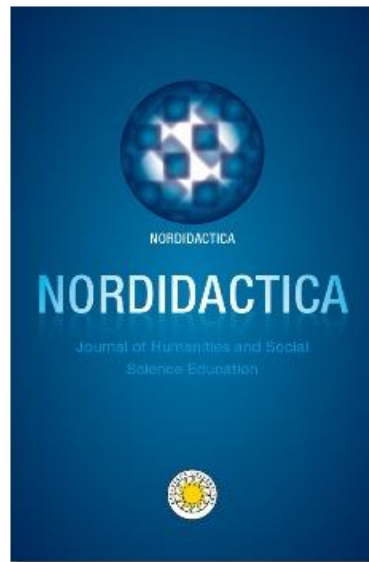


# Demokratiopplæring gjennom demokratisk erfaring

Harald Borgebund & Kjetil Børhaug



**Nordidactica**

**- Journal of Humanities and Social Science Education**

**2023:3**

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

Nordidactica 2023:3

ISSN 2000-9879

The online version of this paper can be found at: [www.kau.se/nordidactica](http://www.kau.se/nordidactica)

## Demokratiopplæring gjennom demokratisk erfaring

Harald Borgebund. Høgskolen i Østfold

Kjetil Børhaug, Universitetet i Bergen

*Abstract: A growing, multidisciplinary literature on the didactics of democracy has evolved. It is marked by different theoretical perspectives, and a dominant perspective emphasises deliberative and participation. In this literature, it is argued that such democracy can best be learned through democratic experiences at school. Assuming that such experiences are valuable, we raise the question of whether also other forms of democracy than deliberative participation may be learnt by school based experiences. If education for democracy is to be relevant for participation in political life, this is an important question. The article first argues that deliberative participation is a dominant perspective in didactics of democracy in Norway as well as internationally. Next, other notions of democracy are introduced before it is discussed to what extent these different notions of democracy can be experienced at school.*

KEYWORDS: DEMOKRATIOPLÆRING, DEMOKRATIDIDAKTIKK, DELIBERATIVT DEMOKRATI, DELTAGERDEMOKRATI

**About the authors:** Harald Borgebund er statsviter med mastergrad og doktorgrad i politisk filosofi fra University of York (UK). Doktoravhandlingen (2010) handlet om forholdet mellom demokrati og rettferdighet med vekt på liberale kontraktteorier og det liberale demokratiet. Borgebund har vært ansatt som førsteamanuensis i samfunnsfag ved NLA Høgskolen siden 2009, og som førsteamanuensis i statsvitenskap ved Høgskolen i Østfold siden 2015. Undervisningsområdene er demokrati og deltagelse, politisk kommunikasjon og politisk teori. Forskningsområdene omfatter liberal politisk teori, det digitale samfunnet og demokrati, demokratiteori og demokratisk danning.

Kjetil Børhaug er statsviter med hovedfag fra Universitetet i Bergen i 1990. Han disputerte ved Universitetet i Bergen på en avhandling om utdanning og politisk sosialisering i 2007, der samfunnsfaget og elevrådsarbeidet var empirisk fokus. Børhaug har vært tilknyttet Christian Michelsens Institutt, Høgskolene i Lillehammer, Volda og Bergen, og han har fra 2010 vært tilknyttet Institutt for politikk og forvaltning, UIB, fra 2012 som professor i samfunnsfagsdidaktikk. Forskningsfeltene til Børhaug er for det første fagdidaktikk, med særlig vekt på samfunnsfaget og elevrådsarbeidet som politisk sosialisering. Han har også publisert om samfunnskunnskap for innvandrere, samfunnskunnskap og globalisering, elevmotivasjon og progresjon i faget.

Læreplanene for den norske grunnskolen og videregående skole ble revidert i 2020. Der ble det lagt opp til en styrking og fornyelse av demokratiopplæringen, både som gjennomgående ansvar for alle fag, og i samfunnsfaget i grunnskolen (Kunnskapsdepartementet, 2016; NOU, 2015: 8). Den nye læreplanen bygger fagene opp rundt såkalte kjerneelementer. Demokratiopplæringen er i den nye læreplanen (Kunnskapsløftet 2020) ett av 5 kjerneelementer i samfunnsfaget i grunnskolen og det er også et kjerneelement i obligatorisk samfunnskunnskap i videregående skole.

Oppgraderingen av demokratiopplæringen informeres i stor grad av et ekspanderende, normativt, demokratididaktisk teorifelt. Dette feltet kjennetegnes av teoretisk mangfold, men et perspektiv om deliberativ deltagelse har vært fremtredende i Norge, både akademisk og i læreplanutviklingen. Dette perspektivet har to sentrale kjennetegn. For det første har en kombinasjon av deliberative og deltakingsteoretiske demokratibegrep fått en svært sterk posisjon i denne litteraturen. Her trekkes det på arbeidene til Dewey og Habermas, og de er i stor grad formidlet inn i demokratididaktikken av bidrag fra for eksempel Biesta (2006) og Gutmann (1999), og inn i norsk debatt særlig gjennom arbeidene til Heldal Stray (2011). For det andre er en opptatt av skillet mellom opplæring for, om og gjennom demokrati (Heldal, 2011). Det fremholdes at opplæring gjennom demokrati er det beste, det vil si at metoden for å lære elevene demokrati må være å la dem praktisere det i sin egen skolehverdag (Heldal, 2011). Det er først og fremst et deliberativt deltakerdemokrati som kan formidles på denne måten. Andre demokratiformer antas å foregå i institusjoner som er for fjerne og som ikke kan erfares på samme måte. Denne muligheten til læring gjennom erfaring blir til dels et argument for å prioritere nettopp den deliberative deltagerdemokratitilnærmingen.

Antagelsen om at det særlig er deliberativt demokrati som kan læres gjennom erfaringer i skolens regi er et sentralt punkt i den deliberative deltagerdemokratididaktikken, og det er en problematisk antagelse. Vi vil i denne artikkelen diskutere om det først og fremst er deliberativt, deltagende demokrati som kan læres gjennom at elevene erfarer det i skolens regi.

Både deliberativt demokrati og direkte deltaking har helt klart en plass i skolens demokratiske utdanning. Demokrati er både en styreform og en levemåte (Samuelson & Bøyum, 2015, s. 82), og særlig angående det siste er direkte deltaking og deliberasjon en hovedsak. Vi er i denne artikkelen primært opptatt av demokratiopplæring med tanke på deltagelse i det politiske systemet, og når det gjelder demokrati som styresett er det ensidig dersom det deliberative får dominere. Andre perspektiver om demokrati er også viktige for å gi unge mennesker en forståelse av hva et demokratisk styresett er, og hvordan det norske styresettet fungerer. Beutelsbachkonsensusen siteres ofte på at det som er kontroversielt i samtiden bør fremstå som kontroversielt også for elevene i den demokratiske opplæringsprosessen (Reinhardt, 2015). Det gjelder også forståelsen av hva demokrati er. Dersom det er slik at demokrati læres best gjennom erfaring er det derfor et viktig spørsmål om det bare er deliberativ deltagelse som kan læres slik, eller om også andre demokratiske prinsipper som styringssystemet bygger på kan formidles gjennom at elevene får erfare det i skolesammenheng.

I artikkelen argumenteres det først for at en demokratididaktikk basert på deliberativt deltagerdemokrati har fått en sterk stilling, og for at denne didaktikken antar at slik deliberativ deltagelse har særlig potensiale for å kunne bli formidlet til elevene gjennom at de erfarer det i skolens regi. Deretter vil vi kort presentere andre demokratioppfatninger som er viktige i norsk politikk, og diskutere om også de kan la seg erfare for elever i skolens regi. Målet er å vise at opplæring gjennom demokratisk erfaring i skolens regi kan gjelde mange demokratiformer, og utfordre det deliberative deltagerperspektivet i demokratididaktikken.

