

Skole for demokrati? En diskusjon av betingelser for skolens demokratidannende funksjon

Janicke Heldal Stray & Emil Sætra

EDUCATING FOR DEMOCRACY? A DISCUSSION OF PRECONDITIONS FOR THE SCHOOL'S DEMOCRATIZING FUNCTION. The purpose of the article is to discuss pedagogical preconditions for the role of the school as a democratic institution, in connection with the renewal of the Norwegian curriculum. Democratic citizenship is something that is learned, and the curriculum alignment can tell a lot about what kind of democracy the school is going to help build for citizens of the future. In this article, we argue that four preconditions are particularly important. Firstly, the school's mission as a democracy-forming institution should be understood in a youth perspective. Secondly, democratic citizenship is something that is learned, and the youth perspective must therefore be based on learning theoretical presuppositions. Third, we argue that the school can be seen as an institution mediating between children and the greater communities. Fourth, we argue that the school should build on democracy as a way of life, and not limited to democracy as a political regime.

Keywords: citizenship education, learning democracy, Norway, curriculum renewal.

Introduksjon

Norge implementerte i 2006 læreplanen *Kunnskapsløftet* (LK06). Bakgrunnen for fornyingen var det såkalte PISA-sjokket fra 2001 (Stray 2010), der Norge gjorde det betydelig dårligere enn ventet. Ambisjonen bak læreplanen var å skape en ny 'kultur for læring'

Janicke Heldal Stray er førsteamanuensis i pedagogikk ved Lektorprogrammet, Det teologiske Menighetsfakultetet, 0302 Oslo, Norge. E-post: janicke.h.stray@mf.no

Emil Sætra er doktorgradsstipendiat i pedagogikk ved Lektorprogrammet, Det teologiske Menighetsfakultetet, 0302 Oslo, Norge. E-post: emil.satra@mf.no

(Utdannings- og forskningsdepartementet 2004). Ett hovedgrep var å gjøre grunnleggende ferdigheter¹ til kjernen i skolens virksomhet. I tillegg ble det besluttet å vektlegge skolens resultat kvalitet, gjennom økende testing (nasjonale prøver) og sterkere politisk styringskontroll av skolen. Med innføringen av Kunnskapsløftet tok norsk skolepolitikk således en nyliberal vending, noe som blant annet medførte kritikk for at demokratimandater var svekket (Stray 2010). I skrivende stund fornyes læreplanen på nytt, og det er foreslått tre gjennomgående grunnpilarer i norsk skole. En av disse er demokrati og medborgerskap. I den forbindelse er det på ny aktuelt å diskutere hvordan skolens demokratimandat kan og bør utformes. I kortform danner dette bakgrunnen for vår artikkel.

Formålet med artikkelen er å diskutere noen betingelser som bør ligge til grunn for at skolen skal kunne fungere som en demokratidannende institusjon. Vi beskjefter oss dermed med et grunnleggende normativt spørsmål: hvordan kan og bør skolen være en arena for utvikling av demokrati og medborgerskap? Utgangspunktet vårt er at demokratisk medborgerskap læres, at skolen er en egnet arena for denne type læring, og at læreplanens vektlegging og seleksjon av noen kompetanser fremfor andre legger føringer for hva slags demokrati skolen er ment å bidra til å bygge for fremtidens medborgere.

Vi argumenterer for fire sentrale betingelser. For det første foreslår vi at skolens demokratidannende funksjon må ta utgangspunkt i et barne- og ungdomsperspektiv. For det andre at dette perspektivet understøttes av noen læringsteoretiske betingelser. For det tredje argumenterer vi for at skolen forstås som en medierende institusjon. Til sist tar vi for oss demokrati-begrepet i seg selv. Vi argumenterer for at demokrati bør forstås som en livsform, altså som noe mer enn en politisk styreform.

