blir sentral, kan den leses som indikator for deres reelle ønske om en framtid uten oljeutvinning. Med andre ord, materialet dokumenterer elevenes grunnleggende demokratiske diskusjonsatferd. Slik danner materialet grunnlag for å svare på forskningsspørsmålene.

3.4 UENIGHETSFELLESSKAPETS RISIKOSTYRTE DEBATT

Denne delen vil tydeliggjøre klassens kollektive orienteringsmønstre. Den viser at elevenes uenighetsfellesskap i plenumsdebatten i Vestvik hviler på to orienteringsmønstre som kan karakteriseres som *risikobevist støtte til oljeutvinning og bearbeiding av risikoopplevelser*. Uenighetsfellesskapets orienteringsmønstre i tilknytning til en politisk debatt legges også fram.

3.4.1 UENIGHETSFELLESSKAPETS ORIENTERINGSMØNSTRE

Elevenes debatt er på det mikroperspektiviske nivået kjennetegnet av to orienteringsmønstre (Bohnsack, 2010) som fungerer som debattens motor. Uenighetsfellesskapet er kjennetegnet av at ikke alle elever deler de samme erfaringer. Som tidligere påpekt er det viktig at elever (som ikke er myndige medborgere ennå) kan diskutere og bearbeide kontroversielle temaer, siden slik kompetanse har betydning for politisk deltakelse og deres framtidige liv. Det framlagte materialet antyder at det finnes argumentasjonsgrupper i debatten som er kjennetegnet gjennom egne orienteringsmønstre.

Ved diskusjonens opptakt tematiserer elevene i Vestvik lokalsamfunnets mulige forbedrede levekår dersom det utvinnes olje. Gjennom dialogbasert interaksjon prøver de å gi et svar på tematikkens implisitte spørsmål om hvordan de selv ønsker å leve. Den påfølgende responsen tematiserer risikohåndtering i forbindelse med oljeutslipp, noe som indikerer at oljeutvinning vurderes som forsvarlig. Det samme gjelder for det påfølgende bærekraftargumentet. Overfor lokalbefolkningen vurderes oljeutvinning som ikke bærekraftig, men nødvendig for å øke individuell inntekt. I lys av motsatte posisjoner foreslås ulike kompromissløsninger som skal bidra til å redusere ulike typer risiko. De har til felles at de ved bruk av symbolet *risikobevist støtte til oljeutvinning* fastholder ideen om å forbedre

sine framtidige liv gjennom oljeutvinning. Samtidig aksepteres ulike typer risiko selv om det medfører økt usikkerhet (Giddens, 1990).

Introduksjonen av *kjøpesentersemantikk* samt den påfølgende diskusjonen kan tolkes som en respons på elevenes opplevelse av usikkerhet knyttet til mulig oljeutvinning. Inntil dette tidspunktet har elevene diskutert lokalsamfunnets ikke bare ukjente, men også risikoutsatte framtid. Deres ulike diskusjonsbidrag har gjort det tydelig at det ikke finnes sikkerhet lenger; elevenes argument tyder på at de har forstått at usikkerhet vil være et sentralt trekk ved deres framtidige liv. Kjøpesenterargumentene representerer på mange måter elevenes ønske om en sikker – og mindre risikofull – framtid. Denne gruppen viser et orienteringsmønster som er karakterisert ved (konsumrelatert) *bearbeiding av risikoopplevelser*. Elevene ser en konflikt mellom turistnæringen, som oppleves å være basert på naturlige ressurser (fisk, fjord og fjell), og ulike typer risiko ved oljeutvinningen. Elevenes argumenter viser at deres oppfatning av risiko bygger på lokalkunnskap og lokale verdier. Det ser ut til at elevene har bygget opp en forståelse for at risiko er lokal og innebygd i en bestemt praksisbasert sosial kontekst (fiske og turisme i lys av risiko ved oljeutvinning) der tolkningen av risiko varierer mellom ulike aktører.