## **Deliberativ deltagelse – et hovedperspektiv i demokratididaktikken**

Medborgerskap søkes realisert blant annet gjennom utdanning (Heywood, 2015, s. 229). Skolens ansvar for den demokratiske opplæringen kan ses som uttrykk for *democratic governance* (March & Olsen, 1995), som er det politiske systemets tiltak for å opprettholde og utvikle institusjoner og identiteter som er nødvendige for et demokratisk styresett (March & Olsen, 2000). Et beslektet begrep er demokratipolitikk, det vil si at politiske systemer gjennom reformer og institusjonsutvikling introduserer bedre og nye former for demokratisk deltagelse (Peterson, 2001; Aars, 2007; Montin, 2007). Man kan argumentere for at politiske styringstiltak som styrker borgernes forutsetninger for å bruke slike forbedrede deltagelsesordninger også må være en del av demokratipolitikken. Spørsmålet om hvilke demokratiforståelser slik demokratipolitikk skal bygge på og hvordan den skal formidles er viktige, og diskusjonen i denne artikkelen er relevant i den sammenheng. Skal demokratipolitikken primært bygge på deliberativ deltagelse fordi det er dette man enklest kan gi elevene erfaring med i skolens regi?

Sentralt i den deliberative demokratiforståelsen er at demokratiske beslutninger er legitime dersom de er uttrykk for en konsensus om mål og virkemidler. Slik konsensus utvikles i debatt. I slik debatt skal ingen synspunkter holdes utenfor, og alle har krav på at deres perspektiv integreres i den endelige beslutningen. Samtidig er alle forpliktet til å tilpasse sin vurdering av saken til andres perspektiv, verdier og interesser, og alle er forpliktet til å tilpasse egne behov til felles beste (Eriksen, 1995; Weigård & Eriksen, 1998). Det er ikke et krav at alle eksplisitt skal ha godtatt en beslutning, men det er et krav at forslag legges ut til debatt slik at motforestillinger kan komme til syne og bli inkorporert.

Det har vært kritikk av konsensusambisjonen, og mange har derfor foreslått at man demper dette kravet. Det vil si, at deliberasjon er diskusjoner der man noen ganger blir enige, andre ganger ikke (Gutmann & Thompson, 2004; Tryggvason, 2018). Men med dette mister perspektivet mye av sin karakter som spesifikt demokratisyn, fordi diskusjon med varierende utfall er kjennetegn ved enhver form for demokrati. Det er konsensusambisjonen og forpliktelsen på felles beste som beslutningsprinsipp som skiller deliberativt demokrati fra andre demokratisyn.

Deliberativt demokrati som hovedide i norsk demokratididaktikk var godt synlig i Ludvigsenutvalgets innstilling. Ludvigsenutvalget var et offentlig utredningsutvalg som la grunnlaget for den nye læreplanen Kunnskapsløftet 2020. Dette kom til uttrykk i utvalgets understrekning av dialogiske og deliberative ferdigheter, problemløsning og samarbeid som utvalget mente var særlig viktig i arbeidslivet, som samhandlingskompetanse (Børhaug, 2017, s. 15). Ludvigsenutvalget viste til Heldal sine arbeider (2011; 2012), som altså har hatt stor innflytelse i norsk sammenheng. I boken fra 2011 viser Heldal Stray til en rekke ulike demokratiteorier, men i sin egen utlegging av det hun kaller for en demokratipedagogikk ligger hovedvekten på den demokratiske kompetansen som elevene kan utvikle gjennom demokratisk erfaring i skolehverdagen, der de skal utvikle kritisk tenkning, kompetanse til å undersøke saker fra flere sider, kommunikasjon, samarbeid og ansvarlig handling (2012, s. 22). Det er dette Ludvigsenutvalget fanget opp som samhandlingskompetanse, som ble en hovedsak i demokratiopplæringen. Det knytter demokratiet tett opp til en deliberativ forståelse, med vekt på den enkelte borgers frie meningsdannelse og problemløsning i dialog med andre.

Det er verd å merke seg at i demokratididaktikken knyttes deliberativt demokrati til deltakerdemokratiet, og det er denne kombinasjonen som er kjernen i mye av den demokratididaktiske litteraturen. Deliberativt demokrati vil for eksempel i Habermas' utlegging være et krav om at standpunktet prøves i offentlig debatt. Den kan alle delta i, men det kan like gjerne være slik at en liten gruppe eksperter, politiske ledere og opinionsdannere dominerer denne debatten. Men demokratididaktikken legger denne debatten til mikronivå, der alle kan delta og diskutere i direkte interaksjon om saker man selv er involvert i. Her vises det ofte til Dewey og hans vektlegging av direkte deltagelse i samarbeid og problemløsning (Heldal & Sætra, 2022; Samuelson & Bøyum, 2015; Tryggvason, 2018, s. 2). Det er med andre ord et særpreg ved den demokratididaktiske bruken av deliberativt demokrati at det skal involvere alle, på mikronivået. Dette innebærer en kobling av deliberasjon og direkte deltagelse som er svært ambisiøs.

Vektleggingen av deliberativt deltagerdemokrati i demokratiopplæringen knyttes videre til forestillingen om at demokratisk deltagelse best kan læres *gjennom* praktisk erfaring i elevenes livsverden, særlig på skolen (Bøyum & Samuelsson, 2016, s. 79). Demokratiopplæring *om* demokrati er det som gir kunnskap om politiske institusjoner. Dette er noe Heldal Stray (2011) omtaler som tynt, og som reduseres til bakgrunnskunnskap, eller som minimalisme og formalisme (Heldal & Sætra, 2022, s. 64,66). Biesta ser institusjonalisert demokrati som så bundet og autoritært at han spør om det egentlig er demokratisk i det hele tatt (2011, s. 142-145). Det er mer demokratisk å avvise og nyskape systemet. Mot dette setter Heldal Stray med referanse til Barber (1984) frem det hun kaller for den tykke demokratiforståelsen, som er knyttet til opplæring *for* demokrati, som handler om å gå inn i sakene elevene selv er opptatt av og engasjere seg i dem. Opplæring *gjennom* demokrati er å erfare demokratisk beslutningstaking selv. Det skal dels skje på skolen og dels utenfor, i lokalsamfunnet i skolens regi. Heldal Stray er her på linje med Biesta, som også skiller mellom den fjernere kunnskapen om det politiske systemet og de relevante sakene som elevene selv

er opptatt av i sin egen livsverden og som de kan håndtere gjennom deliberative prosesser på mikroplanet (Biesta & Lawy, 2006).

Demokrati er altså en ferdighet som kan læres gjennom erfaringer i skolen, særlig dialoger og dialogiske undervisningsformer – undervisningens innhold er mindre viktig (Heldal & Sætra, 2022, s. 63; Heldal Stray, 2012; Wittek, 2012; Breilid & Lassen, 2012). Men det kan også læres gjennom erfaringer med prosesser i lokalsamfunnet, for eksempel i forbindelse med kommunens plikt til å involvere barn og unge i kommunale prosesser, særlig planprosesser (Hodneland, 2012). Demokratiopplæringens mål blir en ferdighet som ikke er koblet til fagkunnskap (Heldal & Sætra, 2022, s. 63), og som er gyldig og anvendbar over alt der man har demokratiske ambisjoner.

Dette perspektivet gjenfinnes i mange bidrag (Bronäs, 2000; Lorentzen & Røthing, 2017). Biseth er for eksempel opptatt av skillet mellom demokrati som det som gjelder system og institusjoner og det som gjelder det å leve sammen i samfunnet og som må bygge på deliberative prinsipper (2014, s. 36). Hun er særlig opptatt av at ulike minoriteter også må trekkes inn i de deliberative prosessene. I noen sammenhenger tas det gjerne forbehold om at det kan være nyttig med noe institusjonskunnskap, men hovedfokuset er på deliberativt demokrati i form av direkte deltaking i og rundt skolen.

