

Danning til demokratisk deltakelse i en resultatstyrt skole – en utfordrende aktualisering av det pedagogiske paradoks?

En danningsteoretisk studie fra et allmenndidaktisk perspektiv

ALEXANDER ELMIES-VESTERGREN

VEILEDER

Ilmi Willbergh

Universitetet i Agder, 2022

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for pedagogikk

Master

«Dannelse må i denne betydning opfattes (...) som evne til medbestemmelse, for så vidt som *ethvert menneske* har krav på, mulighed og ansvar for udformingen af vores fælles samfundsmæssige og politiske forhold»
(Klafki, 1985/2002, s. 117).

Forord

Hvordan skolen kan bidra til demokratiet er et gammelt og utfordrende spørsmål. Å belyse bare en liten del av det er en krevende oppgave. Det er mange som fortjener en takk for god hjelp på veien mot forståelse av *danning til demokratisk deltakelse i et allmenndidaktisk perspektiv*.

Jeg vil aller først takke Ilmi for engasjert, raus og *meget* innsiktsfull veiledning. Du har tatt deg tid til å lese lange tekstutdrag, gi grundige tilbakemeldinger og filosofere med meg over danning og demokrati – og det har vært gull verdt. Takk også for tilliten du har vist meg og for oppfordringer til selvvirksomhet i mine møter med litteraturens og studiens utfordringer.

Takk til alle medstudenter som har vist evne og vilje til å delta i et støttende og helt nødvendig felleskap denne våren.

Takk til familie, venner og kjente for tålmodighet, interesse, støtte og forståelse i mine utallige utleggelsler om oppgavens tematikk og utfordringer. Og en spesiell takk til mine korrekturlesere for hardt arbeid og uvurderlig hjelp.

Takk til Iver, Rikke og Laurits for de beste filosofiske samtalene, for supre eksempler på selvvirksomhet og for å hjelpe meg ut av oppgaven og inn i vår fine felles verden.

Sist og aller mest vil jeg takke min nydelige Anne. I månedsvis har du lyttet til mine tanker, spørsmål, frustrasjoner, åpenbaringer, gleder og bekymringer og gitt meg troen på oppgaven og meg selv. Innsatsen din for å gi meg muligheten til å få studien i havn, er helt vanvittig. Det hadde ikke vært mulig uten deg. Takk for at du er min viktigste støtte, og takk for at du minner meg om at det kan finnes noen andre viktige ting i livet enn danning til demokratisk deltakelse.

God lesning!

Alexander Elmies-Vestergren

Kristiansand, mai 2022

Abstract

The question of how education can contribute to democracy is a question with roots in antiquity. It is also highly relevant considering the current initiatives within national and transnational educational policy to strengthen the school's role in promoting democracy and citizenship. Answers to how school can and should contribute to democracy, are many and diverse. Through this study I hope to give a small contribution to the understanding of the topic by investigating how *Bildung for democratic participation* is understood in the perspective of *general didactics*.

Through a hermeneutical approach I analyze relevant theory within German and Nordic Bildung-centered general didactics (e.g. Klafki and von Oettingen) with regards to *autonomy*, *orientation towards society* and *the educational paradox*. Through the understanding of these three ideas the analysis gives insight into two aspects of Bildung; 1) Bildung as an ideal for democratic participation, and 2) Bildung as a process with implications for the way of teaching.

In this study's analysis I show how autonomy, in the perspective of general didactics, is understood as both a prerequisite and a goal in the Bildung process. Through the linking of autonomy to responsibility – and a critical orientation towards society – general didactics promote an ideal of an independent and responsible, critical and political form of participation, which connects to liberal, republican, communitarian and deliberative democracy. With the goal of autonomy, teaching must deal with the educational paradox; how to cultivate autonomy through the exercise of power. The paradox represents a challenge, which from the perspective of general didactics may be met through 'non-affirmative' teaching. This refers to a way of teaching where students are 'encouraged to self-activity' – to use their autonomy and 'take a stand' – facing a normative content regarding key challenges in society. Finally, I show how this way of teaching requires autonomous, reflective teachers, who can interpret how content and teaching may encourage their students to self-activity, in their specific contexts of teaching.

Considering the insights from the analysis I discuss how the idea of participation through the independent 'taking of stands', may be a relevant foundation for participation within different views of democracy. I also discuss how general didactics' preparatory approach to education for participation, may be relevant – and necessary – in a time when researchers within the field emphasize the importance of letting students experience real participation. Finally, I discuss how the non-affirmative and encouraging teaching is challenged by demands of efficiency and control in education, and I show how the educational paradox encourages us to accept the 'inefficiency' and uncertainty of teaching to make room for the possibility of Bildung for democratic participation.

Forord	ii
Abstract	iii

Kapitteloversikt

Kapittel 1: Innledning.....	1
1.1 Studiens aktualitet	1
1.2 Tidligere forskning	3
1.3 Formål og problemstilling	6
1.4 Oppgavens struktur.....	7
Kapittel 2: Demokrati og utdanning – en oversikt.....	9
2.1 Demokrati – dimensjoner og grunnsyn	9
2.1.1 Demokratisk medborgerskap – og idealer for deltakelsen	17
2.2 Demokratiopplæring – om, for og gjennom demokrati.....	18
2.3 Historiske perspektiver på demokrati og utdanning.....	19
2.3.1 Opplysning og nyhumanisme – demokratisk danning	20
2.3.2 John Dewey – demokrati som samlivsform (i skolen)	21
2.3.3 Adorno og Arendt – autonomi, samfunnskritikk og politisk deltakelse.....	23
2.4 Globalisering og aktuelle perspektiver på demokrati og utdanning.....	25
2.4.1 Europarådet – demokrati som målbare kompetanser	26
2.4.2 Gert Biesta – demokrati i målingens tidsalder	27
2.5 Mål- og resultatstyring i norsk skole.....	28

Kapittel 3: Metode.....	30
3.1 Hermeneutisk tilnærming	30
3.2 Forforståelse, etikk og gyldighet	32
3.2.1 Forforståelse	32
3.2.2 Etske vurderinger	34
3.2.3 Studiens gyldighet og kvalitet	35
3.3 Begrunnelse for litteraturutvalg.....	36
3.4 Analyseprosessen	37
Kapittel 4: Danning til demokratisk deltakelse	39
4.1 Danningsteoretisk allmenndidaktikk.....	39
4.1.1 Kategorial danning og eksemplarisk undervisning	40
4.1.2 Klafkis kritisk-konstruktive didaktikk	44
4.2 Analyse: Danning til demokratisk deltakelse i et allmenndidaktisk perspektiv.....	45
4.2.1 Autonomi.....	46
4.2.2 Samfunnsorientering	51
4.2.3 Det pedagogiske paradoks.....	56
4.2.4 Oppsummering av analysen: Danning til demokratisk deltakelse	62
Kapittel 5: Drøfting: Danningens relevans og utfordringer i dagens skole	64
5.1 Dannelsesidealets relevans for deltakelse i dagens demokrati	64
5.2 Forberedelsens relevans i dagens demokratiopplæring.....	68
5.3 Utfordringer for en ‘oppfordrende’ undervisning i dagens skole.....	73
Kapittel 6: Konklusjon.....	80
Litteratur.....	83

Kapittel 1: Innledning

Denne studien er en teoretisk undersøkelse av *danning til demokratisk deltakelse*. I studien analyserer jeg aktuell teori innen tysk og nordisk danningsteoretisk allmenndidaktikk¹, sentrert rundt Wolfgang Klafkis *kritisk-konstruktive didaktikk* (Klafki, 1985/2002) og Alexander von Oettingens studie av *det pedagogiske paradoks* (Oettingen, 2001). Jeg analyserer teoriene i lys av begrepene autonomi, samfunnsorientering og det pedagogiske paradoks for å nå frem til en innsikt i hvordan danning til demokratisk deltakelse forstås i et allmenndidaktisk perspektiv. Innsikten fra analysen danner grunnlag for å drøfte den allmenndidaktiske tilnærmingens relevans og utfordringer for demokratiopplæring i en mål- og resultatorientert norsk skole i dag.

1.1 Studiens aktualitet

Demokratiet er et aktuelt tema, som utfordring i samfunnet og som oppdrag for utdanningen. Globalisering og teknologisk utvikling fører til raske endringer i samfunnet, noe som utfordrer stabiliteten i demokratiet og gjør det avhengig av en stadig videreutvikling og fornying (Breivega et al., 2019; Solhaug, 2021). Internasjonalt påvirkes og utfordres demokratiet av økende migrasjon og pluralisme, økonomisk ulikhet i og mellom land, populisme og polarisering, digitale plattformer for deltakelse og påvirkning, konspirasjonsteorier og synkende tillit til demokratiet (Dyrendal & Jolley, 2020; Heldal, 2021; Olsen, 2015; Sant, 2019; Solhaug, 2021). Disse utfordringene skaper grunnlag for betydelige internasjonale satsinger på utdanningens bidrag til demokratiet, med Europarådet som en viktig pådriver (Europarådet, 2018; Solhaug, 2021). Skolen skal støtte demokratiet og bidra til utviklingen av aktive medborgere (Europarådet, 2018; Solhaug, 2021). Både Europarådet og OECD (Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling) har bidratt til å fremme en idé om individets kompetanser som et nødvendig grunnlag for demokrati og deltakelse (Europarådet, 2018; OECD, 2005; Stray, 2010).

I Norge er satsingen på skolens bidrag til demokratiet tydelig i utdanningens styringsdokumenter. Oppdraget med å fremme demokrati er forankret i skolens formålsparagraf (Opplæringslova, 2008, §1-1) og har fått en tydelig plass i fagfornyelsen og Kunnskapsløftet 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2017; Meld. St. 28 (2015-2016)). I læreplanens overordnede del er *demokrati og medborgerskap* ett av tre tverrfaglige temaer som skal utgjøre

¹ I litteraturen brukes også *tysk allmenndidaktikk* (Midtsundstad & Willbergh, 2010; Willbergh, 2015), *kulturteoretisk didaktikk* (Künzli, 2000) eller bare *didaktikk* (Hopmann, 2010) om denne tradisjonen. Kortformen *didaktikk* kan imidlertid være litt upresis, ettersom begrepet også brukes som en mye videre betegnelse for mange ulike retninger og nivåer (Gundem, 2011; Künzli, 2000). Jeg bruker derfor det mer omstendelige *danningsteoretisk allmenndidaktikk*, oversatt fra *Bildung-centered general didactics* (Willbergh, 2021). Se også 4.1.

gjennomgående problemområder for skolens undervisning i ulike fag (Kunnskapsdepartementet, 2017, Meld. St. 28 (2015-2016)). Om demokrati og medborgerskap står det blant annet at undervisningen skal «gi elevene kunnskap om demokratiets forutsetninger, verdier og spilleregler, og gjøre dem i stand til å delta i demokratiske prosesser» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Den politiske deltakelsen løftes frem som rettighet og forutsetning for demokratiet, og skolen skal «stimulere elevene til å bli aktive medborgere, og gi dem kompetanse til å delta i videreutviklingen av demokratiet i Norge» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13-14). Dessuten skal skolen være et sted der elevene erfarer demokrati i praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017). Styringsdokumentenes fremheving av deltakelse i demokratiet gir en aktuell begrunnelse for denne studiens tema. Dessuten kan tanken om demokrati og medborgerskap som et tverrfaglig og overordnet tema – og ikke fagspesifikt – sies å aktualisere studiens allmenndidaktiske perspektiv på demokratiopplæring.

Gjennom å undersøke opplæring til demokratisk deltakelse som et spørsmål om *danning*, knytter studien i tillegg an til den nye læreplanens dannelsingsoppdrag. Overordnet del tydeliggjør dannelsingsoppdraget med «enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Videre inneholder læreplanen beskrivelser av en rekke aktiviteter i skolen hvor danning ‘skjer’, og danningen settes i sammenheng med deltakelse i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er imidlertid ikke konkretisert *hvordan* danningen skjer, eller hvordan deltakelsen kan knyttes spesifikt til demokratiet. Disse spørsmålene er noe av det jeg ønsker å belyse i denne studien. Forhåpentligvis kan studien være et lite bidrag til kunnskapsgrunnlaget for realiseringen av læreplanens intensjoner om demokratisk deltakelse og danning, og for sammenhengen mellom de to siktemålene.

Gjennom å drøfte danningens utfordringer i skolen i dag, vil jeg også berøre et tredje aspekt fra aktuell utdanningspolitisk styring i skolen. Det gjelder læreplanens fortsatte orientering rundt «kompetansemål som beskriver elevenes forventede læringsutbytte» (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 28), i kombinasjon med mål- og resultatstyringen som rammer inn læreplan og praksis i norsk skole (Karlsen, 2006; Løvlie, 2021).

I tillegg til forankringene i skolens aktuelle styringsdokumenter, knytter studien an til det overordnede satsingsområdet DEMO (Democratic Mobilization) ved Institutt for pedagogikk ved Universitetet i Agder (Universitetet i Agder, 2016). Denne studiens temaer – demokratisk deltakelse, danning og utfordringer fra politisk styring – er alle deler av DEMO-programmets forskningsinteresser (Universitetet i Agder, 2016).

1.2 Tidligere forskning

Ved undersøkelsen av danning til demokratisk deltakelse kan denne studien plasseres innenfor et større forskningsfelt – og utdanningspolitisk satsingsområde – som gjerne kalles *demokrati og medborgerskap*, *demokratisk medborgerskap* eller bare *medborgerskap* (Kunnskapsdepartementet, 2017; Solhaug, 2021; Stray, 2011). I denne delen vil jeg gi en oversikt over tidligere forskning på feltet. Relevante deler av forskningen blir mer utførlig belyst i oppgavens bakgrunnskapittel (kapittel 2), og her vil jeg derfor kun gi en kort oversikt for å vise grunnlaget for studiens problemstilling.

I norsk sammenheng er Janicke Heldal Stray², Kjetil Børhaug og Trond Solhaug sentrale i forskningen innen demokrati og medborgerskap. I sine doktorgradsavhandlinger har de tre forskerne undersøkt skolens bidrag til medborgerskap og deltakelse fra ulike perspektiver. Stray (2010) har utført en kritisk analyse av utdanningspolitiske styringsdokumenter, mens Børhaug (2007) og Solhaug (2003) har gjort empiriske undersøkelser av hvordan skolen bidrar til elevers deltakelse i og oppfatning av demokrati og politikk. Alle tre har bidratt med videre forskning og formidling som kretser rundt disse interessefeltene innen demokratiopplæring i norsk og global kontekst (f. eks. Børhaug, 2008; Stray & Sætra, 2018, Solhaug, 2021).

Et poeng som flere forskere i feltet peker på, er at demokratibegrepet er et mangfoldig begrep med omstridt betydning, og at idealet for medborgerskap og deltakelse – og dermed også spørsmålet om hva som utgjør god demokratiopplæring – preges av hva slags demokratiforståelse som legges til grunn (Sant, 2019; Stray, 2011; Stray & Sætra, 2018; Westheimer & Kahne, 2004). Som Westheimer og Kahne (2004) peker på, er det bred enighet om at demokrati er ønskelig, men betydelige forskjeller i antakelsene og intensjonene som ligger til grunn for ulike forsøk på å fremme demokrati. Med et sterkt fremmet, men mangfoldig og omstridt demokratibegrep, er det en sentral forskningsinteresse internasjonalt å undersøke kritisk hva slags medborger utdanningen sikter mot, og bør sikte mot (Olson, 2020; Westheimer & Kahne, 2004).

Deltakelse i demokratiet er en viktig del av medborgerskapet (Breivega et al., 2019; Heldal, 2021), men hva det vil si å delta demokratisk er altså avhengig av demokratiforståelsen. Sammen med demokratiforståelsen varierer også synet på graden av aktiv deltakelse og på hvilke former for deltakelse som er aktuelle. Her finnes et spekter fra en minimal liberal forståelse som begrenser deltakelsen til å stemme ved valg, til mer aktive og brede

² Forfatteren har endret etternavn fra Heldal Stray til Heldal. Det vil si at henvisningene til Stray (2010; 2011), Stray og Sætra (2018) og Heldal (2021) i denne oppgaven refererer til tekster hvor samme forfatter er involvert.

deltakelsesformer som offentlig debatt og demonstrasjoner (Børhaug, 2018; Solhaug, 2021; Stray, 2011).

Gjennom sitt doktorgradsarbeid har Mathé (2019) gjort undersøkelser som tyder på at norske 16-åringers forståelse av demokrati og deltakelse først og fremst svarer til liberal demokratiforståelse, med valgdeltakelse som viktigste deltakelsesform (Mathé, 2016; 2019). Mathés konklusjoner samsvarer med den internasjonale, komparative studien av demokratiopplæring i skolen, ICCS 2016 (International Civic and Citizenship Education Study), som undersøker hvordan 9.klassinger i 24 land «kjenner til, utøver og forberedes til rollen som demokratiske medborgere i dagens og framtidens samfunn» (Huang et al., 2017, s. 3). Studien viser at de norske elevene skårer svært høyt på intensjon om fremtidig valgdeltakelse (91%), men betydelig lavere i synet på viktigheten av en bredere form for deltakelse – som det å delta i politiske diskusjoner og protester mot urettferdige lover, eller å være med i et politisk parti. Henholdsvis 48/49%, 60/63% og 31/29% (gutt/jente) synes disse deltakelsesformene er svært viktige eller ganske viktige (Huang et al., 2017).

Flere forskere peker på viktigheten av skolens bidrag til medborgernes aktive deltakelse, ettersom deltakelsen er en forutsetning for demokratiets funksjon og legitimitet (Biesta, 2009/2011; Heldal, 2021; Solhaug, 2021). Spørsmålet om *hvordan* skolen kan og bør bidra til demokratisk deltakelse har imidlertid mange ulike og sammensatte svar i forskningen. For det første kan vi skille mellom opplæring *om*, *for* og *gjennom* demokratisk deltakelse (Stray, 2011), og det diskuteres i forskningsfeltet hvilke av disse nivåene eller strategiene som bør vektlegges i demokratiopplæringen (Aasebø, 2017; Kovač, 2018; Stray & Sætra, 2018). For det andre finnes det en rekke ulike demokratiske grunnsyn og teoretiske tradisjoner som alle bringer med seg ulike perspektiver på demokratiopplæring (Sant, 2019).

Tradisjonelt kan demokrati som pedagogisk prosjekt knyttes særlig til den nyhumanistiske danningstradisjonen og til tradisjonen etter amerikansk progressiv pedagogikk (Heldal, 2021). I dag utgjøres feltet internasjonalt av et stort mangfold av tilnærminger, med forskjellige demokratiteoretiske forankringer og med vektlegging av ulike aspekter eller utfordringer ved demokratiet (Sant, 2019). I en review-studie av engelskspråklig forskning på demokratiopplæring mellom 2006 og 2017 kategoriserer Sant (2019) forskningen i åtte ulike diskurser. De fire første diskursene er den liberale, den deltakerorienterte (republikanske), den deliberative og den agonistiske (radikale) (Sant, 2019), og disse vil jeg belyse under betegnelsen 'demokratiske grunnsyn' i kapittel 2 (2.1). Sant peker videre på en kritisk og en multikulturell diskurs. Den kritiske diskursen vektlegger myndiggjøring av elevene, med mål om kritikk og endring av ideologier og strukturer som bidrar til undertrykking og ulikhet (Sant, 2019). Den

multikulturelle diskursen setter et særlig søkelys på mangfoldet av kulturer og synspunkter (eng. diversity and plurality) i demokratiet. Et multikulturelt demokrati må skape rom for ulike synspunkter og væremåter, og demokratiopplæringen må bidra til forståelse av – og dialog mellom – egen og annen kultur (Sant, 2019). Til slutt nevner Sant (2019) en elitistisk og en nyliberal diskurs, som begge kritiseres for å være antidemokratiske; den elitistiske ved å legge opp til at noen få (eliten) skal styre, og den nyliberale ved å se demokrati og utdanning som verktøy for markedet (Sant, 2019).

I dette komplekse forskningsfeltet har jeg valgt å undersøke demokratiopplæring fra perspektivet til den nyhumanistiske danningstradisjonen (tysk: *Bildung*) – nærmere bestemt gjennom en analyse av aktuell teori innen tysk og nordisk danningsteoretisk allmenndidaktikk. De siste to tiårene har danningsteoretisk allmenndidaktikk hatt økt oppslutning i (nordisk) pedagogisk forskning. Det er blant annet på grunn av didaktikkens perspektiver på hvordan eleven kan møte utfordringer i en ukjent fremtid, og fordi teoriene har et kritisk potensial overfor kontroll og måling i undervisningen (Langfeldt, 2010; Willbergh, 2021). Danningsteoretisk allmenndidaktikk tilbyr perspektiver på demokratiopplæring som er sentrert rundt elevens autonomi (Willbergh, 2015; 2021). Autonomimålet gjør at undervisningens teori og praksis, i et allmenndidaktisk perspektiv, må forholde seg til *det pedagogiske paradoks*, som betegner det tilsynelatende motsetningsfylte i ideen om å bidra til elevens frihet gjennom ytre påvirkning (Kant, 1803/2006; Oettingen, 2001; Uljens, 2009). Flere forskere innen danningsteoretisk allmenndidaktikk peker på hvordan danning og autonomi – og dermed også demokratiet – trues av kontrollen av læring og undervisning som følger med *accountability*-tankegangen i den nyliberale styringsfilosofien *New Public Management* (Hopmann, 2010; Midtsundstad & Willbergh, 2010; Willbergh, 2015).

I norsk sammenheng har Breivega og Rangnes (2019) redigert en samling av nyere empiriske studier innen demokratisk danning. Med teoretisk forankring i danningsteoretisk allmenndidaktikk (Klafki) – og John Deweys teori om demokrati og utdanning – har forskerne utført empiriske undersøkelser på tverrfaglig demokratiopplæring i skolen, med vekt på opplæring *gjennom* demokratisk deltakelse (Breivega et al., 2019). Ut fra sine analyser argumenterer forskerne for et demokratisk dannende potensial ved elevenes aktive deltakelse i diskusjoner omkring autentiske og kontroversielle temaer som angår deres liv (Breivega et al., 2019).

1.3 Formål og problemstilling

I denne studien søker jeg innsikt i hvordan danning til demokratisk deltakelse forstås i et danningsteoretisk allmenndidaktisk perspektiv. Den overordnede hensikten med studien er å kunne gi et lite, men relevant bidrag til kunnskapsgrunnlaget for hvordan skolen kan bidra til elevens demokratiske deltakelse. Ved å undersøke opplæring til demokratisk deltakelse som et spørsmål om danning, har jeg også et håp om at studien kan bidra til å fremme danningsteori i forskning og diskusjoner rundt norsk utdanning. Det kan være relevant av minst to grunner. For det første kan teoriene bidra med et alternativt perspektiv på opplæring til demokratisk deltakelse, sett opp mot det som finnes i en kompetanseorientert tilnærming. For det andre kan danningsteoriene mer generelt ses som et nødvendig teoretisk grunnlag for å realisere læreplanens tydelig uttrykte målsetting om danning (Kunnskapsdepartementet, 2017). I forlengelsen av dette er det også en hensikt at studien kan være et bidrag til en kritisk gransking av læreplan og utdanningspolitikk.

Som jeg har antydnet over – og vil utdype i kapittel 2 – utgjør perspektivene på forholdet mellom demokrati og utdanning et stort og komplekst felt. Hva dette forholdet kan og bør være, er et spørsmål med lange røtter. Samtidig er spørsmålet veldig aktuelt gjennom de utfordringene demokratiet står overfor og gjennom nasjonale og internasjonale satsinger på skolens bidrag til demokratiet (se 1.1). Som jeg har vist (1.2) er det teoretiske mangfoldet stort, og det foregår mye forskning på feltet – også fra et danningsteoretisk perspektiv. Det er dessuten en betydelig mengde forskning som tar utgangspunkt i danningsteoretisk allmenndidaktikk i kritiske analyser av læreplaner og utdanningspolitikk. Denne studien kan dermed plasseres i et relativt godt belyst felt. Jeg har likevel et håp om at jeg kan belyse temaet fra en vinkel som kan få frem noen nye perspektiver.

I studien tar jeg utgangspunkt i begrepene *autonomi*, *samfunnsorientering* og *det pedagogiske paradoks* for å analysere aktuell teori innen tysk og nordisk danningsteoretisk allmenndidaktikk – med mål om gyldige og relevante perspektiver på danning til demokratisk deltakelse. På grunnlag av analysen vil jeg drøfte hvordan det allmenndidaktiske perspektivet kan være relevant i dagens demokrati og demokratiopplæring, og hvilke utfordringer undervisning for en slik danning stilles overfor i norsk skole i dag.

Ved å velge en slik tilnærming, håper jeg at denne studien skal kunne få frem noen nye og relevante perspektiver som kan være et lite, men relevant bidrag til kunnskapsgrunnlaget for opplæring til demokratisk deltakelse – og til den kritiske granskningen av utdanningspolitiske tendenser. Med dette formålet tar studien utgangspunkt i følgende problemstilling:

Hvordan forstås danning til demokratisk deltakelse i et allmenndidaktisk perspektiv, og hva er danningens relevans og utfordringer i dagens undervisning i skolen?

Problemstillingen består av to spørsmål. Det første spørsmålet – *hvordan forstås danning til demokratisk deltakelse i et allmenndidaktisk perspektiv* – er utgangspunktet for studiens analyse. Spørsmålet berører to sider ved danningen. For det første berører det demokratisk danning som siktemål eller ideal – altså hva slags demokratisk deltakelse danningen sikter mot. For det andre handler det om dannelsingsprosessen og om hvordan undervisning i skolen kan bidra til en slik danning. I denne studien belyser jeg begge disse aspektene gjennom en analyse av aktuell teori fra tysk og nordisk danningsteoretisk allmenndidaktikk, sentrert rundt Wolfgang Klafkis *kritisk-konstruktive didaktikk* (Klafki, 1985/2002; 1998) og Alexander von Oettingens studie av *det pedagogiske paradoks* (Oettingen, 2001). Jeg analyserer teoriene i lys av begrepene autonomi, samfunnsorientering og det pedagogiske paradoks. Disse tre analysebegrepene er valgt ut fra en oppfatning av de er egnet til å belyse relevante sider ved den allmenndidaktiske forståelsen av danning til demokratisk deltakelse, og jeg vil belyse bakgrunnen for denne oppfatningen i redegjørelsen for min forforståelse (3.2.1). I drøftingen (kapittel 5) vil jeg belyse problemstillingens andre del – *hva er danningens relevans og utfordringer i dagens undervisning i skolen* – gjennom å diskutere spørsmålet i lys av analysens innsikt og den aktuelle utdanningspolitiske konteksten norsk skole står i.

1.4 Oppgavens struktur

Kapittel 2 er oppgavens bakgrunnskapittel. Her gjør jeg rede for ulike dimensjoner og grunnsyn i demokratiet og belyser relevante historiske og aktuelle perspektiver på opplæring til demokratisk deltakelse. Jeg gjør også rede for hvordan mål- og resultatstyringen setter rammer for undervisning i skolen. Kapittelet gir begreper og kontekst for analyse og drøfting.

Kapittel 3 er oppgavens metodekapittel. Her beskriver jeg min hermeneutiske forskningstilnærming og hvordan jeg har gått frem for å belyse studiens problemstilling. Jeg gjør også rede for min forforståelse, belyser noen etiske vurderinger jeg har foretatt i forskningen og drøfter studiens gyldighet og kvalitet.

I **kapittel 4** presenterer jeg studiens analyse. Som et viktig forståelsesgrunnlag for analysen gjør jeg først rede for begrepene danning og danningsteoretisk allmenndidaktikk og belyser grunntrekk ved Klafkis allmenndidaktiske teori. Deretter presenterer jeg selve analysen

hvor jeg – gjennom begrepene autonomi, samfunnsorientering og det pedagogiske paradoks – viser hvordan danning til demokratisk deltakelse kan forstås i et allmenndidaktisk perspektiv.

I **kapittel 5** bruker jeg innsikten fra analysen til å drøfte den allmenndidaktiske tilnærmingens relevans og utfordringer i undervisning for danning til demokratisk deltakelse i skolen i dag. Jeg diskuterer relevansen for danningens deltakelsesideal i dagens demokrati og for allmenndidaktikkens vektlegging av en forberedende demokratiopplæring. Til slutt drøfter jeg utfordringer som oppstår for en undervisning som skal fremme danning til demokratisk deltakelse i dagens skole, og peker på noen aktuelle spenninger med mål- og resultatstyringens føringer for tidsbruk og kontroll i skolen.

I **kapittel 6** oppsummerer jeg innsikten fra analysen og drøftingen og forsøker å dra noen forsiktige konklusjoner rundt studiens problemstilling. Jeg drøfter kort studiens bidrag og peker på mulige veier for videre forskning.

Kapittel 2: Demokrati og utdanning – en oversikt

Spørsmålet om danning til demokratisk deltakelse er en del av en større og meget langvarig diskusjon om forholdet mellom demokrati og utdanning. Både demokratiet og ideer om pedagogikkens forhold til demokratiet har røtter i antikkens Hellas og har gjennom historien utviklet seg til et stort og komplekst felt av ulike forståelser og teoretiske retninger (Korsgaard et al., 2017; Sant, 2019; Solhaug, 2008).

I dette kapittelet vil jeg løfte frem noen perspektiver som er relevante for denne studien, og som utgjør kontekst for min analyse og drøfting av danning til demokratisk deltakelse i et allmendidaktisk perspektiv. Jeg vil belyse noen sentrale historiske og nyere perspektiver på demokrati og demokratisk deltakelse og peke på noen aktuelle utdanningspolitiske tendenser.

Som jeg har vært inne på (1.2) henger forståelsen av opplæring til demokratisk deltakelse sammen med ideer om hvordan vi kan forstå demokratisk deltakelse og demokratiet i seg selv. Derfor vil jeg begynne med å gjøre rede for noen ulike dimensjoner ved demokratiet – og for ulike ideologiske grunnsyn på demokrati og deltakelse – før jeg retter oppmerksomheten mot medborgerbegrepet og tilnærminger til demokratiopplæring.

2.1 Demokrati – dimensjoner og grunnsyn

Begrepet demokrati betyr *folkestyre* ('*demos*' = folk, '*kratos*' = styre) og betegner en politisk styreform hvor medlemmene i et samfunn, direkte eller indirekte, deltar i beslutninger som angår alle (Solhaug, 2003). Utover dette prinsipielle grunnlaget finnes et mangfold av synspunkter på hva det vil si at folket skal delta i beslutninger, og begrepet demokrati rommer derfor mange ulike aspekter og forståelser. Enda mer mangfoldig blir begrepet når vi tar med i betraktningen at demokrati, ved siden av den politiske styringsdimensjonen, også kan brukes mer generelt om en måte å leve sammen på og om forutsetningene for en slik demokratisk samlivsform (Dewey, 1916/2007; Stray, 2011).

I denne studiens undersøkelse av danning til demokratisk deltakelse blir ulike perspektiver på demokrati og deltakelse en viktig del av forståelsesbakgrunnen. I det følgende vil jeg derfor kort gjøre rede for ulike dimensjoner i demokratiet – og for betydningen av den *deltakende* dimensjonen – før jeg gir en oversikt over ulike ideologiske grunnsyn som har betydning for hvordan man forstår demokratiet og demokratisk deltakelse.

Dimensjoner i demokratiet

Demokratiet kan deles i fire fortolkningsdimensjoner: 1) demokratiet som statsform med folkestyre, 2) demokratiet som rettigheter og rettsstat, 3) demokratiet som et felles verdigrunnlag, og 4) demokratiet som aktiv deltakelse (Østerud et al., 2003, i Stray, 2011). De to første dimensjonene handler i stor grad om hvordan samfunnet er innrettet institusjonelt og juridisk gjennom for eksempel ordninger for representativt demokrati, maktfordeling og lovfestede nasjonale og internasjonale rettigheter (Stray, 2011). De to første dimensjonene kan dermed sies å handle om strukturelle muligheter for demokratisk deltakelse. Den tredje dimensjonen, *demokratiet som et felles verdigrunnlag*, dreier seg om hvilke felles verdier som skal ligge til grunn for demokratiet, og her vil *frihet* og *likhet* ses som grunnleggende i de fleste demokratiforståelser (Stray, 2011, Mouffe, 2015). Grunnlaget kan også inkludere *solidaritet* (Heldal, 2021), og eventuelle andre verdier avhengig av ideologisk grunnsyn, som jeg kommer tilbake til under. Den siste dimensjonen, *demokratiet som aktiv deltakelse*, er den dimensjonen som er i fokus i denne studien.

Det finnes mange ulike perspektiver på hva det vil si å delta aktivt i demokratiet. Et skille kan dras mellom deltakelse i *representativt demokrati* og deltakelse i *direkte deltakende demokrati* (Børhaug, 2004; Stray, 2011). I det representative demokratiet har folket indirekte innflytelse gjennom valg av representanter som deler egen overbevisning. Direkte deltakende demokrati innebærer en mer direkte og aktiv deltakelse i demokratiske prosesser. Den mest direkte formen for deltakelse kan sies å være folkeavstemninger om enkeltsaker, men vi kan også snakke om aktiv deltakelse gjennom for eksempel offentlig debatt, politiske organisasjoner, aksjoner, demonstrasjoner og sivil ulydighet (Børhaug, 2018; Stray, 2011).