Bakgrunn

Fornyelsen av Kunnskapsløftet omfatter ny Generell del (nå kalt Overordnet del), nye læreplaner for fagene, og innføringen av tre grunnleggende pilarer for skolens virksomhet (bærekraftig utvikling, demokratisk medborgerskap, og psykisk helse og livsmestring), som kommer i tillegg til de grunnleggende ferdighetene. Dette er forholdsvis store endringer som springer ut av Ludvigsen-utvalgets utredninger fra 2014 (NOU 2014:7) og 2015 (NOU 2015:8). Utredningen har videre blitt fulgt opp i en stortingsmelding (Meld.St.28 2016) som danner grunnlag for fornying av læreplanverket. Viktige forutsetninger for arbeid med demokrati og medborgerskap i fremtidens skole ble lagt

i disse styringsdokumentene. En viktig forutsetning er de allerede nevnte pilarene som skal være gjennomgående for læreplanen og hele skolens virksomhet, særlig i de fagene de er mest relevante.

En annen viktig forutsetning er den forståelsen av demokratisk kompetanse utvalget la til grunn, som ble videreført i styringsdokumentene. Her ble det understreket at elevene skal tilegne seg demokratisk kompetanse i form av utdanning om, for, og gjennom demokrati (Meld.St.28 2016). Elevene skal lære om det politiske systemet og menneskerettigheter (utdanning om demokrati), de skal tilegne seg kommunikativ kompetanse gjennom å artikulere meninger, lytte aktivt, og respektere ulike meninger (utdanning for demokrati), og de skal lære seg å lede diskusjoner, sørge for at alle blir hørt, inngå kompromisser, og komme til enighet (utdanning gjennom demokrati) (Meld.St.28 2016; NOU 2015:8). I praksis kan dette bety en nokså omfattende endring, der skolens undervisningsoppdrag dreies fra ensidig å vektlegge kunnskapstilegnelse om demokrati, til i større grad å vektlegge at elevene skal utvikle demokratiske verdier, holdninger, og handlingskompetanse gjennom å legge til rette for at elevene kan delta i demokratiske praksiser.

Endringene som foreslås av Ludvigsen-utvalget har nylig blitt problematisert av Kjetil Børhaug. Artikkelen *Ei endra medborgeroppseeing?* (En förändrad medborgarfostran?) (2017) kan leses som en nokså sterk kritikk av utvalgets anbefalinger, inkludert ideen om utdanning om, for, og gjennom demokratisk deltagelse. Børhaug hevder at demokrati må læres i institusjoner, ettersom disse danner rammene for hvilken former deltagelsen kan ha, samt rammer for ulike deltageridentiteter som muliggjør deltagelse (Børhaug 2017, s 3). Han problematiserer det han tar for å være en utbredt ide, at elevene kan lære fritt utenfor institusjonene. Han mener det er problematisk hvis elevene tror at demokrati handler om at alle skal få si hva de mener og bli tatt hensyn til, ettersom demokratiske institusjoner ikke fungerer på denne måten (Børhaug 2017, s 8). Demokratilæring i skolen kan på grunnlag av dette ikke ha skolen eller elevenes livsverden som modell for demokratiet (Børhaug 2017, s 4).

Børhaug setter her søkelys på en viktig antagelse, nemlig at skolen som institusjon er egnet for demokratiopplæring. Dette er en antagelse det er viktig å diskutere, særlig i lys av at elevene ikke er myndige og står i et asymmetrisk forhold til voksne med innflytelse over skolen (læreplan, ledelse, lærere og foreldre), og fordi elevenes livsverden, som begrepet tilsier, starter i elevenes egne liv og ikke i institusjonene. At Børhaug stiller spørsmål ved skolens faktisk demokratidannende funksjon aktualiserer dermed en problemstilling både pedagoger og

didaktikere som skriver om demokrati og medborgerskap kan komme i fare for å ta for gitt, uten problematisering.

Vi er enige med Børhaug i at skolen ikke er demokratidannende per se; det må gjøres noe i skolen som fører til at demokratilæring skjer. Politiske styringsdokumenter og læreplanen er bærere av en demokratifortolkning som påvirker skolens virksomhet og dermed også det fremtidige demokratiet. Vi mener at skolen kan ha en demokratidannende funksjon, men at det må ligge noen betingelser til grunn. I det følgende skal vi vektlegge fire hovedpunkter. Først forsøker vi å vise hvordan arbeidet med demokrati i skolen kan forstås i et barne- og ungdomsperspektiv. Dernest hevder vi at skolens demokratimandat bør understøttes av læringsteoretiske premisser. Et tredje hovedpunkt er at skolens rolle kan forstås som en medierende institusjon. Til sist argumenterer vi for at demokrati bør forstås som en livsform, noe som går utover det å forstå demokrati som en politisk styreform.