Den norske situasjonen speiler strømdrag i internasjonal litteratur (Carr & Hartnett, 1996; Biesta & Lawy, 2006; Kenner, 2020). Davies og medforfattere skriver for eksempel i en artikkel (2013) om ulike tilnæringer til politisk utdanning (s. 163). Den ene gjelder vektlegging av institusjonene i den parlamentariske styringskjeden, som de omtaler som «a boring and unrealistic way to teach politics». Den andre tilnærmingen er å trene elevene i sofistikerte debatter om saker, men det er viktig at sakene ikke gir avmaktfølelse (2013, s. 164). Denne tenkningen er knyttet til Dewey-tradisjonen (Pring, 2016). Også Sant knytter demokratisk utdanning gjennom demokratisk erfaring særlig til deliberative demokratisyn (2019, s. 682). Biesta (2006) tar utgangspunkt i at demokrati ikke bare gjelder styreformer, og hevder at demokrati læres best gjennom demokratiske erfaringer i skolen (s. 123-125). Biesta peker her på Michael Apple og Henry Giroux som inspiratorer. Biesta åpner for at demokrati ikke alltid må bety deliberasjon (2006, s. 140), men dialog, felles problemløsning og felles beste er likevel fremtredende, og elevene må lære dette gjennom at det praktiseres i skolen.

Demokratididaktikken institusjonaliseres også på transnasjonalt styringsnivå, og her er den deliberative deltagelsestilnærmingen en hovedsak. Europarådet har i en anbefaling fra 2018 inkludert 20 demokratiske kompetanser, nitten av dem er ferdigheter, verdier og holdninger som ligger nær en deliberativ demokratiforståelse. Den tyvende er kjennskap til politikk, økonomi, historie, kultur, menneskerettigheter, religion og medier (Europarådet, 2018).

Det vil variere mellom ulike land hvor sterkt denne deltagelsesdeliberative didaktikken har slått inn i læreplaner og fagdidaktisk litteratur. I Sverige kunne man anta at denne tradisjonen har stått sterkt (Tryggvason, 2018), ikke minst knyttet til Englands omfattende produksjon (Englund 2000), og den ses igjen for eksempel i Forsbergs avhandling (2011). Se også Bronäs (2000). Ekman og Todosijevic (2003) har i en forskningsoversikt pekt på at svenske skolemyndigheter har vært forsiktige med å definere demokratiet, men ideen om demokratifostran som dialog og samarbeid i

skolehverdagen ses også her (ss. 33-34). Men i andre arbeider brukes andre referanserammer (Broman 2009) eller ulike demokratiteoretiske grunnlag for demokratiopplæringen sidestilles (Långström & Virta 2016), slik at bildet samlet er sammensatt.

Forestillingen om at demokrati læres best gjennom erfaringer med deliberativt demokrati i skolens hverdag har i alle fall fått stort gjennomslag i norsk demokratididaktikk (Solhaug, 2003; Heldal Stray, 2011). I flere av bidragene i denne litteraturen er det likevel forbehold, for eksempel har Heldal og Sætra åpnet opp for at man også kan fokusere på andre demokratiske erfaringer enn skolen som demokratisk beslutningsprosess (2022). Men hovedtendensen er likevel forrang for demokratiopplæring gjennom erfaringer med deliberativt deltagerdemokrati i skolen. Selv om det altså finnes nyanser er denne tenkningen så sentral at den bør diskuteres,

Man kan også diskutere om læring gjennom erfaring alltid er å foretrekke. Men gitt at det er en fordel, er spørsmålet om man kan legge til rette for at elevene erfarer flere ulike demokratiformer, eller om det heller er slik at man bør prioritere deliberativ deltagelse fordi det er denne formen som best kan erfares i skolehverdagen.

## **En sammensatt demokratitradisjon**

Deliberativt demokrati er bare en av mange demokratiideer av relevans for skolens demokratiopplæring (Sant, 2019). Hvilke demokratiforståelser er det så den deliberative demokratididaktikken fortrenger til fordel for deliberasjon og direkte deltagelse? Nedenfor presenterer vi kort noen viktige demokratiforståelser. Listen er ikke uttømmende, og presentasjonene er kortfattede, men viser noe av det teoretiske mangfoldet som finnes innenfor demokratiteorien, og som også spiller en rolle i norsk politikk. Dette er ulike demokratiideer som definerer ulike roller for borgerne, og spørsmålet er om elevene kan erfare også disse rollene i skolesammenheng, ikke bare rollen som deltager i deliberasjoner over felles beste.

## **Konkurransedemokrati**

Schumpeter (1976) så det politiske livet i et demokrati som en konkurranse mellom eliter om statsstyringen. Elitene er grupperte i politiske partier som konkurrerer i valg. Slik konkurranse sikrer mot maktmisbruk og legitimerer regimet. Demokrati er retten og muligheten til å kaste de styrende. Politisk deltakelse utover valgdeltakelse og det å diskutere den styrende elitens politisk resultater mellom valgene er ikke ønskelig (Held, 1996, s. 189; Pateman 1970, s. 5). Schumpeter skriver at velgerne må forstå at 'once they have elected an individual, political action is his business and not theirs' (Schumpeter, 1976, s. 295). I en mindre restriktiv fortolkning kan en se valget som et valg mellom partiprogram og ikke bare partieliter (Østerud, 1991).

Schumpeter er opptatt av at de valgte styrende ikke bør kunne gjennomføre lite gjennomtenkte og uforstandige tiltak helt fritt (1976). Han setter for det første opp et krav om at de konkurrerende elitene bør være av særlig høy kvalitet når det gjelder kompetanse og etisk standard. Videre peker han på at statsadministrasjonen må ha en

relativt uavhengig stilling som inkluderer karrierevern. Det vil gi dem et grunnlag for faglige innvendinger og vurderinger som ramme for de valgte elites maktutøvelse (1976, s. 293-294). Han nevner også at de valgte elitene ikke må gå for langt i forhold til minoriteter.

*Velgerrollen* blir en hovedsak for borgerne. Velgerne skal velge parti og følge med på om partier i posisjon holder løftene sine. Mange av dagens demokratier inneholder elementer av denne demokratiforståelsen, og i Norge er de folkevalgte organer knyttet til denne demokratiideen i stor grad, i form av at man velger mellom partier med programmer. Det er et viktig aspekt ved de konkurrerende partier at partiene har en aggregerende funksjon som ingen andre institusjoner i det politiske systemet har, det vil si at det er partiene som skal sette ulike forslag og tiltak sammen slik at de er tilpasset hverandre. Det er helt avgjørende i omformingen av folkekrav til politisk styring, og det er en viktig grunn til at direkte påvirkning i enkeltsaker begrenses i denne modellen.

## Pluralisme

Både Held og Diamond ser pluralismen som en utvidelse av og et supplement til konkurransedemokratiet (1996; 1999). Pluralismen peker på at det er langt flere aktører i det politiske livet enn de folkevalgte elitene og partiene. Statsapparatet består selv av mange enheter som har interesser de søker å ivareta, og de representer ofte brukergrupper de har ansvar for (Egeberg, 1978). De er ikke bare lydige instrumenter (Dahl 1956, s. 136-137). Videre vil mange interessegrupper i samfunnet organisere seg og påvirke til beste for interesser og verdier de er opptatt av. Så sant folk organiserer seg er det politiske systemet nokså åpent for folkelig påvirkning. Jo viktigere en sak er for de interesserte saken berører, jo mer intense vil påvirkningsforsøkene bli, og de fleste grupper vil kunne 'make itself heard at some crucial stage in the process of decision' (ibid., s. 137). Det er dette mangfoldet av interessegrupper og andre aktører som Dahl kaller et polyarki. I polyarkiet er makten dermed spredt, og det hindrer tyranni.<sup>1</sup> Rollen som *interessegruppedlem* blir dermed en rolle borgerne kan delta gjennom, i tillegg til velgerrollen. Interessegrupper inngår i mange tilfeller i politiske og sosiale bevegelser, som for eksempel miljøbevegelsen eller arbeiderbevegelsen. Viktige saker vil kunne mobilisere mange (Dahl 1956, s. 134-135). Men Dahl hevder likevel at det i stor grad er små grupper av aktivister som dominerer de ulike interessegruppene. De fleste er medlemmer med lavere innsats.