I stedet for å oppfatte dem som konkurrerende og gjensidig utelukkende former for demokrati, kan det representative og direkte deltakende ses som to nødvendige elementer i et velfungerende demokrati. Ifølge Børhaug er representative ordninger nødvendige for at demokrati skal fungere på nasjonalt nivå, både av hensyn til praktisk gjennomførbarhet og med tanke på kompetansen hos dem som skal ta avgjørelsene (Børhaug, 2004; 2007). På den andre siden er den aktive, direkte deltakelsen et viktig og nødvendig grunnlag for det representative. Den aktive deltakelsen kan bidra til at ulike perspektiver, verdier og prioriteringer diskuteres, og er nødvendig for å sikre legitimiteten til de avgjørelsene som tas i det representative (Biesta, 2009/2011; Heldal, 2021; Solhaug, 2021). På dette grunnlaget er denne studien orientert rundt demokratiets deltakende dimensjon. Jeg undersøker dermed en begrenset del av demokratiet, men samtidig en del som er grunnleggende for demokratiets funksjon og legitimitet og som henger sammen med de andre dimensjonene i demokratiet.

Demokratiet er dermed avhengig av at borgerne deltar politisk, noe som ikke bare handler om evne til deltakelse, men som også er et spørsmål om å *ville* delta (Børhaug, 2021b; Solhaug, 2003). Som Børhaug påpeker er det mest sannsynlig at politisk deltakelse finner sted dersom deltakeren opplever deltakelsen som meningsfylt og rettferdiggjort (Børhaug, 2021b). I denne studien slutter jeg meg til denne forståelsen av at evne og vilje til deltakelse er grunnleggende for demokratiets legitimitet og ser dermed undersøkelsen av danning til demokratisk deltakelse som relevant også for de andre dimensjonene ved demokratiet. Gjennom analysen av aktuell pedagogisk teori (kapittel 4) vil jeg vise hvordan danningsteorien kan bidra med relevante perspektiver for en opplæring som søker å fremme elevenes evne og vilje til demokratisk deltakelse.

Som nevnt (1.2) er synet på demokratisk deltakelse også avhengig av et mer grunnleggende syn på hva demokrati er eller bør være. Det er derfor hensiktsmessig for studiens tolkningsgrunnlag å få en viss oversikt over ulike ideologiske grunnsyn på demokrati. I det følgende vil jeg først gjøre rede for tradisjonene for *liberal* og *republikansk* demokratiforståelse – som kan ses som et klassisk hovedskille (Børhaug, 2004; 2007). Deretter vil jeg også belyse *kommunitaristisk*, *deliberativt* og *radikalt* demokratisyn.

Liberalt demokrati

I en *liberal* demokratiforståelse står individets frihet og rettigheter sterkt. Individet er «det primære sosiale og politiske subjekt» (Stray, 2010, s. 69), og egeninteressen er det fremste utgangspunktet for personlige og samfunnsmessige valg (Solhaug, 2021). Staten skal gripe minst mulig inn i borgernes liv, men i stedet sikre den enkeltes frihet, sikkerhet og rett til å velge mellom ulike goder. Frihet i liberal demokratiforståelse går dermed ut på å begrense statens hindring og inngripen i individets frie valg og kan betegnes som en ‘negativ frihet’ (Solhaug, 2021; Stray, 2010). Begrepet negativ frihet er hentet fra filosofen Isaiah Berlins skille mellom negativ og positiv frihet (Berlin, 1958/1961). Hos Berlin er den negative friheten en form for *frihet fra* – frihet fra andre menneskers innskrenking av individets rom for å gjøre som det selv vil for å nå egne mål (Berlin, 1958/1961).

Når det gjelder den demokratiske (politiske) deltakelsen, vil noen tilnærminger innen liberal demokratiforståelse avgrense deltakelsen til valget av representanter. Andre tilnærminger fremmer en politisk deltakelsesprosess kalt *interesseaggregering*, som vil si at individet kjemper for egne rettigheter og politiske synspunkter ved å slå seg sammen med andre med felles interesser (Børhaug, 2004; Solhaug, 2021; Stray, 2010; 2011). Uansett om det er

individ eller interessegruppe som kjemper for sine interesser, er konkurransen og markedet viktige mekanismer for prioritering av interesser og fordeling av ressurser i et liberalt demokratisyn (Solhaug, 2021).

Det liberale demokratisynet kan kritiseres for at det toner ned individets ansvar overfor fellesskapet (Solhaug, 2021) og for at den kan være ekskluderende ettersom individets *frihet* kan gå utover *likhet* i mulighet til deltakelse (Biesta, 2009/2011). De siste tiårenes fremvekst av *nyliberale* tendenser i samfunnet har dessuten blitt kritisert for å føre til ‘avpolitisering’, som i denne sammenhengen vil si at politisk deltakelse i demokratiske drøftinger erstattes med individuell valgfrihet i det økonomiske markedet (Biesta, 2009/2011; Heldal, 2021).

Republikansk demokrati

I kontrast til det liberales vektlegging av individets rettigheter og interesser, finner vi *republikansk* demokratiforståelse som vektlegger *fellesskapet* og *forpliktelse til deltakelse* i diskusjoner om *felles beste* (Børhaug, 2007; Solhaug, 2021). Begrepet kommer fra det latinske *res publica*, som kan oversettes med ‘det felles’ eller ‘den offentlige sak’ (Børhaug, 2007; Solhaug, 2021). Republikanismen stod sterkt i det athenske demokratiet hvor statsfellesskapets beste var eneste legitime tema for den politiske debatten. Det var dermed ikke rom for spørsmål om individuelle rettigheter eller interesser (Børhaug, 2007). I republikansk demokratiforståelse søker man å komme frem til verdier og mål som er til felles beste gjennom deltakelse i offentlig debatt (Børhaug, 2004; 2007; Solhaug, 2021). Slik blir mer direkte former for demokratisk deltakelse sentrale, og republikansk demokratiforståelse kalles også *deltakerdemokrati* (Sant, 2019; Solhaug, 2021). I den republikanske demokratiforståelsen kan man snakke om en ‘positiv frihet’, som i stedet for å fokusere på fraværet av statlige (strukturelle) hindringer dreier seg om muligheter for deltakelse (Solhaug, 2021). Hos Berlin (1958/1961) er den positive friheten en indre og personlig *frihet til* – frihet til å være et selvbestemmende subjekt som selv avgjør sitt liv og sine handlinger og som tar ansvar for sine valg.

To kritiske innvendinger mot republikansk demokratisyn kan være at det er vanskelig å komme frem til enighet om felles beste, særlig i pluralistiske samfunn, og at det er illusorisk å tro at alle individer vil sette til side egeninteresse for felles beste (Mouffe, 2015; Solhaug, 2021).

Kommunitaristisk demokrati

Beslektet med det republikanske finner vi også *kommunitaristisk* demokratiforståelse. Som i klassisk republikansk forståelse, står tanken om felles beste sentralt i kommunitarismen

(Børhaug, 2004; Stray, 2011). Stat og sivilsamfunn (det offentlige og det private) er imidlertid mindre tydelig atskilt, og det er fellesskapet som skal være utgangspunktet for styringen av samfunnet (Børhaug, 2007; Stray, 2011). I kommunitaristisk demokratiforståelse er solidaritet (brorskap) like viktig som frihet og likhet (Stray, 2010), og forpliktelsen overfor fellesskapet er minst like viktig som personlige rettigheter (Solhaug, 2003; Stray, 2011). Den sterke vektleggingen av fellesskapet gjør at felles kultur og verdier er viktig i kommunitarismen (Solhaug, 2021; Stray, 2010), altså vektlegges dimensjonen *demokrati som felles verdigrunnlag* som utgangspunkt for deltakelsen. Det kan sies å dra i retning av en demokratiopplæring som skal styrke eller holde på tradisjoner og nasjonal kulturarv (Børhaug, 2004; 2007; Solhaug, 2021). En liknende tankegang finnes også i *internasjonal sammenheng*, i EUs og Europarådets ambisjoner om en felleseuropeisk demokratisk kultur og identitet som grunnlag for demokratiet (Europarådet, 2018; Stray, 2011).

Med mål om felles beste kan vi si at kritikken av republikanismen også rammer kommunitarismen. I tillegg kan kommunitarismen, gjennom vektleggingen av felles verdigrunnlag, kritiseres for å ekskludere dem som 'ikke passer inn' i verdigrunnlaget fra deltakelse i demokratiet (Biesta, 2009/2011; Mouffe, 2015).

Liberal, republikansk og kommunitaristisk demokrati er ovenfor beskrevet som ytterpunkter og kan forstås som idealtyper. Vi kan se det som et spektrum med det rent liberale i den ene enden og det republikanske og kommunitaristiske i den andre (Børhaug, 2004; Stray, 2011; Sant, 2019). Men det finnes også forgreininger innen alle kategorier, og som oftest innebærer demokratisk teori og praksis en blanding av de ulike perspektivene (Børhaug, 2004; Solhaug, 2021; Stray, 2011). Forskjellige tilnærminger til demokrati kan derfor sies å bringe med seg ulike bud på forholdet mellom liberale og republikanske/kommunitaristiske hensyn – mellom individ og felleskap, og mellom rettigheter og forpliktelse. I tillegg til disse ytterpunktene kan vi dessuten finne flere idealtypiske demokratiforståelser i ideene om *deliberativt demokrati* og *radikalt demokrati*.

Deliberativt demokrati

Begrepet *deliberativt* kommer av *deliberasjon* som kan oversettes med samtale, dialog eller drøfting (Solhaug, 2021; Stray, 2011). Deliberasjonen har røtter i det athenske demokratiet og er videreført av blant andre John Dewey (som jeg kommer tilbake til i 2.3.2) og i særlig grad av Jürgen Habermas (Solhaug, 2021).

Habermas har fra 60-årene vært en sentral representant for den såkalte Frankfurterskolen³ (se 2.3.3). Et overordnet prosjekt i forfatterskapet til Habermas har vært å finne betingelser for et reelt demokratisk samfunn som også viderefører opplysningens ideal om individets myndiggjøring (Korsgaard et al., 2017). Habermas representerer med dette en demokratiforståelse som kan ses som en mellomposisjon til det liberale og det republikanske/kommunitaristiske, og som inkluderer aspekter fra begge sider (Børhaug, 2007; Englund, 2007; Solhaug, 2021). Fra det liberale tar Habermas med seg individets rettigheter og muligheten for konkurranse mellom ulike synspunkter, og fra det republikanske/kommunitaristiske viderefører han vektleggingen av felles beste (Børhaug, 2007; Solhaug, 2021).

Utfordringene med vektlegging av egeninteresse (det liberale) og problemet med å komme frem til en enighet om hva som er felles beste (det republikanske) søker Habermas å løse ved å innføre regler for samtalen (Solhaug, 2021). Disse reglene omtaler Habermas i sin teori om *den kommunikative handling* (Habermas, 1999). Den kommunikative handling viser til en form for samhandling hvor flere personer i fellesskap søker å komme frem til en enighet (konsensus) om hva som vil være riktig handlemåte i en gitt situasjon (Habermas, 1999). Samhandlingen skal baseres på en bestemt form for kommunikasjon hvor argumentenes gyldighet vurderes av deltakerne etter tre kriterier; 1) *sannhet*, som handler om at utsagnet objektivt sett kan vurderes som sant, 2) *riktighet*, i forhold til kommunikasjonens sosiale og normative kontekst, og 3) *oppriktighet*, som handler om at man subjektivt sett virkelig mener det man sier (Habermas, 1999). Hvis kriteriene oppfylles, vil det føre til en maktfri kommunikasjonssituasjon som gir plass til «det bedre arguments ejendommelige tvangløse tvang» (Habermas, 1973/1975, sitert i Korsgaard et al., 2017, s. 332). Slik fremmer Habermas en rasjonalitet som hverken er instrumentell (som i det liberale) eller verdibasert (som i det republikanske/kommunitaristiske), men *kommunikativ*, som handler om å følge normene for samtalen (Solhaug, 2021). På denne måten kan demokratisk deltakelse i et deliberativt perspektiv forstås som evne og vilje til å følge normene for deliberativ kommunikasjon i diskusjoner med mål om konsensus omkring handling for felles beste.

Deliberativt demokrati er videreført til nordisk (svensk) skolekontekst ved Tomas Englund gjennom teorien om *den deliberative samtalen* (Englund, 2000; 2006; 2007). Det sentrale i Englunds deliberative samtaler er at man søker å komme til enighet (konsensus),

³ En krets av samfunnsforskere og filosofer rundt *Institut für Sozialforschung* i Frankfurt, som oppstod rundt Max Horkheimers ledelse av instituttet fra begynnelsen av 30-tallet (Korsgaard et al., 2017).

gjennom at ulike synspunkter tydeliggjøres, og argumenter gis spillerom, i en ramme av toleranse og respekt for den konkrete andre (Englund, 2007).

En mulig kritikk av den deliberative demokratiforståelsen kan være at den sterke vektleggingen av konsensus og forutsetningen om 'tvangløs kommunikasjon' kan være idealer som vanskelig lar seg oppnå i praksis (Breivega et al., 2019; Børhaug, 2004; Flyvbjerg, 1998/2003). I skolesammenheng kan erfaringsmessig, kunnskapsmessig og sosio-kulturell asymmetri i klasserommet bidra til en tilsynelatende konsensus som skjuler ikke-artikulerte uenigheter (Hultin, 2007). Dessuten kan konsensuskravet føre til at man utelater diskusjoner hvor det er vanskelig å komme til enighet, men som likevel kan bidra til demokratisk danning (Breivega et al., 2019). Englund (2006) imøtekommer kritikken til en viss grad ved å presisere at det er forskjell mellom deliberativt demokrati og den deliberative samtalen. Den deliberative samtalen er ikke like tett knyttet til behov for beslutningstaking som i demokratiet, og krever heller ikke på samme måte symmetri mellom deltakerne (Englund, 2006). Dessuten er konsensus ikke det eneste målet med den deliberative samtalen. Den handler også om at individet (eleven) skal kunne ta stilling gjennom å lytte, drøfte, søke argumenter og vurdere (Englund, 2006). Med Englunds nyansering kan vi forstå demokratisk deltakelse i et deliberativt perspektiv som evne og vilje til delta i diskusjoner hvor ulike synspunkter og argumenter får spillerom, med mål om stillingtagen og mulig konsensus. I analysen (kapittel 4) vil jeg vise at danningsteoretisk allmenndidaktikk bærer med seg elementer som harmonerer med en slik forståelse.

En annen kritikk av det deliberative, som fortsatt kan være relevant etter Englunds nyansering, er at kravet til en bestemt form for kommunikasjon i deliberative prosesser kan gjøre muligheten for deltakelse avhengig av i hvilken grad den enkelte mestrer denne kommunikasjonsformen (Biesta, 2009/2011). En enda mer grunnleggende kritikk av det deliberative demokratiet (og av liberale, republikanske og kommunitaristiske forståelser) kan vi finne hos Chantal Mouffe, som representerer det som kan kalles *radikalt demokrati* (Solhaug, 2021).

Radikalt demokrati

Som et siste demokratisk grunnsyn, vil jeg nevne det *radikale demokratiet*, som også kalles *agonistisk demokrati* (Sant, 2019; Solhaug, 2021). Det radikale demokratiet henter innflytelse fra Jacques Derridas post-strukturalistiske filosofi og bygger på en idé om at demokratiet er i kontinuerlig forandring (Sant, 2019). I Jacques Rancières tolkning betyr det at demokrati kun

kan opptre sporadisk, i øyeblikk hvor den sosiale orden forstyrres (Biesta, 2009/2011; Sant, 2019). Et bidrag som kan ses som mer sentralt, og mindre ekstremt, kan vi finne i Chantal Mouffes demokratiteori (Sant, 2019; Solhaug, 2021). Mouffe tilbyr perspektiver som utfordrer sider ved liberale, republikanske, kommunitaristiske og deliberative demokratisyn.

I boka *Om det politiske* kritiserer Mouffe (2015) universaliseringen av en europeisk demokratimodell som hun betegner som liberal, rasjonalistisk og konsensusorientert (Mouffe, 2015). Mouffe hevder at målet om å komme frem til en enighet om felles beste for alle, er umulig – særlig i en pluralistisk, global kontekst. Hun hevder konsensusdemokratiet er basert på en feilaktig tanke om muligheten for et konfliktløst demokrati hvor alt kan løses gjennom deliberasjon (Mouffe, 2015). I stedet for å se det politiske som et rom for frihet og offentlig deliberasjon, ser Mouffe det politiske som «et rom for makt, konflikt og antagonisme» (Mouffe, 2015). På denne bakgrunnen fremmer Mouffe en demokratisk deltakelse som handler om å inngå i *kollektive identiteter* som kjemper mot andre kollektive identiteter for å utfordre og endre hegemoniet (den maktbaserte orden) i samfunnet (Mouffe, 2015). Mouffe kaller dette *agonisme*; en politisk konflikt mellom ‘vi’ og ‘dem’ hvor motstanderen ikke ses som en moralsk fiende, men som en legitim politisk motstander (Mouffe, 2015). For Mouffe er det affektive, eller lidenskapelige, en viktig del at den demokratiske deltakelsen (agonismen), og hun hevder denne dimensjonen blir oversett og utestengt i vektleggingen av rasjonell deliberasjon og konsensus (Mouffe, 2015).

Den agonistiske kampen mellom kollektive identiteter trenger et felles politisk rom, basert på enighet om verdiene likhet og frihet, men demokratiet bør, ifølge Mouffe, ikke defineres gjennom flere verdier (Mouffe, 2015). Mouffe hevder forsøkene på å etablere et universelt verdigrunnlag for demokratiet skaper en ‘innside’ og ‘utside’ hvor noen ikke passer inn. Mouffe argumenterer for at dette fører til *avpolitisering*; det som er utenfor ‘konsensus’ blir sett på som umoralsk, og konflikter mellom grupper blir da ikke lenger sett som politisk uenighet (agonisme), «men som en moralsk konfrontasjon mellom godt og ondt» (Mouffe, 2015, s. 11).

Oppsummert kan vi si at det radikale demokratisynet utfordrer tanken om individet som politisk subjekt (liberal, republikansk), tanken om et felles verdi- eller normgrunnlag (kommunitaristisk, deliberativt) og målet om (enighet om) felles beste (deliberativt, republikansk, kommunitaristisk). I stedet fremmer det radikale demokratiet en demokratisk deltakelse som handler om å inngå i kollektive identiteter for å kjempe (agonistisk) mot politiske motstandere, med mål om å endre maktforholdene i samfunnet. Med målet om endring av samfunnets maktstrukturer kan vi si at den radikale deltakelsen også har et kritisk aspekt.

2.1.1 Demokratisk medborgerskap – og idealer for deltakelsen

I styringsdokumenter og aktuell forskning omkring demokratiopplæring brukes gjerne begrepet *demokratisk medborgerskap* eller bare *medborgerskap* (Børhaug, 2018; Kunnskapsdepartementet, 2017; Solhaug, 2021; Stray, 2011). Innenfor denne terminologien kan vi se skolens demokratimandat som det å bidra til utviklingen (danningen) av demokratiske medborgere.

Begrepene medborger og medborgerskap er hentet fra engelske *citizen* og *citizenship*, som igjen stammer fra det latinske *civis*: «medlem av (...) et samfunn av frie borgere» (Solhaug, 2021, s. 48). Det engelske begrepet kan forstås på to måter: 1) *citizenship* som *status*, som svarer til det norske *statsborgerskap*, og 2) *citizenship* som *rolle*, som kan oversettes til *medborgerskap* (Stray, 2011). Medborgerskap har altså å gjøre med hvilken rolle individet spiller i demokratiet og handler blant annet om demokratisk deltakelse; «om å bli inkludert og om å være i stand til å bidra og påvirke» (Breivega et al., 2019, s. 19).

Medborgerskapet er avhengig av rettigheter i samfunnet, men er også et normativt spørsmål som er knyttet til forventninger påvirket av politiske, kulturelle og sosiale forhold (Solhaug, 2021; Stray, 2011). Forståelsen av demokratisk medborgerskap – og dermed også forståelsen av hva slags demokratisk deltakelse opplæringen skal sikte mot – er derfor avhengig av hvilken demokratiforståelse som legges til grunn (Sant, 2019; Stray, 2011; Stray & Sætra, 2018; Westheimer & Kahne, 2004) og henger dermed sammen med de forskjellige grunnsynene som er beskrevet ovenfor (2.1). Vi kan altså snakke om liberale, republikanske, kommunitaristiske, deliberative og radikale idealer for medborgerskapet. I praksis er det imidlertid kanskje mer presist å kalle dem *aspekter ved* medborgerrollen, ettersom demokratiet ofte innebærer blandinger av de ulike demokratisynene (Børhaug, 2004; Solhaug, 2021).

En annen viktig side ved medborgerskapet er at det ikke kan begrenses til en nasjonal kontekst, men må ta hensyn til globaliseringen i verden. Internasjonale avtaler og rettigheter samt globale utfordringer – slik de for eksempel er beskrevet i FNs bærekraftsmål (FN-sambandet, 2022) – gjør at demokratisk medborgerskap også må ses som et globalt medborgerskap (Børhaug, 2021c; Solhaug, 2021).

I lys av redegjørelsen over kan denne studien ses som en del av forskningsfeltet rundt demokrati og medborgerskap, men det er selve deltakelsesdimensjonen ved demokratiet og medborgerskapet som er i fokus. Jeg vil derfor hovedsakelig snakke om danning til demokratisk deltakelse fremfor medborgerskap, men legger til grunn at jeg da samtidig sier noe om medborgerskapet. Den forståelsen av demokratisk deltakelse jeg kommer frem til i analysen av danningsteorien, er samtidig et perspektiv på hva medborgerskap kan eller bør være, og på

hvordan opplæringen kan bidra til et slikt medborgerideal. De ulike teoretiske perspektivene på demokrati, medborgerskap og deltakelse som jeg har gjort rede for over, fungerer som nyttige forståelsesredskaper i analysen av aktuell danningsteoretisk allmenndidaktisk teori. I analysekapittelet (kapittel 4) vil jeg vise hvordan allmenndidaktikken kan sies å bære med seg et deltakelsesideal som rommer liberale, republikanske, kommunitaristiske og deliberative aspekter, og i drøftingen (kapittel 5) vil jeg undersøke hvordan deltakelsesidealet kan møte utfordringene fra et radikalt demokratisyn. Før vi kommer så langt vil jeg fortsette redegjørelsen for studiens teoretiske bakgrunn. I det følgende vil jeg vise hvordan demokratiopplæring kan forstås som et spørsmål om opplæring *om, for* og/eller *gjennom* demokrati og deltakelse.

2.2 Demokratiopplæring – om, for og gjennom demokrati

Stray (2011) deler demokratiopplæring inn i tre ulike nivåer eller strategier: 1) opplæring *om* demokrati, 2) opplæring *for* demokratisk deltakelse, og 3) opplæring *gjennom* å praktisere demokratisk deltakelse. Opplæring *om* demokrati dreier seg om kunnskap om demokratiets historie, organiseringer, prosesser, rettigheter og forpliktelser og kan ses som et grunnlag for forberedelsen til deltakelse. Opplæring *for* demokratisk deltakelse handler om at elevene utvikler fagovergripende ferdigheter i kritisk tenking og kommunikasjon. Kunnskap i ulike fag blir også viktig for denne utviklingen, med mål om at eleven skal lære å ta velbegrunnet stilling. Opplæring *gjennom* demokratisk deltakelse innebærer at elevene lærer gjennom å få erfare reell demokratisk deltakelse i praksis, i eller utenfor skolen (Stray, 2011).

Det er mulig å forstå opplæring *om* og *for* versus opplæring *gjennom* demokratisk deltakelse som konkurrerende strategier for god demokratiopplæring, og det finnes en pågående akademisk diskusjon omkring hva som bør vektlegges (Aasebø, 2017; Kovač, 2018; Stray & Sætra, 2018). På den ene siden finnes forskning som fremhever viktigheten av demokratiopplæring *gjennom* deltakelse (Aasebø, 2017; Breivega et al., 2019; Biswas, 2021; Stray & Sætra, 2018). På den andre siden finnes det bidrag som peker på at skolen ikke er organisert demokratisk og som derfor argumenterer for vektlegging av opplæring *om* og *for* demokrati (Børhaug, 2021a; Kovač, 2018). Børhaug spør retorisk «kor demokratisk ein tvangsorganisasjon med eit mandat om påverknad og oppseding kan bli» (Børhaug, 2021a, s. 159) og hevder det ikke finnes sikker støtte i forskningen for sammenhengen mellom demokratisk erfaring i skolen og deltakelse senere i livet (Børhaug, 2021a). Som et eksempel viser han til elevrådsarbeid, som har rammer for beslutning satt av skoleledelsen, og derfor minner mer om arbeidstakerdeltakelse enn politisk deltakelse i demokratiet (Børhaug, 2021a).

En alternativ tolkning til å se *om, for* og *gjennom* som konkurrerende strategier, er å se alle tre tilnærminger som overlappende deler eller nivåer av en god demokratiopplæring (Stray, 2011). Et slikt syn harmonerer med fremhevingen av alle tre nivåer i fagfornyelsen og Kunnskapsløftets overordnede del (Kunnskapsdepartementet, 2017; Meld. St. 28 (2015-2016)). I alle fall utgjør de tre nivåene nyttige forståelsesredskaper når jeg i denne studien skal analysere og drøfte danningsteoretisk allmenndidaktikkens perspektiv på danning til demokratisk deltakelse.

Ovenfor har jeg gjort rede for ulike dimensjoner ved demokratiet og argumentert for relevansen av studiens undersøkelse av den deltakende dimensjonen. Jeg har også forsøkt å gi et overordnet blikk på ulike grunnsyn og tilnærminger som påvirker idealet for deltakelsen og synet på demokratiopplæring – og som danner kontekst for studiens analyse. I det følgende vil jeg vende oppmerksomheten mot noen historiske perspektiver som har hatt innflytelse på aktuelle tilnærminger og som utgjør bakgrunn for studiens analyse og drøfting.

2.3 Historiske perspektiver på demokrati og utdanning

Som nevnt har koblingen mellom demokratisk deltakelse og pedagogikk røtter i antikkens Hellas. Der var imidlertid hverken demokrati eller undervisning allmenne goder, men forbeholdt eliten i et klassesdelt samfunn (Dewey, 1916/2007; Korsgaard et al., 2017). Kun athenske menn over 20 år med eiendom ble regnet som medborgere, mens det store flertallet av innbyggerne (kvinner, barn, slaver, eiendomsløse og immigranter) var ekskludert fra å delta politisk (Biesta, 2009/2011; Stray, 2011).

Som et allment pedagogisk prosjekt kan demokratiet tradisjonelt knyttes til den nyhumanistiske danningstradisjonen og til amerikansk (progressiv) reformpedagogikk (Heldal, 2021). Begge tradisjonene bærer meg seg idealer for demokratisk deltakelse og perspektiver på hvordan utdanningen kan bidra. I de to neste delene (2.3.1 og 2.3.2) vil jeg gjøre kort rede for disse to tradisjonene – sistnevnte representert ved John Dewey. Deretter vil jeg belyse eksempler på etterkrigstidens kritiske tenkning (2.3.3), som har hatt innflytelse på hvordan tradisjonene har utviklet seg frem mot aktuelle teorier. Ettersom den nyhumanistiske danningstradisjonen er en del av allmenndidaktikken som undersøkes i denne studien – og derfor blir grundig belyst i kapittel 4 – vil jeg i det kommende avsnittet kun gi en kort redegjørelse for den historiske bakgrunnen til tradisjonen.

2.3.1 Opplysning og nyhumanisme – demokratisk danning

Med røtter i antikkens dannelsesbegrep (*paideia*) har den nyhumanistiske danningstradisjonen (også kalt *Bildung*) sin moderne opprinnelse i de filosofiske strømningene i Tyskland rundt 1770-1830 (Klafki, 1985/2002; Midtsundstad & Willbergh, 2010). Dannelsesbegrepet oppstod i nær sammenheng med humanistiske og demokratiske ideer og opplysningstidens tankegods (Gustavsson, 1998; Willbergh, 2015; 2021). I Immanuel Kants oppfordring om menneskets utgang fra sin selvforskyldte umyndighet (Kant, 1784/2004) finner vi målet om individets *autonomi*. Denne autonomien er en essensiell del av dannelseskonseptet, og det er et sentralt spørsmål i danningstradisjonen hvordan å bidra til danningen av autonome og ansvarlige demokratiske medborgere (Willbergh, 2015; 2021). Med målet om autonomi har danningstradisjonen alltid også vært nødt til å forholde seg til *det pedagogiske paradoks*, som peker på det tilsynelatende motsetningsfylte ved tanken om å oppdra til autonomi gjennom ytre påvirkning (Kant, 1803; Oettingen, 2001).

Sentral i den tidlige utviklingen av dannelsesbegrepet var Wilhelm von Humboldt (1767-1835), som var en av de første til å sette dannelsesidealet som et mål for *alle* mennesker gjennom institusjonalisert undervisning (Klafki, 1985/2002; Midtsundstad & Willbergh, 2010). Humboldt så det som «den ultimate oppgave ved vår eksistens» (Humboldt, 1969/2000, s. 58, min oversettelse) å utvikle vår *menneskelighet* gjennom å begripe så mye som mulig av verden på en sammenhengende måte, og slik bidra til *menneskehetens* utvikling (Humboldt, 1969/2000). En slik danning kan kun skje gjennom en vekselvirkning hvor *selvet* kobles til *verden* i «det mest allmenne, livligste og frieste samspill» (Humboldt, 1969/2000, s. 58, min oversettelse). Utgangspunktet for denne vekselvirkningen er individets frie, aktive virksomhet – *selvvirksomhet*. Med selvvirksomheten fremhever Humboldt det individuelle, subjektive og autonome ved danningen og viser at all danning er *selvdanning* (Humboldt, 1969/2000; Løvlie, 2013; Midtsundstad & Willbergh, 2010).

Fra det nyhumanistiske utgangspunktet med vekselvirkningen mellom individ og verden, utviklet dannelseskonseptet seg i ulike historiske retninger gjennom 1800- og 1900-tallet. Dannelseskonseptet ble sentralt i Norden og ellers i Europa, både som pedagogisk konsept og som forutsetning for utviklingen av de moderne demokratiene (Breivega et al. 2019; Willbergh, 2021). På begynnelsen av 1900-tallet eksisterte dannelseskonseptet som en folkedannelse – eller nasjonaldannelse – som vektla fellesskap og felles verdier, og som kan settes i sammenheng med det kommunitaristiske demokratisynet (Slagstad, 2011). I Norden ble folkedannelsen et grunnlag for utviklingen av sosialdemokratiet etter andre verdenskrig, mens den i tysk sammenheng skulle bli kritisert for å muliggjøre fremveksten av nasjonalismen

(Slagstad, 2011; Willbergh, 2021). En av dem som kritiserte denne dannelsesforståelsen allerede før andre verdenskrig, var John Dewey.

2.3.2 John Dewey – demokrati som samlivsform (i skolen)

Gjennom sin pedagogiske filosofi – og særlig gjennom teksten *Demokrati og utdanning* (1916/2007) – er John Dewey en helt sentral skikkelse for koblingen mellom demokrati og utdanning (Breivega et al., 2019; Løvlie, 2013, Solhaug, 2008). En stor del av forskningen på feltet refererer til Dewey, men han tolkes og brukes forskjellig i ulike og til dels motstridende tilnærminger til demokratiopplæring (Sant, 2019; Westheimer & Kahne, 2004).

I *Demokrati og utdanning* (1916/2007) kritiserer Dewey flere tidligere forsøk på å forene hensynene til individ og samfunn gjennom utdanning. Han peker på hvordan den greske antikkens klassesdelingen av mennesker hindret muligheten for at alle individer kunne bidra med sine varierte kvaliteter – noe som er nødvendig i et demokratisk samfunn (Dewey, 1916/2007). Videre kritiserer Dewey opplysningstidens tilnærming (Rousseau) for å være for individualistisk, og for å mangle et sosialt samarbeid omkring samfunnets målsettinger (Dewey, 1916/2007). Til slutt adresserer Dewey den tyske nasjonaldannelsen, hvor han hevder individet underordnes samfunnet og nasjonalstatens idealer (Dewey, 1916/2007). Han kritiserer denne tilnærmingen for å gjøre utdanningen i det kontinentale Europa til et nasjonalistisk prosjekt (Dewey, 1916/2007; Korsgaard et al., 2017). På bakgrunn av denne kritikken fremmer Dewey et demokratisyn hvor samfunnets målsettinger må avgjøres av alle individers deltakelse i et sosialt fellesskap.

Deweys demokratisyn tar utgangspunkt i at alle sosiale fellesskap kjennetegnes av kommunikasjon og samhandling omkring felles interesser (Solhaug, 2021). For Dewey (1916/2007) er denne kommunikasjonen og samhandlingen det sentrale i et demokrati: «Demokrati er mer enn en styreform, det er først og fremst en form for samliv, en felles kommunisert erfaring» (Dewey, 1966, sitert i Løvlie, 2013, s. 253). Demokrati er altså først og fremst en form for samliv, og for Dewey er det denne demokratiske samlivsformen som må danne grunnlaget for demokratiet som styreform (Korsgaard et al., 2017).

Demokratiet handler dermed om å delta i en ‘felles kommunisert erfaring’. Denne deltakelsen er avhengig av individets frivillige kapasitet og interesse, noe som kun kan oppnås gjennom utdanning (Dewey, 1916/2007). Utdanningen skal føre til en «frigjøring av individuell kapasitet i en progressiv vekst mot sosiale mål» (Dewey, 1916/2007, s. 83-84, min oversettelse), og slik bidra til et demokrati hvor alle deltar aktivt i en stadig endring og forbedring av samfunnet (Korsgaard et al., 2017). Deweys idé om (opplæring til) demokratisk deltakelse

hviler på hans erfaringspedagogikk (Løvlie, 2013). Ved at elevene lærer seg en vitenskapelig undersøkelsesmetode, kan de gjøre seg egne erfaringer – og rekonstruere egne erfaringer – og dermed nå frem til en rasjonalisert kunnskap som kan kommuniseres med andre (Dale, 2005). Deweys demokratiske deltakelse handler dermed om å erfare og kommunisere erfaringene i et sosialt fellesskap.