Demokrati i skolen: et barne- og ungdomsperspektiv

Ethvert samfunn er avhengig av sterke institusjoner for å kunne sikre borgerne de rettighetene de har som borgere. Institusjonene er produkter av historie og historier (Storrie 2004, s 55), demokratiet som styringsform opprettholdes av disse institusjonene, og forholdet mellom borgerne og institusjonene beskrives gjerne som en sosial kontrakt (Storrie 2004). Et viktig aspekt ved denne kontrakten er at institusjonene representerer og forklarer (legitimerer) organiseringen av politiske og økonomiske ordninger: ”Societies tend to be stable because people generally believe that the way their society is organized is the way that a society should be organized. In other words, societies are not only economic and political systems; they are also thinking systems” (Flanagan 2013, s 12). Demokratiet forstått som et tanke-system er et system borgerne sosialiseres inn i, gjennom kunnskapslæring, tilegnelse av verdier og holdninger og praktiske erfaringer med institusjonene.

For barn og unge fungerer foreldrene som et ‘mellomledd’ mellom institusjonene og barnet, fordi barn ikke har fulle rettigheter. Dette gjør barn og unge sårbare, særlig fordi “young people’s ability to acquire individual personal resources is limited, and they are increasingly dependent on family resources, over which they have no control” (Jones 2008, s 89). Et virkemiddel som skal virke utjevne på dette forholdet nasjonalt er velferdsstatlige ordninger og fellesskoleprinsippet, sammen med implementeringen av barnekonvensjonene i norsk lov. Nøkkelkonvensjonen for barn og unge som medborgere er

artikkel 12, retten til å si sin mening og at meningen blir tatt på alvor (Alderson 2008, s 109). En viktig oppgave for statlige institusjoner er å tilrettelegge for at barn og unge skal få si sin mening i saker som angår dem.

En forutsetning for deltagelse i demokratiske prosesser er å kunne delta i kollektive avgjørelser. I dagens globaliserte og pluralistiske samfunn er det et økende behov for at borgerne er villige til å kommunisere, diskutere og forhandle med hverandre. Dette inkluderer viljen til å ta andre perspektiver enn ens egne, og å lytte til at andre ytrer sin mening. Selve tanken om medborgerskap “raises questions about the nature of the state, the role of the marked, obligations to one another, the idea of common good or common interests, and ideas about rights and entitlements” (Storrie 2004, s 55). I medborgerskapstankegangen er det med andre ord ikke bare prosedyrene ved representative ordninger som er kjernen, men like mye de demokratiske verdiene samfunnet bygger på. Denne erkjennelsen legges til grunn når deliberasjon og kompetanse til å fremme egne synspunkt fremheves som sentralt for et velfungerende demokrati.

Det å delta i denne typen kommunikative prosesser kan læres i institusjoner. Eksempler er ungdomsklubber, elevråd, frivillige organisasjoner, NGO’er, politiske ungdomspartier med flere. Men at det er institusjoner er ikke nødvendigvis det samme som at de er demokratiske:

(...) are they rich, or potentially rich, in democratic moments? How open is membership? How transparent are procedures? Is conflict intelligently accepted and explored for opportunities for participative and peaceable resolution? Is decision-making linked to social learning? Is power shared? Does it circulate? (Storrie 2004, s 58).

Dette er spørsmål som viser hvor sårbar demokratilæring i institusjoner og organisasjoner er og hvor komplisert landskap demokratiet er å navigere i. Spørsmålene viser også hvor viktig det er at barn og unge erfarer deliberasjon, nettopp fordi: “in a sense the lack of autonomy of young people, whose views can be overruled by others even on matters that primarily affect them only, makes the ”political” skills of persuasion even more important to them than to adults” (Lockyer 2008, s 27). Barn og ungdom er i en annen situasjon enn voksne, både når det gjelder rettigheter, men også når det gjelder erfaringer:

(...) even if for enfranchised adults the locus of political citizenship remains primarily focused on the formal institutions of the State, this may not be so for young people both

because the decisions which affects them are made closer to home and because the public institutions they inhabit are not principally those characteristically regarded as sites of political action (Lockyer 2008, s 27).