Pluralismen ble sterkt kritisert bl.a. for å overse maktforskjeller og ulikheter. Man skiller derfor mellom klassisk pluralisme og nypluralisme, der sistnevnte har større fokus på maktulikhet (Held, 1996; Heywood, 2015). Lindblom understreker for eksempel maktkonsentrasjonen hos de som sitter i kommandoposisjonene i det politiske

---

<sup>1</sup> Eller rettere sagt, polyarkiet er definert som kjennetegn som i ren form ikke finnes. Slik han skildrer det amerikanske politiske systemet (tidvis refererer han til demokratiske samfunn generelt) er det en hybrid som ikke fullt ut sammenfaller med de rene polyarkitrekene. Han omtaler like fullt den amerikanske hybriden som et polyarki.



systemet (Lindblom, 1977). Polyarkiet er ifølge Lindblom et system som lar flere interesser og grupper delta i det politiske spillet. Men maktressursene til de ulike interesser er avgjørende, og de er ikke likt fordelt.

Av særlig betydning i nordisk sammenheng er at arbeidstakerne har rett til å organisere seg, til forhandlinger, streik og til avtaler med arbeidsgiver (Levin et al. 2012). Arbeidsmiljølovgivningen og avtaleverket i arbeidslivet institusjonaliserer dette. Dette kan ses i forlengelsen av polyarkiet, og som arbeidstager kan man også deltagelsesrettigheter som arbeidstager. *Arbeidstagerrollen* er dermed også en demokratisk rolle.

### **Demokrati som frihet**

Ideen om det representative demokratiet ble utviklet innenfor en bredere tradisjon om liberalt demokrati. Hobbes var en av de første tenkerne som diskuterte begrepet representasjon i en moderne politisk kontekst (1996, s. 106-110), men særlig med John Stuart Mills diskusjon av representasjon ble begrepet sterkt knyttet til det liberale demokratiet i sin moderne form. Det liberale demokratiet er imidlertid mer enn bare representativt demokrati, det er også tett knyttet opp mot beskyttelse av individets sivile og politiske rettigheter på andre måter enn gjennom å kunne kaste de styrende i valg. Det liberale demokratiet kjennetegnes av at sivile og politiske rettigheter er grunnlovsbeskyttet og gitt et sterkt vern mot overkjøring, selv av demokratisk valgte flertall. Liberalt demokrati kjennetegnes derfor av at det settes klare grenser for hva som kan vedtas demokratisk. Innskrenkninger av religionsfrihet, eiendomsrett, ytringsfrihet, rettsstatsprinsippene og politiske rettigheter godtas ikke i det liberale demokratiet uansett. Historisk har det vært argumentert for at det liberale demokratiet har hatt to ulike former: beskyttende (protective) og utviklende (developmental) (Macpherson, 2012; Held, 2006). Vi vil her særlig peke på den beskyttende demokratiforståelsen, at demokrati primært er borgernes rett til å beskytte seg mot en styringsivrig stat. Her blir individets rettigheter og muligheter til å hevde dem en hovedsak. Dette innebærer at å kjenne sine rettigheter, å kunne bruke dem, og å kunne sikre at de ikke overtres blir en hovedsak. Det gjelder ikke bare deltagelse, men også å avvise og kjempe mot statlig inngripen i privatlivet. *Den frie borgerrollen* er her å kunne forsvare seg mot maktovergrep fra offentlig inngripen. Her er ikke minst rettsapparatet og offentlige ytringer viktige (Østerud & Englestad, 2003).

### **Agonisme**

Chantal Mouffe har foreslått et begrep om demokrati som agonisme (2005). Denne argumentasjonen er forankret i et syn på det politiske som motsetninger mellom kollektiv i samfunnet, og motsetningene mellom disse er motsetninger mellom ulike diskurser, hegemonistiske prosjekter og samfunnsalternativer (Mouffe, 2005). Arbeiderbevegelsens, kvinnebevegelsens og miljøbevegelsens politiske mobilisering vil være eksempler på dette. Dersom slike motsetninger ikke får komme til uttrykk vil de utvikle seg til autoritære eller opprørske politiske bevegelser. Demokrati er at slike fundamentalt ulike syn på samfunnet møtes som motstandere innenfor en demokratisk

ramme. Mouffe plasserer slik agonistisk politikk i institusjonene til de liberale demokratiene, det vil si i de institusjonene som er nevnt over, men det er en kamp mellom overordnede mål og visjoner for samfunnsutvikling og samfunnsmodell det står om.

Mouffe distanserer seg fra flere andre retninger, særlig er hun kritisk til det hun oppfatter som en dominerende deliberativ diskurs som forutsetter at konsensus er mulig. Deliberasjon kan ikke bygge konsensus mellom så vidt ulike samfunnsalternativer. Ved å insistere på at dialog og konsensus er det rette vil deliberativt demokrati bli undertrykkende mot de som ikke lar seg innordne i den rådende dialogiske enigheten. Heller ikke pluralistiske forhandlinger der alle får litt ressurser og gjennomslag kan oppheve motsetningene mellom slike ulike mobiliserte samfunnsgrupper eller verdifellesskap.

Klimabevegelsen, kvinnebevegelsen, og radikal venstrepolitikk i konflikt med nyliberal politikk og patriarkat gir ifølge Mouffe best mening som agonisme, og det er viktig at de får komme til uttrykk som en fundamental utfordring, innenfor demokratiske institusjoner. Det er undertrykkende å insistere på at de må kunne komme til enighet med de rådende eliter og maktforhold. Demokrati er deltagelse i kampen mellom slike bevegelser med motstridende samfunnsambisjoner, men innenfor demokratiske arenaer, selv om motsetningene er dype. Alternativet er at en eller begge sider gir opp demokratiet, og at man får en polarisering og autoritære løsninger. Den *agonistiske borgerrollen* er rollen som del av en bevegelse, der identifikasjon og følelser spiller en rolle og der man slutter opp om et politisk prosjekt i grunnleggende konflikt med andre politiske prosjekter.

Agonismen er særlig interessant fordi den i Mouffes arbeider er formulert som en avvísning og kritikk det deliberative demokratisynet (2005). I møte med en slik kritikk har den deliberativt orienterte demokratididaktikken i stor grad prøvd å inkorporere agonismen. Det vil si at man tar utgangspunkt i agonismen som motsetninger, som deliberasjonen skal håndtere. Tryggvason argumenterer for at dette grepet opphever og tilsidesetter hva agonisme dreier seg om (2018).

### **Pessimistiske teorier**

Pessimistiske syn på demokratiet som styreform har fulgt demokratiet siden det Athenske demokratiet og Platons kritikk av demokratiet som styreform i *Republikken*. I en moderne kontekst fra Thomas Hobbes og frem til i dag har demokratiet også vært gjenstand for sterk kritikk og pessimisme. To eksempler på dette er Robert Talisse (2019) og Jason Brennan (2016). Talisse er opptatt av sivilsamfunnet som forutsetning for politisk demokrati, fordi der bygges tillit gjennom samarbeid. Når ulike grupper og individer møtes i det politiske systemet har de allerede bygget opp et gjensidig tillitsforhold som de kan bruke i politikken for å inngå kompromiss eller finne løsninger som er akseptable for et flertall av de politiske partiene i samfunnet. For Talisse har det vært viktig å påpeke at politiseringen av sivilsamfunnet øker polariseringen og gjør den politiske prosessen vanskeligere fordi sivilsamfunnet blir en politisk arena i stedet for en arena hvor individer med ulike politiske oppfatninger kan møtes og erfare at de kan

samarbeide selv om de har ulike politiske oppfatninger. Det viktige i Talisse sin kritikk og pessimisme på vegne av demokratiet er å påpeke at demokratiet må avgrensnes til politikken, og ikke politisere og polarisere sivilsamfunnet. Paradoksalt nok argumenterer Talisse for at demokratiet fungerer bedre når det begrenses til den politiske prosessen, og ikke omslutter sivilsamfunnet også. Det er nettopp fordi sivilsamfunnet er upolitisk at sivilsamfunnet kan bidra til et sterkt og velfungerende demokrati.