Deweys syn på skolen innebærer at den ikke er forberedelse for et fremtidig liv, men en form for samfunnsliv med verdi i seg selv (Dewey, 1897/2006). Skolen er en sosial livsform – et ‘miniatyrsamfunn’ – i nær kontakt med andre samlivsformer utenfor skolen (Dewey, 1916/2007). Hvis vi sammenholder Deweys demokratisyn og skolesyn, blir skolen et sted hvor eleven skal erfare demokrati som livsform, som *levd demokrati* (Breivega et al., 2019; Englund, 2007). Deweys ideer utgjør dermed et grunnlag for opplæring *gjennom* demokratisk deltakelse (se 2.2), og kan tolkes dit hen at det ikke er noen kvalitativ forskjell mellom skole og samfunn (bare størrelse), og at skolen i seg selv kan og bør organiseres demokratisk (Biesta, 2009/2011; Korsgaard et al., 2017).

Med vektleggingen av deltakelse, felles interesser og sosiale fellesskap som grunnlag for styring, kan Deweys demokratiforståelse sies å ha fellestrekk med både republikansk og kommunitaristisk demokratisyn (se 2.1). Samtidig gjør den sentrale rollen til interaksjon og kommunikasjon i Deweys teori at han kan betraktes som en foregangsperson for det *deliberative demokratiet* (Englund, 2007; Solhaug, 2008).

I kontinentaleuropeisk sammenheng fikk Deweys ideer om demokrati og utdanning et noe forsinket gjennomslag, og frem til og med mellomkrigstiden hadde han liten innflytelse i den europeiske reformpedagogikken (Korsgaard et al., 2017). Som nevnt hadde danningen form som nasjonaldanning. Demokrati ble ikke betraktet som et pedagogisk begrep. I stedet skulle pedagogikken styrke en ‘nasjonalkulturell livsform’ som basis for en demokratisk styreform (Korsgaard et al., 2017). Som nevnt kritiserte Dewey denne tilnærmingen, og med hendelsene før og under andre verdenskrig, ble Deweys kritikk meget aktuell. Deweys pedagogiske filosofi – med den demokratiske livsform som basis – fikk dermed stor innflytelse i etterkrigstidens Europa, også i Norden (Breivega et al., 2019; Korsgaard et al., 2017). Deweys innflytelse er blant annet synlig i Zook-rapporten (Zook, 1946), som hadde stor betydning for utviklingen av demokratiet i Europa etter andre verdenskrig (Breivega et al., 2019). Zook-rapporten omhandlet de alliertes plan for demokratisering av Tyskland gjennom ‘reutdanning’ (reeducation) av det tyske folk (Zook, 1946). Når det står i rapporten at demokrati ikke bare er en styreform, men en levemåte som må gjennomsyre alle sosiale fellesskap og prosesser (Zook, 1946), harmonerer det godt med Deweys demokrati som samlivsform. Og Deweys erfaringspedagogikk passer

godt med rapportens fremheving av skolens viktige rolle som formidler av ‘metoden’ for å leve som demokratisk menneske (Zook, 1946).

Som jeg vil komme tilbake til i kapittel 4 fikk Dewey innflytelse også i Klafkis videreutvikling av danningsteoretisk allmenndidaktikk. Han var dessuten en inspirasjon for aktører i etterkrigstidens kritiske tenkning (Solhaug, 2008), som er tema i det følgende.

2.3.3 Adorno og Arendt – autonomi, samfunnskritikk og politisk deltakelse

I 1970-årene fikk norske læreplaner en dreining mot en demokratiforståelse som vektla samfunnskritikk og bred deltakelse, med mål om kritisk og politisk engasjerte borgere (Børhaug, 2018). Den samfunnskritiske dreiningen i pedagogikken var blant annet påvirket av kritisk teori fra aktørene rundt Frankfurterskolen (Korsgaard et al., 2017), hvor Max Horkheimer og Theodor W. Adorno var ledende skikkelser på 50- og 60-tallet. Inspirert av Kant og Dewey, argumenterte Horkheimer og Adorno for en grunnleggende demokratisering av utdanningssystemet i Tyskland og en kritisk rehabilitering av det nyhumanistiske dannelsesbegrepet (Korsgaard et al., 2017).

En viktig del av grunnlaget for rehabilitering av danningen, var hendelsene under andre verdenskrig. Adorno skriver at den «aller første fordring til oppdragelsen er at det aldri skal komme et nytt Auschwitz» (Adorno, 1966/1972b, s. 138). I sitt syn på hva en slik oppdragelse går ut på, vender Adorno seg mot subjektet, og peker på viktigheten av et kritisk reflekterende individ. Individet må reflektere kritisk over sin egen kapasitet til onde handlinger, men også over ‘statsmakten’ (Adorno, 1966/1972b). For denne kritiske refleksjonen er individets *autonomi* helt nødvendig: «Den eneste sanne kraft mot prinsippet fra Auschwitz ville være autonomi, om jeg kan bruke det kantianske uttrykk; kraften til refleksjon, til selvbestemmelse» (Adorno, 1966/1972b, s. 142). Problemet, ifølge Adorno, var at danningen ikke lenger ga muligheten for denne autonomien (Adorno, 1959/1972a).

I *Halvdannelsens teori* (Adorno, 1959/1972a) tar Adorno for seg det han kaller ‘dannelsens forfall’. Han peker på at den klassiske dannelsesideen inneholdt en spenning mellom individ og samfunn (autonomi og tilpasning), og hevder denne spenningen har forsvunnet. Danningen har blitt redusert til en tilpasning til kulturen, og har dermed blitt til en «sosialisert halvdannelse» (Adorno, 1959/1972a, s. 58). Adorno kommer dermed med en kritikk av danningstradisjonen som likner på den Dewey fremsatte (se 2.3.2). For å gjøre halvdannelsen ‘hel’ igjen kreves en balanse mellom individ og samfunn – en tilnærming hvor vi ikke absolutterer kulturen, men heller ikke prøver å avskaffe den (Adorno, 1959/1972a). Adorno konkluderer med at individet (ånden) må selvstendigjøres overfor samfunnet og virke

tilbake på det (Adorno, 1959/1972a). Han fremhever på denne måten *autonomi* (selvstendigjøres) og *samfunnskritikk* (virke tilbake på) som nødvendige deler av danningen.

Etterkrigstiden brakte også med seg et økt fokus på ideer om direkte demokratisk deltakelse, med den politiske teoretiker Hanna Arendt som en viktig aktør (Børhaug, 2004). I *Menneskets vilkår* (Arendt, 1958/2005) trekker Arendt frem viktigheten av politisk deltakelse gjennom begrepet 'handling'. Hun forklarer handling som det å 'sette en begynnelse' og skriver at «det ligger i begynnelsens natur at noe nytt hender, som ikke kunne forventes ut fra tidligere hendelser» (Arendt, 1958/2005, s. 182, min oversettelse). For Arendt er det gjennom handling at frihet kan eksistere (Arendt, 1977b, i Biesta, 2014).

Når det gjelder utdanningens rolle for den demokratiske deltakelsen (den politiske handlingen), har Arendt et syn som skiller seg sterkt fra John Deweys (se 2.3.2). Arendts perspektiv er tydelig i *Utdanningskrisen* (Arendt, 1961/2006) hvor hun kritiserer samtidens amerikanske utdanningssystem og progressive pedagogikk. Der Dewey fremmer tanken om skolen som en demokratisk samlivsform, er Arendt tydelig på at det politiske (deltakelsen) er en voksen aktivitet som hører hjemme i den offentlige sfære og at utdanningen bør holdes atskilt fra denne. Utdanningen har, for Arendt, en nødvendig *forberedende* funksjon, og hun begrunner dette med at barn fra fødselen har en dobbelt karakter; 1) barnet er under utvikling, i ferd med å bli til, og 2) barnet er nytt i en verden som finnes fra før, og som det ikke kjenner (Arendt, 1961/2006).

På den andre siden, sier Arendt (1961/2006), bringer barna med seg muligheten for noe nytt som verden trenger. For Arendt er 'det nye' (politisk handling) helt nødvendig i en verden som er avhengig av stadig fornying, og hun skriver at «vårt håp er alltid knyttet til det nye som hver generasjon fører med seg» (Arendt 1961/2006, s. 367). Men dette håpet om at den nye generasjonen kan bidra med sitt nye, blir ifølge Arendt (1961/2006) ødelagt i en barnesentrert pedagogikk som ønsker å 'frigjøre' barna fra de voksnes autoritet. Arendt hevder en slik 'frigjøring' ikke gir autonomi til det individuelle barn, men fører til at barna *som gruppe* løsriver fra de voksnes autoritet. Hun argumenterer for at det fører til at det enkelte barn – i stedet for å kunne forholde seg til og gjøre opprør mot den voksnes autoritet – blir utsatt for autoriteten fra gruppen, og den er «alltid betydelig sterkere og mer tyrannisk enn den strengeste autoritet fra én enkelt person noensinne kan bli» (Arendt, 1961/2006, s. 360). Frigjøringen fra de voksnes autoritet gjør derfor ikke barnet fritt, men utsetter det i stedet for 'flertallets tyranni' (Arendt, 1961/2006), og stenger det ute fra de voksnes verden (Arendt, 1961/2006). For å kunne bidra med sitt nye (delta politisk) i voksen alder, må barnet gradvis introduseres til den verden som finnes fra før (Arendt, 1961/2006). Det innebærer at de voksne (lærerne) overfor elevene må

påta seg ansvaret for verden og opptre som representanter for den. Dette ansvaret for verden må de ta «selv om de selv ikke har laget den, og selv om de kanskje i all hemmelighet eller åpent skulle ønske at den var annerledes enn den er» (Arendt, 1961/2006, s. 365). Arendt argumenterer for at dette ansvaret både nødvendiggjør og legitimerer pedagogens autoritet. Læreren tar ansvar gjennom autoritet, og det å frasi seg denne autoriteten vil være det samme som å fraskrive seg ansvaret for den verden barna er født inn i (Arendt, 1961/2006).

For Arendt er altså elevens (fremtidige) demokratiske deltakelse en politisk form for deltakelse som er helt nødvendig i en verden i stadig endring. Og muligheten for deltakelse er avhengig av at læreren, gjennom autoritet, tar ansvar for verden og for den gradvise innføring av eleven i den. Med begrepene fra avsnittet om demokratiopplæring (2.2) kan vi si at der Dewey skaper et grunnlag for vektlegging av opplæring *gjennom* praktisering av demokratisk deltakelse, argumenterer Arendt for viktigheten av opplæring *for* deltakelse, samtidig som hun advarer om mulige farer ved *gjennom*-strategien.

Ovenfor har vi sett hvordan norske læreplaner fra 70-årene ble påvirket av etterkrigstidens demokratikrav og kritiske tenkning – representert ved Adorno og Arendt – som løftet frem autonomi, samfunnskritikk og politisk deltakelse som viktige sider ved den demokratiske danningen. I dagens globaliserte kunnskapssamfunn er demokratiopplæringen imidlertid satt inn i nye sammenhenger som påvirker deltakelsesidealet. I det følgende vil jeg kort belyse noen sider ved globaliseringen og medfølgende perspektiver på demokratiopplæring.

2.4 Globalisering og aktuelle perspektiver på demokrati og utdanning

Samfunnet er i dag preget av store endringer som følger med globaliseringen, og det påvirker demokratiet og hva det vil si å drive opplæring til demokratisk deltakelse (se 1.1). Demokratiet kan ikke lenger ses som et rent nasjonalt prosjekt slik det i stor grad har vært tradisjon for i norsk demokratiopplæring. Demokratiet preges nå også av internasjonale rettigheter, globale spørsmål og rammer og strukturer som gjør deltakelsen internasjonal (Børhaug, 2021c; Heldal, 2021; Solhaug, 2021). For eksempel kan digital kommunikasjonsteknologi gjøre deltakelse i offentlig debatt og meningsdanning både internasjonal og lett tilgjengelig for ungdom (Børhaug, 2021c).

Globaliseringen fører dessuten med seg migrasjon, økende pluralisme og økonomisk konkurranse mellom nasjoner, og det påvirker forståelsen av demokrati og medborgerskap (Heldal, 2021). Heldal viser hvordan utviklingen har ført til et behov (særlig i Vest-Europa) for

å styrke skolens bidrag til demokratiet. Samtidig har overnasjonale føringer og tester (særlig fra OECD) dreiet skolens samfunnsoppdrag fra å være dannelsorientert og samfunnskritisk til å dreie seg mer om å styrke nasjonens humankapital og økonomiske konkurransevne (Heldal, 2021; Korsgaard et al., 2017). Heldal mener det må stilles spørsmål ved om denne dreiningen ødelegger for elevenes myndiggjøring og svekker det politiske demokratiet (Heldal, 2021).

I alle fall kan vi si at tendensene som følger med globaliseringen skaper rom for spenning mellom ulike perspektiver på demokratiopplæring, og i det følgende vil jeg forsøke å illustrere spenningen ved å gjøre rede for to aktuelle tilnærminger; 1) Europarådets rammeverk over kompetanser for en demokratisk kultur, og 2) Gert Biestas begrep om subjektivering.

2.4.1 Europarådet – demokrati som målbare kompetanser

Europarådet har vært en sentral aktør i den internasjonale satsingen på demokratiopplæring (Europarådet, 2016; 2018; Solhaug, 2021). Europarådet bidrar med et ‘rammeverk’ (Europarådet, 2016; 2018) som er ment å gi veiledning på hvordan man kan gå frem for å «designe undervisning, læring og vurdering av kompetanser for demokratisk kultur» (Europarådet, 2018, s. 11, min oversettelse).

I Europarådets (2016; 2018) tankegang er demokratisk deltakelse avhengig av 20 kompetanser som anses å være nødvendige for å kunne delta aktivt i en demokratisk kultur, og som undervisningen må jobbe mot for at elevene skal kunne bli «kompetente og effektive demokratiske medborgere» (Europarådet, 2018, s. 37). De 20 kompetansene utgjør til sammen en overordnet demokratisk kompetanse som går ut på å ta i bruk delkompetansene for å «reagere passende og effektivt i demokratiske og interkulturelle situasjoner» (Europarådet, 2018, s. 32, min oversettelse). Demokratiske kulturer (og situasjoner) dreier seg ikke utelukkende om det politiske, men omfatter også blant annet utdanningsinstitusjoner og arbeids- og organisasjonsliv (Europarådet, 2018).

Europarådet (2018) regner det som essensielt for utviklingen av kompetanser for demokratisk kultur, å måle (eng: assess) mestringen av hver av de 20 demokratiske kompetansene hos elevene underveis. Målingen kan gjøres ved hjelp av såkalte ‘deskriptorer’ – beskrivelser av bestemte typer atferd – som kan observeres som indikasjon på at eleven har nådd et visst nivå av måloppnåelse innenfor en delkompetanse (Europarådet, 2018).

I norsk skolesammenheng er Europarådets rammeverk aktuelt blant annet ved at det er del av det faglige grunnlaget i Dembra-satsingen (Lenz et al., 2016). Dembra (Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme) er bestilt og støttet av Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet og driver med veiledning av skoler og lærerutdanninger. Målet er å

bidra til å forebygge gruppefiendtlighet gjennom bygging av demokratisk kompetanse (HLSenteret, 2019; Lenz et al., 2016).

2.4.2 Gert Biesta – demokrati i målingens tidsalder

En av dem som har kritisert europeisk kompetanse-tilnærming til medborgerskap, er Gert Biesta, som hevder tilnærmingen bærer preg av sosialisering til en bestemt type medborger (Biesta, 2009; 2009/2011). I kontrast legger Biesta vekt på den menneskelige frihet, gjennom begrepet *subjektivering*. Der Europarådet foreslår opplæring gjennom målbare kompetanser, presiserer Biesta at subjektivering ikke er en prestasjon man bør prøve å måle (Biesta, 2022).

Begrepet om subjektivering presenterer Biesta i sin bok *God utdanning i målingens tidsalder* (2009/2011) hvor han diskuterer hva slags utdanning som fortjener betegnelsen ‘god utdanning’. Her peker han på at målingskulturen innen utdanning har ført til en utvikling hvor utdanningspolitiske avgjørelser i stor grad tas utelukkende på bakgrunn av evidens og måling. Det fører til at spørsmål om god utdanning lett blir oppfattet som det samme som et spørsmål om effektiv læring og at man glemmer det normative spørsmålet om hva utdanningen egentlig er *for* (Biesta 2009/2011). På denne måten, skriver Biesta, risikerer vi «at ende med at værdsætte det, der måles, i stedet for at måle det, der værdsættes» (Biesta, 2009/2011, s. 37). Biesta argumenterer for at diskusjoner om utdanningens kvalitet derfor må ta utgangspunkt i normative vurderinger av hva utdanningen er for, og hans eget normative utgangspunkt er at utdanning alltid bør orientere seg mot menneskets frihet (Biesta 2009/2011).

Målsettingen om frihet sammenfaller med opplysningens og danningstradisjonens autonomi-mål, men Biesta sier selv at han nærmer seg spørsmålet om menneskelig frihet «på en annen måte» (Biesta, 2009/2011, s. 87). Denne ‘andre måten’ handler om at Biesta tar utgangspunkt i post-strukturalistisk tradisjon som er kritisk til den nyhumanistiske danningstradisjonen (Biesta, 2009/2011; Rømer, 2021). Der danningstradisjonen orienterer seg mot autonomi, er Biestas pedagogiske frihetsbegrep altså *subjektivering*.

Begrepet subjektivering kommer fra Biestas analyse av ulike dimensjoner ved utdanningens formål og funksjon, som ifølge Biesta kan samles i tre begreper: kvalifisering, sosialisering og subjektivering (Biesta, 2009/2011; 2022). *Kvalifisering* handler om elevenes tilegnelse av kunnskap, ferdigheter og forståelse som setter dem i stand til å gjøre noe i samfunnet (Biesta, 2009/2011). *Sosialisering* er innføringen av eleven i en eksisterende sosial, kulturell og sosial orden gjennom tilegnelsen av verdier, normer og tradisjoner (Biesta, 2009/2011). For Biesta er det i den tredje dimensjonen – *subjektivering* – at vi først og fremst finner de demokratiske mulighetene (Biesta, 2009/2011).

Biesta definerer subjektivering som «den proces at blive et subjekt» (Biesta, 2009/2011, s. 32), og han bruker flere teoretiske innganger til å belyse hva det vil si. Blant annet bygger han på en tolkning av Hannah Arendts begrep om *handling* (se 2.3.3) hvor frihet – det å eksistere som et politisk subjekt – er mulig gjennom å ‘begynne noe nytt’ (Biesta, 2009/2011; 2014). Med bakgrunn i handlings-begrepet ser Biesta subjektivering (frihet) som en hendelse, som oppstår kun i handlingen, hverken før eller etter (Biesta, 2009/2011). Han peker dessuten på at subjektivering ikke er individualistisk ettersom det å eksistere som subjekt – gjennom å begynne noe nytt – er avhengig av hvordan andre «plukker opp våre begynnelse» (Biesta, 2014, s. 132). En annen inngang til subjektivering er når Biesta, inspirert av Jacques Rancière (se 2.1), snakker om at subjektivering som demokratisk (politisk) deltakelse handler om å ‘forstyrre’ den politiske orden for å gjøre den mer inkluderende (Biesta, 2009/2011).

I Biestas perspektiv er den demokratiske deltakelsen altså et spørsmål om subjektivering, og det betyr at opplæring til demokratisk deltakelse ikke kan oppfylles gjennom måling og kontroll. Undervisningen må gi rom for *risiko*, sier Biesta, for uten risiko er det heller ikke rom til eleven (Biesta, 2022).

2.5 Mål- og resultatstyring i norsk skole

Måling av kompetanse – som er essensiell i Europarådets tilnærming og problematisk i Biestas – er en del av en større nasjonal og internasjonal utdanningspolitisk utvikling. I norsk sammenheng peker Lars Løvlie (2021) på hvordan moderniseringsreformen i norsk skole i løpet av de siste tre tiårene har dreiet skolen bort fra diskusjoner om faglige og etiske begrunnelser for den pedagogiske virksomheten – og *mot* markedsmekanismer og en markedslogikk hvor utdanning ses som et spørsmål om investering og utbytte (Løvlie, 2021). En del av den nye logikken er prinsippet om *mål- og resultatstyring*⁴, som Stortinget vedtok som overordnet styringsprinsipp for norsk utdanning i 1991 (Karlsen, 2006; St.meld. nr. 37 (1990-1991)). Styringsprinsippet går i hovedtrekk ut på at sentrale myndigheter formulerer mål som de lokale virksomhetene (kommune, skole) får ansvaret for å nå, og at de sentrale myndighetene igjen kontrollerer måloppnåelsen ut fra rapportering og resultatvurderinger (Karlsen, 2006). Mål- og resultatstyring av norsk utdanning ble utførlig beskrevet av Kristin Clemets administrasjon i 2002. Her ble det bestemt å innføre blant annet faste mål, testing på nasjonalt og internasjonalt

⁴ I Stortingsmeldingen brukes begrepet *målstyring*, og Karlsen (2006) bruker *mål- og vurderingsstyring*, for å understreke sammenhengen mellom mål, vurdering og kontroll. Jeg bruker, som Løvlie (2021), *mål- og resultatstyring*.

nivå, offentliggjøring av resultater og sterkere sentral kontroll og tilsyn av læreres undervisning (Løvlie, 2021).

Mål- og resultatstyring er ikke et isolert norsk fenomen, men står i sammenheng med en internasjonal utvikling de siste tiårene mot at det offentlige styres gjennom såkalt *New Public Management* (NPM) (Christensen, 2006; Englund & Solbrekke, 2011). NPM betegner en styringsideologi som sikter mot effektivisering av det offentlige gjennom nyliberale prinsipper som marked og konkurranse, målsetting og resultatansvar (Christensen, 2006; Englund & Solbrekke, 2011; Svensson & Karlsson, 2008). Den nyliberale markedstenkingens inntog i skolen er blitt drevet frem av blant andre OECD (Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling) (Korsgaard et al., 2017) som har bidratt til å fremme konkurranse og effektivisering i norsk skole, gjennom sammenliknende testing (PISA) og styringsinstrumenter (Løvlie, 2021).

Med NPM følger det at lærere og andre profesjonsutøvere styres gjennom såkalt *accountability* (ansvarsstyring). Utviklingen mot *accountability* kan forstås som en overgang fra å skulle ta ansvar under tillit (*responsibility*) til å måtte 'stå til ansvar' gjennom redegjørelse og rettfærdiggjøring av sin virksomhet (Englund & Solbrekke, 2011; Langfeldt, 2010; Svensson & Karlsson, 2008). *Accountability* fører til en vektlegging av forhåndsdefinerte standarder og ekstern kontroll (måling og evaluering) (Englund & Solbrekke, 2011; Langfeldt, 2010), og derfor hevder enkelte forskere at *accountability* står i et motsetningsforhold til profesjonell autonomi og dømmekraft (Englund & Solbrekke, 2011; Grimen, 2008; Hopmann, 2010).

Overfor elevene i norsk skole hevder Løvlie at mål- og resultatstyringen utøver en form for tvang – gjennom testing, kartlegging, atferdsprogrammer og sosiale teknologier (selvregulering) – og at denne tvangen fører til en 'gjentakelse' av det pedagogiske paradoks (Løvlie, 2021). Som Løvlie (2021) selv sier, er paradokset alltid til stede dersom undervisningen har elevens autonomi som mål (Løvlie, 2021; Torjussen, 2021; Willbergh, 2021). Formuleringen om 'gjentakelse' viser egentlig til pietismens tvang (Løvlie, 2021), og kan heller forstås som en mistanke om at mål- og resultatstyringen gjentar en tvang som gjør det *vanskeligere å håndtere* utfordringen fra paradokset. En slik mistanke er en del av bakgrunnen for studiens problemstilling og for bruken av det pedagogiske paradoks som analysebegrep. I metodekapittelet som følger vil jeg gjøre rede for hvordan jeg har gått frem i forsøket på å belyse problemstillingen og komme frem til en gyldig og relevant forståelse av danning til demokratisk deltakelse i et allmenndidaktisk perspektiv.

Kapittel 3: Metode

Dette er en teoretisk studie hvor jeg undersøker danning til demokratisk deltakelse gjennom fortolkning av skrevet tekst. Med mål om å belyse studiens problemstilling gjennom en sammenhengende og gyldig forståelse av den utvalgte litteraturen, har jeg hatt min metodologiske forankring i *hermeneutikken* – læren om forståelse og fortolkning (Alvesson & Sköldberg, 2018; Krogh, 2014).

I tillegg til en grunnleggende hermeneutisk tilnærming har jeg også hatt en kritisk erkjennelsesinteresse i arbeidet med studien, noe som kommer særlig til syne i drøftingen. I tråd med kritisk teoris målsetting om å avsløre undertrykkende maktforhold og bidra til kritikk og forandring (Krogh, 2014; Lincoln et al., 2011) har jeg forsøkt å peke på forhold i utdanningssystemet som kan hindre og utfordre muligheten for elevenes danning til demokratisk deltakelse. Som analysen vil vise er en slik kritisk interesse også en del av den danningsteoretiske allmenndidaktikken (Klafki, 1998; 1985/2002).

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for min forskningsprosess. Først vil jeg belyse det teoretiske grunnlaget for min hermeneutiske tilnærming, hvor den hermeneutiske sirkelen spiller en viktig rolle. Ettersom forforståelsen er sentral i den hermeneutiske tolkningen vil jeg også gjøre rede for relevante sider ved min forforståelse og hvordan den har preget forskningsprosessen (3.2.1). Deretter vil jeg dele noen etiske betraktninger (3.2.2) og reflektere over studiens gyldighet og kvalitet (3.2.3) før jeg gir en begrunnelse for litteraturutvalg (3.3) og beskriver den konkrete analyseprosessen (3.4).

3.1 Hermeneutisk tilnærming

Begrepet hermeneutikk stammer fra det greske *hermeneuein* (uttrykke, fortolke, oversette), og kan i dag ses som en samlebetegnelse for teorier om forståelse og fortolkning (Alvesson & Sköldberg, 2018; Krogh, 2014). Sentralt i hermeneutikkens teoretiske grunnlag står Gadamer (1986/2004) filosofisk hermeneutikk, som er en overordnet lære om hva det vil si å være et forstående menneske i verden (Gilje, 2019). Gadamer fremhever *forforståelsen* som et helt nødvendig, men også utfordrende grunnlag for ny forståelse (Gadamer, 1986/2004; Gilje, 2019). Forforståelsen består blant annet av *fordommer*. Gadamer bruker imidlertid begrepet fordom bredere enn vi typisk forstår det i dagligtale. Fordommer trenger ikke være negative eller feilaktige, men omfatter de dommene som felles før man har undersøkt alle avgjørende sider ved en sak (Gadamer, 1986/2004). Fordommene er heller ikke bare kilder til misforståelse,

men også betingelser for forståelse (Gadamer, 1986/2004). Videre inkluderer jeg fordommene i begrepet om forforståelse, som samlet sett kan sies å omfatte språket vi bruker, kunnskapsparadigmer, bakgrunnsteorier og alle våre uttalte og tause virkelighetsoppfatninger (Gilje, 2019). Forforståelsen er ikke noe man skal forsøke å 'utslette', men løfte frem: «Det gælder om at være bevidst om sin forudindtagethed, således at teksten viser sig i sin anderledeshed og hermed får mulighed for at spille sin sagsmæssige sandhed ud imod ens egen formening» (Gadamer, 1986/2004, s. 256).

Sentralt i arbeidet mot ny forståelse er *den hermeneutiske sirkel*, som betegner den dialektiske vekslingen mellom ulike 'motsetninger' i datamaterialet (Alvesson & Sköldberg, 2018; Gadamer, 1986/2004). Helt siden den tidlige hermeneutikken har vekslingen mellom tekstens deler og helhet vært grunnleggende. Tanken er at delene må forstås i lys av helheten, og helheten i lys av delene (Alvesson & Sköldberg, 2018). Etter hvert er sirkelen utvidet til også å inkludere vekslinger mellom forforståelse og forståelse, tekst og kontekst og teori og empiri, og sirkelen blir gjerne omtalt som en *spiral* for å illustrere utviklingen mot en stadig dypere forståelse (Alvesson & Sköldberg, 2018). Målet med vekslingene er å oppnå en sammenhengende forståelse ut fra saken selv (Gadamer, 1986/2004).

Erfaringene fra denne studien har vist meg at den hermeneutiske sirkelbevegelsen ikke kun gjelder møtet med den enkelte tekst eller teori. Den leder forskningsprosessen som helhet, og det har hatt stor betydning for hvordan denne studien har utviklet seg. Etter hvert som jeg har studert ulike teorier og begreper (deler av forskningstemaet) har også forståelsen av selve problemet endret seg (helheten i forskningstemaet). Det har også hele tiden ført til en utvikling i forståelsen av det vi kan kalle en enda større helhet; det komplekse spørsmålet om forholdet mellom demokrati og utdanning. Etter hvert som jeg har forstått bedre de ulike aspektene ved danning til demokratisk deltakelse, har jeg også forstått bedre hvordan fenomenet kan være relevant i dagens utdanningskontekst, og hvilke deler av fenomener som kan være interessant å undersøke. Jeg har derfor justert problemstillingen underveis i prosessen.

Endringen i problemstilling kommer blant annet av at rollen som danningsteoretisk allmenndidaktikk spiller i studien, har endret seg. Opprinnelig var tanken å bruke begreper fra danningstradisjonen (allmenndidaktikken) til å analysere nyere teoretiske bidrag – Gert Biesta (2009/2011) og/eller Tomas Englund (2000; 2007). Gjennom de første gjennomlesningene av litteraturen, fikk jeg imidlertid en forståelse av at danningsteoretisk allmenndidaktikk i seg selv kunne være høyst relevant for demokratiopplæringen i dagens skole. Dessuten oppfattet jeg det slik at Biestas (2009/2011) teori peker på mye av det samme som allmenndidaktikken, bare med andre begreper. Jeg valgte derfor å bruke danningsteoretisk allmenndidaktikk som

forskningsgjenstand og la Biesta og Englund bidra som kontekst til analyse og drøfting. I tillegg har jeg justert problemstillingens andre del – drøftingsspørsmålet – underveis. Opprinnelig var spørsmålet avgrenset til lærerens utfordringer i arbeidet med danning til demokratisk deltakelse. På bakgrunn av innsikten fra analysen fremstod det etter hvert interessant og aktuelt også å drøfte relevansen og utfordringer for allmenndidaktikkens deltakelsesideal og undervisningstilnærming i skolen i dag.

Analysebegrepene – autonomi, samfunnsorientering og det pedagogiske paradoks – har imidlertid vært de samme siden tidlig i forskningsprosessen. Jeg vil forklare bakgrunnen for valget av disse begrepene, når jeg i det følgende gjør rede for relevante deler av min forforståelse.

3.2 Forforståelse, etikk og gyldighet

Forforståelsens tvetydige rolle som både muliggjørende og påvirkende overfor ny forståelse, krever at jeg etterstreber *refleksivitet* og *transparens* i tolkningsarbeidet (se 3.2.3). Det innebærer blant annet at jeg underveis i prosessen reflekterer kritisk og åpent over egen forforståelse og dens påvirkning på forskningen (Brinkmann, 2020; Lincoln et al., 2011). Jeg vil i det følgende derfor gjøre rede for noen relevante deler av min (bevisste) forforståelse, og hvordan den har preget forskningen. Forforståelsen henger også sammen med etiske vurderinger og studiens gyldighet og kvalitet, som jeg vil drøfte deretter.

3.2.1 Forforståelse

En sentral del av min relevante forforståelse er knyttet til mine erfaringer som lærer i skolen. Jeg har undervist i grunnskole og videregående skole siden 2010, og har i løpet av denne tiden opplevd virkninger av mål- og resultatstyringen i skolen på nært hold fra et lærerperspektiv. Jeg har erfart økende vektlegging av forhåndsdefinerte læringsmål, måling av læring ('bevis for læring') og bruk av generelle, evidensbaserte undervisningsmetoder ('det som virker'), og opplevd at disse tendensene har vært i konflikt med elevenes og lærernes mestring, motivasjon og autonomi. Denne forforståelsen har vært en viktig del av opphavet til interessen for forskningstema. Samtidig innebærer den noen fordommer overfor mål- og resultatstyringen, som fordrer refleksivitet, transparens og ydmykhet i forskningen (se 3.2.3).

I mitt virke som lærer har begrepet 'danning' fremstått som relativt uklart, og i den grad det har vært diskutert med kolleger, har innsikten stort sett begrenset seg til formuleringen om at elevene skal bli «gagnelege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn» (Grunnskolelova,

1969, § 1-1). Det var derfor nærmest en åpenbaring da jeg møtte danningsteoretisk allmenndidaktikk som en del av pensum i masterstudiet i pedagogikk ved Universitetet i Agder. Her fikk jeg innsikt i danningens teorigrunnlag, og forstod at forskningen i denne tradisjonen adresserer mange av de utfordringene jeg har møtt i min undervisningspraksis.

Som tidligere nevnt valgte jeg studiens analysebegreper – autonomi, samfunnsorientering og det pedagogiske paradoks – ut fra min forforståelse rundt allmenndidaktikkens mulige bidrag til danning til demokratisk deltakelse. Fra mine møter med litteraturen i løpet av studiene, hadde jeg med meg en forståelse av at autonomi er et sentralt begrep i danningsteoretisk allmenndidaktikk, og at det ses som en forutsetning for demokratiet (Willbergh, 2015; 2021). Interessen for en dypere forståelse av *hvordan* autonomi henger sammen med demokratisk deltakelse var en del av grunnlaget for å velge det som første analysebegrep. Som nevnt var den opprinnelige planen å bruke danningstradisjonen til å analysere nyere teoretiske perspektiver, og autonomi var tenkt som et utgangspunkt for sammenlikning med Gert Biestas begrep om ‘subjektivering’ (Biesta 2009/2011). Etter hvert som jeg gikk dypere inn i litteraturen, fremstod imidlertid autonomi-begrepet i danningsteoretisk allmenndidaktikk såpass relevant og aktuelt at jeg valgte å gjøre allmenndidaktikken til forskningsgjenstand, og Biestas teori til kontekst.