I lys av det vi har skrevet så langt kan det være fruktbart å tenke på barn og ungdom som en gruppe individer som preges av stadige overganger (transitions) og endrede samfunnsbetingelser, blant annet en stadig sterkere ansvarlighetsdiskurs (Roche et al. 2004, s xvii). I tillegg til overganger og en økende ansvarlighetsdiskurs, er det helt grunnleggende for barn og ungdom at de opplever mestring. I et demokratiopplæringsperspektiv er det viktig at barn og ungdom, på vei mot voksenlivet, "are pursuing the experience and recognition of competence. This is a feeling that you are good at doing or being something" (Roche et al. 2004, s xv). Ett viktig sted å gjøre erfaringer, oppleve mestring, tilegne seg kompetanse, lære demokrati, og utvikle medborgerskap, er nettopp skolen. Dette ligger til grunn når vi argumenterer for at vi kan forstå demokratibegrepet i lys av et barne- og ungdomsperspektiv, der barne- og ungdomstiden forstås som en sosial prosess og ikke kun en livsfase. Dette perspektivet må videre bygge på kunnskap om hvordan barn og unge lærer, og forankres i læringsteori.

Betydningen av en læringsteoretisk forankret demokrati læring

Det er flere årsaker til at skolen betraktes som egnet for demokrati læring. I Norge er fellesskolen en møteplass for elever med ulike bakgrunner. Den er også meningsbærende og meningsbærende gjennom lærestoff, skolens organisering, læringsmiljøet, og interaksjonen mellom aktørene: "The school is an arena in which children act and interact with others, and as such it is a public space in which politics may be experienced" (Lockyer 2008, s 29). Skolens ethos, forstått som måten den styres og organiseres på, hvordan det kommuniseres, hva det undervises i og så videre, bygger på verdier og antagelser om hvordan samfunnet best skal fungere (Jackson, Hansen & Boostrom 1993). Undervisningen og læreplanfortolkning bygger ideelt sett på læringsteoretiske antagelser og begrunnelser for hva elevene skal lære, hvordan undervisningen kan tilpasses den enkelte elev, samt hvordan elevene lærer i fellesskap.

Demokratiopplæring forstått som opplæring om, for og gjennom demokratisk deltakelse, forutsetter at elevene har gode kunnskaper om det representative demokratiet, og har som ambisjon å bidra til utviklingen av identitetsdannelse som bygger opp om demokratiske verdier og holdninger. En grunnleggende forutsetning for at opplæringen

skal bidra til kunnskap og demokratisk identitetsdannelse er imidlertid at elevene får erfare og praktisere demokratiske prosesser i skolehverdagen sin. Disse erfaringene trenger ikke skje kun i skolen. De kan også skje i andre institusjoner, som for eksempel i ungdomsorganisasjoner og gjennom miljøarbeid (McIntosh 2010). Mye av det som skjer i institusjoner utenfor skolen har imidlertid skolen – og derfor storsamfunnet - liten innvirkning på. Derfor er det også avgjørende at skolen fortsetter å arbeide for utjevning og sosial mobilitet innenfor skolens institusjonelle rammer, og at dette skjer ikke bare gjennom formidling av kunnskap, men også gjennom deltagelse i demokratiske prosesser.

Et av målene for demokratiopplæring i skolen er å sette elevene i stand til å delta i nettopp demokratiske prosesser, det vi kan kalle deltagerkompetanse. Ettersom barne- og ungdomstiden preges av overgang og kan ses som en sosial prosess, må demokratiopplæringen tilpasses og tilrettelegges med utgangspunkt i «appropriate learning strategies taking account of citizenship as it can be subjectively experienced, perceived and adopted» (Storrie 2004, s 57). Om vi forstår demokrati og medborgerskap som noe som er oppnådd kulturelt og historisk, en måte å tenke på, og et verdigrunnlag så vel som prosedyrer, gir det god mening å hevde at ”the aim of citizenship education ought to be the inoculation of the procedural values associated with public reasonableness (toleration, receptiveness towards interlocutors, respect for argument and the possibility of persuasion)” (Lockyer 2008, s 29). I et slikt perspektiv har klasserommet en dobbelt funksjon som demokratidannende arena:

While on the one hand citizenship education uses the classroom to instill such values in young people ahead of their future deployment in the formal institutions of the public sphere, on the other the classroom itself is a political forum on the definition here outlined. These norms of public reasonableness become valuable in themselves to the wider learning environment in and beyond school (Lockyer 2008, s 29).