Brennan (2016) er ikke bare kritisk på vegne av demokratiet. Han argumenterer mot demokratiet som styreform, og argumenterer for fagstyre som et bedre alternativ. Problemet med demokratiet og vanlige borgeres deltakelse i politikken er at de enten utvikler seg til å bli «Hobbiter» eller «Hooligans». I det ligger det at mange borgere enten er kunnskapsløse eller blir sterkt partiske på en side i politikken. Dermed blir politikken ikke en arena hvor man kan diskutere rasjonelt og fornuftig. Fagstyre tjener samfunnet bedre enn et dysfunksjonelt demokrati som ikke vil ta gode beslutninger. Brennans standpunkt er kontroversielt, men peker på kjente svakheter med demokratiet, som at kunnskapsnivået hos velgerne er lavt, og at en stor andel av velgerne i mange demokratier er sterkt partiske. For Brennan er demokratiet en «second best» løsning som er akseptabel i den grad det ikke finnes et utviklet fagstyre som kan innføres i overskuelig fremtid. Et interessant eksempel på denne typen pessimisme er å finne i en rapport fra Forsvarets forskningsinstitutt, som diskuterer trusler mot det norske demokratiet. En slik trussel er at folkemeningen er for lett påvirkelig av mediemanipulering fra fiendtlige land (Dag og Tid, 28 oktober 2022).

Den demokratiske borgerrollen vil her være den *systemkritiske borgeren*, som er på vakt mot og kritisk til politikken utvidelse og omfang ut av den smale avgrensningen til de politiske institusjonene. Det vil også være en borger som legger stor vekt på faglige premisser og på at borgernes rolle må underordnes faglige hensyn.

## Realisme

Kritikken av demokratiet som styreform munner i noen bidrag ut i et forsøk på å beskrive det slik som det er, langt unna idealene. Et godt eksempel er Achen og Bartels *Democracy for Realists* som argumenterer for at de tradisjonelle teoriene om at demokratiet skal virkeliggjøre «folkeviljen» er et demokratisyn som må forkastes fordi det er et demokratisyn som ikke korresponderer med hvordan velgerne faktisk tenker og handler (2016). Alternativet er å ta inn over seg hvor kunnskapsløse og partiske velgerne er, og designe et demokratisk system som kan håndtere implikasjonen av at velgerne er som de er. Deliberativt demokrati og andre mer krevende forståelser av demokrati avvises fordi det vil være urealistisk å forvente at slike teorier kan realiseres i moderne massesamfunn. Achen og Bartels argumenterer for at velgerne har en identitet og forståelse av seg selv som knytter dem til et bestemt parti eller politisk side i politikken. Derfor er politikken mer knyttet til identitet og følelser enn rasjonelle argumenter om bestemte lovforslag eller politiske program. Partiene og massemediene vil tilpasse den politiske kommunikasjonen til velgermassen og forsterke problemene.

Deliberativt demokratis vektlegging av folkelig deltakelse i form av fornuftig diskusjon vil derfor ikke føre noen vei.

Achen og Bartels kritiserer både Dahls pluralisme og Schumpeters konkurransedemokrati fordi begge modellene har lite empirisk støtte (2016, s. 1-3). Velgerne tar oftest beslutninger basert på deres sosiale identitet, og i liten grad basert på politikken til partiene eller ideologi (Achen & Bartels 2016, s. 4). Empirien til Achen og Bartels er fra USA, og kan ikke nødvendigvis overføres til andre land, men kritikken av eksisterende teorier som urealistiske kan ha relevans utover det sterkt politisk polariserte USA. Hvordan et mer realistisk demokrati vil se ut har ikke Achen og Bartels noen klar teori om.

Realisme, så vel som pessimisme, kan innebære en *skeptisk borgerrolle*. Borgeren må her i skolen lære seg den kritiske innstilling til systemets forfallstendenser som er nødvendige for å hindre ytterligere forfall, eller kanskje noen ganger forbedre og reformere. Det kan også innebære en desillusjonert, litt kynisk rolle. Men skolens demokratiopplæring kan også falle sammen med dette bildet av følelser og identitetspolitikk, og prøve å mobilisere gjennom nettopp følelser og skarpe motsetninger. Da blir skolen en del av demokratiets problemer.

Kort oppsummert viser presentasjonen ovenfor ulike forståelser av demokrati. Alle øker forståelsen av hva demokrati er og bør være, og de er alle relevante i norsk politisk virkelighet. De inviterer til ulike borgerroller som elevene må kunne mestre dersom de skal relatere seg til demokrati som styreform. Spørsmålet er om det er slik at den kombinasjonen av deliberasjon og direkte deltagelse som foretrekkes av rådende demokratididaktikk likevel bør ha forrang fordi det er den som best kan erfares gjennom eleverfaringer i skole og nærmiljø. Eller er det slik at elevene kan erfare også de andre rollene i skolesammenheng?

## **Drøfting – å lære demokrati gjennom demokratisk erfaring**

Den deltager-deliberative demokratididaktikken særpreges av at den er negativ til tradisjonell undervisning, og det hevdes at demokratiopplæringen ikke trenger fagenes kunnskaper (Heldal & Sætra, 2022, 63). Det vises til et skille mellom opplæring om, for og gjennom demokrati (Heldal Stray, 2011). Opplæring *gjennom* demokrati er at elevene inviteres inn i demokratisk deltagelse, og at de slik lærer hva demokrati er. Opplæring *for* demokrati definerer noen forutsetninger, gjerne med vekt på ferdigheter, som elevene må mestre for å kunne delta selv. Opplæring *om* demokrati vil si at man underviser om demokratiske prosesser og institusjoner, og forklarer hvordan elevene kan delta selv, senere, i andre sammenhenger.

Opplæring gjennom demokrati er den klart foretrukne fremgangsmåten, og den knyttes for eksempel av Heldal til deltagende deliberasjon, mens andre demokratiformer, for eksempel om de representative institusjonene, knyttes til undervisning *om* demokrati. Dermed forsterkes avvisningen av andre demokratiformer enn den lokale, interaktive deliberasjon; andre demokratiformer kan man bare lære *om*, for de skjer i andre institusjoner enn skolen. Men stemmer det at det primært er

deliberativt demokrati elevene kan lære på skolen? Dette spørsmålet har to ledd. For det første, erfarer norske elever deliberativt demokrati på skolen? Og dernest, kan man ikke med utgangspunkt i skolen, erfare andre former for demokratisk praksis?

Dersom man tar deliberativt demokrati på alvor som demokratisk kriterium for politiske system er det tvilsomt om elevene egentlig erfarer dette i skolen. Elevrådsarbeidet er for eksempel ved nærmere ettersyn neppe i tråd med deliberative prinsipper (Børhaug, 2021a). Deliberativt demokrati krever at elevene har en selvstendig myndighet som borgere, at debatten ikke kan stoppes bare fordi elevene ikke vil innordne seg, at maktulikhet ikke kan påvirke utfallet og at elevene kan kreve at beslutninger også tilpasses dem og deres syn. Elevrådene er i for stor grad underlagt rektors myndighet til at de kvalifiserer som deliberativt demokrati som styreform (Børhaug, 2021a).

Flere bidrag fra de seneste årene har et skille mellom deliberativt demokrati som beslutningsform, og deliberativ pedagogikk (Samuelson & Bøyum, 2015). I lys av dette skillet kan man si at elevene i skolen nok erfarer deliberativ (dialogisk) pedagogikk, med vekt på problembasert læring, toleranse, respekt og dialog. Erfaring med deliberativt demokrati som beslutningsform som binder skolens autoritetsutøvelse er det vanskelig å se rommet for.