Videre kjente jeg til hvordan målet om autonomi gjør at undervisningen må forholde seg til det pedagogiske paradoks (Willbergh, 2015; 2021), og hvordan paradokset aktualiserer spørsmål om styring i undervisningen (Løvlie, 2021). Paradokset fremstod som et godt utgangspunkt for å analysere hva teoriene sier om selve undervisningen; om hvordan skolen og læreren kan bidra til autonomi og demokratisk deltakelse – og om hvordan dette utfordres.

Opprinnelsen til samfunnsorientering som analysebegrep er mer indirekte og sammensatt. I forarbeidet til studien ble det klart for meg at det finnes mange ulike syn på hva det vil si å være en god medborger og hva det vil si å delta i demokratiet (se 1.2). Det fremstod som avgjørende for deltakelsesidealet hva slags forhold man tenker seg at eleven – den (fremtidige) medborgeren – står i overfor samfunnet. Her var det en del av min forforståelse at tanken om eleven som ‘humankapital’ (Heldal, 2021) kan stå i et spenningsforhold med idealet om samfunnskritisk deltakelse, hvilket jeg kjente fra kritisk teori (Adorno, 1966/1972b). Jeg hadde også en viss innsikt i at didaktikk-tradisjonen fremmer en tanke om at pedagogikken må ha en viss autonomi i forhold til samfunnet, og at denne tanken står i motsetning til måling og kontroll av undervisning og læring (Hopmann, 2010). Videre kjente jeg til spenningen mellom Deweys (1916/2007) syn på skolen som et samfunn i miniatyr, og Arendts (1961/2006) tydelige skille mellom utdanning og det politiske (offentlige). Samlet sett var det en del av min

forforståelse at samfunnsorienteringen i danningsteoretisk allmenndidaktikk kunne bidra til forståelse av både deltakelsesidealet og undervisningens rolle for danningen til deltakelse.

Oppsummert kan vi si at det var en del av min forforståelse *at* de tre begrepene kunne bidra til forståelse av danning til demokratisk deltakelse fra et allmenndidaktisk perspektiv. I analysen (kapittel 4) vil jeg forsøke å vise *hvordan*. Jeg vil komme tilbake til hvordan jeg har brukt analysebegrepene når jeg beskriver analyseprosessen (3.4). Før vi kommer så langt, vil jeg dele noen betraktninger omkring studiens etiske implikasjoner (3.3.2) og gyldighet og kvalitet (3.3.3), før jeg gjør rede for og begrunner studiens litteraturutvalg (3.3).

3.2.2 Etiske vurderinger

I vurderingen av forskningens etikk kan vi skille mellom *mikroetikk* som handler om forskningens etiske forpliktelser overfor deltakere i forskningen, og *makroetikk* som har å gjøre med forskningens forhold til resten av samfunnet (Brinkmann, 2020). I denne studien krever det mikroetiske perspektivet mindre oppmerksomhet ettersom studien er teoretisk og ikke har deltakere. Forskningsetikken omfatter imidlertid også personer som blir *indirekte* berørt av forskningen (NESH, 2021), og det kan eksempelvis gjelde teoretikerne som blir brukt gjennom måten jeg tolker deres verk. Det kan også sies å gjelde den kritiske drøftingen, hvor det er viktig at jeg, gjennom mine tolkninger, ikke tillegger aktører i utdanningssystemet kritikkverdige motiver uten tilstrekkelig begrunnelse (NESH, 2021). Helt konkret har jeg forsøkt å ta hensyn til dette gjennom å dreie drøftingen rundt *hvordan* danningen til demokratisk deltakelse utfordres, uten å spekulere i eventuelle kritikkverdige motiver som ligger bak.

Det *makroetiske* perspektivet handler om forskningens forhold til samfunnet. Min kritiske forskningsinteresse overfor maktstrukturer i samfunnet (utdanningspolitikk), er i tråd med forskningens etiske forpliktelse (NESH, 2021). På den andre siden må jeg også spørre om det er noen som kan tape på den innsikten studien fører frem til (Brinkmann, 2020). Her vil noen kunne argumentere for at det å redusere mål- og resultatstyring i skolen, slik jeg forslår (se 5.3), vil kunne gi dårligere oppnåelse av kompetansemål og gå ut over skolens kvalifiseringsoppdrag. Jeg argumenterer imidlertid ikke for å avskaffe bruk av vurdering og evidensbasert kunnskap i skolen, men forsøker å peke på at *deler av* skolens oppdrag kan være avhengig av mindre måling og kontroll. Denne nyanseringen peker på viktigheten av å reflektere over rekkevidden av studiens konklusjoner, og det henger sammen med vurderinger av studiens gyldighet, som jeg vil gjøre rede for i neste avsnitt.

3.2.3 Studiens gyldighet og kvalitet

I denne studien tar jeg tak i en liten del av et meget stort og komplekst fenomen – demokrati og utdanning – og det er mange sider ved fenomenet som havner utenfor studiens avgrensning. Det har derfor vært viktig med ydmykhet og kontinuerlige refleksjoner omkring studiens gyldighet og relevans. Her har Gustavssons (2014) metafor om å se verden gjennom et ‘knust speil’ vært en nyttig påminnelse i forskningsprosessen; hver liten speilbit reflekterer en bit av ‘sannheten’, men ingen reflekterer hele (Gustavsson, 2014) Metaforen om det knuste speilet har minnet meg om at jeg i denne studien ser en liten del (danning til demokratisk deltakelse) av et stort fenomen (demokrati og utdanning) fra en bestemt vinkel (danningsteoretisk allmenndidaktikk). Målet med forskningen har derfor vært å komme frem til et gyldig perspektiv blant mange mulige, og ikke ‘sannheten’ i bestemt form. Som Jon Hellesnes påpeker: «fram-stilling av noko er samstundes å skyve mykje i bakgrunnen» (Hellesnes, 1969/1992, s. 82). Jeg har derfor forsøkt å få til en ydmyk, troverdig og etterrettelig argumentasjon for studiens relevans og rekkevidde for forskningsfelt og utdanning, for eksempel i studiens konklusjon (kapittel 6). Jeg har i tillegg forsøkt å huske på at det er *jeg* som ‘holder speilbiten’, og som vinkler den i en bestemt retning. Med andre ord har jeg etterstrebet *refleksivitet* – bevissthet om min egen rolle i forskningen. Jeg har forsøkt å reflektere over ulike mulige tolkninger og utfordre egen forforståelse og tankemåte, for å nå frem til ny innsikt i stedet for å reprodusere antakelser og ideer (Alvesson & Sköldberg, 2018).

I selve teksten er det viktig for studiens gyldighet og kvalitet at argumentasjonen er *koherent*, altså sammenhengende. Det har jeg forsøkt å oppnå ved å sørge for at studiens tema, problemstilling, vitenskapsteoretiske tilnærming og analysestrategi henger sammen (Tanggaard & Brinkmann, 2020). Jeg har også søkt koherens ved å etterstrebe logisk sammenheng og helhetlig mening i tolkninger og argumentasjon, samtidig som jeg har forsøkt å ivareta nyanser (se 3.4) i tekstene jeg har lest (Alvesson & Sköldberg, 2018; Tanggaard & Brinkmann, 2020).

Et annet gyldighets- og kvalitetskrav til argumentasjonen er at den må være *transparent*, (gjennomsiktig) i forhold til antakelser (forforståelse), holdninger og fremgangsmåte, slik at leseren kan vurdere studiens tolkninger og konklusjoner (NESH, 2021; Tanggaard & Brinkmann, 2020). I denne studien har jeg søkt en slik transparens blant annet ved å gjøre rede for min forforståelse (3.2.1) og ved å la tolkninger og tolkningers usikkerhet tre tydelig frem i min argumentasjon i analyse og drøfting. I tillegg har jeg valgt å bruke sidetall i referansene for de større sentrale verkene i analysekapittelet (Klafki, 1985/2002; Oettingen, 2001; Uljens, 2014), for å gjøre det lettere for leseren å få innblikk i mitt tolkningsgrunnlag og kunne vurdere påstander og argumentasjon (NESH, 2021). I artikler, bokkapitler og kontekstlitteratur – og

generelt i oppgavens andre kapitler – bruker jeg sidetall kun ved direkte sitater. Det er for å gjøre teksten lettere å lese, og dermed bidra til koherens.

3.3 Begrunnelse for litteraturutvalg

I denne studien har jeg valgt å undersøke danning til demokratisk deltakelse fra perspektivet til danningsteoretisk allmenndidaktikk, og jeg vil i det følgende begrunne valget. Som jeg har vist (1.2/2.3.1) kan den nyhumanistiske danningstradisjonen som allmenndidaktikken er en del av, ses som den opprinnelige tilnærmingen til demokratiopplæring i det moderne Europa (Heldal, 2021, Klafki, 1985/2002; Willbergh, 2015). Tradisjonen har også vært sentral i utviklingen av demokratiet i Norden og ellers i Europa (Breivega et al. 2019; Willbergh, 2021). Det er dessuten en tradisjon som fortsatt preger norsk skole og pedagogikk, og som jeg har vist (1.1) er danningsteorien aktuell gjennom læreplanens tydeliggjøring av skolens dannelsesoppdrag (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Danningsteoretisk allmenndidaktikk er dessuten undervisningsorientert (Hopmann, 2010). Den tilbyr dermed et teoretisk grunnlag for å forstå prosessene der den demokratiske danningen skjer i praksis, og hvordan læreren og undervisningen kan bidra til disse prosessene. Tradisjonen tilbyr dessuten kritiske perspektiver overfor aktuell utdanningspolitisk styring (Willbergh, 2021), som kan være nyttige i pedagogisk forskning som vil bidra til forskningens kritiske forpliktelse (NESH, 2021).

Klafki (1985/2002) hevder den klassiske danningens perspektiver er både relevante og retningsgivende dersom vi tenker dem kritisk videre i lys av nåtid og antatt fremtid. I denne studien har jeg lagt til grunn at Klafkis konklusjon fortsatt kan være gjeldende, og undersøkt aktuelle teoretiske bidrag med fokus på danning til demokratisk deltakelse. Forhåpentligvis har jeg klart å vise i analysen (kapittel 4) og drøftingen (kapittel 5) at danningsteoretisk allmenndidaktikk kan tilby relevante og aktuelle perspektiver på demokratiopplæring i dagens skole.

Som utvalg til analysen har jeg blant annet valgt tekster av Wolfgang Klafki ettersom han anses for å være den mest innflytelsesrike teoretiker innen danningsteoretisk allmenndidaktikk i nyere tid (Willbergh, 2015; 2021). Analysen er sentrert rundt Klafkis *kritisk-konstruktive didaktikk* (Klafki, 1985/2002; 1998) som er Klafkis seneste didaktiske teori, og som bygger på hans *kategoriale danning* (Klafki, 1959/2001) og *didaktiske analyse* (Klafki, 2000). I tillegg er Alexander von Oettingen (2001) sin studie av det pedagogiske paradoks en sentral tekst i analysen, både fordi det pedagogiske paradoks er sentralt i analysen og fordi von Oettingen representerer et nordisk perspektiv i den danningsteoretiske tradisjonen. Klafkis og

von Oettingens tekster suppleres med andre aktuelle tyske og nordiske bidrag innen danningsteoretisk allmenndidaktikk, tekster fra tradisjonens historiske idégrunnlag og sekundærlitteratur. Noen sentrale tekster er: (Gustavsson, 1998; Hopmann, 2010; Humboldt, 1969/2000; Kant, 1784/2004; 1803; 1803/2006; Midtsundstad & Willbergh, 2010; Uljens, 2009; 2014; Willbergh, 2015; 2021). I tillegg har jeg brukt annen litteratur som er aktualisert gjennom perspektivene i kapittel 2 og tillegglitteratur som i løpet av analyseprosessen har vist seg å kunne bidra til en sammenhengende og helhetlig forståelse av studiens problemstilling. Før vi kommer til analysekapittelet vil jeg gjøre rede for analyseprosessen.

3.4 Analyseprosessen

I denne studien har jeg analysert aktuell teori (se 3.3) for å vise hvordan danning til demokratisk deltakelse forstås i et allmenndidaktisk perspektiv. I analysen har jeg latt meg lede av en hermeneutisk tilnærming (se 3.1) hvor jeg kontinuerlig har vekslet mellom problemstillingens og tekstenes deler og helhet, min forforståelse og nye forståelse og mellom tekst og kontekst for å nå frem til en stadig mer sammenhengende og helhetlig forståelse av danning til demokratisk deltakelse i et allmenndidaktisk perspektiv.

Utgangspunktet for analysen har vært de tre begrepene *autonomi*, *samfunnsorientering* og *det pedagogiske paradoks*, som er valgt ut fra min forforståelse rundt danningsteoretisk allmenndidaktikk og temaet demokratisk deltakelse (se 3.2.1). Selv om analysen har tatt utgangspunkt i forhåndsdefinerte begreper, var de aldri ment å være fullstendig styrende for analysen. Jeg har sett analysebegrepene som en del av en nødvendig forforståelse (se 3.1), og som verktøy for å systematisere og gi retning til analyseprosessen. Jeg har samtidig vært bevisst risikoen for at begrepene kunne bli styrende for mine tolkninger. For å oppnå en gyldig tolkning av tekstene, har jeg forsøkt å la teorien få ‘tale på egne premisser’ eller, som Gadamer oppfordrer til, å la teksten «spille sin sagsmessige sandhed ud imod [min] egen formening» (Gadamer, 1986/2004, s. 256). Dette har jeg forsøkt å få til ved se analysebegrepene som vide og åpne for å kunne fylles med mening etter hvert som analysen har utviklet seg. Jeg har også beholdt en åpenhet for at kategoriene kan romme spenninger, og for å endre eller legge til begreper i en streben etter å følge Gadamers oppfordring.

Den konkrete analyseprosessen var aldri tenkt som en streng lineær prosess, men snarere som en hermeneutisk sirkelbevegelse, og ble i praksis også slik at jeg stadig vekslet mellom ulike ‘steg’ i prosessen frem mot en sammenhengende forståelse. Prosessen er derfor nokså uoversiktlig og usystematisk, men jeg vil likevel forsøke å beskrive den i ‘grove trekk’. Analyseprosessen startet med en gjennomlesing av Klafkis tekster med en *foreløpig* koding av

passasjer og momenter ut fra analysebegrepene. Noen passasjer ble kodet direkte inn under de tre analysebegrepene under denne første fortolkningen. Andre passasjer fremstod som relevante for problemstillingen, men kunne ikke umiddelbart tolkes inn i kategoriene. I disse tilfellene laget jeg nye begreper underveis, ut fra en åpenhet for tekstens egen 'saksmessige sannhet'. Mange av de nye begrepene viste seg etter hvert å henge tett sammen med (et av) de tre analysebegrepene, og ble da satt i sammenheng med disse. For eksempel laget jeg opprinnelig et eget begrep om det å 'ta ansvar' ettersom det fremstod som en viktig del av danningstanken. Etter hvert viste seg at ansvar hadde nær sammenheng med autonomi, og ble derfor knyttet til dette begrepet.

Etter den første fortolkningen og kodingen, laget jeg et utkast til en helhetlig og sammenhengende forståelse av tekstenes perspektiver på autonomi, samfunnsorientering og det pedagogiske paradoks. Her brukte jeg tegning og tankekart for å strukturere og visualisere mulige sammenhenger og uklarheter, og skrev utkast til analysetekst. Som ventet, var dette utkastet fullt av 'hull' i forståelsen. Derfor fulgte en mer målrettet lesing i utvalgte deler av litteraturutvalget og i en betydelig mengde tilleggs litteratur som tilkom underveis.

Som tenkt på forhånd, endte jeg opp med å bevege meg mye frem og tilbake mellom ulike tekster og momenter, og bevegelsen var i stor grad drevet av 'motstanden' jeg møtte i forsøkene på å oppnå forståelse. Det vil si at når det var deler jeg ikke fikk til å passe inn i en helhetlig sammenheng, gikk jeg på nytt inn i disse delene. Det endte ofte med at jeg endret forståelsen av denne delen eller av helheten, eller at jeg møtte ny motstand som fikk meg til å dykke på nytt ned i andre deler. Et konkret eksempel er ideen om autonomi som både forutsetning og mål for danningen (se 4.2.1). Her møtte jeg motstand i min forståelse; autonomien måtte være det samme, men samtidig to forskjellige ting. Her fant jeg til slutt nyttige begreper hos Michael Uljens (2009; 2014) – i hans tolkning av Kant – hvor han skiller mellom *personlig frihet* og *produktiv, kulturell frihet*. Begrepene bidro til ny forståelse av autonomi-tanken, ga sammenheng til helheten, og samtidig ny forståelse av en annen del; hvordan nærme seg det pedagogiske paradoks i praksis. Begrepene koblet også an til min forståelse av Arendt (1961/2006), som fikk ny mening, ble lest på nytt, og bidro til å belyse danningsteoretisk allmenndidaktikkens perspektiv på utfordringen fra det pedagogiske paradoks.

I denne kaotiske, vekslende sirkelbevegelsen vokste det etter hvert frem en helhetlig forståelse av den danningsteoretiske allmenndidaktikkens perspektiv på danning til demokratisk deltakelse. Denne innsikten vil jeg forsøke å formidle i det følgende analysekapittelet.

Kapittel 4: Danning til demokratisk deltakelse

I dette kapitlet vil jeg presentere studiens analyse, hvor jeg belyser et allmenndidaktisk perspektiv på danning til demokratisk deltakelse gjennom begrepene autonomi, samfunnsorientering og det pedagogiske paradoks. Analysen er sentrert rundt Klafkis kritisk-konstruktive didaktikk (Klafki, 1985/2002; 1998) og Oettingens (2001) studie av det pedagogiske paradoks. I tillegg trekker jeg inn en rekke andre tekster fra tysk og nordisk danningstradisjon (se 3.3) og studiens bakgrunnskapittel (kapittel 2) som bidrar til forståelsen av problemet. Som nevnt i drøftingen av studiens gyldighet og kvalitet (3.2.3) vil jeg av hensyn til transparens bruke sidetall også i indirekte sitater for de tre større verkene som utgjør sentral tekst i analysen (Klafki, 1985/2002; Oettingen, 2001; Uljens, 2014).

Utover perspektivene på demokrati og utdanning fra kapittel 2 er Klafkis generelle danningsteoretiske allmenndidaktikk en viktig del av forståelsesbakgrunnen for analysen av danning til demokratisk deltakelse. Før jeg presenterer selve analysen vil jeg derfor kort gjøre rede for begrepene *danningsteoretisk allmenndidaktikk* og *danning* og for noen grunntrekk ved Klafkis teorier om kategorial danning (Klafki, 1959/2001), didaktisk analyse (Klafki, 2000) og kritisk-konstruktiv didaktikk (Klafki, 1985/2002; 1998).

4.1 Danningsteoretisk allmenndidaktikk

Danningsteoretisk allmenndidaktikk er den teoretiske tradisjonen som omhandler undervisning som har *danning* som kjerne og intensjon (Midtsundstad & Willbergh, 2010; Willbergh, 2015). Ved å bruke *danning* som det sentrale pedagogiske begrep, knyttes det an til en forståelse av at det som gjøres og læres, skal bidra til individets utvikling som menneske (Humboldt, 1969/2000; Midtsundstad & Willbergh, 2010). Begrepet *didaktikk* har etymologiske røtter i det greske *didaktike techne* – kunsten å vise det som ikke umiddelbart kan vise seg selv – og kan forstås både som undervisningskunst og som undervisningskunstens teoretiske grunnlag (Künzli, 2000). Didaktikken dreier seg altså om undervisning – om møtet mellom elev, lærer og innhold – og kan omfatte spørsmål om undervisningens *hva* (innhold), *hvordan* (undervisning) og *hvorfor* (begrunnelser) (Gundem, 2011; Künzli, 2000). *Danningsteoretisk allmenndidaktikk* er særlig sentrert rundt innholdet, og fremhever at et innhold må begrunnes gjennom dets mulige bidrag til danning (Künzli, 2000; Willbergh, 2021). Forstavelsen i *allmenndidaktikk* viser til at denne tradisjonen ikke begrenser seg til fagspesifikt

undervisningsinnhold, men har et bredere perspektiv hvor man er interessert i mulighetene for danning i møte med innhold fra kulturen som helhet (Künzli, 2000; Willbergh, 2021).

Det tyske ordet for danning, *Bildung*, rommer en dobbel betydning – å *forme* (zu bilden) og *bilde* (Bild) – som kan bidra til å synliggjøre to dobbeltheter ved dannelsesbegrepet. For det første kan det vise til at danning kan ses både som en *prosess* individet gjennomgår under pedagogisk og kulturell påvirkning og som *resultatet* av denne prosessen (Gustavsson, 1998). For det andre kan det peke på at danningen har en subjektiv og en objektiv side (Gustavsson, 1998). Danningens subjektive side dreier seg om individets frie virksomhet og utvikling (Humboldt, 1968/2000), mens det objektive viser til at individets utvikling skjer i møte med et bestemt kulturelt innhold og i forhold til formålet eller intensjonen ved den pedagogiske virksomheten (Gustavsson, 1998; Klafki, 1985/2002, s. 31-33; Willbergh, 2021). Danningens subjektive og objektive side kan dermed omtales som *individ* og *innhold* (individ og verden).

Gjennom danningens historie har forskjellige didaktiske tilnærminger hatt ulik vektlegging av individsiden og innholdssiden ved danningen (Gustavsson, 1998; Klafki, 1959/2001). Først når begge sider medtenkes i en helhetlig forståelse, oppnår vi et velfungerende dannelseskonsept (Gustavsson, 1998), og ifølge Klafki krever dette en dialektisk tenkemåte (Klafki, 1959/2001). Den tidligere nevnte vekselvirkning mellom individ og verden (se 2.3.1) kan forstås som en dialektikk mellom elev og innhold (Klafki, 1959/2001). Denne dialektikken er sentral i Klafkis *kategoriale danning* som jeg vil gjøre rede for i neste avsnitt.

4.1.1 Kategorial danning og eksemplarisk undervisning

Klafki bygger sin teori om *kategorial danning* på en kritisk analyse av dannelsesfortolkningene i ulike didaktiske tilnærminger siden slutten av 1700-tallet (Klafki, 1959/2001). Klafkis analyse viser at de ulike tolkningene kan plasseres i to polare hovedgrupper; de *materiale* danningsteorier som fokuserer på innholdet (det objektive), og de *formale* danningsteorier som fokuserer på individet (det subjektive) (Klafki, 1959/2001).

De materiale danningsteorier vektlegger innholdet og deles av Klafki videre inn i to undergrupper: 1) danningsteoretisk objektivisme og 2) «klassisk» danningsteori. I *den danningsteoretiske objektivismen* ser man på danning som det å ‘ta til seg’ et objektivt og absolutt gyldig innhold, med særlig vekt på naturvitenskapelig kunnskap. Individets forståelse anses å være identisk med det objektive innholdet, og undervisningen får form av ren formidling. I tillegg til den ensidige vektleggingen av det materiale, kritiserer Klafki objektivismen for å overse kunnskapens historiske karakter og for å redusere dannelsesinnholdet til naturvitenskapelig kunnskap og spørremåte. Dessuten hevder han at objektivismen mangler

kriterier for utvelgelse av innhold ettersom alt objektivt, saklig innhold gis samme status (Klafki, 1959/2001). I den «klassiske» danningsteorien 'løses' utvelgelsesproblemet ved at man antar at en bestemt type høyverdig innhold, det «klassiske», har en spesielt dannende virkning (Klafki, 1959/2001). Klafki er enig i at bestemte typer innhold kan ha spesielt dannende potensiale, at det kan være spesielt 'pregnant' eller 'eksemplarisk' (se 'det eksemplariske' senere i avsnittet). Han er derimot kritisk til tanken om en 'tidløs' klassisk kanon. En slik kanontenkning krever et spørsmål om hvem som skal bestemme hva som er klassisk, og det overser dessuten viktigheten av å tilpasse dannelsingsinnholdet til den historiske og kulturelle konteksten slik at det får relevans for nye oppgaver og problemstillinger – eksempelvis innen oppdragelsen til demokrati (Klafki, 1959/2001).

De formale danningsteorier vektlegger individet, og også disse kan deles inn i to undergrupper: 1) teorien om funksjonell danning og 2) teorien om metodisk danning. *Teorien om den funksjonelle danning* – som Klafki knytter til reformpedagogikken – ser på danning som utviklingen av individets iboende åndelige 'krefter'. Innholdet ses som et middel for å utvikle disse kreftene, som er rent subjektive og kan overføres mellom ulikt innhold. Klafki kritiserer den funksjonelle dannelsesforståelsen for å hvile på en hypotetisk antakelse om iboende krefter og deres overførbarhet, og hevder at denne tilnærmingen dermed undervurderer innholdets betydning for danningen. Han viser til at et individs evner varierer mellom ulike typer innholdsmessige kontekster, og gir som eksempel at den som viser stor fantasi i billedkunst, ikke nødvendigvis gjør det i utforming av naturvitenskapelige hypoteser. Klafki argumenter for at evnene ('kreftene') er uløselig knyttet til innholdet (Klafki, 1959/2001).

I *teorien om den metodiske danning* legges vekten på tilegnelsen av *metoder* som skal muliggjøre individets selvvirksomhet i møte med et hvilket som helst innhold. Klafki viser til John Dewey som representant for denne retningen, og vi kan kjenne igjen tankegangen fra Deweys erfaringspedagogikk slik den ble gjort rede for ovenfor (2.3.2). Klafki hevder at den metodiske danningsteorien, som den funksjonelle, undervurderer innholdets betydning (Klafki, 1959/2001). Klafki anerkjenner det metodiske som et nødvendig element i dannelsen, men presiserer at det finnes mange ulike metoder som hver i seg er uløselig og gjensidig knyttet til bestemte typer innhold; «innholdet skjuler den veien i seg hvor det selv ble til innhold» (Klafki, 1959/2001, s. 190). Konsekvensen av å fokusere på én metode blir enten at alt innhold tvinges inn under metoden til en bestemt type innhold – som Klafki hevder Dewey i stor grad gjør – eller at metoden gjøres så generell at den er praktisk ubrukelig i konkrete tilfeller (Klafki, 1959/2001). Klafki peker dessuten på det paradoksale ved at noen bidrag innen metodisk

danning avviser objektivismens dogmatiske innhold samtidig som de selv underviser metoden dogmatisk (Klafki, 1959/2001).

Gjennom sin teori om *kategorial danning* søker Klafki (1959/2001) å medtenke både individ og innhold på en måte som ivaretar de fruktbare ansatsene fra de ulike materiale og formale danningsteoriene. Han skriver at de ulike materiale og formale danningsteoriene alle rommer momenter som må være til stede i danning, men poengterer at det ikke er mulig ganske enkelt å føye dem sammen (Klafki, 1959/2001). Danningen må derimot ses som en dialektikk, en vekselvirkning mellom individ og innhold hvor en kan oppleve enhet mellom det subjektive og det objektive (Klafki, 1959/2001).

Fra de materiale danningsteorier tar Klafki med seg ideen om at innholdet skal være saklig, rent og 'pregnant' (Klafki, 1959/2001), men innholdet har imidlertid ingen dannende virkning i seg selv. Innholdet blir først dannende «i den grad det makter å utgjøre en levende funksjon i det unge menneskets åndelige liv (...), i den grad det i mer enn pragmatisk henseende har livsbetydning for det unge mennesket og også vil ha det i fremtiden» (Klafki, 1959/2001, s. 189). Sitatet peker mot allmenndidaktikkens grunnleggende og avgjørende skille mellom undervisningens *innhold* og *betydning* (tysk: Bildungsinhalt og Bildungsgehalt) (Hopmann, 2010; Klafki, 2000; Willbergh, 2021), og jeg vil belyse dette skillet i det følgende.

All undervisning dreier seg om et (faglig) innhold, som kan sies å utgjøre utgangspunktet for undervisningen. I et danningsteoretisk allmenndidaktisk perspektiv skiller man imidlertid mellom dette *innholdet* og den subjektive *betydningen* innholdet kan få for den enkelte elev (Klafki, 2000, Willbergh, 2015). Et hvert innhold kan representere mange ulike betydninger for eleven, og på grunn av individets autonomi – og undervisningens unike interaksjonsprosesser – kan vi aldri vite sikkert hvordan innholdet blir til betydning for den enkelte (Hopmann, 2010; Humboldt, 1969/2000; Willbergh, 2021). Undervisning er dermed en hermeneutisk praksis; det handler om å tolke hvordan et innhold *kan bli* til betydning for konkrete elever – her og nå og i forventet fremtid – både i lærerens planlegging, og i elevenes og lærerens felles tolkning i selve undervisningen (Klafki, 2000; Midtsundstad & Willbergh, 2010; Willbergh, 2021). Forholdet mellom innhold og betydning er sentralt i *eksemplarisk undervisning*, som jeg vil belyse i det følgende.

Eksemplarisk undervisning kan ses som den didaktiske rammen for kategorial danning (Klafki, 1959/2001; Willbergh, 2021). I eksemplarisk undervisning bruker man konkrete eksempler for å belyse noe mer generelt og overordnet (Straum, 2018). Gjennom et begrenset antall utvalgte eksempler skal elevene nå frem til kunnskap, evner og holdninger som kan gjøre liknende fenomener og problemer tilgjengelige og begripelige (Klafki, 1985/2002, s. 166).

Altså skal eksemplene ikke bare gi innsikt i det generelle, men også muligheter for å forstå nye spesifikke erfaringer (Willbergh, 2010). Eksemplet bidrar til «en struktureringsmulighet, en indgangsvinkel, en løsningsstrategi, et handlingsperspektiv, der ikke tidligere har vært [eleven] tilgjengelig» (Klafki, 1985/2002, s. 166). Det gir kategorier for ny forståelse, og det er denne virkningen som betegnes som ‘kategorial’ (Klafki, 1985/2002, s. 166; Willbergh, 2010). Resultatet av den kategoriale danningen beskriver Klafki som en *dobbelttidig åpning*; virkeligheten åpnes for individet, og individet åpnes for virkeligheten (Klafki, 1959/2001).

For å bidra til kategorial danning må den eksemplariske undervisningen ivareta to dimensjoner – det elementære og det fundamentale – som kan knyttes til henholdsvis innhold og betydning (Willbergh, 2015; 2021). Undervisningens innhold må åpne for noe *elementært*, det vil noe så grunnleggende, essensielt og bredt (prinsipper, begreper, metoder osv.) at det kan brukes til å forstå et vidt spekter av fenomener (Straum, 2018; Willbergh, 2021). På denne måten kan innholdet få en «åpnende funksjon (...) som ligger til grunn for det inntrykk at det unge menneskets åndelige ‘kraft’ vokser med en slik dannelsesinnsikt» (Klafki, 1959/2001, s. 189). Slik bidrar det elementære til den ene delen av den dobbeltsidige åpning; *verden åpnes for eleven* (Straum, 2018).

Det fundamentale handler om at innholdet får betydning for eleven som menneske. Det fører til endringer i individets perspektiv på og forståelse av verden (Willbergh, 2021), og bidrar til «en vedvarende interesseretning i det unge menneske» (Klafki, 1959/2001, s. 192). Med det fundamentale blir danning mer enn kognitiv innsikt. Det er også en emosjonell erfaring, en endring i holdning og en appell til ansvarlighet og handling (Klafki, 1985/2002, s. 83; Straum, 2018). Slik kan vi si at det fundamentale bidrar til den andre delen av den dobbelte åpning; *eleven åpner seg for verden* (Klafki, 1959/2000; Straum, 2018).

Klafki oppsummerer at innholdet for kategorial danning må være grunnleggende (elementært), relatert til elevens livsverden, oppleves relevant for elevens egen nåtid og fremtid og gi mulighet for å «trenge ned til det fundamentale» (Klafki, 1959/2001, s. 194). Med sin *didaktiske analyse* (Klafki, 2000) bidrar Klafki med et verktøy som kan brukes til å analysere et innhold for å komme frem til det eksemplariske. Slik kan innholdet ivareta det elementære og det fundamentale og dermed bidra til kategorial danning (Willbergh, 2021). Klafki understreker dessuten at innholdet må forstås som historisk og samfunnsmessig betinget, og at det derfor kontinuerlig må tenkes på nytt (Klafki, 1979/2001). I sin *kritisk-konstruktive didaktikk* har Klafki fortsatt nytenkingen omkring danningens innhold – og også danningens mål – og i det følgende vil jeg presentere noen av grunntrekkene i denne didaktikken.

4.1.2 Klafkis kritisk-konstruktive didaktikk

På 60-tallet ble Klafkis danningsteori og didaktikk kritisert for å mangle empirisk grunnlag og kritisk orientering (Willbergh, 2021), og på denne bakgrunnen videreutviklet Klafki didaktikken i kritisk retning. Fortsatt er den forankret i hermeneutikk, kategorial danning og eksemplarisk undervisning, men med innflytelse fra empirisk forskning og kritisk teori er den videreutviklet til det Klafki kaller *kritisk-konstruktiv didaktikk* (Klafki, 1985/2002, s. 115-117).

Konstruktiv viser til vektleggingen av praksis, og til en stadig didaktisk begrunnet reform av skole og undervisning for å fremme det humanistiske og demokratiske. *Kritisk* kan forstås i betydningen sosial kritikk, og innebærer refleksjon over forholdet mellom undervisningen og undervisningens sosiale og samfunnsmessige betingelser (Klafki, 1998; 2000). Det handler om å undersøke muligheter og hindringer for det Klafki ser som det overordnede målet for danningen; å fremme elevens evne til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet (Klafki, 1985/2002, s. 108-109).