Som Inga Bostad (2017) formulerer det, kan skolen fungere som et redskap for demokratiet, så vel som at demokrati fungerer som ideal for skolen. Opplæring om, for og gjennom demokratisk deltagelse kan i et slikt perspektiv forstås som en læringsprosess som er tosidig; det er både individuell og kollektiv læring, som gjensidig bygger på hverandre. Det som skjer i skolen er ikke kun kunnskapstilegnelse, men også politisk, til tross for at elevene ikke er myndige og kan delta i det representative demokratiet:

(...) relations need not to be founded on democratic equality to count as political, or that democratic discourse can be practiced outside wholly democratic institutions. The prerequisite for acquiring political literacy through practice is to be found in non-autocratic settings. Whether or not the home or the school are such settings depends on whether they permit the exercise of participatory rights and facilitate communicative rationality (Lockyer 2008, s 29).

I et slikt perspektiv på demokratilæring blir nettopp læring sentralt. Læring strekker seg i en slik forståelse utover det å tilegne seg kunnskaper om det representative demokratiet, det innebærer også å lære å delta i demokratiske prosesser i et relevant læringsmiljø. I og på skolen praktiseres og utvikles kompetanser som er eller kan bli politiske. Gode demokratipedagoger bruker skolen som utgangspunkt for læring, men drar også nytte av å besøke institusjoner og (voksen) politiske arenaer. Læringen skjer først og fremst i skolen, men også ved besøk til eksterne institusjoner (se for eksempel DeWitt & Storcksdieck 2008). Det som synes sentralt er hvordan det som oppleves og erfares i institusjoner blir behandlet i klasserommet både før og etter besøket. Læringskvaliteten avhenger av de pedagogiske og læringsteoretisk tilrettelagte begrunnelsene læreren tar i bruk for å utvikle elevenes demokratiske kompetanse. Skolen blir i denne forståelsen en demokratisk læringsarena, både i form av skolens ethos, undervisningen og læringsprosessene som skjer i klasserommet. På denne måten er skolen en form for medierende institusjon – forstått som en arena som forbinder den enkelte elev til samfunnet og det politiske livet.

Skolen som medierende institusjon

Børhaug (2017) understreker i sin artikkel at ulike institusjoner fordrer ulike deltagelsesformer, og peker på at Ludvigsen-utvalget skiller mellom samhandling i skole og arbeidsliv på den ene siden, og politisk samhandling på den andre. Her forholder Ludvigsen-utvalget seg til skolens samfunnsoppdrag, slik det er formulert i Opplæringsloven. Mandatet kan lese som tosidig og til dels motsetningsfylt; på den ene siden er utdanning et individuelt prosjekt som skal bidra til at den enkelte tilegner seg de ressurser som setter individet i stand til å delta i arbeidslivet og bli økonomisk uavhengig. På den andre siden skal skolen være en samfunnsinstitusjon som binder enkelt-individer sammen i en felles politisk kultur. Skolen skal med andre ord forberede og kvalifisere elevene til deltagelse i voksenlivet på to arenaer, som arbeidstager og samfunnsborgere (Stray 2011). Børhaug