Norsk skole tilbyr nok i mye større grad en erfaring av underordning i en formell organisasjon, upersonlige regler og roller, formell autoritet og makt (Feinberg & Soltis, 1992). At en formell organisasjon tidvis vil høre hva organisasjonsmedlemmene mener, eller delegerer oppgaver til dem, gjør den ikke til et deliberativt demokrati. I arbeidslivet legges det vekt på medbestemmelse, innenfor underordningen under arbeidsgiver og den formelle arbeidsorganisasjonen (Levin et al. 2012). Ledelsesteori vektlegger slik ledelsesregissert medbestemmelse for de ansatte, men det er en kontrollert form for deltagelse, der arbeidsgivers styringsrett gjelder, mens folkesuvereniteten ikke gjelder. Skolens invitasjoner til elevmedvirkning ligner nok mer på ledelsesregissert medarbeidermedbestemmelse enn på demokratiet i det politiske systemet (Børhaug, 2017).

Dersom man lærer elevene at deliberativt demokrati er den formen for deltagelse de erfarer på skolen kan det føre til at elevene forstår deliberativt demokrati som de underordnede demokrati. Dersom man legger til at det er slik deltagelse i det politiske systemet fungerer blir det nesten misvisende.

Det er altså gode grunner for skepsis til påstanden om at elevene kan erfare deliberativt demokrati som demokratisk styringsform i skolen. Hva så med antagelsen om at elevene ikke kan lære om andre demokratiformer enn deliberativt demokrati *gjennom* demokratisk erfaring i skolens regi? Vi vil hevde at alle former for demokrati kan undervises på ulike måter, med vekt på om, for eller gjennom erfaring. Vi legger her vekt på det siste.

Opplæring gjennom demokratisk erfaring, med konkurransedemokrati som grunnlag, må være å gi elever erfaringer med velgerrollen, det vil si med demokratiske valg av styringseliter. Elevrådvalget er ikke et eksempel her fordi elevrådet ikke har noen styringsmyndighet. Representativt demokrati er å velge de som har styringsmyndighet. Skolevalgene ligner mer, fordi de simulerer virkelige valg. I Norge

avvikles skolevalg på så og si alle videregående skoler i tiden før Stortingsvalg og kommunevalg. De politiske partiene sender representanter til valgmøter og valgresultatene aggregeres i nasjonal statistikk. Slik får skolevalgresultatene en reell politisk betydning som advarsel eller løfte om hva de som snart får stemmerett vil velge. (Borge, 2016). Undervisning som innebærer å studere partiprogram eller å vurdere hvor godt man mener den sittende regjering presterer, for slik å ta stilling selv, er også undervisning *gjennom* demokrati, dersom demokrati er forstått som konkurransedemokrati. Man kan se representativt, konkurransedemokrati også som valg mellom regjeringalternativer som markerer seg ved viktige enkeltsaker. I så fall vil det være erfaring av representativt demokrati dersom elevene setter seg inn i slike viktige enkeltsaker og finner ut hvem av de ulike partiene de er mest enige med i den aktuelle saken. Dette er ikke simulering, det er dette de som velgere forventes å gjøre.

En undervisning med vekt på å erfare hvordan man posisjonerer seg i partilandskapet og velger sitt parti vil naturlig peke mot å forklare hvordan stemmegivning blir til valgresultat gjennom valgordning, og til politisk makt gjennom de representative institusjonene. Når man slik konkretiserer viser det seg at det er kunstig å skille mellom undervisning om og for demokrati; undervisning OM demokratiske institusjoner og prosesser er ikke nødvendigvis fjernt og irrelevant. Det kan også være forklaring på hva elevene erfarer når de tar stilling til hvilket parti de foretrekker.

Opplæring gjennom demokratisk erfaring basert på pluralismen vil si at elevene inviteres til å erfare aktivistrollen i organisasjoner eller aksjonsgrupper, og at slik aktivisme er en del av undervisningen. En del av bærekraftsdidaktikken legger dette til grunn, med særlig vekt på lokal aksjon der elevene skal promotere sine meninger om et lokalt miljøproblem de har undersøkt med læreren sin, for eksempel støy eller utbygging som har negative miljøeffekter (Sinnes, 2020). De skal altså lage en politisk aksjonsgruppe. Men man kan også legge vekt på at elevene skal bli kjent med etablerte organisasjoner og bevegelser. Dersom man legger pluralismen til grunn er det en hovedsak å gjøre elevene kjent med hvordan ulike saker og problemer fremmes og arbeides med av organiserte fellesskap som man kan slutte seg til, i tillegg til at man kan stemme ved valg. Man kan la elevene utforske sitt eget engasjement og finne ut hvilke grupper og organisasjoner de kan slutte seg til (Pring 2016, s. 7). Som flere har påpekt er det trolig lite slik undervisning i norsk samfunnsfag, særlig når det gjelder interesseorganisasjoner (Koritzinsky, 2021). Men det lar seg gjøre. Også her vil undervisning OM de politiske institusjonene og prosessen bli en logisk forlengelse av aktivismen, fordi det er gjennom slik innsikt elevene kan forstå hva de holder på med som aktivister. Utredningen «Ungdom, makt og medvirkning» (NOU, 2011) gjorde nettopp møte med reelle politiske aktører i reelle politiske saker til en hovedsak for den demokratiske opplæringen.

Det liberale demokratiets vektlegging av frihet innebærer opplæring i rettigheter man har for å forsvare seg mot utilbørlig inngripen i den personlige frihet. Retten til å velge de styrende er viktig her, men viktig er også rettene man har som borger overfor offentlige myndigheter utenom valgene. En hovedsak er å kjenne til hvordan dette er nedfelt i ulike legale rettigheter og hva man gjør dersom rettigheter ikke respekteres. Opplæring gjennom demokratisk erfaring vil her innebære at elevene må få erfaringer i

å hevde de rettighetene de har, ikke minst overfor skolen og lokale myndigheter. Elever har rett til fritak, til tilpasset opplæring, til å trygt læringsmiljø og til å bli hørt i lokale plansaker. Alt dette er rettigheter som er operative for elevene og som de kan erfare i virkeligheten. Det gjelder også hvilke muligheter som finnes for rett til innsyn, klage og prøving av vedtak. Opplæring for, om og gjennom slike rettigheter vil også i praksis gli sammen.

Kan elevene erfare radikal agonisme? Også her kan vi gå til bærekraftsdidaktikken. I den grad bærekraftsdidaktikken går inn på handling og virkemidler er det flere sentrale bidrag som skiller mellom en undervisning med vekt på teknologioptimisme og at alle må bli litt mer miljøbevisste som forbrukere, og på den andre siden en radikal tilnærming om at skal vi redde kloden trengs radikal omlegging av ressursforvaltning, energi, forbruk og produksjon (Huckle & Wals, 2015). Her er det altså to bevegelser, to radikalt forskjellige samfunnsvisjoner som står mot hverandre, og denne litteraturen vil at elevene skal inn i dette politiske feltet, for å gjøre noe. En av Astrid Sinnes sine bøker har den betegnende tittel «Action, takk» (2020). Særlig dersom man vil bygge bærekraftsundervisningen på den radikale retningen vil opplæring gjennom demokrati her innebærer at skolen enten tar stilling til slike grunnleggende politiske motsetninger mellom alternative samfunnsvisjoner, og skaper oppslutning om et bestemt syn, eller blir en av de arenaene der ulike politiske bevegelser utfordrer hverandre med sikte på å vinne oppslutning blant elevene. Her kan altså elevene i skolen erfare og møte konflikten mellom ulike bærekraftsalternativ som agonistiske bevegelser.

I både agonismen så vel som i flere andre demokratisyn er klasseromsdiskusjonen viktig. Er ikke det det samme som deliberasjon? Det er to grunner til at det ikke er det. For det første fordi den deliberative demokratididaktikken vektlegger at man skal fokusere på elevenes livsverden og de problemer som oppstår i skolen. Politiske saker utelukkes ikke, men de er ikke hovedsaken. Det er de i andre demokratisyn. For det andre fordi i den deliberative demokratididaktikken diskuterer elevene som frittstående borgere uten koblinger til kollektive enheter. Men i pluralisme, agonisme og representativt demokrati har klassesdiskusjonen karakter av å finne ut hvordan man skal plassere seg i det politiske landskapet (Tryggvason, 2018). Det vil også si at klasseromsdiskusjonen ikke bare tar form av rasjonelle individer som diskuterer hva de personlig mener, klasseromsdiskusjonen kan også være at noen elever diskuterer med basis i en tilhørighet med for eksempel miljøbevegelsen eller femininisme, mens andre diskuterer ut fra andre politiske identiteter og fellesskap.