Selvbestemmelse handler om at eleven skal være i stand til å ta selvstendige, ansvarlige avgjørelser om egne personlig levevilkår og livsanskuelser. *Medbestemmelse* viser til alles rett og ansvar til å bidra sammen med andre til den kulturelle, økonomiske, sosiale og politiske utviklingen av samfunnet. *Solidaritet* handler om anerkjennelsen av alles like rettigheter og om innsats for dem som av ulike grunner har begrensede muligheter for selv- og medbestemmelse (Klafki, 1985/2002, s. 117; 1998). Den solidariske anerkjennelsen og innsatsen for andres muligheter er dessuten nødvendig for å rettferdiggjøre individets egen rett til selvbestemmelse og medbestemmelse (Klafki, 1985/2002, s. 117). Solidaritetsmålet berører altså den delen av demokratiet som handler om fordeling og like muligheter, og kan dermed sies å fremheve et moralsk aspekt ved det politiske og den demokratiske deltakelsen (Heldal, 2021). Det berører samtidig en *kritisk* dimensjon ved det allmenndidaktiske perspektivet på deltakelse, noe jeg vil komme tilbake til i analysen av allmenndidaktikkens samfunnsorientering (4.2.2).

Klafki fremhever også at danning må forstås som *allmenndanning*, og det i tre betydninger: 1) danningen skal være en mulighet og rett for alle mennesker, 2) den innebærer en helhetlig utvikling innen alle dimensjoner av menneskelige evner (kroppslig, praktisk, teknisk, kognitivt, etisk, emosjonelt, sosialt, estetisk og politisk), og 3) den skal bidra til tilegnelse av og oppgjør med problemstillinger som angår alle mennesker i den historiske samtid og antatte fremtid (Klafki, 1985/2002, s. 55/70/116). Det siste punktet gir et innledende svar på spørsmålet om hvordan vi kan velge ut innhold for undervisningen dersom målet er demokratisk deltakelse – det må dreie som om problemstillinger som angår alle mennesker, nå og i antatt fremtid. Klafki konkretiserer dette nærmere idet han sier at undervisningen må

konsentrere seg om *tidstypiske nøkkelproblemer* (Klafki, 1985/2002, s. 74). Med tidstypisk mener Klafki at problemene skal være typiske for samtiden og antatt fremtid, og han foreslår blant annet klima, fred, sosial ulikhet og kommunikasjons-teknologisk utvikling som eksempler på aktuelle problemområder (Klafki, 1985/2002, s. 74-77). Han presiserer også at siden problemene er tidstypiske vil de måtte endres over tid, og nøkkelproblemer må derfor kontinuerlig revurderes (Klafki, 1985/2002, s. 78; Willbergh, 2015). Nøkkelproblemene er en sentral del av danningen til demokratisk deltakelse i Klafkis danningsteoretiske allmenndidaktikk, og jeg kommer tilbake til dem i den følgende presentasjonen av studiens analyse.

4.2 Analyse: Danning til demokratisk deltakelse i et allmenndidaktisk perspektiv

Etter at jeg ovenfor har gjort rede for grunnleggende trekk ved Klafkis danningsteoretiske allmenndidaktikk, vil jeg i denne delen av kapittelet presentere min analyse av hvordan opplæring til demokratisk deltakelse forstås i et allmenndidaktisk perspektiv. På bakgrunn av en hermeneutisk analyse av den utvalgte litteraturen (se 3.3) vil jeg vise hvordan forståelsen av *autonomi*, *samfunnsorientering* og *det pedagogiske paradoks* kan gi innsikt i det allmenndidaktiske perspektivet på danning til demokratisk deltakelse. Som jeg var inne på i beskrivelsen av studiens problemstilling (se 1.3), er spørsmålet om danning til demokratisk deltakelse todelt. Det dreier seg for det første om hva slags demokratisk deltakelse eleven skal dannes til, og for det andre om hvordan undervisning kan bidra til en slik danning. Den følgende presentasjonen begynner på et overordnet, filosofisk nivå som i stor grad belyser deltakelsesidealet, og nærmer seg så gradvis den konkrete undervisningspraksisen. Den første delen om autonomi handler hovedsakelig om eleven, og knytter danning til demokrati og deltakelse. Delen om samfunnsorientering handler om pedagogikkens (og elevens) forhold til samfunnet og om hvordan dette forholdet får betydning for valg av undervisningsinnhold og for deltakelsesidealet. I den siste delen om det pedagogiske paradoks handler det om den konkrete undervisningen og om hvordan læreren kan bidra til danning til demokratisk deltakelse.

Gjennom de tre avsnittene vil jeg vise hvordan danningsteoretisk allmenndidaktikk fremmer danning til en selvstendig og ansvarlig, kritisk og politisk form for demokratisk deltakelse. Jeg vil videre vise hvordan danningen forutsetter en undervisning som ivaretar og fremmer elevens autonomi gjennom et tolkende og reflektert møte med utfordringen fra det pedagogiske paradoks.

4.2.1 Autonomi

Det grunnleggende begrepet som knytter danningkonseptet til demokratisk deltakelse, er *autonomi*. I danningsteoretisk allmenndidaktikk er autonomi viktig på flere områder og måter. Blant annet er lærerens, undervisningens og pedagogikkens autonomi sentralt, og det kommer jeg kommer tilbake til i analysen av samfunnsorientering og det pedagogiske paradoks (4.2.2 og 4.2.3). I denne delen skal det dreie seg om elevens autonomi, og jeg vil vise hvordan autonomi er både *forutsetning* og *mål* for elevens danning til demokratisk deltakelse i et allmenndidaktisk perspektiv. Videre vil jeg vise hvordan autonomien – gjennom Klafkis begreper om selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet – også kan knyttes til *ansvarlighet*, og bærer med seg en demokratiforståelse som rommer aspekter fra liberalt, republikansk, kommunitaristisk og deliberativt demokratisyn.

Røttene til autonomi-tanken finner vi i opplysningstidens tankegods. Jean-Jacques Rousseau fremmet autonomi – oppdragelse til frihet – som pedagogisk ideal i romanen *Emile eller Om oppdragelsen* i 1762 (Oettingen, 2001, s. 15). Rousseau ble en sentral inspirasjon for Immanuel Kant (Oettingen, 2001, s. 34), som senere formulerte en viktig del av fundamentet for autonomi-tanken i sitt berømte svar på spørsmålet: Hva er opplysning?

Opplysning er menneskets utgang fra dets selvforskyldte umyndighet. Umyndighet er mangelen på evne til å benytte seg av sin forstand uten en annens ledelse. Selvforskyldt er denne umyndighet, når årsaken til den ikke ligger i forstandens mangler, men i manglende besluttsomhet og mot til å benytte seg av den uten en annens ledelse. Sapere Aude! Ha mot til å benytte deg av din egen forstand! er altså opplysningens valgspråk. (Kant, 1784, sitert i Korsgaard et al., 2017, s. 183, min oversettelse)

Michael Uljens (2014) tolker Kants tekst som en oppfordring til aktivt medborgerskap (deltakelse). Selv om oppfordringen er rettet mot de voksne, peker den samtidig ut en retning for oppdragelsen og undervisningen av de unge (Uljens, 2014, s. 15). Som sagt er autonomi, i et danningsteoretisk perspektiv, både et *mål* og en *forutsetning* for elevens danning. Begge aspekter kan knyttes til Kants filosofi og gjør at danning er «på én gang vejen til og uttrykk for» evnen til fri, fornuftig selvbestemmelse (Klafki, 1985/2002, s 32).

Tanken om individets *autonomi som forutsetning* kan vi finne grunnlag for i Kants idé om menneskets doble natur (Oettingen, 2001, s. 39; Torjussen, 2021). For Kant er muligheten for frihet det som skiller mennesker fra andre dyr. Som alle andre dyr blir mennesker utsatt for ytre påvirkning gjennom erfaringer (sanseinntrykk), og påvirkningen gjør at mennesket i denne sammenheng ikke er fritt. Mennesket kan imidlertid også, gjennom sin fornuft, 'sette noe i

gang' som ikke er et resultat av ytre påvirkninger. Heri ligger menneskets frihet, ifølge Kant, og denne friheten forutsettes som bestemmende for hvordan vi erfarer verden (Oettingen, 2001, s. 39-40). Når Kant beskriver opplysning som 'å benytte seg av sin egen forstand', kan vi dermed forstå det som å benytte seg av den autonomien som vi kan forutsette hos alle mennesker.

At elevens autonomi forutsettes som utgangspunkt for danningen, reflekteres i danningsteoretisk allmenndidaktikkens vektlegging av individets selvvirksomhet og i presiseringen av forskjellen mellom innhold og betydning (se 4.1 og 4.1.1). Ideen om selvvirksomhet var sentral allerede hos Humboldt (1969/2000), og er det fremdeles i aktuell danningsteori. Selvvirksomhet er det helt nødvendige utgangspunktet for at danning skal finne sted (Oettingen, 2001, s. 10), og for at innholdet skal kunne bli til betydning og gi mening for eleven. Med vektleggingen av individets selvvirksomhet og meningsskaping er det imidlertid viktig å påpeke at autonomi ikke er det samme som subjektivisme eller en individualistisk, selvcentrert fristilling fra verden (Klafki, 1985/2002, s. 39; Torjussen, 2021). Selvvirksomhet skjer *i forhold til* verden – i en dialektisk vekselvirkning med et allment innhold – slik det tydelig kommer frem i Klafkis teori om kategorial danning (se 4.1.1).

Elevens autonomi som *mål* for danningen ble, som nevnt, fremmet av Rousseau, og finnes også i Kants forelesningsnoter i pedagogikk (Kant, 1803/2006). Hos Klafki (1985/2002) finner vi det igjen i det overordnede målet om evne til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet (se 4.1.2). Klafkis målsettinger er egnet til å forstå autonomiens rolle i demokratisk deltakelse. Med utgangspunkt i målsettingene vil jeg i det følgende vise hvordan autonomien er sentral i danningens ideal om selvstendig og ansvarlig demokratisk deltakelse og hvordan idealet berører flere av de demokratiske grunnsynene vi har blitt kjent med tidligere (se 2.1).

Målet om *selvbestemmelse* dreier seg om å kunne ta selvstendige avgjørelser om eget liv (se 4.1.2). Det er rimelig å tenke at dette målet ikke kun er avhengig av utviklingen av individets *evne* til selvbestemmelse, men også av at samfunnet kan tilby strukturelle muligheter for selvbestemmelsen. Med en slik tolkning kan vi sette denne delen av danningens autonomimål i sammenheng med en liberal demokratiforståelse som legger vekt på individets rettigheter og 'negative frihet', altså fravær av begrensninger for individet (se 2.1/2.1.1).

Målet om *medbestemmelse* handler om alle individers rett og ansvar til å bidra til utviklingen av samfunnet, blant annet politisk (se 4.1.2). Dette målet viser dermed autonomiens og danningdidaktikkens relevans for opplæring til demokratisk deltakelse, og det peker mot at danningstilnærmingen sikter mot en bredere form for deltakelse enn den som finnes i en streng liberal forståelse. Målet om medbestemmelse kan knyttes tilbake til Schleiermachers syn på

danning som det å «kunne handle selvstendig i en fellesmenneskelig praksis» (Schleiermacher, i Oettingen, 2001, s. 72). I Klafkis nyere bidrag kan medbestemmelsen settes i sammenheng med det å kunne *ta selvstendig stilling* (danne seg en mening, ta avgjørelser og handle) i forhold til tidstypiske nøkkelproblemer som angår alle mennesker i fellesskap (Klafki, 1985/2002, s. 79-80/116). Tar vi i betraktning medbestemmelsens forbindelse til nøkkelproblemer som angår alle, og solidaritetsmålet om anerkjennelse av og innsats for andre menneskers selv- og medbestemmelse (se 4.1.2), ser vi at autonomi-idealet i danningsteoretisk allmenndidaktikk ikke er et individualistisk, ensidig liberalt ideal. Det er i stor grad også koblet til fellesskapet (Klafki, 1985/2002, s. 39), og viser at autonomi henger sammen med det å ta *ansvar*.

At autonomi henger sammen med ansvar, kan også belyses med henvisning til opplysningsidealet. Skal individet bestemme selv (tre ut av den 'selvforskyldte umyndighet'), kan det heller ikke overlate ansvaret for sine valg og handlinger til noen andre. Vi kan dermed si at det å ta ansvar er prisen å betale for målet om autonomi (Uljens, 2014, s. 14), og danning (som resultat) kan beskrives nettopp som «tilstanden som gjør at man kan ta ansvar» (Weniger, i Klafki, 2000, s. 147, min oversettelse). Nettopp ved at autonomien knyttes det å ta ansvar for seg selv, andre og samfunnet som helhet, kan den ses som en forutsetning for demokratiet (Willbergh, 2015). Hos Klafki finner vi koblingen mellom disse tre 'ansvarsområdene' og autonomi i målene om selvbestemmelse (selv), solidaritet (andre) og medbestemmelse (samfunnet). Hvis vi igjen ser bakover til Kant, kan vi finne den 'autonome ansvarligheten' i oppdragelsens mål om at individet skal kunne handle etter en plikt overfor seg selv og andre, ut fra formål man selv har valgt (Oettingen, 2001, s. 46).

Det å ta skulle ta ansvar er i betydelig grad et spørsmål om holdning – om å ville ta ansvar. Det er tydelig i Kants oppfordring om beslutsomhet og mot til å tre ut av selvforskyldt umyndighet, og kan også finnes i Deweys (1916/2007) tanke om demokratiets avhengighet av individets frivillige kapasitet og interesse (se 2.3.2). Klafki peker på det samme når han skriver at medbestemmelsen rundt de tidstypiske nøkkelproblemene krever bevissthet om problemet, innsikt i at vi alle er medansvarlige og beredvillighet (beredskap og vilje) til å bidra til problemenes løsning (Klafki, 1985/2002, s. 73). Danning til en autonom og ansvarlig demokratisk deltakelse handler altså ikke kun om kognitiv innsikt eller evne, men også om holdning – individet må *ville* delta. Fra et danningsteoretisk allmenndidaktisk perspektiv kan undervisningen bidra til holdningsaspektet ved å åpne for at innholdet kan bli til fundamental betydning for eleven (se 4.1.1). Dersom innholdet får betydning for eleven som menneske, kan

det bidra til en dannelsingsprosess som er mer enn kognitiv innsikt. Det kan føre til en varig endring i interesse og holdning som appellerer til ansvar og handling.

Gjennom målsettingene om medbestemmelse og solidaritet vektlegges ansvar og deltakelse med tanke på problemer som angår alle og innsats for andre mennesker. Det er idealer som passer til et demokratisyn som vektlegger fellesskap, solidaritet og forpliktelse til deltakelse i diskusjoner om felles beste, og i en slik tolkning blir det rimelig å sette dannelsingskonseptet i sammenheng med *republikansk* og *kommunitaristisk* demokratiforståelse (se 2.1/2.2). Tanken om selvstendige og ansvarlige avgjørelser og handlinger kan dessuten knyttes til begrepet om 'positiv frihet', som er en del av deltakelsesidealet i republikansk demokratisyn (se 2.1). Med tanke på verdigrunnlag kan dannelsesidealet sies å ha likheter med kommunitarismen, men dette må imidlertid ses i lys av dannelsingskonseptets dialektikk. Mens 'streng kommunitarisme' vektlegger et felles verdigrunnlag som utgangspunkt for den demokratiske deltakelsen (se 2.1), innebærer den kategoriale danning ikke bare *tilegnelse av* verdier, men også *et oppgjør* med dem (Klafki, 1985/2002, s. 70). Hvis vi ser de republikanske og kommunitaristiske aspektene i sammenheng med de tidligere nevnte liberale perspektivene i målet om selvbestemmelse, er det en rimelig tolkning at autonomitanken i danningsteoretisk allmenndidaktikk bærer med seg en demokratiforståelse som medtenker (innebærer en dialektikk mellom) liberale, republikanske og kommunitaristiske prinsipper gjennom målet om en autonom ansvarlighet for seg selv, andre og samfunnet som helhet.

Klafkis didaktikk settes også gjerne i sammenheng med Habermas deliberative demokratiforståelse (Korsgaard et al., 2017), som nettopp kan sies å medtenke både det liberale og det republikanske (se 2.1). Vi kan se en kobling til det deliberative når Klafki (1985/2002) peker på at danningen er avhengig av en 'differensiert bevissthet' omkring nøkkelproblemene. Han skriver at en differensiert bevissthet kan oppnås i et fellesskap hvor det er plass til forskjellige og motstridende oppfatninger og hvor individet argumenterer for egne begrunnede meninger uten å utelukke alternative synspunkter ved bruk av makt (Klafki, 1985/2002, s. 79-80). Klafki beskriver her en kommunikasjonssituasjon som har klare likheter med kommunikasjonsidealet i det deliberative demokratiet (se 2.1). Klafki ser en slik begrunnet argumentasjon som nødvendig for en eventuell konsensus (Klafki 1985/2002, s. 81), men understreker samtidig viktigheten av elevens selvstendige mening, avgjørelse og handling (Klafki, 1985/2002, s. 79). På den måten er dannelsingsperspektivet kanskje ikke fullstendig sammenfallende med det deliberative demokratiet, men harmonerer godt med den delen av Englund (2006) *deliberative samtale* som setter individets stillingtagen som mål (se 2.1).

Et siste viktig poeng, som rommes i den kategoriale dannelsingsforståelsen, er at autonomi som selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet ikke kan ses som subjektive 'krefter' (eller 'formal danning', se 4.1.1). Muligheten for selvstendig stillingtagen og handling oppstår i den dialektiske vekselvirkning med et innhold; «gennem en tilegnelsesprosess og et oppgjør med et indhold, der i første omgang *ikke* stammer fra subjektet selv» (Klafki, 1985/2002, s. 33, forfatterens utheving). Individet kan dermed kun være autonomt i forhold til noe; i forhold til et innhold som det både tilegner seg og tar et oppgjør med. Undervisningens innhold vil jeg vende tilbake til i neste del hvor jeg analyser *samfunnsorienteringen* i danningsteoretisk allmenndidaktikk. Før det vil jeg kort oppsummere analysens innsikter omkring autonomiens rolle for danning til demokratisk deltakelse.

Oppsummering: autonomiens rolle i danning til demokratisk deltakelse

Gjennom målet om å kunne ta selvstendig stilling er individets autonomi sentralt i demokratisk deltakelse. Danningsteoretisk allmenndidaktikk ser elevens autonomi som både forutsetning og mål for undervisningen, og knytter autonomien sammen med ansvar for seg selv (selvbestemmelse), andre (solidaritet) og samfunnet som helhet (medbestemmelse). Slik balanser dannelsesidealet hensyn til individ og fellesskap, rettigheter og forpliktelse, og bærer med seg et ideal om en selvstendig og ansvarlig demokratisk deltakelse som medtenker liberale, republikanske og kommunitaristiske aspekter. Med vektleggingen av å synliggjøre ulike synspunkter gjennom rasjonell dialog har dannelsesidealet også koblinger til et deliberativt ideal for demokratisk deltakelse.

Med autonomi som forutsetning og mål, må en opplæring til demokratisk deltakelse både *gi rom for* og *fremme* elevens autonomi. Det får konsekvenser for hvordan man velger ut innhold for undervisningen og for hvordan undervisningen må foregå. Selve undervisningen vil jeg komme tilbake til i delen om det pedagogiske paradoks (4.2.3). I den kommende delen vil jeg vise hvordan danningsteoretisk allmenndidaktikk fremmer en kritisk samfunnsorientering, noe som får betydning for valg av undervisningens innhold og som fremmer en kritisk og politisk form for demokratisk deltakelse. Utgangspunktet er spørsmålet om hvordan skolen (pedagogikken, undervisningen, læreren og eleven) står i relasjon til resten av samfunnet.

4.2.2 Samfunnsorientering

Skolen står i et forhold til resten av samfunnet, og synet på hva slags forhold dette er (eller bør være) får betydning for valg av innhold, og for hva slags demokratisk deltakelse opplæringen sikter mot. Historisk sett finnes det noen ytterpunkter i dette spørsmålet. På den ene siden finner vi ideen om *den pedagogiske provins*⁵, hvor den pedagogiske virksomheten er tenkt å foregå i isolasjon fra resten av samfunnet (Oettingen, 2001, s. 27). På den andre siden kan vi finne en holdning hvor det ikke finnes noe klart skille mellom skolen og resten av samfunnet, og det vil være mulig å tolke Deweys syn på skolen som en (demokratisk) form for samfunnsliv i denne retningen⁶ (se 2.3.2). Danningsteoretisk allmenndidaktikk kan plasseres i en mellomposisjon til de nevnte ytterpunktene. Pedagogikken må ha *relativ autonomi* i forhold til andre deler av samfunnet (Klafki, 1998; Uljens, 2009), og det har sammenheng med hva slags rolle pedagogikken skal spille overfor samfunnet.

Relasjonen mellom pedagogikk og samfunn kan sies å være uomgjengelig, noe Klafki understreker ved tesen «danningsspørsmål er samfunnsspørsmål» (Klafki, 1985/2002, s. 66). Det interessante spørsmålet er *hva slags forhold* det er snakk om. Klafkis understreker at tesen over kan forstås på (minst) to grunnleggende forskjellige måter (Klafki, 1985/2002, s. 66). Jeg vil i det følgende kalle de to måtene for *underordnende* og *kritisk* samfunnsorientering, og vise hvordan de ulike orienteringene får betydning for valg av innhold for undervisningen, og for hva slags demokratisk deltakelse opplæringen sikter mot.

I *den underordnende samfunnsorienteringen* mangler pedagogikkens autonomi. Her er det samfunnet som ensidig setter premissene for utdanningen, mens utdanningen underordnes og tilpasses samfunnets strukturer og kravene fra samfunnets pågående utviklingsprosesser (Klafki, 1985/2002, s. 66). Valg av innhold i et slikt perspektiv må skje ut fra en vurdering av 'hva samfunnet trenger', og må dermed legge til grunn at det finnes måter å 'beregne' seg frem til et objektivt svar på hva det vil si, for nåtid og fremtid. Denne tilnærmingen kan sies å medføre et syn på skolen som verktøy for å forberede elevene på å kunne delta i oppfyllingen av samfunnets behov. Hvis oppfylling av 'forhåndsberegnede' samfunnsbehov blir utgangspunktet for forståelsen av demokratisk deltakelse, kan det sies å åpne for en deltakelse som er mer relevant i økonomi og arbeidsliv enn i det politiske, og da kan deltakelsen fremstå som en generell form for 'samhandlingskompetanse' (Børhaug, 2018). Når Europarådet (2018) ser

⁵ Rousseaus ideer om den 'negative oppdragelse' kan tolkes som at oppdragelsen bør foregå i en slik lukket pedagogisk provins (Oettingen, 2001, s. 27). Provinstenkingen finnes også tydelig hos Fichte, og – som et aktuelt eksempel – i Summerhill-skolen (Oettingen, 2001, s. 153).

⁶ Det vil neppe være rimelig å anta at Dewey selv ville plassere seg i 'ytterpunktet' her. Han skriver for eksempel at skolen skal være en *forenklet* versjon av samfunnslivet (Dewey, 1897/2006).

demokratisk deltakelse som det 'å reagere passende og effektivt' i demokratiske situasjoner i en hvilken som helst sosial gruppe, kunne det tolkes som forenelig med en underordnende samfunnsorientering og et syn på demokratisk deltakelse som generell samhandling. Jeg vil komme tilbake til denne 'samhandlingskompetansen' nedenfor, men først vil jeg gjøre rede for alternativet fra danningsteoretisk allmenndidaktikk.

Danningsteoretisk allmenndidaktikk har en *kritisk samfunnsorientering*, noe som kommer tydelig frem når Klafki kaller didaktikken *kritisk-konstruktiv* (se 4.1.2). Hos Klafki (1985/2002) bygger den kritiske samfunnsorienteringen på en erkjennelse av at samfunnet alltid skapes av mennesker, og kan endres politisk av mennesker. Samfunnet er alltid preget av motsetninger og maktforhold, som, ifølge Klafki, gir spillerom for individets autonome fortolkning og handling, og dermed også en begrunnelse for det politiske demokratiet (Klafki, 1985/2002, s. 66). I et samfunn preget av motsetninger finnes det ikke noe entydig svar på 'hva samfunnet trenger'. Derfor må pedagogikken innta en kritisk samfunnsorientering, formulert av Klafki på følgende måte:

Dannelsesteori og dannelsespraksis har mulighet for og får til oppgave, ikke kun at reagere på forhold og utviklinger i samfundet, men derimod at vurdere og være med til at forme disse ud fra et pædagogisk ansvar for nutidige og fremtidige leve- og utviklingsmuligheter for ethvert ungt menneske i den kommende generation. (Klafki, 1985/2002, s. 67)

Med denne kritiske samfunnsorienteringen står pedagogikken fortsatt i et forhold til resten av samfunnet, men er ikke underordnet – den har relativ autonomi. Man må fortsatt gjøre valg av innhold i relasjon til samfunnet, men legger altså ikke til grunn noen objektiv vurdering av 'hva samfunnet trenger', og ser det heller ikke som pedagogikkens oppgave kun å reagere på slike behov.

Når pedagogikken ikke kan legge til grunn en objektiv vurdering av hva samfunnet trenger, blir det tydelig at valget av innhold nødvendigvis er *normativt* – valget gjøres ut fra mer eller mindre bevisste og uttalte normer og verdier. Oppdragelse og opplæring bygger nødvendigvis på en intensjon om å påvirke barn og unge i en bestemt retning, som Schleiermachers peker på i sitt klassiske pedagogiske grunnspørsmål: «Hvad vil den ældre generation egentlig med den yngre?» (Schleiermacher, 1826/1959, i Oettingen, 2001, s. 55). Dannelsingskonseptet vedkjenner seg åpent at undervisning er normativ (Willbergh, 2015; 2021),

og normativiteten finner vi på innholdssiden i forholdet individ-innhold. Spørsmålet er hvordan det normative innholdet kan fungere sammen med målet om autonomi på individsiden.

Et aktuelt grunnlag for valg av undervisningens innhold i norsk skole (og i de fleste andre land) er ønsket om å forberede elevene på å kunne møte og mestre utfordringer i en ukjent fremtid i en verden i rask endring (Meld. St. 28 (2015-2016); NOU 2015: 8). Selv om tempoet på endringene (og derfor også deres relevans) kanskje er spesielt høyt i dag, peker Oettingen (2001) på at samfunnets raske endringer har vært et aktuelt fenomen siden opplysningstiden. Siden da har ikke pedagogikken kunnet ta sikte på å forberede elevene til et bestemt liv slik man kunne i førmoderne tid (Oettingen, 2001, s. 165-166). Med henvisning til Dietrich Benner argumenterer både von Oettingen og Uljens for at en moderne pedagogikk må være *ikke-affirmativ* (Oettingen, 2001, s. 165-166; Uljens, 2009). En ikke-affirmativ pedagogikk er normativ, men ikke bekreftende. Det vil si at målet ikke er å bekrefte de normene og verdiene som nødvendigvis må være utgangspunkt for danningen, men å la det normative være grunnlaget for å hjelpe barnet til å handle selvstendig (Oettingen, 2001, s. 161). Undervisningen skal dermed bidra til at elevene tar kritisk stilling til det eksisterende samfunnet (Willbergh, 2021). For spørsmålet om danning til demokratisk deltakelse vil det si at undervisningen «ikke skal bekrefte en bestemt politisk handling, men lære barnet at tenke og handle offentlig» (Oettingen, 2001, s. 162). Her kan vi ane en kontrast mot Europarådets formuleringer om ‘passende og effektive’ reaksjoner i demokratiske situasjoner (Europarådet, 2018), som kan gi inntrykk av at man ser for seg at det nettopp finnes en bestemt politisk handling som skal bekreftes gjennom opplæringen.

Danningsteoretisk allmenndidaktikk kan fungere ikke-affirmativt – og være forenelig målene om autonomi og demokrati – av minst to grunner. For det første vil ivaretagelsen av elevens autonomi i undervisningen gjøre at innholdets betydning aldri er gitt, men oppstår i den dialektiske vekselvirkning mellom individ og innhold. Danningen innebærer dermed ikke kun en *tilegnelse av*, men også et *oppgjør med* kunnskap og løsningsforslag knyttet til tidstypiske nøkkelproblemer (Klafki, 1985/2002, s. 70/116). For det andre fungerer det normative i et demokratisk perspektiv gjennom tanken om at det normative innholdet må bestemmes gjennom offentlig debatt, og at danningen skal forberede elevene på å bli selvstendige og ansvarlige deltakere i denne debatten (Willbergh, 2015). Dette passer godt sammen med Klafkis presisering av at nøkkelproblemene som undervisningen må konsentrere seg om, kontinuerlig må revurderes (se 4.1.2). Den kritiske samfunnsorienteringen som jeg har gjort rede for over, antyder at danningsteoretisk allmenndidaktikk sikter mot en *politisk* og *kritisk* form for deltakelse, og jeg vil argumentere ytterligere for denne påstanden i det følgende.

Klafkis mål om medbestemmelse innebærer blant annet retten og ansvaret til å bidra til den politiske utviklingen av samfunnet (Klafki, 1985/2002, s. 117; Klafki, 1998) Enda mer eksplisitt skriver Klafki at allmenndannelsen må «opfattes også som *politisk dannelse* til en aktiv deltagelse i utformingen af den demokratiseringsprosess, som skal fremmes yderligere» (Klafki, 1985/2002, s. 55). Altså er det et mål at den demokratiske deltakelsen skal være *politisk*, som kan forstås som at den har å gjøre med spørsmål om endring eller opprettholdelse av forhold i samfunnet (Solhaug, 2021). Når målet om solidaritet handler om innsats for mennesker som er hindret selv- og medbestemmelse på grunn av «samfundsmæssige forhold, underprivilegering, politiske begrensninger eller undertrykkelse» (Klafki, 1985/2002, s. 68), viser det at deltakelsesidealet også har et grunnleggende *kritisk* aspekt. For Klafki kan individet alltid kritisere samfunnet med mål om endring, og didaktikken må skape muligheter for dette (Klafki, 1998). Klafki fremhever dessuten at deltakelsen ikke kun gjelder elevene. Realiseringen av dannelsesmålene krever også at pedagoger er utdanningspolitisk aktive (Klafki, 1985/2002, s. 98).

Den politiske, samfunnskritiske dimensjonen var en grunnleggende del av det tidlige dannelsesbegrepet, men forsvant i tiden fra midten av 1800-tallet (Klafki, 1985/2002, s. 61-62; Oettingen, 2001, s. 67-68). Klafki betegner denne perioden som «den klassiske dannelsesstankens forfallshistorie», og beskriver hvordan danningen mistet sin politiske dimensjon, og ble elitistisk og ensidig material⁷ gjennom en fastlåst kanon (Klafki, 1985/2002, s. 62-63). Klafkis kommer dermed med en kritikk som likner på den Dewey og representantene for kritisk teori også fremsatte (se 2.3.2 og 2.3.3).

Som tidligere vist, er det forskjeller mellom Deweys pedagogikk og danningsteoretisk allmenndidaktikk. Dewey kan tolkes som at han skiller mindre mellom skole og samfunn enn didaktikken, og hans tilnærming til demokratisk deltakelse er mer rettet mot det metodiske⁸ (erfaringspedagogiske) enn didaktikkens tilnærming som gir innholdet en viktig rolle. Gjennom tankene om omforming og forbedring av samfunnet (se 2.3.2), kan vi likevel tolke Dewey dit hen at han deler allmenndidaktikkens syn på utdanningens og den (ut)dannedes kritiske og endringsorienterte rolle (Dewey, 1916/2007; Solhaug, 2008).

I Adornos (1959/1972a) kritikk av 'danningens forfall', under betegnelsen 'halvdannelsen', var det autonomi og kritikk (av samfunnet og selvet) som kunne gjøre danningen 'hel' igjen (se 2.3.3). Det kritiske fremheves også i et sitat av den norske filosofen

⁷ Jf. Klafkis kritikk av de materiale danningstradisjoner (4.1.1).

⁸ Klafki ser Deweys tilnærming som *metodisk (formal) danning* (Klafki, 1959/2001).

Jon Hellesnes fra denne perioden: «Daning er mellom anna det å problematisere samfunnet som totalitet og dermed dei einskilte funksjonane. I eit samfunn som har eliminert daninga, vert samfunnet som totalitet ikkje problematisert, og eit slikt samfunn er totalitært» (Hellesnes, 1969/1992, s. 80). Hellesnes peker for det første på at samfunnskritikk (det å problematisere samfunnet) er en viktig del av danningen. For det andre sier han at samfunnskritikken – og dermed danningen – er nødvendig for å hindre at samfunnet blir totalitært. I lys av den historiske konteksten teksten er skrevet i, kan man tolke formuleringen om totalitære samfunn som henvisninger til verdenskrigens fascistregimer og etterkrigstidens kommuniststater, og det er samfunn som kan synes fjerne i sammenlikning med norsk demokrati i 2022. Vårens tragiske hendelser i forbindelse med Russlands invasjon av Ukraina, har imidlertid vært en brutal påminnelse om at et demokrati med mulighet for samfunnskritikk ikke kan tas for gitt, heller ikke i Europa i 2022.