mener at skolen også skal gi politisk oppdragelse, men at et sentralt spørsmål er om politiske oppdragelse skal vektlegge deltagelse som individuelt prosjekt eller som noe kollektivt meningsfylt. Spørsmålet blir derfor om skolen skal individualisere demokratiundervisningen, eller om den skal fungere som en bro mellom elevene og de sosiale og politiske bevegelsene i samfunnet (Børhaug 2017, s 10). Med disse spørsmålene som bakgrunn foreslår Børhaug at demokratiopplæringen skal forankres i det representative demokratiet og være politisk i betydningen kritisk til samfunnsinstitusjoner og samfunnssystem. Vi slutter oss til at elevene må ha gode kunnskaper om det representative demokratiet, og at utdanning for og gjennom demokrati må bygge på kunnskap om demokrati. Vi stiller imidlertid spørsmålsteget ved om demokratiopplæring enten er rettet mot individet eller kollektivet, og premisset om at politisk oppdragelse må skje utenfor skolen, i nærhet til de politiske institusjonene. En slik fortolkning vil etter vårt skjønn effektivt begrense hva som kan forstås som politisk oppdragelse. En implikasjon av dette er også at hva slags politisk oppdragelse som kan og bør gjøres innenfor skolens institusjonelle betingelser begrenses. I motsetning til hva Børhaug ser ut til å foreslå, argumenterer vi for at skolen har en rolle som *medierende institusjon*, hvor elevene lærer i *mini-politis* (Flanagan 2013):

(...) it is through their experiences in these local, proximal contexts that teens formulate ideas about their membership, rights, and obligations as citizens in the broader polity. In other words, adolescent's concepts of themselves as citizens, as members of the body politic, are built up via their memberships in groups and institutions – peer groups, schools, community based institutions – spaces where they enact what it means to be part of a group, that is exercise the prerogatives and assume responsibilities of membership in the group or institutions (Flanagan 2013, s 18).

Medlemskap i grupper, inkludert klassen, kan på denne måten forstås som steder der unge kan formulere og prøve ut sine ideer og forestillinger. Dette har betydning for alle unge, men kan være av særlig viktig betydning for minoritetsungdom og deres utvikling av medborgeridentitet. Mange unge fra innvandringsmiljøer og ulike etniske grupper sier at de opplever større tilhørighet til samfunnet når de har vært i skoler/klasser der de har blitt inkludert i samtaler og det har vært et godt klassemiljø (Flanagan 2013). Vi mener imidlertid også at en slik forståelse av klasserommet er nyttig for alle elevene, uavhengig av bakgrunn, og at tilpasset opplæring er helt sentralt.

Når skolen blir betraktet og forstått som en medierende institusjon, blir konsekvensen at ”we do not need to require schools (or families) to be wholly democratic institutions to admit political engagement. They may acknowledge children to be equally citizens without denying them differential status in relation both to rights and responsibilities” (Lockyer 2008, s 30). Skolen som medierende institusjon kan, i tråd med argumentasjonen over, bygge på et barne- og ungdomsperspektiv, og en læringsorientert forståelse av demokratiet som mer enn å gjøre. Demokratisk medborgerskap er, slik forstått, en måte å leve i et politisk, stabilt fellesskap sammen med andre, over tid. Dette fører oss til det fjerde punktet vi argumenterer for at er sentralt for en diskusjon om skolens rolle som demokratisk dannelsesarena.

Demokrati som livsform

Demokrati er et omstridt begrep, og hva slags demokratibegrep en legger til grunn vil legge føringer for hva som anses å være god demokratiopplæring. Her er det interessant å trekke frem Børhaugs (2017) artikkel igjen. Et av hovedpunktene i hans kritikk av Ludvigsen-utvalget er at de legger opp til en avpolitisert og individualisert demokratiopplæring. Han hevder at pedagogikkforståelsen som bygger på Deweys arbeider, karakterisert av samarbeid, undersøkelser og deliberasjon av Ludvigsen-utvalget er trukket inn i en form for management-diskurs, der det ikke dreier seg om virkelig, politisk demokrati, men om samarbeid, trygghet, og gode relasjoner; *godt psyko-sosialt miljø* i ett begrep (Børhaug 2017, s 13). Børhaug kritiserer denne demokratipedagogiske forståelsen. Han mener at det representative demokratiet bør utgjøre kjernen i demokrati-begrepet og skolens demokratiopplæring, ettersom det er helt sentralt i vestlige demokratisystemer (Børhaug 2017, s 5). Ifølge Børhaug blir politisk oppdragelse i skolen irrelevant hvis den ser bort fra det representative demokratiet (Børhaug 2017, s 5). Vi kan lese dette utsagnet dithen at Børhaug skisserer en nokså spesifikk og avgrenset ide om hva det politiske demokratiet består i, som tjener et bestemt normativt formål – en ide om hva politisk oppdragelse *bør* være.