Elevenes argumentasjon viser to ulike orienteringsmønstre. I begge tilfellene ser gruppene risikoen som er knyttet til oljeutvinning. Men de vurderer sannsynligheten for en katastrofe ulikt, og trekker fram ulike konsekvenser. Oljeutvinnings talspersoner ser ut til å være klar over at ikke alle vil være enige med dem. De påpeker bl.a. at det er viktig å bevare naturen. Ved å bruke dette argumentet tilbyr de noe som alle kan gjenkjenne seg i. Orienteringsmønstrene trer fram gjennom gjentakelser. Som allerede antydnet er orienteringsmønstrene kollektive – de er «delt» mellom to grupper. Ut fra et demokratisk dannelsesperspektiv kan det tenkes at elevene forsøker å tenke debattmotstandernes tanker ved å ta og gå inn i andres perspektiv.

3.4.2 ELEVER SOM MEDBORGERE OG DEN POLITISKE DEBATTEN

Elevene som har deltatt i denne studien, er ikke myndige borgere ennå. De er først og fremst elever, medlemmer av et uenighetsfellesskap. Avsnittet «Plenumsdebatten: olje eller kjøpesenter?» har gjort det tydelig at elevene – ut fra deres perspektiv – behersker de grunnleggende ferdighetene for å føre en politisk diskusjon. Sett utenfra kan det se ut som om debatten svinger mye. Dette kunne skje fordi elevene fikk rom til å utvikle sine egne politiske argumenter. Elevene har også brukt eller respektert meningsmotstandernes argumenter. Dette kan ha bidratt til at de har klart å utvikle alternative (politiske) scenarioer som beskriver deres framtid.

Som påpekt ble debatten opprinnelig satt i scene av forskere. Dette er noe som lærere også kunne ha gjennomført. På det synlige nivået (Nuthall, 2007) kunne lærere da ha gjennomført demokratiske diskusjoner ved scenariobruk som tar opp i seg politiske debatter. På det semiprivate nivået (Nuthall, 2007) er det elevene selv som styrer og utvikler debatten ved bruk av demokratiske prosedyrer (aktiv lytting, argumentasjon, anerkjennelse av ulike syn). Som vist refererer de i slike øyeblikk til sine erfaringer både når det gjelder det globale (f.eks. oljeutblåsing i Mexicogolfen), det nasjonale (Oslo) og det lokale (skreifiske) aspektet.

Med hensyn til debattens organisasjon viser det framlagte materialet at elevene bruker de grunnleggende reglene for demokratisk diskusjon. Flere motstridende eller støttende argumenter og posisjoner har blitt framsatt av talerne. Elevenes diskusjoner blir derfor ikke bare til en rekkefølge av handlinger (utsagn), de påpeker ofte hvordan deres handlinger skal forstås. Det skjer bl.a. ved å tydeliggjøre at de taler på vegne av gruppen, eller at de ser sitt eget argument i motsetning til et annet. Gjennom denne framgangsmåten sikrer elevene generering av en nyttig og produktiv debatt.

Elevene organiserer i stor grad sin diskusjon selv. De bruker ulike vendinger hvor de selv velger argumentets form og innhold. Noen refererer til et forutgående argument. På denne måten klarer de å bygge opp en kjede av argumenter og motargumenter. Ved å bygge på den forutgående diskusjonen av de ulike scenarioene skaper elevene en mest mulig symmetrisk samtalesituasjon. Dette tyder på et engasjement i en kommunikasjon (Schwab, 1954, s. 54–55). Her utforsker elevene gjennom samtalen risiko både som begrep og som innhold. Elevdebatten som ble til ved hjelp av scenariobasert undervisning, utvikles til en politisk debatt som kan ses som deliberativ demokratisk praksis (Englund, 2000). I en slik utforskende samtale tenker elevene høyt, og elever som taler, tar risikoen for at andre kan høre og kommentere deres (muligens ufullstendig utviklede) tanker. Faren for å bli misforstått eller at budskapet som presenteres ikke blir godt mottatt, er noe som gjør den utforskende samtalen til en utfordrende handling.

I analyse av dataene kommer det fram at elevene bruker informasjon (fra scenarioene) for å forklare sine ideer og tanker. I klasserommet er dette relevant siden det kan hjelpe deltakerne til å vurdere hva de vet / ikke vet. Derfor kan en slik undervisningsform være verdifull både for sosial læring og for å fremme aktiv tenkning som er vesentlig for demokratisk danning.