Utviklingen i utdanningsdiskursen de seneste tiårene kan sies å gi spørsmålet om politisk og kritisk deltakelse fornyet aktualitet. Janicke Heldal (2021) hevder utdanningen har gått fra å være dannelsorientert og samfunnskritisk til å dreie seg mer om å styrke nasjonens humankapital og økonomiske konkurransevne, og at det har endret medborgeridealet (se 2.4). Heldal argumenterer for at medborgeridealet endres i retning av individuelt prestasjonsfokus og en orientering mot arbeidslivets behov. Når dette kombineres med et konsensusideal (fra det deliberative demokratiet), hevder Heldal at medborgeridealet dreies bort fra det å kunne innta og argumentere for en politisk posisjon – det blir *avpolitisert*⁹ (Heldal, 2021). Heldals påstand om avpolitisering av medborgeridealet støttes av Børhaug (2018). I sine analyser av Ludvigsenutvalgets utredning (NOU 2014: 7; NOU 2015: 8) og overordnet del til Kunnskapsløftet 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2017), finner Børhaug at demokratisk deltakelse i stor grad forstås som den tidligere nevnte ‘samhandlingskompetansen’. Det er en for samhandling som har relevans for arbeidsliv og nyskaping, men som i liten grad er rettet mot politisk deltakelse og samfunnskritikk (Børhaug, 2018). Børhaug setter denne samhandlingskompetansen i sammenheng med Deweys demokratiforståelse (Børhaug, 2017), men også med ledelsesteori, og peker på at det dreier seg om en konsensusorientert form for deltakelse som foregår innenfor rammer ledelsen har satt (Børhaug, 2018). Han vedkjenner at en slik deltakelse kan være verdifull med tanke på effektivitet og innovasjon, men det er noe annet enn – og kan ikke erstatte – den politiske deltakelsen (Børhaug, 2018).

⁹ Heldal bygger her på Mouffe (2015) sin kritikk av konsensusdemokratiet. Se også avsnitt. 2.1.

Dersom demokratisk deltakelse skal innebære innflytelse i spørsmål om samfunnets utvikling – og ikke bare effektiv samhandling innenfor regiserte rammer – kan det kritiske og politiske ses som helt nødvendige aspekter ved deltakelsen. Mot de nevnte tendensene i utdanningsdiskursen, kan danningsteoretisk allmenndidaktikk derfor sies å få en fornyet relevans, som en pedagogisk motvekt som fremhever nettopp det kritiske og politiske ved demokratisk deltakelse. Dette vil jeg vende tilbake til i drøftingen (5.1).

Oppsummering: samfunnsorienteringens rolle i danning til demokratisk deltakelse

I lys av danningsteoretisk allmenndidaktikkens samfunnsorientering, er demokratisk deltakelse ikke en generell samhandlingskompetanse, med økonomi og arbeidsliv som sentrale arenaer. Derimot dreier det seg først og fremst om en *politisk* og *kritisk* deltakelse, hvor individet skal bidra til utformingen av samfunnet (medbestemmelse) på en måte som gir rom for andres selvstendige deltakelse (solidaritet). Når det gjelder valg av innhold for undervisningen, kan man nærme seg målet om en slik deltakelse gjennom konsentrasjon om tidstypiske nøkkelpoblemer, som kontinuerlig revideres gjennom offentlig debatt. I et allmenndidaktisk perspektiv har undervisningens innhold en normativ side, som fungerer med målet om autonomi og demokrati dersom undervisningen er ikke-affirmativ. En ikke-affirmativ undervisning ivaretar elevens autonomi som forutsetning og mål, og åpner for elevens kritiske stillingtagen (tilegnelse og oppgjør) overfor undervisningens innhold. Når jeg i neste avsnitt vender oppmerksomheten mot læreren og undervisningen, vil jeg på denne bakgrunnen ta utgangspunkt i følgende spørsmål: Hvordan undervise på en (ikke-affirmativ) måte som ivaretar og fremmer elevens autonomi, med mål om en selvstendig, ansvarlig, kritisk og politisk demokratisk deltakelse? Dette spørsmålet fører direkte til det pedagogiske paradoks.

4.2.3 Det pedagogiske paradoks

I denne delen vil jeg vise hvordan danning til demokratisk deltakelse, i et danningsteoretisk allmenndidaktisk perspektiv, kan fremmes gjennom en tolkende og reflektert undervisning som oppfordrer til selvvirksomhet, synliggjør et mangfold av perspektiver og aksepterer undervisningens uvisshet. Det handler om lærerens samspill med elev og innhold i en konkret undervisningssituasjon, og tar utgangspunkt i det pedagogiske paradoks.

Det pedagogiske paradoks viser til den tilsynelatende motsigelsen mellom målet om elevens autonomi og pedagogikkens ytre påvirkning (Oettingen, 2001, s. 9). Paradokset kan

sies å oppstå sammen med målet om individets autonomi i overgangen til det moderne samfunn. Det tematiseres hos Rousseau, og blir gjennom ham en del av grunnlaget for Kants tanker omkring pedagogikk (Oettingen, 2001, s. 9/12/33). I teksten *Om pedagogikk* (Kant 1803/2006), som er sammensatt av flere forelesningsnotater, skriver Kant¹⁰ følgende om paradokset: «Et av de største problemene med undervisning er hvordan man skal kunne forene barnets underkastelse under nødvendig *tvang* med barnets evne til å bruke sin egen frie vilje. For tvang er nødvendig!» (Kant 1803/2006, s. 203). Videre spør Kant: «Hvordan kultiverer jeg friheten ved tvangen?» (Kant, 1803, s. 27, min oversettelse).

Dersom elevens autonomi er et mål, vil det pedagogiske paradokset alltid være gjeldende (Torjussen, 2021; Willbergh, 2021). Som Løvlie (2021) skriver, kan vi ikke kvitte oss med paradokset, men det kan «avsløre og rettlede, det kan få oss til å lete etter nye løsninger» (Løvlie, 2021, s. 93). Her er Løvlie på linje med Oettingen (2001), som argumenterer for at pedagogikken ikke kan avslutte eller oppheve paradokset gjennom å lete etter en generell oppskrift – for en slik oppskrift finnes ikke (Oettingen, 2001, s. 165). I stedet representerer paradokset en vedvarende utfordring for pedagogikken; det er «den knivsegg oppdragelsen balanserer på» (Løvlie, 2021, s. 93). For Torjussen (2021) innebærer det å balansere mellom to pedagogiske ‘fallgruver’, som kan forstås som henholdsvis for mye og for lite ‘tvang’. På den ene siden må man unngå at pedagogikken og undervisningen blir autoritær, teknisk og indoktrinerende. På den andre siden må man unngå å misforstå relasjonen mellom barn og voksen (elev og lærer) som en symmetrisk relasjon, hvor læreren ikke bør ha autoritet (Torjussen, 2021). De to fallgruvene, eller ‘sidene av knivseggen’, kan fungere som et godt utgangspunkt for å belyse utfordringer for en undervisning som skal fremme danning til demokratisk deltakelse, og jeg vil derfor vende tilbake til dem i drøftingen (kapittel 5). I det følgende vil jeg vise hvordan undervisningen kan balansere paradoksets utfordring ifølge innsikten fra analysen av danningsteoretisk allmenndidaktikk.

Fra et danningsteoretisk allmenndidaktisk perspektiv kan utgangspunktet for å balansere paradoksets utfordring sies å være en undervisning som gir rom for og fremmer elevens autonomi. I Klafkis didaktikk handler det på et overordnet nivå om kategorial danning gjennom eksemplarisk undervisning (se 4.1.1). For å utvikle selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet må elevene kunne og ville ta stilling til (tilegne seg og ta oppgjør med) et uunngåelig normativt innhold sentrert rundt tidstypiske nøkkelproblemer (se 4.2.1). Undervisningen må

¹⁰ Teksten, som er satt sammen av Kants notater fra sine forelesninger i pedagogikk, ble utgitt ett år før Kants død av hans elev Friedrich Theodor Rink, som også har tilført passasjer i teksten. Det er derfor noe usikkerhet knyttet til hvor nøyaktig teksten er i overensstemmelse med Kant selv (Oettingen, 2001, s. 36-37).

derfor gi rom for og fremme elevens autonomi, og bidra til muligheten for den dobbelte åpning i elevens møte med innholdet. I det følgende vil jeg trekke frem noen kjennetegn på en slik undervisning gjennom fire begreper: 1) oppfordring til selvvirksomhet, 2) undervisning (og læring) som tolkende virksomhet, 3) synliggjøring av et mangfold av perspektiver, og 4) aksept av undervisningens usikkerhet.

I tradisjonen etter Humboldt (1969/2000) er all danning et resultat av individets egen selvvirksomhet i møte med verden (undervisningens innhold). Undervisning med mål demokratisk deltakelse må derfor ta utgangspunkt i elevens selvvirksomhet i møte med et innhold knyttet til nøkkelproblemer. Undervisningen må altså å få eleven til å sette i gang sin egen selvvirksomhet. Et sentralt prinsipp i en undervisning som søker å balansere utfordringen fra det pedagogiske paradoks, blir dermed *oppfordring til selvvirksomhet*¹¹: «At oppfordre til selvvirksomhet er således at oppfordre barnet til at sette sin egen selvvirksomhet – underforstået dannelsesprosess – i gang» (Oettingen, 2001, s. 10). Inspirert av Dietrich Benner, hevder Oettingen at oppfordringen innebærer en ‘som om’ eller ‘ikke ennå’-dimensjon; undervisningen må forutsette elevens myndighet som om den var en realitet, selv om den ikke er det ennå (Oettingen, 2001, s. 167). For Uljens (2009) innebærer oppfordringen til selvvirksomhet å anerkjenne elevens *individuelle frihet*, og oppfordre eleven til å bruke denne friheten for å oppnå en *kulturell, produktiv frihet* (Uljens, 2009). Uljens gir oss her noen begreper som kan bidra til å forstå litt bedre den tidligere omtalte tosidighet ved autonomi som både mål og forutsetning. Samtidig kan det gi oss en pekepinn på hvordan utfordringen fra det pedagogiske paradoks kan være mulig å håndtere i praksis.

Med begrepene fra Uljens kan autonomi som forutsetning sies å handle om anerkjennelse av individets personlige frihet og selvvirksomhet i møte med verden, og dermed også en anerkjennelse av forskjellen mellom innhold og betydning (se 4.1.1). Autonomi som mål kan ses som en kulturell, produktiv frihet. Den kan forstås som muligheten til å kunne ‘handle selvstendig i en fellesmenneskelig praksis’ (Schleiermacher, i Oettingen, 2001), eller som muligheten til medbestemmelse i form av kritisk og politisk demokratisk deltakelse. Vi kan her finne en forbindelse til Kant, som sier noe liknende med litt andre begreper; gjennom kultivering skal barnets råde, impulsive frihet bli til moralsk frihet (Oettingen, 2001, s. 44). Om vi bruker begrepene til Oettingen/Benner, Uljens eller Kant, bidrar de uansett til å fremheve et *forberedelses*-aspekt ved danning til demokratisk deltakelse, og etter Strays (2011) inndeling (se 2.2) kunne vi kanskje si at danningsteoretisk allmenndidaktikk hovedsakelig vektlegger

¹¹ I von Oettingen (2001) sin tolkning finnes dette prinsippet allerede hos Rousseau (Oettingen, 2001, s. 29).

dimensjonen opplæring *for* demokrati. Og her kan vi kanskje inkludere *om*-kategorien i for-kategorien, ettersom den innebærer kunnskap om det demokratiske fellesskapet elevene skal bli deltakere i.

Når det gjelder det forberedende aspektet, kan danningsteorien sies å være forenelig med Arendt (1961/2006) sitt syn på forholdet mellom pedagogikk og politikk (Rømer, 2021). Skolen må ha en konserverende og forberedende rolle, nettopp fordi målet er at eleven skal kunne delta politisk i en *verden som finnes fra før*, og da må eleven introduseres gradvis i denne verden, for å kunne oppnå den kulturelle, eller kanskje heller politiske, produktive friheten Uljens (2009) snakker om. Til tross for et dannelseskritisk utgangspunkt (se 2.4.2) ser også Gert Biesta ut til å nærme seg denne tankegangen i *World-centered Education* (Biesta, 2022) hvor han skriver at subjektivering (Biestas frihetsbegrep) dreier seg om en 'kvalifisert frihet' i og med en faktisk verden. Han viser spesifikt til det pedagogiske paradoks som utfordring og til oppfordring til selvvirksomhet som en mulighet for å fremme subjektivering (Biesta, 2022).

Med forståelsen av autonomi-målet som en (politisk) frihet i en verden som finnes fra før, kan vi igjen løfte frem danningstradisjonens vektlegging av undervisningens innhold. Elevens selvvirksomhet skjer i møte med problemer, kunnskap, verdier og normer rundt spørsmål som angår oss alle (nøkkelproblemer), og som eleven både tilegner seg og tar et oppgjør med. Når jeg nå vil ta et steg nærmere selve undervisningen, kan det pedagogiske paradokset omformuleres til: hvordan kan læreren bidra til en undervisning som oppfordrer til selvvirksomhet i møte med innholdet?

Hvordan læreren kan bidra til en undervisning som oppfordrer til selvvirksomhet, kan vi finne begreper for i Klafkis *didaktiske analyse* (Klafki, 2000). Den didaktiske analysen er et verktøy for planlegging av eksemplarisk undervisning og kategorial danning gjennom tolkning av hvordan et undervisningsinnhold kan bli til betydning for elevene (Willbergh, 2021). Den didaktiske analysen innebærer tolkning av elevenes førforståelse, innholdets struktur, undervisningens kontekst og hvordan innholdet kan anskueliggjøres (representeres) for å gjøre det interessant, forståelig og levende for elevene (Klafki, 2000). Et viktig poeng er at innholdet må *oppleves relevant* for eleven (se 'det fundamentale', 4.1.1). Det dreier seg om relevans for det eleven selv opplever som sin egen fremtid, men det må samtidig oppleves relevant for eleven her og nå (Klafki, 1959/2001; 2000). Oettingen knytter dette prinsippet tilbake til Schleiermacher, som fremhevet viktigheten av at undervisningen er fremoverrettet uten å ofre barnets nåtid for fremtiden (Schleiermacher, i Oettingen, 2001, s. 65). Å finne frem til innholdets relevans for eleven er et spørsmål om *tolkning* – læreren må tolke hvordan et bestemt innhold kan oppleves relevant og bli til betydning for elevene, her og nå og i antatt fremtid

(Klafki, 2000). Som Klafki påpeker, er betydningen alltid *dobbelt relativ*; den står i relasjon til den enkelte elev og til den menneskelige, historiske konteksten (nåtid og forventet fremtid) som eleven står i (Klafki, 2000). I sin kritisk-konstruktive didaktikk understreker Klafki dessuten at undervisning og læring må ses som interaksjonsprosesser, og derfor er de sosiale relasjonene rundt undervisningen også en viktig del av dannelsesprosessen, og av undervisningens kontekst og tolkningsgrunnlag (Klafki, 2000). Oppsummert må læreren tolke hvordan innholdet kan bli til betydning for akkurat de elevene hun har foran seg, i en konkret undervisning som er situert i en spesifikk historisk, kulturell og sosial kontekst. Det er av denne grunn at undervisning (og læring/danning), i et danningsteoretisk allmenndidaktisk perspektiv, må ses som en *tolkende og reflektert praksis* (Westbury, 2000; Willbergh, 2021).

Undervisning som tolkende, reflektert praksis forutsetter undervisningens og lærerens autonomi (Hopmann, 2010; Westbury, 2000). Dersom innholdet skal kunne bli til betydning for den enkelte elev, kan hverken betydningen eller metodikken være forhåndsbestemt uavhengig av elever og kontekst. Læreren er avhengig av frihet til å tolke innholdet for *sin* undervisning med *sine* elever i *sitt* klasserom (Westbury, 2000). Refleksjonen er dessuten ikke ferdig i planleggingsfasen, men fortsetter i undervisningens interaksjonsprosesser, hvor lærer og elever i fellesskap tolker seg frem til hvordan innholdet kan blir relevant og få betydning (Midtsundstad & Willbergh, 2010; Willbergh, 2021). Lærerens tolkende, reflekterte praksis, i interaksjon med elever og innhold, kan altså bidra til en eksemplarisk undervisning som gjør at eleven opplever relevans og mening i et selvvirksomt møte med et innhold knyttet til nøkkelproblemene. På denne måten kan innholdet bli til betydning, og dermed bidra til elevens evne og vilje til selvstendig stillingtagen overfor spørsmål om hvordan samfunnet bør utvikle seg videre. Slik kan undervisningen bidra til elevens selvstendige, ansvarlige, kritiske og politiske form for demokratisk deltakelse.

Foruten oppfordring til selvvirksomhet – gjennom en eksemplarisk undervisning som anskueliggjør et innhold som oppleves relevant for nåtid og fremtid – er en annen viktig forutsetning for elevens selvstendige stillingtagen at undervisningen bidrar til å *synliggjøre et mangfold av perspektiver* på de nøkkelproblemene man skal ta stilling til (se 4.2.1). Nøkkelproblemer berører spørsmål som rommer tallrike motsetningsforhold i samfunnet og hvor ulike interessegrupper (med ulik makt) strides om ulike fortolkninger. Og nettopp gjennom møtet mellom disse ulike perspektivene kommer deres foranderlighet til syne, og gir rom for at individet kan ta stilling «som potensielt reflekterende, medbestemmende og handlende menneske» (Klafki, 1985/2002, s. 66-67). Det er dermed viktig for muligheten til kritisk deltakelse at verden ikke fremstilles som konfliktfri (Klafki 1985/2002, s. 132-133).

Undervisningen må føre til en differensiert bevissthet om problemstillingene, gjennom å synliggjøre «nogle af de centrale, forskjelligartede løsningsforslag og de interesseperspektiver og vurderinger, der ligger bag» (Klafki, 1985/2002, s. 79-80). På denne måten kan undervisningen bli ikke-affirmativ (se 4.2.2). Synliggjøringen av ulike perspektiver viser igjen koblingen til det deliberative, som jeg omtalte i analysen av autonomi (4.2.1). Vektleggingen av deliberative samtaler i undervisningen viser at danningsteoretisk allmenndidaktikk – i tillegg til *om og for* – også berører *gjennom*-nivået i demokratiopplæring (se 2.1), og dette vil jeg vende tilbake til i drøftingen (5.2).

Et siste viktig kjennetegn på en undervisning som søker å bidra til demokratisk danning gjennom å møte utfordringen fra det pedagogiske paradoks, er at den aksepter *undervisningens uvisshet*. Vi har sett at læreren, i et danningsteoretisk perspektiv, må tolke hvordan innholdet kan bli til betydning for elevene. Men resultatet av elevens møte med innholdet, hvordan innholdet *faktisk* blir til betydning – og *om* det i det hele tatt blir til betydning – er uvisst, og dermed utenfor lærerens kontroll (Hopmann, 2010; Midtsundstad & Willbergh, 2010). Vektleggingen av selvvirkosomhet innebærer en fornektelse av at det finnes en kausal sammenheng mellom undervisning og læring (Uljens, 2014, s. 15). Undervisningen kan *bidra til* danningen av ansvarlige (demokratisk deltakende) mennesker, men kan hverken sikre den eller måle den (Willbergh, 2015). Vi bør heller ikke *prøve* å måle den, for ivaretagelsen av elevens autonomi er avhengig av at vi lar den individuelle betydning være i fred (Willbergh, 2015). Læringen må få være en autonom aktivitet (Hopmann, 2010). Danning til demokratisk deltakelse (og undervisning generelt) i et allmenndidaktisk perspektiv, står dermed i motsetning til en opplæring hvor en forsøker å definere resultatet av undervisningen på forhånd, slik som i en undervisning hvor kompetansemål kombineres med testing (Hopmann, 2010). Det er mulig å tolke Europarådets tilnærming som et eksempel på sistnevnte form for opplæring, ettersom elevens demokratiske kompetanser her er tenkt å ‘måles’ ved hjelp av forhåndsdefinerte beskrivelser av atferd (deskriptorer) (se 2.4.1).

Overfor tilnærminger som definerer den demokratiske deltakelsen på forhånd, tilbyr altså danningsteoretisk allmenndidaktikk et alternativ. Ved å akseptere undervisningens uvisshet – at betydningen aldri er gitt – kan rommet for elevens autonomi bevares. På den måten bevares også lærerens mulighet for å undervise på en måte som oppfordrer til selvvirkosomhet, slik at eleven kan ta selvstendig stilling til nøkkelpoblemer, og dermed utvikle evne og vilje til selvstendig og ansvarlig, kritisk og politisk demokratisk deltakelse.

Oppsummering: Det pedagogiske paradoks – oppfordrende undervisning

Målet om å ivareta og fremme elevens autonomi, krever en undervisning som balanser utfordringen fra det pedagogiske paradoks. Fra et danningsteoretisk allmenndidaktisk perspektiv kan utfordringen balanseres gjennom en ikke-affirmativ undervisning, som oppfordrer eleven til selvvirksomhet i møte med et eksemplarisk innhold knyttet til nøkkelpoblemer. Slik kan eleven bruke sin individuelle frihet til å ta stilling, og dermed oppnå en politisk frihet i en verden som finnes fra før. Oppfordringen til selvvirksomhet innebærer å sørge for at eleven opplever innholdet som relevant for sin egen nåtid og fremtid, og det er avhengig av lærerens tolkende, reflekterte praksis – som igjen er avhengig av lærerens autonomi. I tillegg må undervisningen synliggjøre et mangfold av perspektiver på aktuelle nøkkelpoblemer, og akseptere at resultatet av undervisningen – hvordan og hvorvidt innholdet blir til betydning for eleven – er uvisst.

4.2.4 Oppsummering av analysen: Danning til demokratisk deltakelse

I dette kapitlet har jeg vist hvordan autonomi, samfunnsorientering og det pedagogiske paradoks forstås i et danningsteoretisk allmenndidaktisk perspektiv. Jeg har også vist hvordan forståelsen av disse begrepene bidrar til å belyse spørsmålet om danning til demokratisk deltakelse – som ideal for deltakelsen, og som dannelsingsprosess og undervisning. I det følgende vil jeg oppsummere innsikten fra analysen.

Autonomi er sentralt i danningsteoretisk allmenndidaktikk, som forutsetning og mål for elevens danning til demokratisk deltakelse. Som forutsetning handler det om å anerkjenne elevens personlige frihet og selvvirksomhet, som en nødvendig forutsetning for at innholdet skal kunne bli til betydning for eleven. Som mål handler autonomi om elevens selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet – som blant annet innebærer et mål om at eleven skal kunne ta selvstendig stilling (mene, avgjøre, handle) i møte med tidstypiske nøkkelpoblemer i samfunnet. Jeg har vist hvordan allmenndidaktikken bærer med seg et ideal om selvstendig og ansvarlig demokratisk deltakelse, og hvordan dette idealet rommer aspekter fra det liberale (negativ frihet til selvbestemmelse), det republikanske og kommunitaristiske (positiv frihet, medbestemmelse og solidaritet) og det deliberative (synliggjøring av perspektiver for stillingtagen gjennom dialog). Kommunitarismens vektlegging av et felles verdigrunnlag møtes dialektisk ved at elevene ikke bare skal tilegne seg verdiene, men også ta et oppgjør med dem.

Danningsteoretisk allmenndidaktikk fronter dessuten en kritisk *samfunnsorientering* (tilegnelse av og oppgjør med) som gjør at den demokratiske deltakelse er ment å innebære innflytelse på samfunnets utvikling og kritikk av forhold som hindrer selvbestemmelse og medbestemmelse. Slik fremmer danningsteoretisk allmenndidaktikk også det politiske og kritiske ved den demokratiske deltakelsen og utfordrer dermed perspektiver på demokratisk deltakelse som 'avpolitisert' samhandling innen gitte rammer, eller som en bestemt type demokratisk atferd. I danningsteoretisk allmenndidaktikk har danning til selvstendig og ansvarlig, kritisk og politisk demokratisk deltakelse et forberedelsesaspekt. Eleven må gradvis innføres i – og bli selvstendig og ansvarlig i – en verden som finnes fra før. Skolen kan bidra til danningen gjennom en eksemplarisk undervisning som konsentrerer seg om nøkkelproblemer, og som åpner for elevens selvvirksomhet i en dialektisk vekselvirkning med undervisningens innhold. Slik kan innholdet bli til fundamental betydning for eleven, og bidra til en kategorial danning som innebærer både evne og vilje til deltakelse.

Undervisning for danning til demokratisk deltakelse må gi rom for og fremme elevens autonomi. Det aktualiserer *det pedagogiske paradoks*, som utfordrer undervisningen og læreren til å finne løsninger på hvordan vi kan oppdra til frihet gjennom ytre påvirkning. Fra et danningsteoretisk allmenndidaktisk perspektiv kan utfordringen møtes gjennom en ikke-affirmativ undervisning, hvor eleven kan ta stilling til – tilegne seg og ta oppgjør med – et uunngåelig normativt innhold. Lærerens bidrag til en dannende, ikke-affirmativ undervisning har ingen forhåndsbestemt eller generell oppskrift. Paradokset er en vedvarende utfordring som må møtes gjennom en autonom, tolkende, reflektert og situert undervisning som klarer – og får rammebetingelser for – å romme *oppfordring til selvvirksomhet*, et *mangfold av perspektiver* og *aksept av undervisningens uvisshet* i møte med konkrete elever i en konkret kontekst.

Kapittel 5: Drøfting: Dannings relevans og utfordringer i dagens skole

I forrige kapittel har jeg belyst problemstillingens første spørsmål ved å vise hvordan danning til demokratisk deltakelse kan forstås i et allmenndidaktisk perspektiv – som deltakelsesideal og som dannelsesprosess og undervisning. I dette kapittelet vil jeg bruke innsikten fra analysen til å drøfte problemstillingens andre del: *Hva er danningens relevans og utfordringer i dagens undervisning i skolen?* Drøftingen består av tre deler, hvor den første omhandler danningens deltakelsesideal, og de to neste dreier seg om hvordan undervisning kan fremme danningen som prosess. Jeg diskuterer først hvordan danningens deltakelsesideal (5.1) og forberedende tilnærming til demokratiopplæring (5.2) kan sies å være relevante i dagens demokratiopplæring, sett i lys av aktuelle demokratisyn og utfordringer. Til slutt (5.3) tar jeg for meg den konkrete undervisningen og drøfter utfordringer for en undervisning som skal fremme danning til demokratisk deltakelse i dagens skole. Som sagt vil jeg begynne med deltakelsesidealets relevans.

5.1 Dannelsesidealets relevans for deltakelse i dagens demokrati

I analysen har jeg vist hvordan ideen om autonomi utgjør en grunnleggende forbindelse mellom danning og demokrati og hvordan danningsteoretisk allmenndidaktikk fremmer et ideal om en selvstendig og ansvarlig, kritisk og politisk form for demokratisk deltakelse (se 4.2.4). Jeg har også vist hvordan dette deltakelsesidealet balanserer det liberale prinsippet om individuell selvbestemmelse med republikanismens og kommunitarismens forpliktelse til deltakelse og ansvar for felles beste. Kommunitarismens vektlegging av felles verdier møtes dialektisk gjennom ideen om en stillingtagen som innebærer både tilegnelse av og oppgjør med undervisningens verdier (og annet innhold) (se 4.1.1/4.2.4). I kontekst av den nye læreplanen innebærer dette perspektivet at undervisningen kan fremme det normative verdigrunnlaget som overordnet del slår fast at demokratiet skal tuftes på (Kunnskapsdepartementet, 2017), men at elevene – gjennom en ikke-affirmativ undervisning – samtidig må oppfordres til kritisk stillingtagen til de samme verdiene (Oettingen, 2001; Uljens, 2009). Til slutt har jeg vist (4.2.1/4.2.3) at dannelsesidealet har forbindelser til det deliberative demokratiet med tanken om rasjonelle, argumenterende, maktfrie samtaler som en måte å synliggjøre ulike og motstridende perspektiver på nøkkelpromlene (Englund, 2006; Klafki, 1985/2002).

Det demokratisynet som i størst grad ser ut til å utfordre den allmenndidaktiske tilnærmingen til demokratisk deltakelse, er det radikale (se 2.1). For det første utfordrer Mouffe

(2015) tanken om muligheten for å komme frem til et felles beste. For det andre kan hennes idé om kollektive identiteter som kjemper for å utfordre hegemoniet i lidenskapelig, agonistisk kamp, sies å stå i motsetning til individet som politisk subjekt og til det deliberative demokratiets vektlegging av rasjonell konsensus. Kan danningstilnærmingen, med sin forbindelse til det deliberative, likevel forenes med radikal deltakelse?

Dersom målet med deliberasjonen i dannelsingsprosessen er rasjonell konsensus om et allment felles beste, vil det være vanskelig å forene med det radikales konsensuskritikk. Slik allmenndidaktikken tolkes i denne studien, er det imidlertid ikke det å komme til enighet som er hovedmålet i bruken av deliberativ kommunikasjon i undervisningen. Det er snarere det å synliggjøre et mangfold av perspektiver på nøkkelproblemene for å muliggjøre selvstendig stillingtagen som er det sentrale (se 4.2.1/4.2.3). Det er nok et høyst relevant poeng at det er vanskelig å komme frem til konsensus om et allmenngyldig felles beste i et globalisert, pluralistisk samfunn (Mouffe, 2015). Men at det er vanskelig å bli enig, betyr ikke nødvendigvis at det felles beste ikke kan – eller bør være et siktemål. Jeg vil argumentere for at dersom individet har felles beste som siktemål i sin stillingtagen – eller medbestemmelse og solidaritet – så vil det være et mer demokratisk utgangspunkt for den demokratiske deltakelsen enn om den kun er basert på egeninteresse. Det er kanskje dette Gert Biesta sikter til når han skriver at demokrati handler om å ‘oversette’ individuelle ønsker til kollektive behov og felles beste (Biesta, 2009/2011). Det handler om forskjellen mellom det individet ønsker seg og det som er *ønskverdig* for eget liv, livet med andre og for verden (Biesta, 2017/2021). Med andre ord, selvstendig og ansvarlig selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet (Klafki, 1985/2002).

Vurdering om felles beste kan altså ha en verdi, selv om vi ikke kan bli enige om hva som er det felles beste – og kanskje særlig hvis vi ikke er enige. Som Klafki påpeker, kan motsetningene, konfliktene og uenighetene bidra til å muliggjøre den selvstendige stillingtagen (se 4.2.1/4.2.3). Også Breivega et al. (2019) fremhever uenighetenes dannende potensiale, og viser til Lars Laird Iversens (2014) begrep om *uenighetsfelleskapet* som et gunstig utgangspunkt for demokratisk danning (Breivega et al., 2019).

Fra denne studiens perspektiv blir det deliberative dermed en del av danningen, og kan bidra til elevens selvstendige stillingtagen. Når eleven har tatt stilling, kan det være et grunnlag for å inngå i ulike former for deltakelse. Det kan for eksempel være grunnlag for bevisst valgdeltakelse, eller for å inngå i nye deliberative samtaler med mulighet for å fortsette dannelsingsprosessen og innta nye stillinger. Men stillingtagen gjennom deliberasjon kunne kanskje også sies å være et godt grunnlag for å slutte seg til en kollektiv identitet for lidenskapelig agonistisk kamp (radikal deltakelse) – for eksempel gjennom demonstrasjoner

eller digitale aksjoner. Kanskje er det rimelig å si at radikal demokratisk deltakelse er mest demokratisk dersom individene slutter seg til kollektive identiteter på bakgrunn av egen selvstendige, ansvarlige og kritiske stillingtagen overfor et politisk (nøkkel)problem? Alternativet kunne være å slutte seg til identiteter som resultat av ytre påvirkning, for eksempel gjennom ‘felleskapets tyranni’ (Arendt, 1961/2006) eller gjennom målrettet påvirkning, algoritmer og ekkokamre i digitale media (Bergh, 2020). Det siste kan sies å være en meget aktuell utfordring ettersom det digitale utgjør en viktig arena for (unge) menneskers medborgerskap og deltakelse (Børhaug, 2021c).

Hvis vi forstår deliberative samtaler som et verktøy for synliggjøring av perspektiver (Englund, 2006), åpner det også for at ikke alle elever nødvendigvis må være en *talende* deltaker i den rasjonelle diskusjonen i klassen. Gjennom å lytte til de ulike perspektivene og argumentene som kommer frem, er det mulig med en form for ‘stille stillingtagen’, hvor eleven gjør seg opp en mening som kan bli grunnlag for aktiv deltakelse i fremtiden. Det er i alle fall mulig dersom vi ikke prøver å ‘kontrollere’ elevens stillingtagen, men aksepterer at det er uvisst om, når og hvordan innholdet blir til betydning for eleven (Hopmann, 2010; Willbergh, 2015). Her finnes kanskje nok en kobling mellom danning og radikal deltakelse. Kanskje kan en radikal form for deltakelse være en mulighet for å kunne delta politisk uten nødvendigvis å måtte mestre den kommunikasjonsformen som deliberative prosesser legger opp til? Dersom den selvstendige stillingtagen ligger til grunn, vil vi uansett kunne si at det dreier seg om selvstendig og ansvarlig demokratisk deltakelse selv om den ikke har form av rasjonell argumentasjon. Å *delta* i diskusjonene – talende eller tenkende (eller affektivt) – er imidlertid viktig, både i skolen og på veien videre, dersom individet skal (fortsette å) kunne ta selvstendig stilling. Demokratier – også det norske – inneholder elementer av alle de ulike demokratiske grunnsynene (Solhaug, 2021). Hvis vi godtar at den individuelle selvstendige stillingtagen er et godt utgangspunkt for ulike former for demokratisk deltakelse, vil danningsteoretisk allmenndidaktikk kunne bidra med relevante og verdifulle perspektiver for en opplæring til demokratisk deltakelse i et sammensatt norsk demokrati.

Analysen av samfunnsorienteringen i danningsteoretisk allmenndidaktikk (4.2.2) viser at danningsidealet, i tillegg til det selvstendige og ansvarlige, også kjennetegnes av en vektlegging av det politiske og kritiske. Deltakelsen dreier seg spesielt om hvordan samfunnet skal innrettes og utvikles omkring nøkkelspørsmål (politisk) og om innsats for egen og andres mulighet til selvbestemmelse og medbestemmelse (kritisk) (Klafki, 1985/2002; 1998). Analyser av fagfornyelsen og den nye læreplanen viser at den demokratiske deltakelsen i stor grad fremstilles som en ‘avpolitisert’ samhandlingskompetanse – en deltakelse innen regisserte

rammer satt av en ledelse i kontekst av arbeidsliv – mens det politiske og samfunnskritiske tones ned (Børhaug, 2018; Heldal, 2021). Når det i tillegg finnes internasjonale tilnærminger som – til tross for mål om myndiggjorte og kritisk tenkende medborgere – sikter mot elever som reagerer «passende og effektivt i demokratiske situasjoner» (Europarådet, 2018, s. 32), er det grunn til å stille spørsmål ved om det kritiske og politiske er i ferd med å forsvinne fra deltakelsesidealet i utdanningspolitikken. Og det er det god grunn til å ta alvorlig.