Pessimistiske og realistiske demokratisyn vektlegger svakhetene med demokratiet. I begge tilfeller kan implikasjonen være at en viktig demokratisk borgerrolle er å være en kritisk overvåker. Overvåkeren må ha et kritisk søkelys på både velgere og politiske institusjoner. De mange uheldige sidene ved demokrati kan motvirkes av borgere som holder demokratiet under kritisk oppsikt. Elevene skal være kritiske til det politiske systemet og til velgerne, og til hvordan disse lever opp til viktige verdier og prinsipper. Skolen kan være en arena der elevene utvikler og erfarer denne rollen. Undervisning gjennom demokratisk erfaring vil her både være å invitere elevene til kritisk vurdering av det politiske systemet, og til å gi uttrykk for det for eksempel i offentlig debatt, eller i sosiale bevegelser og organisasjoner som har slik systemkritisk tilnærming. Amnesty

International vil være et eksempel på dette, og kan hende også deler av miljøbevegelsen. Et uventet bidrag til denne tilnærmingen er Biesta, som i noen sammenhenger argumenterer for å avgrense seg til elevens nære livsverden (2006). Han peker likevel på at politikk også er å stille kritiske spørsmålstegn ved og å endre institusjoner og diskurser (2011).

Læreren må være bevisst på hvilket grunnlag man er kritisk. Det er ikke demokratikritikk å mislike noe, man må vurdere det i lys av demokratiets prinsipper og verdier. Biesta (2006) peker på at systemkritikk bare er legitim dersom den bygger på likhet og frihet, men man kan trolig også tenke seg andre overordnede politiske verdier som det politiske systemet er forpliktet på. For eksempel bærekraft eller rettferdighet.

Men pessimisme og realisme kan også innebære en vektlegging av borgerrollen som avgrenset til de politiske institusjonene og å unngå å politisere sivilsamfunnet. Her er konflikten med den deliberative deltagerdidaktikken svært skarp. Det vil være en rolle elevene kan erfare gjennom å avgrense seg til valg og partiprogram, som påpekt over.

En interessant vinkling gjelder den pessimismen som handler om at borgerne ikke må gå for langt inn i faglige vurderinger de ikke har kunnskap om. Dette synet, om demokrati som avgrenset av fagstyre, kommer ofte til uttrykk. Ikke minst i skolen og i lærernes egne politiske kamper. Mange profesjoner kan gå langt i å argumentere for slik avgrensning av demokratiet, det vil si at politikerne bør gi større rom til faglige vurderinger (Børhaug & Bøe 2022). Lærerne står også i denne typen konflikter lokalt, der det lærerne opplever som faglig begrunnede synspunkt kolliderer med lokalpolitiske prioriteringer. Det er fullt mulig å tenke seg at elevene blir kjent med slike lokale konflikter mellom velferdsprofesjonene og kommunen, og gjennom å bli kjent med sine egne læreres politiske konflikter med særlig kommunen kan de erfare dette svært direkte.

Det realistiske demokratisynet kan ses som et forslag om å akseptere at demokratisk deltagelse er basert på følelser og identifikasjon. Identitet kan handle om identifikasjon med politiske kollektiv, slik agonismen er opptatt av. Men det kan også handle om å markere egen identitet, og om deltagelse som ekspressiv atferd. Den emosjonelt ekspressive borgeren er en annen borgerrolle enn den rasjonelle, deliberative borgeren. I stedet for å være kritisk til denne ekspressive borgeren kan man legge opp til at elevene får utvikle og erfare denne rollen. Mye tyder på at elevenes klasseromsdiskusjoner mer har denne ekspressive karakteren enn det er rasjonell deliberasjon (Andersen, 2021; Børhaug & Borgund, 2018). I stor grad er dette også noe det legges opp til, for eksempel er mediekampanjene rundt valgene, som skal mobilisere de unge, i stor grad slik emosjonell stimulans (Børhaug, 2021b). De didaktiske modellene om å ta utgangspunkt i *controversial issues* legger også stor vekt på det emosjonelle aspektet, som kan komme til å ta overhånd (Samnøy, 2022). Skolens klasseromsdiskusjoner kan ha større potensiale for denne emosjonsbaserte borgeren enn for den deliberative borgeren.



## Oppsummering

Valg av demokratiteoretisk tilnærming i den demokratiske oppdragelsen er et dypt politisk spørsmål (Parker, 2008; Bøyum, 2006). Utgangspunktet i denne artikkelen er at demokratipolitikken generelt og i skolen spesielt må bygge på bredden i demokratisyn som er relevante i en norsk politisk sammenheng. Dersom målet er at elevene skal delta i det politiske systemet er en ensidig vektlegging av deltagende deliberasjon derfor uheldig.

Kritikken mot andre demokratisyn enn det deliberative har i didaktisk sammenheng blant annet tatt form av en antagelse om at det primært er deliberativt, deltagende demokrati som kan læres gjennom erfaring i skolehverdagen, og at andre demokratiformer er for fjerne for slik læring gjennom erfaring. Denne argumentasjonen for den deltagerdeliberative demokratididaktikken er her imøtegått ved å peke på at det er høyst tvilsomt om skolen kan tilby erfaring med deliberativt demokrati som styreform, men viktigere er det at skolen kan legge til rette for at elevene kan erfare andre demokratiske prinsipper og institusjoner i regi av skolens demokratiopplæring.

Analysen reiser viktige spørsmål, ikke minst om teoriutvikling om hva som kan være fornuftig progresjon i en slik mer sammensatt demokratisk erfaring. Som nevnt er en del av de aktuelle demokratiske erfaringene slike som alt er operative i skolen, og forskning kan avdekke viktig innsikt i hvordan dette kan gjøres fra praksisfeltet.

## Referanser

Achen, C. H. & Bartels, L. M. (2016). *Democracy for Realists: Why Elections Do Not Produce Responsive Government*. Princeton University Press.

Andersen, I.V. (2021). Meningsfremvisning, ikke meningsutveksling. Uttrykksprinsippet som debattideal. *Sakprosa*. 13(3).

Barber, B. R. (1984). *Strong democracy: Participatory politics for a new age*. University of California Press.

Biesta, G.J. (2006). *Beyond Learning*. Paradigm Publishers.

Biesta, G., & Lawy, R. (2006). From teaching citizenship to learning democracy: overcoming individualism in research, policy and practice. *Cambridge Journal of Education*, 36(1), 63-79. doi:10.1080/03057640500490981

Biesta, G. (2011). The ignorant citizen: Mouffe, Ranciere, and the subject of democratic education. *Studies in Philosophy and Education*. 30 (2), 141-153.

Biseth, H. (2014). Må vi snakke om demokrati? I J.Madsen & H.Biseth (red). *Må vi snakke om demokrati?* Universitetsforlaget.

Borge, J.A.Ø. (2016) *Creating democratic citizens? An analysis of mock elections as political education in schools*. Doktorgradsavhandling. Universitetet i Bergen.