3.4.3 PRAKTISERT DEMOKRATI

Ulike elevproduserte argumenter hjelper ungdommene med å belyse spørsmål knyttet til risiko ved oljeutvinning ut fra forskjellige perspektiver. Plenumsdebat-

tens uforutsigbarhet oppstår både fordi scenarioene inneholder ulike typer risiko, og fordi det er ukjent hvordan en slik debatt vil utvikle seg. Både argumentasjonsforløpet og argumentutviklingen viser at elevenes diskusjon ikke nødvendigvis er avhengig av ekspertkunnskap, og at elevene kan delta i en offentlig debatt om kontroversielle forhold ut fra sine ståsteder. Resultatene viser også at uenighetsfellesskapets medlemmer er i stand til å delta i en politisk debattprosess.

Selv om forskningsprosjektet ikke har hatt til hensikt å utvikle elevers forståelse av risikosamfunnet, viser elevenes argumentasjonslinje at de har utviklet kritisk bevissthet om konsekvenser av globale risikoer. Dette blir spesielt klart ved slutten av plenumsdebatten, under diskusjonen om Deepwater Horizon-katastrofen. Det understrekes at disse 14–15 år gamle elevene var 11–12 år gamle da denne ulykken inntraff.

Kapittelet avsluttes med didaktiske refleksjoner om scenariodidaktikkens anvendbarhet i undervisning og besvarer spørsmålet om hvorvidt scenariodidaktikk knyttet til risikoopplevelser kan fremme praktisert demokrati.

3.5 SCENARIODIDAKTIKK

Hensikten med forskningsspørsmål to var å utforske hvordan scenariobasert undervisning som har kontroversielle temaer som innhold, kan fremme demokratisk danning. Prosjektets premiss var at elevenes handlinger i plenumsdebatten hverken kan planlegges eller styres. Videre foreslår både den teoretiske og metodologiske innrammingen – i motsetning til evidensbasert pedagogikk – at pedagogiske handlinger (å starte en åpen plenumsdebatt) ikke nødvendigvis må ha en målorientert struktur. Det å ikke ha et tydelig mål gjør elevenes kooperative og demokratiske samhandling mulig. En nødvendig forutsetning for å kunne gjennomføre tilsvarende undervisning er pedagogens (og skolens) risikovilje og forståelse for at det å mislykkes er en del av pedagogisk profesjonalitet (Werler, 2015).

Ut fra et didaktisk perspektiv kan elevenes produktive møte med plenumsdebattens emne forklares ved at didaktisk asymmetri opphører. Elevdiskursen som utvikles, gjør at elevene klarer å bruke og utvikle sin demokratiske danning. Klassens samtale viser også at elevene tar imot og er i stand til å gjennomføre utforskende og reflekterende kommunikasjon om politisk kontroversielle temaer, uten at dette nødvendigvis er forankret i læreplanens kompetansemål. At dette kan skje, henger sammen med at skole, undervisning og kunnskapsutvikling gjøres om til en felleserfaring (Midtsundstad & Werler, 2011). Med andre ord så ser diskusjonsbasert

arbeid med kontroversielle tema i undervisning ut til å danne en egnet modus hvor elever lærer og praktiserer demokrati.

3.5.1 SCENARIODIDAKTIKK OG RISIKO

Både datapresentasjonen og analysen har vist at scenariodidaktikk knyttet til et kontroversielt tema kan være egnet for utvikling av demokratifremmende undervisning. En slik didaktisk praksis fremmer demokratiet, for den bidrar til at unge medborgere velger å delta i en deliberativ debatt. Den forholdsvis vellykkede diskusjonen viser også at enhver demokratisk praksis er avhengig av diskusjoner mellom virkelige mennesker. Scenariodidaktisk praksis tilbyr elever mulighet for å utvikle argumentasjon, uttrykke påstander og argumenter og gjøre egne erfaringer med diskusjoner knyttet til et kontroversielt tema der egen deltakelsespraksis får en betydning for debatten.

Ut fra et lærerperspektiv medfører dette å gi fra seg kontroll over undervisningen. Bruk av slik didaktikk øker risikoen for at det skjer mange uforutsette hendelser i et klasserom, og ikke alle vil eller kan brukes av læreren videre.