Som vi har sett (1.1/2.1), er medborgernes aktive deltakelse og innflytelse (politisk) nødvendig for legitimiteten til beslutningene som tas i det representative demokratiet. Og en autonom kritisk refleksjon er en sentral del av den demokratiske danningen dersom vi skal 'unngå et nytt Auschwitz' (Adorno, 1966/1972b). Denne vårens krigshandlinger i Europa har gitt innsikt i et russisk regime hvor medborgernes mulighet for politisk og kritisk deltakelse tilsynelatende er betydelig redusert og har gjort det brutalt tydelig hvilke konsekvenser dette kan føre til både nasjonalt og internasjonalt. Med en begrenset innsikt i russisk demokratiopplæring og politiske system bør vi være forsiktig med å trekke konklusjoner. Jeg vil likevel forsiktig anta at det er de strukturelle begrensningene som er hovedutfordringen i Russland, og ikke innbyggernes mangel på evne eller vilje til deltakelse. Uansett er det rimelig å tenke at det er nettopp den politiske og kritiske deltakelsen som kan hindre at et demokratisk samfunn beveger seg i retning av strukturer som undertrykker slike former for deltakelse. Som Hellesnes (1969/1992) skriver, blir samfunnet totalitært når det kritiske elimineres. Auschwitz er en fortsatt aktuell påminnelse om at vi kan og må handle, og om at utdanningen må bidra til muligheten for handling (Biesta, 2022).

Det er altså gode argumenter for å hevde at en selvstendig og ansvarlig, kritisk og politisk deltakelse kan være en viktig del av den demokratiske deltakelsen for en norsk og global medborger. Og hvis vi godtar denne konklusjonen, vil danningsteoretisk allmenndidaktikk kunne gi relevante og aktuelle perspektiver på demokratiopplæringen. Allmenndidaktikken gir et teoretisk grunnlag for en undervisning som kan bidra til elevens kategoriale danning i møte med nøkkelpoblemer i samfunnet. På denne måten kan undervisningen bidra til elevens evne og vilje til å ta selvstendig stilling og til å delta som selvstendig og ansvarlig, kritisk og politisk medborger. Med dette har jeg drøftet hvordan deltakelsesidealet i danningsteoretisk allmenndidaktikk kan være relevant i dagens demokrati. Videre blir det interessant å spørre hvordan skolen kan fremme danning til en slik deltakelse. Før jeg drøfter utfordringer læreren kan møte i undervisning for en slik danning (5.3), vil jeg drøfte hvordan danningsteoretisk allmenndidaktikk's overordnede forberedende tilnærming til demokratisk deltakelse kan være relevant i dagens demokratiopplæring.

5.2 Forberedelsens relevans i dagens demokratiopplæring

I analysen har jeg vist hvordan danningsteoretisk allmenndidaktikk fremhever en forberedende dimensjon ved demokratiopplæringen. Med Strays (2011) begreper kunne vi si at opplæring *for* demokratisk deltakelse (og *om* demokratiet) vektlegges. I det følgende vil jeg drøfte den forberedende tilnærmingens relevans i møte med utfordringer og kritikk fra tilnærminger som vektlegger *gjennom*-perspektivet.

En av dem som har kritisert demokratiopplæring som forberedelse, er Gert Biesta (2009/2011). Kritikken går blant annet ut på at forberedende tilnærminger ekskluderer de ikke-(ennå)-rasjonelle, for eksempel barn, fra den politiske deltakelsen (Biesta, 2009/2011). Biesta finner bakgrunn i en post-strukturalistisk forståelse hvor demokratiet alltid må skapes på nytt (Biesta 2009/2011; Sant, 2019). Han hevder at det å eksistere som politisk subjekt dermed ikke er noe man kan lære *for*, bare lære *av*, og at undervisningen derfor bør legge opp til situasjoner hvor man kan 'eksistere politisk' og reflektere over det (Biesta, 2010; 2014). Dette kan forstås som et argument for vektlegging av *gjennom*-strategien i demokratiopplæringen (Stray, 2011), og det er en holdning som har bred støtte i forskningsfeltet (Sant, 2019). I norsk utdanningspolitisk kontekst finner vi det igjen i fagfornyelsens og læreplanens tydelig uttrykte krav om elevenes erfaring med deltakelse i praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017; Meld. St. 28 (2015-2016)). Det er også flere forskere som fremhever at elevene må ses som medborgere her og nå (Breivega et al., 2019; Solhaug, 2021) og som argumenterer for at skolen må bygge på demokratiet som livsform og ta utgangspunkt i elevenes livsverden (Breivega et al., 2019; Stray & Sætra, 2018).

Det synes helt nødvendig at barn og unge gis muligheten til deltakelse i demokratiet her og nå. Barnas rett til å bli hørt slås fast i FNs barnekonvensjon (Forente nasjoner, 1989, artikkel 12), og de fleste vil nok være enige i at barn og unge (som alle andre) kan bidra med relevante, nye og viktige perspektiver på hvordan samfunnet bør utvikle seg videre. Flere løfter klimastreikene og Greta Thunberg frem som eksempel på innflytelsesrik politisk deltakelse fra barn og unge (Biswas, 2021; Solhaug, 2021). Det er god grunn til å hylle Thunberg og de mange andre klimastreikerne for innsatsen og ansvarligheten de viser og til å feire fenomenet med de unges politiske engasjement og reelle bidrag for klima og samfunn. Thunbergs eksempel kan dermed brukes som et argument for en opplæring som lar barn og unge være demokratiske deltakere her og nå. Men hvor langt bør vi ta *gjennom*-strategien? Bør vi prøve å legge opp demokratiopplæringen etter en Dewey-tolkning som sier at skolen skal være en demokratisk samlivsform (se 2.3.3)? Hvilke utfordringer kan det by på?

Blant dem som vektlegger gjennom-strategien i demokratiopplæringen, finnes det bidrag som argumenter for en *childism*-tilnærming (Biswas, 2021; Biswas & Mattheis, 2021). *Childism* innebærer en kritikk mot aldersbetinget diskriminering av barn ('adultism') og mot synet på barnet som 'uferdig' ('becoming'). Det dreier seg om barns frigjøring fra de voksnes autoritet og om å gi rom for barnas agens (Biswas, 2021). I demokratiopplæringen innebærer *childism*-posisjonen å åpne for 'gjensidig undervisning' og for at de unge kan undervise seg selv, læreren og andre om deltakelse (Biswas, 2021; Biswas & Mattheis, 2021). *Childism*-tilnærmingen kan dermed tolkes som et argument for en symmetrisk relasjon mellom elev og lærer, i en skole som demokratisk samlivsform. En slik tilnærming er imidlertid ikke uproblematisk.

For det første har vi sett at skolen som institusjon ikke er demokratisk organisert, og det er dermed vanskelig å oppnå målet om en reelt demokratisk samlivsform i skolen (Børhaug, 2021a; Kovač, 2018). For det andre kan innsikten fra Hannah Arendt (1961/2006) gjøre oss oppmerksom på at forsøk på å oppnå en slik samlivsform – gjennom å gjøre relasjonen mellom elev og lærer symmetrisk – kan fungere mot sin hensikt. Arendt argumenterer for at frigjøringen fra de voksnes autoritet er en frigjøring av barna *som gruppe*, og at individet slett ikke blir fritt. For det enkelte barn innebærer 'frigjøringen' at barnet – i stedet for å kunne forholde seg til lærerens synlige autoritet – blir utsatt for makten fra gruppen; 'flertallets tyranni' (Arendt, 1961/2006). Og fordi makten er skjult, kan barnet oppfatte den som et uttrykk for egen vilje, selv om det er snakk om en ytre påvirkning (Torjussen, 2021).

Tanken om gjensidig undervisning gjennom en symmetrisk relasjon risikerer dessuten å overse at elevene skal delta i en verden som finnes fra før (Arendt, 1961/2006). Allmenndidaktikkens idé om autonomi som mål viser oss at autonomi ikke er noe vi bare kan 'gi' til barna rent strukturelt, som 'negativ frihet'. Vi må hjelpe dem til å utvikle autonomien – som en 'positiv frihet', eller en 'politisk produktiv frihet' – gjennom en dannelsesprosess hvor de gradvis får ta stilling til en verden som finnes fra før (se 4.2.3/4.2.4). Og det er pedagogens ansvar å introdusere barnet for denne verden. Å gi fra seg sin autoritet overfor barnet er, ifølge Arendt (1961/2006), det samme som å legge ansvaret for verden over på barnet. Da kan det bli en konsekvens at barna i stedet for å gis større mulighet for deltakelse, slik intensjonen er, i stedet fratras muligheten for fremtidig deltakelse i en felles verden, en verden som ikke er et blankt lerret for hvert individ, men som finnes fra før (Arendt, 1961/2006; Torjussen, 2021).

Gjennom en symmetrisk demokratiopplæring risikerer vi altså å legge ansvaret for verden over på barnet, uten å ha forberedt det på å kunne ta dette ansvaret. Som Biswas (2021) ber om, er det antakeligvis nødvendig å være åpne for muligheten for at innflytelsesrik

deltakelse fra barn og unge kan forekomme til tross for hindringer i samfunnet (Biswas, 2021). Denne muligheten har Thunberg med flere ettertrykkelig understreket for oss. Samtidig må vi passe på at denne åpenheten ikke blir til en ansvarsfraskrivelse hos de voksne og til en hindring for elevens danning til demokratisk deltakelse i en eksisterende verden som de skal få være med på å endre (Arendt, 1961/2006). Thunbergs eksempel kan dermed være et godt argument for at barn og unge *kan* utøve reell politisk deltakelse og innflytelse, men ikke nødvendigvis et argument for å be *alle* barn om å delta før de er klare for det, slik konsekvensen kan bli ved for stor vektlegging av *gjennom*-strategien. Og eksemplet er kanskje ikke uproblematisk for Thunberg sin egen del heller. Det er rimelig å tenke at Thunberg har måttet ta dette ansvaret fordi generasjonen før henne ikke har gjort det. Thunberg er dessuten ikke den første unge klimaaktivisten. I 1992 stod 12-åringen Severn Cullis-Suzuki foran FN, og ba de voksne om å ta ansvar for å redde barnas fremtid (Biswas, 2021). Klima-ungdommen kan dermed tolkes som et tegn på voksen ansvarsfraskrivelse – eller manglende evne til å ta ansvar – men er det et argument for å gi ansvaret til barna? Kanskje er det heller en påminnelse om viktigheten av at vi bidrar til de unges evne og vilje til å ta ansvar når de blir voksne? Kanskje burde Thunberg – og andre unge – få fortsette sin dannelsesprosess mot selvstendig og ansvarlig deltakelse, i stedet for å bli tvunget til å måtte innta en politisk posisjon som et helt verdenssamfunn nå er med på å låse henne fast i?

Selv om barns mulighet til deltakelse her og nå er viktig, viser drøftingen over at ensidig vektlegging av *gjennom*-strategien er problematisk og at en forberedende tilnærming til demokratiopplæring kan være helt nødvendig for elevenes fremtidige selvstendige deltakelse. Her har analysen vist at danningsteoretisk allmenndidaktikk kan gi relevante perspektiver, og den kan kanskje også imøtegå noe av forberedelses-kritikken. Danningstilnærmingen trenger ikke tolkes som at den utelukker ikke-(ennå-)rasjonelle fra deltakelse, slik Biesta (2009/2011) gjør. For det første er det ikke slik at stillingtagen og deltakelse nødvendigvis er avhengig av rasjonell argumentasjon. Danning er mer enn kognitive evner, det er også en emosjonell erfaring (Klafki, 1985/2002), jf. det fundamentale (4.1.1). I motsetning til ‘test-av-kompetanse-tilnærminger’, åpner danningsteoretisk allmenndidaktikk opp for at det å innta en gyldig kritisk holdning og å delta, ikke nødvendigvis krever en bestemt type kognitiv mestring (Hopmann, 2010). For det andre er det ikke mangel på formale evner som legitimerer forberedelsen, men det faktum at individet må forholde seg til en verden som finnes fra før (Arendt, 1961/2006; Uljens, 2009). Ved å gi rom for elevens selvvirksomhet, kan hun gradvis utvikle en politisk frihet, eller myndighet (Uljens, 2009).

Undervisning må imidlertid ikke bli ren forberedelse. Biesta (2022) minner om viktigheten av å ikke redusere utdanningen til en forberedelse til en ukjent fremtid. De store utfordringene i verden er alltid til stede, og undervisningen foregår alltid her og nå (Biesta, 2022). Her og nå-perspektivet kan være et godt argument for opplæring gjennom deltakelse i praksis. Det kan være et argument for å la eleven være et politisk subjekt i møte med aktuelle utfordringer i (livs-)verden (Breivega et al., 2019; Stray & Sætra, 2018) og for å skape muligheter for deltakelse i praksis – i og utenfor skolen (Biesta, 2014). Utfordringen er, som vi har sett, at gjennom-strategien også kan innebære en fare for at de unge utsettes for skjult makt og stenges ute fra en felles verden (Arendt, 1961/2006). Kanskje tilbyr danningsteoretisk allmenndidaktikk syn på autonomi – som både forutsetning og mål – en mulighet for å håndtere denne utfordringen?

Danningsteoretisk allmenndidaktikk innebærer en tilnærming hvor eleven oppfordres til å ta stilling til nøkkelproblemer, uten å måtte overta ansvaret for deres løsning helt ennå. Eleven ekskluderes dermed ikke fra å gjøre seg opp en egen mening om politiske temaer. Tvert imot, eleven oppfordres til selvvirksomhet; til å bruke sin autonomi til å ta selvstendig stilling (se 4.2.3/4.2.4). Vektleggingen av elevens 'her og nå' er dessuten viktig også i allmenndidaktikken (se 4.2.3). Klafki – og før ham, Schleiermacher – poengterer at undervisningen må forholde seg både til elevens antatte fremtid og til elevens nåtid (Klafki, 2000; Schleiermacher, i Oettingen, 2001). Læreren må tolke hvordan innholdet kan oppleves relevant og bli til betydning for sine elever (Klafki, 2000; Westbury, 2000). Eleven inviteres dessuten til å delta i deliberative samtaler som kan synliggjøre mangfoldige perspektiver på nøkkelproblemer (Englund, 2006; Klafki, 1985/2002). Men eleven tvinges ikke inn i en situasjon hvor hun må handle politisk og blir gitt 'ansvaret for verden' før hun har fått lov til å utvikle evne og vilje til å ta selvstendig stilling til nøkkelproblemer i samfunnet. Ut fra argumentasjonen over kan vi si at det danningsteoretisk allmenndidaktiske perspektivet ivaretar både for- og gjennom-nivået i demokratiopplæringen. Det kan forstås som en opplæring *gjennom* autonomi, deliberative samtaler og stillingtagen, og *for* en (fremtidig) ansvarlig deltakelse i demokratiet.

Et annet viktig poeng er at forberedelsen i danningsteoretisk allmenndidaktikk ikke må forstås som en forberedelse til ensidig *tilpasning* til fremtidens samfunnsutvikling og -utfordringer. Som jeg har vist i analysen (4.2.2/4.2.4), har danningsteoretisk allmenndidaktikk en kritisk samfunnsorientering, og den kategoriale danningen (4.1.1) innebærer ikke bare tilegnelse av, men også oppgjør med kunnskap, normer, verdier og løsningsforslag rundt nøkkelproblemer. Målet blir dermed ikke å tilegne seg kompetanser som utdanningsmyndighetene tror elevene trenger for å tilpasse seg samfunnets fremtidige utvikling,

men derimot at eleven skal ta selvstendig stilling til nøkkelpoblemer og selv bidra kritisk til utviklingen. De skal dannes til selvstendig og ansvarlig, kritisk og politisk deltakelse.

En viktig aktuell utfordring for tanken om den gradvise innføringen i verden – eller gradvise innføring i den offentlige sfære hvor politisk handling skal finne sted – er barn og unges digitale liv. Gjennom digitale medier får unge i dag ikke bare tilgang til nye deltakelsesarenaer og deltakelsesformer (Børhaug, 2021c), men de utsettes også for en form for offentlig liv. Sosiale medier blir en form for ‘semi-offentlige sfærer’ utenfor læreres øyesyn (Dyrendal & Jolley, 2020). I sosiale medier konfronteres de unge med samfunnsspørsmål som de kan – eller må ta (semi-)offentlig stilling til. I sosiale medier kan de dessuten utsettes for betydelig påvirkning. For det første kan vi tenke oss at utsettes for et digitalt (potensielt globalt) ‘flertallets tyranni’ (Arendt, 1961/2006). I tillegg utsettes de for konspirasjonsteorier, ekkokamre, bevisste påvirkningskampanjer og algoritmer som velger ut hvilket innhold som blir synlig for brukerne (Bergh, 2020; Dyrendal & Jolley, 2020). De unges digitale, ‘semi-offentlige’ liv utsetter på denne måten danningsteoretisk allmenndidaktikk for en utfordring. For å dannes i fred til demokratisk deltakelse må eleven til en viss grad skjermes fra deltakelse i det offentlige, men gjennom det digitale er hun i stor grad alltid ‘logget på’ en offentlig sfære. Dette er en stor utfordring, og det faller utenfor denne studiens avgrensning å kunne belyse utfordringen tilstrekkelig. Fra danningsteoretisk allmenndidaktikkens perspektiv kunne vi, litt prøvende, tenke at lærerens reflekterte praksis blir avgjørende for å møte denne utfordringen. Kanskje må valg av innhold i større grad skje ut fra hva som er relevant for elevene gjennom digitale medier her-og-nå, og læreren må tolke hvordan det kan bli relevant for fremtiden. Gjennom å undervise på en måte som synliggjør mangfoldige perspektiver og løsningsforslag på ‘sosiale medier-aktuelle nøkkelspørsmål’ og som gir rom for autonomi, kunne vi bidra til at elevene kan ta selvstendig stilling i sitt digitale liv. Utfordringen består likevel; det digitale truer med å tvinge den unge til å måtte ta ansvar før hun er klar for det.

På et mer grunnleggende plan er det også en betydelig utfordring å skulle avgjøre når et menneske er klart for deltakelse – eller ‘myndig’. Enhver lærer som har tilbrakt litt tid i et klasserom, vil vite at hver elev i et mangfoldig klassefelleskap følger sin egen vei i sitt eget tempo. Tidspunktet for elevens myndighet vil derfor variere fra elev til elev og dessuten mellom ulike temaer, arenaer eller nøkkelpoblemer. Biesta argumenterer for at det kan finnes små barn som er klare og voksne som ikke er klare for å eksistere som politisk subjekt, så rent aldersmessig er vi på en måte både alltid og aldri klare (Biesta, 2014). Det er dermed neppe fornuftig å forsøke å definere et bestemt klassetrinn hvor undervisningen skifter fra opplæring *for* deltakelse til opplæring *gjennom* deltakelse. I stedet blir det antakeligvis den tolkende,

reflektere læreren som kan møte utfordringen i sin konkrete undervisningskontekst. Ved å bruke sin dømmekraft kan læreren gradvis og differensiert legge til rette for reell deltakelse i sin undervisning med sine elever.

Kanskje ligger også en del av løsningen i selve ideen om autonomi slik den finnes i danningsteoretisk allmenndidaktikk. I analysen har vi sett at autonomi og ansvar henger sammen og at autonomi som mål kan forstås som elevens evne og vilje til selvstendig og ansvarlig deltakelse (se 4.2.1/4.2.4). I denne ideen om 'positiv frihet' – om evne og vilje til deltakelse – ligger det at eleven etter hvert vil kunne ta ansvar – selv om hun ikke blir 'gitt' det. I så fall blir det pedagogikkens, undervisningens og lærerens oppgave (på dette området) å gi muligheter for autonomi og danning slik at eleven etter hvert kan ta ansvar som en aktiv deltaker i demokratiet. Spørsmålet videre blir da hvordan denne oppgaven kan løses i dagens skole. Hvilke utfordringer kan lærere møte i forsøket på å fremme autonomi og danning til demokratisk deltakelse? I analysen har jeg vist hvordan en undervisning som vil gi rom for og fremme autonomi, må håndtere utfordringen fra det pedagogiske paradoks (se 4.2.3/4.2.4). Spørsmålet kan dermed bli: hvordan utfordres lærere i arbeidet med å håndtere utfordringen fra det pedagogiske paradoks i norsk skole i dag? Dette spørsmålet er utgangspunkt for siste del av drøftingen.

5.3 Utfordringer for en 'oppfordrende' undervisning i dagens skole

I analysen har jeg vist hvordan en undervisning med mål om elevens autonomi møter det pedagogiske paradoks; som betegner det paradoksale ved å skulle bidra til elevens frihet fra ytre påvirkning gjennom nettopp ytre påvirkning (Oettingen, 2001). Paradokset representerer en vedvarende utfordring for undervisningen – som må balansere mellom to pedagogiske 'fallgruver'. På den ene siden må undervisningen unngå å bli indoktrinerende, teknisk og instrumentell, og på den andre siden må undervisningen unngå at forholdet mellom lærer og elev oppfattes som symmetrisk (Torjussen, 2021). Det problematiske ved sistnevnte fallgruve, en symmetrisk pedagogisk relasjon, har jeg drøftet ovenfor (5.2). I det følgende vil jeg kort drøfte problemet med en indoktrinerende, teknisk og instrumentell undervisning, før jeg henter frem analysens innsikt i hvordan undervisningen kan unngå disse fallgruvene ved å balansere utfordringen fra det pedagogiske paradoks. Ut fra denne innsikten vil jeg diskutere utfordringer læreren (og eleven) kan møte i en undervisning for danning til selvstendig og ansvarlig, kritisk og politisk demokratisk deltakelse i skolen i dag.

En indoktrinerende, teknisk og instrumentell undervisning kan i lys av det pedagogiske paradoks forstås som en undervisning med for mye ‘tvang’ eller påvirkning. Vi har sett hvordan Dewey (2.3.2), Adorno (2.3.3) og Klafki (4.2.2) alle kritiserer danningen under dens ‘forfallsperiode’ for å legge ensidig vekt på innholdet (det materiale) og for å redusere danningen til å bli en ensidig tilpasning uten rom for individets autonomi (Adorno, 1959/1972a; Dewey, 1916/2007; Klafki, 1985/2002). På denne måten kan ensidig material danning være et eksempel på indoktrinerende undervisning. Men også formal danning – som vektlegger individet – kan bli instrumentell og indoktrinerende. I sin analyse av kompetansebegrepet argumenterer Willbergh (2015) for at kompetanse-tilnærmingen i europeisk utdanning kan forstås som en form for formal (funksjonell) danning og hun viser hvordan tanken om kompetansemål kombinert med måling kan føre til en undervisning hvor man arbeider teknisk mot et forhåndsbestemt mål for atferd (Willbergh, 2015). På denne måten kan også formal danning sies å kunne bli indoktrinerende. Fellesnevneren i de indoktrinerende tilnærmingene synes å være at resultatet av danningen (den ønskede betydningen av innholdet) forsøkes bestemt på forhånd og at det dermed ikke gis rom til selvvirksomhet – til elevens autonomi som nødvendig forutsetning for danningen (Hopmann, 2010). Denne tankegangen kan igjen minne om Europarådets opplæring til en ‘passende og effektiv’ demokratisk deltakelse ved måling av kompetanser gjennom observerbar atferd (diskriptorer) (Europarådet, 2018). Det er grunn til å stille spørsmål ved om en slik tilnærming til demokratiopplæring – til tross for intensjonen om myndiggjøring av elevene (Europarådet, 2018) – risikerer å bevege seg mot en indoktrinerende, instrumentell og teknisk undervisning – og dermed bort fra autonomi og myndighet.

Målet om autonomi kan altså ikke oppnås ved å forsøke å fjerne den pedagogiske påvirkningen fullstendig som i en symmetrisk elev-lærer-relasjon. Det kan heller ikke oppnås med for mye påvirkning som i en indoktrinerende, instrumentell undervisning. Det er nettopp dette som utgjør det paradoksale i det pedagogiske paradoks; påvirkningen (‘tvangen’) står i motsetningen til friheten, men – som Kant (1803/2006) påpekte – den er samtidig nødvendig for friheten. Den pedagogiske (normative) påvirkningen er altså på samme tid autonomiens motsetning og forutsetning. Undervisningen må derfor søke en måte å balansere denne paradoksale utfordringen på en måte som unngår både indoktrinering og symmetri. Biesta er inne på noe av det samme når han argumenterer for at en undervisning med elevens frihet (subjektivering) som mål, må finne et tredje alternativ mellom ‘undervisning-som-kontroll’ og ‘læring-som-frihet’ (Biesta, 2017/2021). I analysen (4.2.3/4.2.4) har jeg vist hvordan danningsteoretisk allmenndidaktikk forsøker å finne dette tredje alternativet på en dialektisk måte gjennom en eksemplarisk og ikke-affirmativ undervisning som oppfordrer eleven til

selvvirksomhet og stillingtagen i møte med et normativt innhold. Forsøk på å få til en slik undervisning byr imidlertid på utfordringer for læreren, og her må begrepet 'utfordringer' forstås på to måter. For det første dreier det seg om de utfordringene som paradokset i seg selv representerer for lærerens pedagogiske praksis og som må håndteres i undervisningen. For det andre dreier det seg om hvordan lærerens håndtering av disse utfordringene igjen utfordres (eller vanskeliggjøres) av tendenser i skolens aktuelle utdanningspolitiske kontekst. I det følgende vil jeg drøfte disse utfordringene og vise hvordan de belyser noen interessante spenninger når det gjelder spørsmål om *tid* og *kontroll* i skolen.

Elevens selvvirksomhet – den frie vekselvirkning med undervisningens innhold – er en forutsetning for danning i et allmenndidaktisk perspektiv (Humboldt, 1969/2000; Oettingen, 2001). Oppfordring til selvvirksomhet innebærer blant annet å sørge for at innholdet oppleves relevant for eleven (4.2.3), og heri ligger en første utfordring for en lærer som vil balansere det pedagogiske paradokset i sin undervisning. Å få den enkelte elev til å oppleve undervisningen som relevant er en krevende utfordring som de fleste lærere i grunnskolen forholder seg til hver eneste dag. Mange lærere vil se den opplevde relevansen som en viktig forutsetning for å få elevene motivert til å 'bli med' i undervisningen. Fra et danningsteoretisk allmenndidaktisk perspektiv på opplæring til demokratisk deltakelse, kan målet om at eleven 'blir med', forstås som et mål om at eleven setter i gang sin egen selvvirksomhet. Det avhenger altså av at innholdet oppleves relevant for eleven, og det krever igjen at læreren tolker hvordan innholdet kan bli til nåtidig og fremtidig betydning for sine elever (Klafki, 2000; Westbury, 2000). Det dreier seg dermed om en slags tilpasning til elevene, men som jeg vil vise under, er det noe mer og noe annet enn kravet om tilpasning av undervisningen til den enkelte elevs evner og forutsetninger ('tilpasset opplæring') (Opplæringslova, 2008, § 1-3).

Spørsmålet om betydning berører det fundamentale; eleven som menneske og elevens holdninger og interesser (Klafki, 1959/2001; 1985/2002; Willbergh, 2021). Læreren (eller utdanningsmyndighetene) kan derfor ikke kartlegge eller måle seg frem til hvordan innholdet kan bli til betydning for den enkelte elev. Satt på spissen; dersom målet er *danning* til demokratisk deltakelse, vil en hypotetisk 'optimal tilpasning' av innhold og undervisning til den enkelte elevs evner i prinsippet være hensiktsløs dersom innholdet og undervisningen ikke også makter å oppfordre eleven til selvvirksomhet. Oppfordringen til selvvirksomhet er avhengig av at læreren tolker seg frem til mulig betydning ut fra kjennskap til elevene som mennesker. Det krever at læreren (og elevene) bruker tid på å bygge relasjoner, og det igjen krever at læreren (og elevene), fra utdanningspolitikken side, blir gitt tid og rom til å prioritere relasjonsbyggingen. Når tid til relasjonsbygging er en viktig del av lærerens mulighet for å tolke

mulig betydning, er det rimelig å si at lærerens muligheter blir betraktelig utfordret av en tilnærming som vektlegger effektiv undervisning mot målbare resultater. Tidsbruk må dermed sies å være et aktuelt tema for diskusjoner omkring demokratiopplæring i et norsk utdanningssystem hvor mål- og resultatstyringen er en vedtatt politisk strategi (Karlsen, 2006; St.meld. 37 (1990-1991)).

Tid kan være en avgjørende faktor for danning til demokratisk deltakelse av flere grunner. I analysen viste jeg hvordan elevens autonome stillingtagen er avhengig av at undervisningen klarer å synliggjøre et mangfold av perspektiver på nøkkelproblemene (se 4.2.3/4.2.4). Rundt et bestemt nøkkelproblem må altså undervisningen klare å synliggjøre ulike former for relevant kunnskap og forskjellige og motstridende perspektiver, verdier og løsningsforslag. Det tar nødvendigvis tid. Undervisningen kan dermed ikke være effektiv, i betydningen flest mulig enkeltstående læringsmål på kortest mulig tid. Elevene, læreren og undervisningen må få tid til å 'dvele ved' og reflektere over problemene. Danningen er avhengig av fordypning (Klafki, 1959/2001).

Hvis vi vender tilbake til utfordringen med opplevd relevans, er antallet elever i en klasse også en del av bildet. I en bokstavelig tolkning av tilpasset opplæring må undervisning i et klasserom med 30 elever tilpasses 30 forskjellige elevers ulike evner og forutsetninger (Opplæringslova, 2008, §1-3). Det er en betydelig utfordring for en lærer som ikke underviser én og én elev, men en hel klasse om gangen. Danningsteoretisk allmenndidaktikk tilbyr kanskje noen muligheter for å møte denne utfordringen. Ved å knytte relevansen til elevenes interesser, som klasse – og ikke (kun) til enkeltelevens evner – åpnes muligheten for 'vekke' elevenes interesse. En tolkende lærer, som kjenner elevene, kan *gjøre* innholdet interessant og relevant gjennom måten hun anskueliggjør innholdet i undervisningen (Klafki, 2000). Dessuten innebærer allmenndidaktikkens vektlegging av elevens selvvirksomhet og individuelle meningsskaping at betydningen aldri er gitt på forhånd (Hopmann, 2010; Willbergh, 2021), og dermed åpnes også muligheten for at innholdet kan oppleves relevant på ulike måter for ulike elever.

Mulighetene for vekking av interesse og individuell relevans kan imidlertid bli betraktelig utfordret av tendenser i norsk skole som har å gjøre med kontroll av læring og undervisning. Muligheten for at innholdet kan oppleves relevant på ulike måter, utfordres – eller umuliggjøres – dersom betydningen blir definert på forhånd, slik det kan bli når kompetansemål kombineres med testing (Hopmann, 2010). Dette henger sammen med i hvilken grad det er rom for å akseptere undervisningens uvisshet, noe jeg vil komme tilbake til nedenfor. Lærerens interessevekkende anskueliggjøring av innholdet – som er en del av den tolkende,

reflekterte praksis med konkrete elever i en konkret kontekst – utfordres av økende krav om bruk av såkalte ‘evidensbaserte’ metoder i utdanningen (Hjort, 2008; Nielsen & Malterud, 2019), med argumenter for at lærere skal gjøre ‘det som virker’, sett fra perspektivet til kvantitativ effektforskning (Nordahl, 2015). Grunnleggende sett er dette en del av et mer overordnet spørsmål om lærerens autonome rom for en tolkende, reflektert praksis, som igjen henger sammen med graden av ekstern kontroll av undervisningen.

Som det går frem av analysen og drøftingen over, er oppfordringen til selvvirksomhet – fra et danningsteoretisk allmenndidaktisk perspektiv – avhengig av lærerens tolkende og reflekterte praksis, og den er igjen avhengig av lærerens autonomi (Hopmann, 2010; Westbury, 2000). Det vil si at dersom lærerens autonomi trues, trues muligheten for oppfordring til selvvirksomhet og dermed også muligheten for danning til demokratisk deltakelse. Som vi har sett (2.5) kan accountability-tankegangen som følger med *New Public Management*, sies å bidra til en utvikling hvor autonomi og dømmekraft erstattes med forhåndsdefinerte standarder og ytre kontroll (Englund & Solbrekke; Grimen, 2008; Langfeldt, 2010). Det er rimelig å tenke at det kan føre til at læreren flytter (må flytte) sin oppmerksomhet i retning av å bruke standardiserte metoder (‘det som virker’) for å levere målbare resultater i henhold til forhåndsbestemte standarder (kompetanser) og dermed bort fra den autonome, tolkende og oppfordrende praksis for og med sine konkrete elever. Fordi autonomien er nødvendig for lærerens tolkende, reflekterte praksis, vil denne dreiningen mot kontroll gjøre håndteringen paradoksets utfordring – og dermed også danningen til deltakelse – betydelig vanskeligere å få til. Spørsmålet om kontroll gjør seg dessuten gjeldende også på elevnivå – gjennom mål- og resultatstyring av elevens læring. I det følgende vil jeg drøfte hvordan det utfordrer tanken om å akseptere undervisningens uvisshet.