- Breilid, N. & Lassen, L.M. (2012). Elevsamtalen; demokratisk dialog i praksis? I K.L.Berge og J.H. Stray (red). *Demokratisk medborgerskap i skolen*. Fagbokforlaget.
- Brennan, J. (2016). *Against Democracy*. Princeton University Press.
- Broman, A. (2009). *Att göra en demokrat?* Phd avhandling. Karlstads Universitet.
- Bronäs, A. (2000). *Demokratins ansikte*. Doktorgradsavhandling. Stockholms Universitet.
- Børhaug, K. (2017). Ei endra medborgaroppseding? *Acta Didactica*, 11(3), 1-18. doi:<http://dx.doi.org/4709>
- Børhaug, K. (2021a). Elevane si deltaking i elevråd og ungdomsråd. I T. Solhaug (red). *Skolen i demokratiet – demokratiet i skolen*. Universitetsforlaget. 142-159.
- Børhaug, K. (2021b). Motivasjon for politisk deltaking som undervisningsutfordring. I: Trond Solhaug (red). *Skolen i demokratiet – demokratiet i skolen*. Universitetsforlaget.
- Børhaug, K. & Borgund, S. (2018). Student motivation for social studies – existential exploration or critical engagement. *Journal of social science education*, 17 (4) 102-113. 10.4119/UNIBI/jsse-v17-i4-902.
- Børhaug, K. & Bøe, M. (2022). *Barnehagelærerprofesjonen*. Universitetsforlaget.
- Bøyum, S. (2006). What is a political theory of education? *Nordisk pedagogik*. 27, 30-38.
- Carr, W. & Hartnett, A. (1996). *Education and the Struggle for Democracy*. Open University Press.
- Dahl, R. (1956). *A Preface to Democratic Theory*. University of Chicago Press.
- Davies, I., Mizuayama, M., Ikeno, N., Parmenter, L. & Mori, C. (2013). Political literacy in Japan and England. *Citizenship, social and economics education*. 12(3). 163-173.
- Diamond L. (1999). *Developing Democracy*. University Press
- Egeberg, M. (1978). Institusjonell pluralisme som interesseartikulerende system. *Tidsskrift for samfunnsforskning*. 19, 42-54.
- Ekman, J. & Todosijevic, S. (2003). *Unga demokrater. En oversikt over den aktuelle forskningen om ungdomar, politik och skolans demokrativarden*. Myndigheten för skolutveckling. Forskning i fokus, 11.
- Englund, T. (2000). Rethinking democracy and education: towards an education of deliberative citizens. *Journal of Curriculum Studies*. 32:305-13.
- Eriksen, E. O. (1995). *Deliberativ politikk*. TANO.

Europarådet (2018). *Reference Framework of competences for democratic culture. Vol 2. Descriptors of competences for democratic culture*. Europarådet.

Feinberg, W. & Soltis, J. F. (1992). *School and Society*. Teachers' College Press.

Forsberg, Å. (2011). *Folk tror ju på en, om man kan prata. Deliberativt arrangerad undervisning på gymnasieskolans yrkesprogram*. Karlstad University Studies. 2011:6.

Gutmann, A. & Thompson, D. (2004). *Why Deliberative Democracy*. Princeton University Press.

Gutmann, A. (1999). *Democratic Education*. Princeton University Press.

Held, D. (1996) *Models of Democracy*. Polity Press.

Heldal Stray, J. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Fagbokforlaget.

Heldal Stray, J. (2012). Demokratipedagogikk, i K.L.Berge og J.H. Stray (red). *Demokratisk medborgerskap i skolen*. Fagbokforlaget.

Heldal, J. & Sætra, E. (2022). Demokratisk medborgerskap som tverrfaglig tema og formål i skolen, I H.F. Nilsen (red). *Myndig medborgerskap. Demokrati i lærerutdanningen*. Universitetsforlaget. 61-74.

Heywood, A. (2015). *Political theory, An introduction*. MacMillan.

Hobbes, T. ([1651]1996) *Leviathan*, Oxford University Press

Hodneland, K.B. (2012). Elevmedvirkning gjennom økt bevisstgjøring om de byggende omgivelsene. I K.L. Berge og J.H. Stray (red). *Demokratisk medborgerskap i skolen*. Fagbokforlaget.

Huckle, J. & Wals, A.E.J. (2015). The UN Decade of Education for Sustainable Development: Business as usual in the End. *Environmental Education Research*, 21 (3), 491-505.

Kenner, S. (2020). Politische Bildung. Citizenship Education in Germany from marginalization to new challenges. *Journal of Social Science Education*, 19 (1), 118-135.

Koritzinsky, T. (2021). *Tverrfaglig dybdeløring*. Universitetsforlaget.

Kunnskapsdepartementet (2016). Melding til Stortinget 28 (2015–2016). Fag – Fordypning Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet. Oslo.

Levin, M., Tove, N., Ravn, J. E. & Øyum, L. (2012). *Demokrati i arbeidslivet. Den norske samarbeidsmodellen som konkurransefortrinn*. Fagbokforlaget.

Lindblom, C. (1977). *Politics and Markets*. Basic Books Inc.

- Lorentzen, G., & Røthing, Å. (2017). Demokrati og kritisk tenkning i lærebøker. *Norsk pedagogisk tidsskrift.*, 101 (2), s. 119-130. doi:10.18261/issn.1504-2987-2017-02
- Långström, S. & Virta, A. (2016). *Samhallskunnskapsdidaktik. Utbildning i demokrati oc samhallsvetenskapligt tenkande*. Studentlitteratur.
- Macpherson, C. B. (2012). *The Life and Times of Liberal Democracy*. Oxford University Press.
- March, J. & Olsen, J. P. (1995). *Democratic Governance*. The Free Press.
- March, J. & Olsen, J. P. (2000). Democracy and Schooling: an Institutional Perspective. I L. Mc Donnell, P. M. Timpane, & R. Benjamin (red). *Rediscovering the Democratic Purpose of Education*. University Press of Kansas.
- Montin, S. (2007). Mobilizing for participatory democracy? The case of democracy policy in Sweden, i T. Zittel & D. Fuchs (red.. *Participatory democracy and political participation*. Routledge – ECPR.
- Mouffe, C. (2005). *On the political*. Routledge
- Norges Offentlige Utredninger (2011). *Ungdom, makt og medvirkning*.
- Norges Offentlige Utredninger (2015: 8). *Fremtidens skole*.
- Pateman, C. (1970). *Participation and Democratic Theory*. Cambridge University Press.
- Peterson, O. (2001). *Demokratipolitik*. Studieforbundet Næringsliv och samhalle.
- Pring, R. (2016). Preparing for citizenship: Bring back John Dewey. *Citizenship, social & economics education*. 15(1) 6-14.
- Reinhardt, S. (2015). *Teaching civics*. Barbara Budrich.
- Samnøy, Å. (2022). Kontroversielle saker i samfunnsfag: Oppseding til politisk korrekte standpunkt? I Børhaug, K., Hunnes, O.R. & Samnøy, Å. (red). *Nye spadestikk i samfunnsfagsdidaktikken*. Fagbokforlaget.
- Samuelsson, M. & Bøyum, S. (2015). Education for deliberative democracy. Mapping the field. *Utbildning och demokrati*. 24 (1) 75-94.
- Sant, E. (2019). Democratic Education: A Theoretical Review (2006-2017). *Review of Educational Research*. 89 (5) 655-696.
- Schumpeter, J. (1976). *Capitalism, Socialism and Democracy*. Harper Perennial.
- Sinnes, A.T. (2020). *Action, takk*. Gyldendal.
- Solhaug, T. (2003). *Utdanning til demokratisk medborgerskap*. Doktorgradsavhandling. Universitet i Oslo.

Talisso, R.B. (2019). *Overdoing Democracy*. Oxford University Press.

Tryggvason, A. D. (2018). Democratic education and agonism. *Democracy & Education*. 26 (1) s.1-9.

Weigård, J. & Eriksen, E. O. (1998). Deliberasjon og demokrati. I B. E. Rasch & K. Midgaard (red). *Demokrati - vilkår og virkninger*. Fagbokforlaget, 37-61.

Witteck, L. (2012). Demokratilæring i praksis. I K.L.Berge & J.H. Stray (red). *Demokratisk medborgerskap i skolen*. Fagbokforlaget.

Østerud, Ø. (1991). *Statsvitenskap*. Universitetsforlaget.

Østerud, Ø. & Engelstad, F. (2003). *Makten og demokratiet*. Gyldendal.

Aars, J. (2007). Democratic renewal in local government? IT. Zittel & D. Fuchs (red). *Participatory democracy and political participation*. Routledge – ECPR.