Ved å være ubestemt åpnes undervisningen opp for det uforutsigbare. Siden det antas at hver elev er fri og selvbestemt, kan elevene fritt bestemme hvordan de vurderer en situasjon, og hvordan de vil handle. Elevenes beslutningsrett danner både grensen for og risikoen ved pedagogiske handlinger. Men pedagogisk praksis må kunne tåle risiko hvis den vil sikre autonomi for elevene.

Å etablere en diskursiv situasjon i klasserommet må være et sentralt aspekt ved bearbeidelse og nyansering av sosiopolitiske kontroverser. Som vist handler en slik didaktikk om å forankre og presisere eksistensen av ulike synsmåter. Plenumsdebatten kan derfor danne et første utgangspunkt for dypere kunnskaps-søking og utvikling av argumenter. Samtidig innebærer en slik iscenesetting at elever aktiveres og kan vise engasjement. Det sentrale punktet ved kontroversorienterte diskusjoner er at elevene selv gjennom framføring av sine argumenter utvikler ulike meningstilbud.

På bakgrunnen av den forutgående scenariobaserte undervisningen kan plenumsdebatten ses som et kunstig tilspisset uenighetsfellesskap som samler minst tre ulike posisjoner med utgangspunkt i de tre presenterte scenarioene. Samtidig har plenumsdebatten om politiske kontroverser gjort skolen om til en offentlig (lokal) politisk arena som har lagt til rette for at både lokale og globale temaer er representert gjennom elevenes ytringer. Det viser at elevene har utviklet en grunnleggende forståelse for prinsippene i en politisk-demokratisk argumentasjon.

3.5.2 PROSJEKTETS RISIKO OG RESULTAT

Med hensyn til prosjektets egenart kunne forskerteamet hverken garantere for suksessrik teknisk gjennomføring eller for prosjektets didaktiske suksess, dvs. at elever ville være med for å lære om eget ståsted og politisk debatt. Videre kunne forskerteamet ikke vite på forhånd om prosjektet ville lykkes, dvs. at alle involverte måtte «forsøke å overbevise seg selv og ta risikoen for å mislykkes» (Arendt 1958, s. 257, oversettelse av forfatter). Med andre ord hadde prosjektet også lagt til rette for didaktisk risikomaksimering. Risiko ble brukt som undervisningsinnhold, selv om dette emnet på grunn av sin uskarphet kan vurderes som å være uegnet for undervisningsformål. Derfor var det stor risiko for at plenumsdebatten kunne mislykkes med hensyn til bruk av demokratiske spilleregler og mangelfull kunnskap om oljeutvinning og risiko. Til tross for en vag og uvis utgangssituasjon viste elevene at de har utviklet en kritisk forståelse for sin egen livsverden (Klafki, 1983).

Flere forskningsprosjekter om demokrati og skole har tatt for gitt at elever ikke er ansvarlige medborgere ennå (Walzer, 1983; Bohman, 2011). Slike undersøkelser bygger på forutsetningen om at elever mangler kunnskap, verdier og ferdigheter for å kunne være gode samfunnsborgere. En konsekvens av dette er at demokrati er tenkt som et målbart resultat av utdanning. Høye skårer på kunnskapstester om demokrati vurderes som indikatorer for utdanning av «gode borgere». Slike forestillinger hviler på antakelsen om at demokrati er noe som kan undervises i og læres, og at demokrati er noe som kan oppnås gjennom undervisning og læring. Det er imidlertid ingen garanti for at det som undervises om, også læres (Werler, 2015).

Ut fra analysen ser det ut til at det spesielt er bruken av scenariodidaktikken som setter elever i stand til å utfolde sitt debattpotensial. Sett i sammenheng med danningstradisjonen kan vi vise at de deltakende elevene er aktive meningsskapere i en politisk prosess. Vi ser også at de lærer å påvirke politiske beslutningsprosesser gjennom sitt meningsarbeid. I tråd med en slik forståelse lærer elever å praktisere demokratiet gjennom sitt engasjement i demokratiske prosesser. Ved at elevene kunne diskutere og presentere sitt syn på verden og risiko overfor hverandre, erfarte de å se verden gjennom andres signifikante øyne. Selv om elevene ikke hadde valgt det risikorelaterte debatttemaet selv, viste de gjennom sitt engasjement i diskusjonen at de deler et felles eksistensområde.