I analysen viste jeg hvordan håndteringen av det pedagogiske paradokset – og dermed danning til selvstendig og ansvarlig deltakelse – er avhengig av at vi aksepterer undervisningens og danningens uvisshet (se 4.2.3/4.2.4). Danningsteoretisk allmenndidaktikk understreker at hvordan og hvorvidt innholdet blir til betydning for eleven, er utenfor lærerens kontroll. Betydningen kan prinsipielt ikke måles eller kontrolleres, og vi bør heller ikke forsøke å kontrollere den hvis elevens autonomi skal bevares (Hopmann, 2010; Midtsundstad & Willbergh, 2010; 2015). Det kan absolutt finnes gode argumenter for å drive med vurderingsarbeid i skolen. På flere områder kan kontroll gjennom måling gi god mening. Et eksempel kan være bokstavinnlæring, hvor det kan være hensiktsmessig å kontrollere om eleven kobler rett lyd til rett bokstav, og i hvilken grad hun kan sette sammen lyder til stavelser og ord. Som en del av en grunnleggende kvalifisering for lesing og skriving kan kontroll

gjennom måling i denne sammenhengen til og med ses som en forutsetning for demokratisk deltakelse i en verden hvor mestring av skriftspråket er grunnleggende (Biesta, 2009/2011; Meld. St. 28 (2015-2016)). Problemet oppstår når målingen overføres til den delen av utdanningen som har elevens autonomi som mål. Som Biesta (2009/2011) peker på (2.4.2) kan målingen føre til at vi verdsetter det som (kan) måles. Det betyr at dersom opplæring til demokratisk deltakelse gjennomføres som måling av kompetanser gjennom forhåndsdefinert målbar atferd (Europarådet, 2016; 2018), kan det føre til at elever blir mer opptatt av å (re)produsere den forhåndsdefinerte atferden som skal måles, enn å ta selvstendig stilling til innholdet. Og for læreren kan det føre til at hun blir mer opptatt av å sørge for at eleven 'når målene' enn å oppfordre til selvvirksomhet. En slik undervisning risikerer dermed å bevege seg i retning av å bli indoktrinerende og instrumentell. Sett fra et danningsteoretisk allmenndidaktisk perspektiv vil forsøk på å kontrollere elevens danning til demokratisk deltakelse hindre muligheten for selvvirksomhet og stillingtagen, og dermed fungere tvert imot sin egen hensikt.

Oppsummert er danning til demokratisk deltakelse, fra et danningsteoretisk allmenndidaktisk perspektiv, avhengig av en undervisning som håndterer utfordringen fra det pedagogiske paradoks. Lærerens håndtering av paradoksets utfordring utfordres igjen (vanskeliggjøres) av utdanningspolitiske tendenser om kontroll og effektivitet i undervisningen. Hvis vi snur på det, kan vi si at danningsteoretisk allmenndidaktikk utfordrer kravene om effektivitet og kontroll i utdanningen dersom målet er danning til demokratisk deltakelse. Dette er en innsikt som stemmer godt overens med tidligere kritikk av accountability-tankegangen fra didaktikkfeltet (Hopmann, 2010; Willbergh, 2015). Didaktikken bidrar med en innsikt om hvordan skolen kan bidra til demokratioppdraget – som *danning* til demokratisk deltakelse. Innsikten innebærer at det kan være nødvendig å fire på effektiviteten, og på kontrollen i form av mål- og resultatstyring og i stedet gi tid og rom for undervisningens uvisshet og lærerens autonome, tolkende og reflekterte undervisningspraksis.

Kunnskapsløftet 2020 innebærer noen endringer fra forrige læreplan som kan sies å åpne for muligheten for danning til demokratisk deltakelse. For det første er skolens dannelsingsoppdrag ettertrykkelig poengtert i læreplanens overordnede del (Kunnskapsdepartementet, 2017). For det andre kan læreplanens reduksjon i antall kompetansemål tenkes å kunne gi mer tid til fordypning, og dermed til synliggjøring av et mangfold av perspektiver på nøkkelproblemer. For eksempel er læreplanen for samfunnsfag på 10.trinn redusert fra 38 kompetansemål (Kunnskapsdepartementet, 2013) til 19 (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det er også interessant at de tverrfaglige temaene 'demokrati

og medborgerskap', 'folkehelse og livsmestring' og 'bærekraftig utvikling' er laget med henvisning til Klafkis nøkkelproblemer (NOU 2015: 8), og at de nye læreplanene inneholder digitale funksjoner og et eget planleggingsverktøy som skal bidra til å synliggjøre hvordan ulike kompetansemål kan knyttes til disse temaene (Utdanningsdirektoratet, 2019). Selv om det siste heller mot en forhåndsdefinering av sammenhenger, som står i spenning med allmenndidaktikkens vektlegging av tolkning for konkrete elever og kontekster, kan grunntanken om å koble ulikt innhold til de tverrfaglige temaene ses som en mulig måte å åpne opp for synliggjøring av et mangfold av perspektiver på nøkkelproblemer. For det tredje er ordlyden i kompetansemålene endret fra en hovedvekt av formuleringer som 'gjøre greie for', 'gi eksempler på', 'presentere' og 'beskrive' (Kunnskapsdepartementet, 2013), til å gi litt større plass for mer åpne formuleringer som 'utforske' og 'reflektere over' (Kunnskapsdepartementet, 2019). Mens de første formuleringene peker mot observerbar atferd (som en forhåndsbestemt betydning), gir de nye, åpne formuleringene i mye større grad rom for undervisningens og betydningens uvisshet, og dermed elevens selvvirksomhet. Overordnet del peker dessuten på at pedagogisk praksis innebærer usikkerhet og at læreren må ha «aksept og rom for å bruke sin vurderingsevne i yrkesutøvelsen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18). Til sammen kan vi si at disse sidene ved den nye læreplanen representerer noen åpninger for danningen.

Muligheten for danning er imidlertid avhengig av mer enn læreplanen. Mål- og resultatstyringen rammer inn læreplan og praksis (Løvlie, 2021). Dersom mål- og resultatstyringen fører til at de åpne kompetansemålene omformuleres til et større antall konkrete atferdsmål i praksis – for en evidensbasert, effektiv og målbar undervisning og læring – er læreplanens mulighetsrom til liten nytte. Danning til demokratisk deltakelse er avhengig av at læreplanens åpning blir til en 'dreining mot danning' i praksis. Det vil si en dreining fra effektivitet mot tid til fordypning og relasjonsbygging – og en dreining fra kontroll av undervisning og læring mot rom for lærerens autonome tolkning, elevens selvvirksomhet og undervisningens uvisshet. Hvis denne dreiningen skal finne sted, må altså mål- og resultatstyringen utfordres. Undervisningen må gi rom for risiko, og da må vi godta at den blir mindre effektiv med tanke på å nå forhåndsbestemte mål (Biesta, 2022). Danningsteoretisk allmenndidaktikk oppfordrer oss til å forstå, og til å stole på, at det er når vi firer litt på effektivitet og kontroll – og aksepterer undervisningens og danningens 'ineffektivitet' og uvisshet – at det oppstår tid og rom for danning til selvstendig og ansvarlig, kritisk og politisk demokratisk deltakelse.

Kapittel 6: Konklusjon

I denne studien har jeg undersøkt danning til demokratisk deltakelse, gjennom en analyse av aktuell teori innen tysk og nordisk danningsteoretisk allmenndidaktikk. Som jeg var inne på i metodekapittelet (3.2.3), har jeg dermed undersøkt en liten del av et stort og komplekst fenomen – demokrati og utdanning – fra et bestemt teoretisk perspektiv og med en bestemt forforståelse. Inspirert av Gustavsson (2014) sammenlikner jeg forskningsprosessen med å se virkeligheten gjennom en liten bit av et knust speil som *jeg* holder fra en bestemt vinkel. Det betyr at studiens tema og problemstilling kunne vært undersøkt på en rekke andre måter, fra andre teoretiske perspektiver og med andre metoder. Ikke minst er det viktig at teoretiske perspektiver suppleres med empiriske studier som i stedet for å undersøke teorier *om* praksis, kan bidra med viktig innsikt i demokratiopplæring *i* praksis. I drøftingen har jeg dessuten pekt på noen utfordringer for den demokratiske danningen som kan trenge å bli belyst (og blir belyst) ytterligere i forskningen på feltet. Spesielt den økende pluralismen og elevenes digitale liv ser ut til å stille danningen til demokratisk deltakelse overfor komplekse utfordringer som vi trenger en god forståelse av for å kunne bidra til elevenes danning.

På denne bakgrunnen er det nødvendig med en forsiktig holdning til hvor vidtrekkende konklusjoner jeg kan trekke fra studien. Studien gir ikke ‘sannheten’ om demokrati og utdanning. Den kan imidlertid gi gyldige perspektiver, og jeg håper å ha vist gjennom studiens analyse og drøfting noen perspektiver som kan være både gyldige og relevante for demokratiopplæringen i dagens skole. I det følgende vil jeg oppsummere studiens innsikter, som belyser et allmenndidaktisk perspektiv på danning til demokratisk deltakelse, og danningens relevans og utfordringer i dagens undervisning i skolen.

I analysen har jeg vist hvordan *autonomi* er et sentralt begrep i danningsteoretisk allmenndidaktikk og hvordan autonomi ses som både forutsetning og mål for elevens danning til demokratisk deltakelse. Gjennom målsettingene om selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet – og en *kritisk samfunnsorientering* – fremmer allmenndidaktikken et ideal om evne og vilje til en selvstendig og ansvarlig, kritisk og politisk form for demokratisk deltakelse. Jeg har også vist hvordan dette idealet kan kobles til sentrale prinsipper i liberal, republikansk, kommunitaristisk og deliberativ demokratiforståelse.

Med målet om autonomi aktualiseres *det pedagogiske paradoks* som utfordrer undervisningen og læreren til å finne løsninger på hvordan vi kan oppdra til frihet gjennom ytre påvirkning. Fra et danningsteoretisk allmenndidaktisk perspektiv kan utfordringen møtes gjennom en ikke-affirmativ undervisning hvor eleven får bruke sin autonomi til å ta selvstendig

stilling i et selvvirksomt møte med et uunngåelig normativt innhold. For læreren representerer paradokset en vedvarende utfordring, som må møtes gjennom en autonom, tolkende, reflektert og situert undervisning – som oppfordrer til selvvirksomhet, synliggjør et mangfold av perspektiver og aksepterer undervisningens og danningens uvisshet.

I drøftingen av danningstiltæringens relevans og utfordringer har jeg argumentert for at allmenndidaktikkens deltakelsesideal kan være relevant i et norsk demokrati som rommer mange dimensjoner og demokratisyn. Selv om idealet til dels utfordres av det radikale demokratiet, har jeg argumentert for at den selvstendige og ansvarlige stillingtagen som allmenndidaktikken fremmer, kan være et godt utgangspunkt for deltakelse innen ulike demokratisyn – kanskje også det radikale. I tillegg har jeg drøftet hvordan det kritiske og politiske aspektet ved deltakelsesidealet kan gjøre danningstiltæringen relevant i en aktuell kontekst, med utdanningspolitiske dokumenter som ser ut til å fremme avpolitisert samhandlingsdeltakelse og forhåndsbestemt demokratisk atferd og et nyhetsbilde som viser konsekvenser av at nasjoner blir styrt uten rom for medborgernes kritikk.

Videre har jeg drøftet hvordan den danningsteoretiske allmenndidaktikkens vektlegging av forberedende demokratiopplæring utfordres av bidrag som argumenter for opplæring *gjennom* demokratisk deltakelse. Jeg har pekt på det utfordrende ved at gjennom-tiltæringen på den ene siden løfter frem viktigheten av å la de unges stemme blir hørt, og på den andre siden risikerer å gi barna de voksnes ansvar, utsette dem for skjult makt og stenge dem ute fra fremtidig deltakelse i en verden som finnes fra før. Videre har jeg argumentert for at danningsteoretisk allmenndidaktikk kan tilby et perspektiv for å møte denne utfordringen ved å sette elevens autonomi som både forutsetning og mål og på denne måten fremme en opplæring *gjennom* selvvirksomhet, deliberasjon og stillingtagen, og *for* en (fremtidig) selvstendig, ansvarlig deltakelse i demokratiet.

Jeg har vist hvordan danningens avhengighet av en oppfordrende og ikke-affirmativ undervisning kan belyse spenninger når det gjelder tid og kontroll i skolen i dag. Læreren trenger tid til å bli kjent med elevene som mennesker, slik at hun kan tolke hvordan innholdet kan oppleves relevant og bli til betydning. Elevene trenger tid til fordypning rundt nøkkelproblemer gjennom en undervisning hvor det er tid til å synliggjøre av et mangfold av perspektiver. Her har jeg drøftet hvordan lærerens, elevens og undervisningens behov for tid utfordres av krav om effektiv undervisning mot forhåndsbestemte mål. Videre er lærerens reflekterte, tolkende praksis og elevens danning avhengig av elevens, undervisningens og lærerens autonomi, og jeg har drøftet hvordan denne autonomien utfordres av mål- og resultatstyringens eksterne kontroll.

Den nye læreplanen ser ut til å tilby noen åpninger for danning til demokratisk deltakelse, men dersom det skal kunne bli til en dreining mot danning i praksis, krever det at vi utfordrer kravene om effektivitet og kontroll som følger med mål- og resultatstyringen i norsk skole. Skolens demokratioppdrag aktualiserer det pedagogiske paradoks, og paradokset oppfordrer oss til å akseptere undervisningens og danningens 'ineffektivitet' og uvisshet slik at det blir rom for elevens danning til demokratisk deltakelse.

Litteratur

- Aasebø, T. S. (2017). Classroom discussions: Possibilities and limitations for democratic classroom practices. *Education Reform Journal*, 2(1), 1-16.
<https://doi.org/10.22596/erj2017.0201.1.16>
- Adorno, T. (1972a). Halvdannelsens teori. I P. Qvale (Red.), *Kritikk og krise i pedagogikken: 11 innlegg om oppdragelse etter Auschwitz* (s. 58-79). Pax forlag. (Opprinnelig utgitt 1959).
- Adorno, T. (1972b). Oppdragelse etter Auschwitz. I P. Qvale (Red.), *Kritikk og krise i pedagogikken: 11 innlegg om oppdragelse etter Auschwitz* (s. 138-150). Pax forlag. (Opprinnelig utgitt 1966 [Radioforedrag]).
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2018). *Reflexive Methodology: New Visitas for Qualitative Research* (3. utg.). SAGE Publications Ltd.
- Arendt, H. (2005). *Menneskets vilkår* (C. Dahl, Overs.). Gyldendal. (Opprinnelig utgitt 1958).
- Arendt, H. (2006). Utdanningskrisen (A. Sjøbu, Overs., fra svensk overs. av I. Johansson). I T. Kroksmark, *Den tidløse pedagogikken* (s. 355-369). Fagbokforlaget. (Opprinnelig utgitt 1961).
- Bergh, A. (2020). *Påvirkningsoperasjoner i sosiale medier - oversikt og utfordringer* (FFI-rapport 20/01694). Forsvarets forskningsinstitutt (FFI).
<https://www.ffi.no/publikasjoner/arkiv/pavirkningsoperasjoner-i-sosiale-medier-oversikt-og-utfordringer>
- Berlin, I. (1961). *Frihetens grenser* (L. R. Langslet, Overs.). Cappelen. (Opprinnelig utgitt 1958).
- Biesta, G. J. J. (2009). What Kind of Citizenship for European Higher Education? Beyond the Competent Active Citizen. *European Educational Research Journal*, 8(2), 146-158.
<https://doi.org/10.2304/eeerj.2009.8.2.146>
- Biesta, G. J. J. (2010). How to Exist Politically and Learn from It: Hannah Arendt and the Problem of Democratic Education. *Teachers College Record*, 112(2), 556-575.
<https://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=15744>
- Biesta, G. J. J. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder: Etik, politik, demokrati* (J. Wrang, Overs.). Klim. (Opprinnelig utgitt 2009).
- Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko* (A. Sjøbu, Overs.). Fagbokforlaget.
- Biesta, G. J. J. (2021). *Undervisningens gjenoppdagelse* (I. S. Holmes, Overs.). Cappelen Damm. (Opprinnelig utgitt 2017).

- Biesta, G. J. J. (2022). *World-centered Education: A view for the present*. Routledge.
- Biswas, T. (2021). Letting Teach: Gen Z as Socio-Political Educators in an Overheated World. *Frontiers in Political Science*. <https://doi.org/10.3389/fpos.2021.641609>
- Biswas, T. & Mattheis, N. (2021). Strikingly Educational: A Childist perspective on children's civil disobedience for climate justice. *Educational Philosophy and Theory*, 52(2), 145-157. <https://doi.org/10.1080/00131857.2021.1880390>
- Breivega, K. M. R. & Rangnes, T. E. (Red.). (2019). *Demokratisk danning i skolen: Tverrfaglige empiriske studier*. Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215031637-2019>
- Breivega, K. M. R., Rangnes, T. E. & Werler, T. (2019). Demokratisk danning i skole og undervisning. I K. M. R. Breivega & T. E. Rangnes (Red.), *Demokratisk danning i skolen: Tverrfaglige empiriske studier* (s. 15-33). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215031637-2019-01>
- Brinkmann, S. (2020). Etik i en kvalitativ verden. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (3. utg., s. 581-600). Hans Reitzels Forlag.
- Børhaug, K. (2004). En skole for demokratiet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 88(2-3), 205-219.
- Børhaug, K. (2007). *Oppseding til demokrati: Ein studie av politisk oppseding i norsk skule*. [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Bergen]. Bergen Open Research Archive. <https://hdl.handle.net/1956/2601>
- Børhaug, K. (2017). Ei endra medborgaroppseding? *Acta Didactica Norge*, 11(3), 1-18. <https://doi.org/10.5617/adno.4709>
- Børhaug, K. (2018). Oppseding til medborgarskap: mellom globalisering og elevens livsverd. *Nytt norsk tidsskrift*, 35(3-4), 268-278. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3053-2018-03-04-07>
- Børhaug, K. (2021a). Elevane si deltaking i elevråd og ungdomsråd. I T. Solhaug (Red.), *Skolen i demokratiet. Demokratiet i skolen* (2. utg., s. 142-162). Universitetsforlaget.
- Børhaug, K. (2021b). Motivasjon for politisk deltaking som undervisningsutfordring. I T. Solhaug (Red.), *Skolen i demokratiet. Demokratiet i skolen* (2. utg., s. 97-111). Universitetsforlaget.
- Børhaug, K. (2021c). Opplæring for demokrati i ei globalisert verd. I T. Solhaug (Red.), *Skolen i demokratiet. Demokratiet i skolen* (2. utg., s. 163-183). Universitetsforlaget.
- Christensen, T. (2006). Staten og reformenes forunderlige verden. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 23(3), 215-226. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3053-2006-03-03>
- Dale, E. L. (2005). *Kunnskapsregimer i pedagogikk og utdanningsvitenskap*. Abstrakt forlag.

- Dewey, J. (2006). Mitt pedagogiske credo (A. Sjøbu, Overs., fra svensk overs. av R. M. Hartman & S. G. Hartman). I T. Kroksmark, *Den tidløse pedagogikken* (s. 273-280). Fagbokforlaget. (Opprinnelig utgitt 1897).
- Dewey, J. (2007). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. NuVision Publications. (Opprinnelig utgitt 1916).
- Dyrendal, A. & Jolley, D. (2020). Conspiracy Theories in the Classroom: Problems and Potential Solutions. *Religions*, 11(10), 494. <https://doi.org/10.3390/rel11100494>
- Englund, T. (2000). *Deliberativa samtal som värdegrund: historiska perspektiv och aktuella förutsättningar*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a653e33/1553957135235/pdf752.pdf>
- Englund, T. (2006). Deliberative communication: a pragmatist proposal. *Journal of Curriculum Studies*, 38(5), 503-520. <https://doi.org/10.1080/00220270600670775>
- Englund, T. (Red.). (2007). *Utbildning som kommunikation: Deliberative samtal som möjlighet*. Daidalos.
- Englund, T. & Solbrekke, T. D. (2011). Professional responsibility under pressure? I C. Surgue & T. D. Solbrekke (Red.), *Professional Responsibility: New horizons of praxis* (s. 57-71). Routledge.
- Europarådet. (2016). *Kompetanse i demokratisk kultur: Å leve sammen som likeverdige i kulturelt mangfoldige demokratiske samfunn*. [Brosjyre]. <https://rm.coe.int/168070c07e>
- Europarådet. (2018). *Reference framework of competencies for democratic culture: Context, concepts and model (volume 1)*. [Brosjyre]. <https://rm.coe.int/prems-008318-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-1-8573-co/16807bc66c>
- Flyvbjerg, B. (2003). Rationality and Power: Democracy in Practice. I S. Cambell & S. S. Fainstein (Red.), *Readings in Planning Theory, second edition* (s. 318-329). Blackwell. (Opprinnelig utgitt 1998).
- FN-sambandet. (2022, 11. mai). *FNs bærekraftsmål*. <https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal>
- Forente nasjoner. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De Forente nasjoner 20. november 1989; Ratifisert av Norge 8. januar 1991* (Rev. oms. mars 2003 med tilleggsprotokollar). Barne- og familiedepartementet. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf

- Gadamer, H.-G. (2004). *Sandhed og metode: Grundtræk af en filosofisk hermeneutik* (A. Jørgensen, Overs.). Academica. (Opprinnelig utgitt 1986 [5. endrede opplag]).
- Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode: ein historisk introduksjon*. Samlaget.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og profesjonsmoral. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 144-160). Universitetsforlaget.
- Grunnskolelova. (1969). Lov om grunnskolen. (LOV-1969-06-13-24). [Opphevet]. Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1969-06-13-24>
- Gundem, B. B. (2011). *Europeisk didaktikk: Tenkning og viten*. Universitetsforlaget.
- Gustavsson, B. (1998). *Dannelse i vor tid: om dannelsens muligheter og vilkår i det moderne samfund*. Klim.
- Gustavsson, B. (2014). Bildung and the road from a classical into a global and postcolonial concept. *Confero*, 2(1), 109-131. <https://doi.org/10.3384/confero.2001-4562.140604b>
- Habermas, J. (1999). *Kommunikasjon, handling, moral og rett*. Universitetsforlaget.
- Heldal, J. (2021). Hva er demokratisk medborgerskap? – om myndiggjøring og politisering. I L. P. S. Torjussen & L. T. Hilt (Red.), *Grunnspørsmål i pedagogikken* (s. 245-259). Fagbokforlaget.
- Hellesnes, J. (1992). Ein utdana mann og eit dana menneske: framlegg til eit utvida daningsomgrep. I E. L. Dale (Red.), *Pedagogisk filosofi* (s. 79-103). Ad Notam Gyldendal. (Opprinnelig utgitt 1969).
- Hjort, K. (2008). *Demokratiseringen af den offentlig sektor*. Roskilde Universitetsforlag.
- HL-senteret (2019, 24. november). [Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter]. *Om Dembra*. Dembra: demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme. <https://dembra.no/no/om-dembra/>
- Hopmann, S. T. (2010). Undervisningens avgrensning: Didaktikkens kjerne. I J. H. Midtsundstad & I. Willbergh (Red.), *Didaktikk: Nye teoretiske perspektiver på undervisning* (s. 19-43). Cappelen Akademisk.
- Huang, L., Ødegård, G., Hegna, K., Svagård, V. Helland, T. & Seland, I. (2017). *Unge medborgere: Demokratiforståelse, kunnskap og engasjement blant 9. klassinger i Norge* (NOVA Rapport 15/2017). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. <https://www.iea.nl/publications/study-reports/national-reports-iea-studies/unge-medborgere-demokratiforstaelse>
- Hultin, E. (2007). Deliberative samtal i skolan – utopi eller reell möjlighet? I T. Englund (Red.), *Utbildning som kommunikation: deliberative samtal som möjlighet* (s. 317-359). Daidalos.

- Humboldt, W. v. (2000). *Theory of Bildung* (G. Horton-Krüger, Overs.) I I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (Red.), *Teaching as a Reflective Practice: The German Didaktik Tradition* (s. 57-61). Lawrence Erlbaum Associates. (Opprinnelig utgitt 1969).
- Kant, I. (1803). *Über Pädagogik*. D. Friedrich Theodor Rink [utgiver].
https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/kant_paedagogik_1803?p=27
- Kant, I. (2004). Was ist Aufklärung? *Utopie kreativ*, 2004(159), 5-10. (Opprinnelig utgitt 1784). https://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/159_kant.pdf
- Kant, I. (2006). Om pedagogikk (A. Sjøbu, Overs., fra svensk overs. av I. Johansson). I T. Kroksmark, *Den tidløse pedagogikken* (s. 195-205). Fagbokforlaget. (Opprinnelig utgitt 1803).
- Karlsen, G. E. (2006). *Utdanning, styring og marked: norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Klafki, W. (1998). Characteristics of Critical-Constructive Didaktik. I B. B. Gudem & S. Hopmann (Red.), *Didaktik and/or curriculum: an international dialogue* (s. 307-330). Peter Lang.
- Klafki, W. (2000). Didaktik Analysis as the Core of Preparation of Instruction. I I. Westbury, S. T. Hopmann, & K. Riquarts (Red.), *Teaching as a Reflective Practice: The German Didaktik tradition* (s. 139–159). Lawrence Erlbaum Associates.
- Klafki, W. (2001). Kategorial dannelse. Bidrag til en dannelsesteoretisk fortolkning av moderne didaktikk (A. Gylland, Overs.). I E. L. Dale (Red.), *Om utdanning – klassiske tekster* (s. 167–203). Gyldendal Akademisk. (Opprinnelig utgitt 1959, med tilføyelser 1979).
- Klafki, W. (2002). *Dannelsesteori og didaktikk – nye studier* (2. utg., B. Christensen, Overs.). Klim. (Opprinnelig utgitt 1985).
- Korsgaard, O., Kristensen, J. E. & Jensen, H. S. (2017). *Pædagogikkens idehistorie*. Aarhus Universitetsforlag.
- Kovač, V. B. (2018). Schooling through Democracy: Limitations and Possibilities. *Education*, 139(1), 1-14.
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk: Om å forstå og fortolke* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet (2013). Læreplan i samfunnsfag (SAF1-03). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 [utgått]. <https://www.udir.no/kl06/saf1-03#>

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04>
- Künzli, R. (2000). German Didaktik: Models of Re-presentation, of Intercourse, and of Experience (G. Horton-Krüger, Overs.). I I. Westbury, S. T. Hopmann, & K. Riquarts (Red.), *Teaching as a Reflective Practice: The German Didaktik tradition* (s. 41-54). Lawrence Erlbaum Associates.
- Langfeldt, G. (2010). Didaktikk og ansvarsstyring. I J. H. Midtsundstad & I. Willbergh (Red.), *Didaktikk: Nye teoretiske perspektiver på undervisning* (s. 163-178). Cappelen Akademisk.
- Lenz, C., Nustad, P. & Geissert, B. (Red.). (2016). *Dembra: Faglige perspektiver på demokrati og forebygging av gruppefiendtlighet i skolen*. Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter (HL-senteret).
- Lincoln, Y. S, Lynham, S. A. & Guba, E. G. (2011). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The SAGE handbook of qualitative research* (4. utg., s. 97-128). Sage.
- Løvlie, L. (2013). John Dewey: Danning til demokrati. I I. S. Straume (Red.), *Danningens filosofihistorie* (s. 252-263). Gyldendal Akademisk.
- Løvlie, L. (2021). *Politisering og pedagogisk motstand – veien til en barneorientert praksis*. Fagbokforlaget.
- Mathé, N. E. H. (2016). Students' Understanding of the Concept of Democracy and Implications for Teacher Education in Social Studies. *Acta Didactica Norge*, 10(2), 271-289.
- Mathé, N. E. H. (2018). *Democracy and politics in upper secondary social studies: Students' perceptions of democracy, politics, and citizenship preparation*. [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo]. DUO Vitenarkiv. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-70763>
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>

- Midtsundstad, J. H. & Willbergh, I. (2010). *Didaktikk: Nye teoretiske perspektiver på undervisning*. Cappelen Akademisk.
- Mouffe, C. (2015). *Om det politiske* (L. Holm-Hansen, Overs.). Cappelen Damm.
- NESH. (2021, 16. desember). [Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora]. Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>
- Nielsen, H. B. & Malterud, K. (2019). Kunnskap for politikk og praksis? En analyse av Stoltenbergutvalgets kunnskapssyn. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 60(3), 274-284. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-291X-2019-03-04>
- Nordahl, T. (2015). Visible Learning som grunnlag for evidens og forbedringsarbeid i utdanningssystemet. *Paideia*, 2015(9), 61-69. <http://hdl.handle.net/11250/2360527>
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole: Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- OECD. (2005). *The Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary* [Organisation for Economic Co-operation and Development, Brosjyre]. <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- Oettingen, A. v. (2001). *Det pædagogiske paradoks: Et grundstudie i almen pædagogik*. Klim.
- Olsen, J. P. (2015). Utfordringer for skandinavisk demokrati og statsvitenskap. *Statsvetenskaplig tidskrift*, 117(2), 281-299. <https://journals.lub.lu.se/index.php/st/article/view/12929>
- Olson, M. (2020). Från skolans medborgarbildande möjlighet till samhällskunskapsämnet – en väg framåt. *Utbildning & Demokrati*, 29(2), 29–61. <https://doi.org/10.48059/uod.v29i2.1142>
- Opplæringslova. (2008). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Rømer, T. A. (2021). Gert Biesta – Education between Bildung and poststructuralism. *Educational Philosophy and Theory*, 53(1), 34-45. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1738216>

- Sant, E. (2019). Democratic Education: A Theoretical Review (2006–2017). *Review of Educational Research*, 89(5), 655-696.
<https://doi.org/10.3102%2F0034654319862493>
- Slagstad, R. (2011). Folkedannelsens forvandlinger. I R. Slagstad, O. Korsgaard & L. Løvlie (Red.), *Dannelsens forvandlinger* (2. uendrede utgave, s. 72-88). Pax Forlag.
- Solhaug, T. (2003). *Utdanning til demokratisk medborgerskap*. [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo]. DUO Vitenarkiv. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-11339>
- Solhaug, T. (2008). Kritiske blikk på skolens opplæring til demokrati. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(4), 255-261. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2008-04-02>
- Solhaug, T. (Red.). (2021). *Skolen i demokratiet. Demokratiet i skolen*. (2. utg.). Universitetsforlaget
- Straum, O. K. (2018). Klafkis kategoriale danningsteori og didaktikk: En nærmere analyse av Klafkis syn på danning som prosess med vekt på det fundamentale erfaringslag. I K. Fuglseth (Red.), *Kategorial danning og bruk av IKT i undervisning* (s. 30-52). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/97882150294502018>
- Stray, J. H. (2010). *Demokratisk medborgerskap i norsk skole? En kritisk analyse*. [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo]. DUO Vitenarkiv.
<http://urn.nb.no/URN:NBN:no-24444>
- Stray, J. H. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Fagbokforlaget.
- Stray, J. H. & Sætra, E. (2018). Skole for demokrati? En diskusjon av betingelser for skolens demokratidannende funksjon. *Utbildning & Demokrati*, 27(1), 99–113.
<https://doi.org/10.48059/uod.v27i1.1094>
- St.meld. nr. 37 (1990-1991). *Om organisering og styring i utdanningssektoren*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1990-91&paid=3&wid=c&psid=DIVL402&pgid=c_0407
- Svensson, L. G. & Karlsson, A. (2008). Profesjoner, kontroll og ansvar (A. S. Eriksen, Overs.). I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 261-275). Universitetsforlaget.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2020). Kvalitet i kvalitative studier. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (3. utg., s. 657-670). Hans Reitzels Forlag.

- Torjussen, L. P. S. (2021). Hvor går pedagogikkens grenser? – om forholdet mellom pedagogikk og politikk. I L. P. S. Torjussen & L. T. Hilt (Red.), *Grunnspørsmål i pedagogikken* (s. 221-244). Fagbokforlaget
- Uljens, M. (2009). *Critical School Didaktik – A theory and its features*. Åbo Akademi University. http://www.vasa.abo.fi/users/muljens/pdf/Uljens_-_Critical_School_Didactics_-_A_theory_and_its_features_1.11_2009%20.pdf
- Uljens, M. (2014). *Pedagogik, filosofi och politik. Studier i pedagogisk handlingsteori*. Åbo Akademi. http://www.vasa.abo.fi/pf/pfpublikationer/full_text/PF_Publication_25_2014.pdf
- Universitetet i Agder. (2016, 8. desember). *Demokratiet tilbake på agendaen i pedagogikk og utdanning*. <https://www.uia.no/om-uia/fakultet/fakultet-for-humaniora-og-pedagogikk/democratic-mobilization-demo/demokratiet-tilbake-paa-agendaen-i-pedagogikk-og-utdanning>
- Utdanningsdirektoratet (2019, 18. november). *Læreplanvisning og planleggingsverktøy*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/ny-lareplanvisning/>
- Westbury, I. (2000). Teaching as a Reflective Practice: What Might Didaktik Teach Curriculum? I I. Westbury, S. T. Hopmann, & K. Riquarts (Red.), *Teaching as a Reflective Practice: The German Didaktik tradition* (s. 15-39). Lawrence Erlbaum Associates.
- Westheimer, J. & Kahne, J. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237–269. <https://doi.org/10.3102%2F00028312041002237>
- Willbergh, I. (2010). Mimetisk didaktikk: Om undervisning som kunst. I J. H. Midtsundstad & I. Willbergh (Red.), *Didaktikk: Nye teoretiske perspektiver på undervisning* (s. 46-62). Cappelen Akademisk.
- Willbergh, I. (2015). The problems of ‘competence’ and alternatives from the Scandinavian perspective of Bildung. *Journal of Curriculum Studies*, 47(3), 334-354. <https://doi.org/10.1080/00220272.2014.1002112>
- Willbergh, I. (2021). Bildung-Centered General Didactics. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1554>
- Zook, G. F. (1946). *Report of the United States Education mission to Germany* (Department of State Rapport 2664/16) United states Government Printing Office. <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=osu.32435066406752&view=1up&seq=1&skin=2021>