LITTERATUR

- Arendt, H. (1958). *The Human Condition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Arendt, H. (1961). The crisis in education. I H. Arendt (red.), *Between past and future* (s. 173–96). New York: Viking.
- Aven, T. & Renn, O. (2009). On risk defined as an event where the outcome is uncertain. *Journal of Risk Research*, 12(1), 1–11, <https://doi.org/10.1080/13669870802488883>
- Baldersheim, H., Pettersen, P. A. & Rose, L. E. (2011). *Den krevende borger: Utfordringer for demokrati og tjenesteyting i kommunene*. Oslo: Universitetet i Oslo, Institutt for statsvitenskap.
- Barber, B. (1984). *Strong democracy*. Berkeley: University of California Press.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft: Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Beck, U. (1995). *Ecological politics in an age of risk*. Cambridge: Polity Press.
- Beck, U. (1997). *The reinvention of politics: Rethinking modernity in the global social order*. Cambridge: Polity Press.
- Biseth, H. & Madsen, J. (2014). Om demokratiske trender i skolen. I J. Madsen & H. Biseth (red.), *Må vi snakke om demokrati?* (s. 273–281). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bohman, J. (2011). Children and the rights of citizens: Nondomination and intergenerational justice. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 633(1), 128–140. <https://doi.org/10.1177/0002716210383114>
- Bohnsack, R. (2004). Die Dokumentarische Methode am Beispiel des Gruppendiskussionsverfahrens. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 24(2), 210–222.
- Bohnsack, R. (2010). Documentary method and group discussions. I R. Bohnsack, N. Pfaff & W. Weller (red.), *Qualitative analysis and documentary method in international educational research* (s. 99–124). Opladen: B. Budrich, <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-317339>
- Boholm, Å. & Corvellec, H. (2011). A relational theory of risk. *Journal of Risk Research*, 14(2), 175–190, <https://doi.org/10.1080/13669877.2010.515313>
- Bord, R. J. & O'Connor, R. E. (1990). Risk communication, knowledge, and attitudes: Explaining reactions to a technology perceived as risky. *Risk Analysis*, 4(10), 499–506.
- Brookfield, S. & Preskill, S. (1999). *Discussion as a way of teaching: Tools and techniques for democratic classrooms*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Christoph, J. N. & Nystrand, M. (2001). Taking risks, negotiating relationships: One teacher's transition toward a dialogic classroom. *Research in the Teaching of English*, 36(2), 249–285.
- Collins, S. & O'Toole, V. (2006). The use of Nuthall's unique methodology to better understand the realities of children's classroom experience. *Teaching and Teacher Education*, 22(5), 592–611.
- Dillon, J. T. (1994). *Using discussion in classrooms*. Philadelphia: Open University Press.
- Englund, T. (2000). *Deliberativa samtal som värdegrund: Historiska perspektiv och aktuella förutsättningar*. Stockholm: Skolverket.

- Englund, T. (2007). Skola för deliberativ kommunikation. I T. Englund (red.), *Utbildning som kommunikation: Deliberativa samtal som möjlighet* (s. 153–168). Göteborg: Bokförlaget Diados.
- Errington, E. P. (2003). *Developing scenario-based learning: Practical insights for tertiary educators*. Palmerston North: Dunmore Press.
- Fjeldstad, D. & Mikkelsen, R. (2004). Strong democratic competence does not automatically lead to strong engagement and participation. *International Journal of Educational Research*, 39(6), 621–632.
- Funtowicz, S. O. & Ravetz, J. R. (1990). *Uncertainty and Quality in Science for Policy*. Dordrecht: Kluwer academic publishers.
- Funtowicz, S. O. & Ravetz, J. R. (1993). Science for the post-normal age. *Futures*, 25(7), 739–755.
- Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*. Stanford: Stanford University Press.
- Gutmann, A. & Thompson, D. F. (1998). *Democracy and disagreement*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Hauge, K. H., Blanchard, A., Andersen, G., Boland, R., Grøsvik, B. E., Howell, D. & Vikebø, F. (2014). Inadequate risk assessments: A study on worst-case scenarios related to petroleum exploitation in the Lofoten area. *Marine Policy* (44), 82–89. <https://doi.org/10.1016/j.marpol.2013.07.008>
- Hess, D. E. (2009). *Controversy in the classroom: The democratic power of discussion*. New York: Routledge.
- Hilgartner, S. (1992). The social construction of risk objects: Or, how to pry open networks of risk. I J. F. Short & L. Clarke (red.), *Organizations, uncertainties, and risk* (s. 39–53). Boulder: Westview Press.
- Horrigo, K. J. (2015). Hvordan kan stedet ha betydning for skoleresultater? Behov for perspektivutvidelse. I G. Langfeldt (red.), *Skolens kvalitet skapes lokalt. Presentasjon av funn fra forskningsprosjektet «Lærende Regioner»* (s. 144–160). Bergen: Fagbokforlaget.
- Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC). (2013). *Definition of scenario*. Hentet 12. april 2018 fra <http://www.ipcc-data.org/guidelines/pages/definitions.html>
- Iversen, L. L. (2014). *Uenighetsfellesskap: Blikk på demokratisk samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Klafki, W. (1983). Exemplarisches Lehren und Lernen. *Unterrichten/Erziehen*, 2(1), 6–12.
- Kvernbekk, T., Torgersen, G.-E. & Moe, I. B. (2015). Om begrepet det uforutsette. I G.-E. Torgersen (red.), *Pedagogikk for det uforutsette* (s. 28–55). Bergen: Fagbokforlaget.
- Langfeldt, G. (red.) (2015). *Skolens kvalitet skapes lokalt: Presentasjon av funn fra forskningsprosjektet «Lærende regioner»*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Larson, B. (2000). Classroom discussion: A method of instruction and a curriculum outcome. *Teaching and Teacher Education*, 16(5–6), 661–677.
- Makridakis, S., Wheelwright, S. C. & Hyndman, R. J. (1998). *Forecasting, Methods and Applications*. New York: John Wiley & Sons.
- Mannheim, K. (1952). *Essays on the Sociology of Knowledge*. London: Routledge & Kegan Paul.

- Midtsundstad, J. & Werler, T. (2011). Nordisk didaktikk: Et spørsmål om perspektiv? I J. Midtsundstad & T. Werler (red.), *Didaktikk i Norden* (s. 12–24). Kristiansand: Portal forlag.
- Mouffe, C. (2005). *On the political*. New York: Routledge.
- Nussbaum, M. (2010). *Creating Capabilities. The Capabilities Approach*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Nuthall, G. (2005). The cultural myths and realities of classroom teaching and learning: A personal journey. *Teacher College Record*, 107(5), 895–934.
- Nuthall, G. (2007). *The hidden lives of learners*. Wellington: NZCER Press – New Zealand Council for Educational Research.
- Parker, W. C. (2003). *Teaching democracy: Unity and diversity in public life*. New York: Teacher's College Press.
- Rosa, E. A. (2003). The logical structure of the social amplification of risk framework (SARF): Metatheoretical foundation and policy implications. I N. Pidgeon, R. E. Kaspersen & P. Slovic (red.), *The social amplification of risk* (s. 47–76). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sacks, H., Schegloff, E. A. & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organisation of turn-taking for conversation. *Language*, 50(4), 696–735.
- Sande, A. (2013). *Slaget om Lofoten: Olje eller verdensarv?* Oslo: Akademika forlag.
- Schwab, J. J. (1954). Eros and education: A discussion of one aspect of discussion. *Journal of General Education*, 8, 54–71.
- Slovic, P. (1987). Perception of risk. *Science*, 236(4799), 280–285.
- Udir. (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/hvordan-er-lareplanene-bygd-opp/>
- van Notten, P. W. F., Slegers, A. & van Asselt, M. B. A. (2005). The future shocks: On discontinuity and scenario development. *Technological Forecasting and Social Change*, 72(2), 175–194. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2003.12.003>
- Walzer, M. (1983). *Spheres of justice*. New York: Basic Books.
- Werler, T. (2015). Refleksiv improvisasjon: Undervisning og det uforutsette. I G. E. Torgersen (red.), *Pedagogikk for det uforutsette* (s. 283–296). Bergen: Fagbokforlaget.
- Wilson Ranson, S. & Stewart, J. (1998). The learning democracy. I S. Ranson (red.), *Inside the learning society* (s. 253–271). London: Cassell Education.
- Wulf, C. (2013). *Anthropology: A continental perspective*. Chicago: The Chicago University Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226925080.001.0001>