I denne artikkelen har vi valgt en annen tilnærming enn Børhaug, og argumentert for at skolens demokratidannende funksjon kan forstås i et barne- og ungdomsperspektiv, der skolen fungerer som en medierende institusjon mellom den enkelte elev og samfunnet og det politiske livet. Vi har videre argumentert for at en slik forståelse bør underbygges av noen læringsteoretiske prinsipper. Dette henger, i sin tur, sammen med hva slags demokratibegrep vi legger til grunn. Vi er uenige med

Børhaug i at det representative demokratiet, i alle fall ene og alene, kan fungere som modell for skolens rolle som demokratidannende funksjon. Vi mener også at måten Børhaug trivialisere betydningen av et godt læringsmiljø på er dårlig pedagogisk begrunnet.

I det følgende argumenterer vi i lys av det som står over for at skolens demokratimandat begrunnes i demokrati som livsform, og i denne argumentasjonen bygger vi på Dewey. En av grunnene til at Dewey er sentral innenfor den pedagogiske litteraturen som omhandler demokrati og medborgerskap, er nettopp demokrati-begrepet hans. Dewey mener at et fruktbart demokrati-begrep omfatter mer enn det representative, politiske demokratiet, og at dette har klare implikasjoner for pedagogisk praksis. Som Dewey (1966) skriver i *Democracy and Education* er demokrati mer enn en politisk styreform. Det er primært en *livsform*, en måte å leve sammen på gjennom felles kommunisert erfaring. Vi lever i samfunn (communities) i kraft av det vi har felles (common), og vi får noe til felles gjennom å kommunisere med hverandre (communication) (Dewey 1966). I dette ligger også nøkkelen til å forstå Deweys fremstilling av forbindelsen mellom utdanning og demokrati. Det å bli en demokratisk medborger dreier seg, slik Dewey ser det, om å delta i felles liv og kommunisert erfaring. Det er en form for utdanning *for* demokrati som primært skjer *gjennom* demokrati, der nåtid og fremtid er knyttet sammen.

Deweys demokrati-begrep er omfangsrikt. Som han skriver i *The Public and Its Problems* er demokrati et ord med flere ulike betydninger, og analytisk kan en skille mellom demokrati som en sosial ide (livsform) og demokrati som politisk styreform (representativt demokrati) (Dewey 1991). Og selv om disse to ideene åpenbart er forbundet, "(...) in discussion they must be distinguished. The idea of democracy is a wider and fuller idea than what can be exemplified in the state even at its best" (Dewey 1991, s 143). For at en demokratisk livsform skal kunne realiseres "(...) it must affect all modes of human association, the family, the school, industry, religion. And even as far as political arrangements are concerned, governmental institutions are but a mechanism for securing to an idea channels of effective operation" (Dewey 1991, s 143). Dewey hevder det er naivt å tro at den politiske friheten skal stå som garantist for andre friheter, eller i det hele tatt at politisk frihet skal kunne opprettholdes uten en bredere kultur som verdsetter frihet og demokrati på alle områder i samfunnet. Allikevel er dette et problemfelt som sjelden berøres i politisk filosofi (Dewey 1989/1939, s 18).

Det Dewey her påpeker, er at det representative, politiske demokratiet alltid utspiller seg innenfor en bredere, kulturell kontekst; det hviler på et bredere sett av kulturelle praksiser. "The problem of freedom and

of democratic institutions is tied up with what kind culture exists; with the necessity of free culture for free political institutions” (Dewey 1989, s 18). Dette beror ifølge Dewey på at holdninger og vaner som former det politiske liv i stor grad formes i alle de dagligdage former for omgang, på ulike områder, som utgjør et samfunn. At Dewey understreker betydningen av vitenskapelig metode og undersøkende læring, dreier seg om at disse begrepene omfatter sosiale praksiser som fremmer holdninger og vaner som er nyttige i en demokratisk livsform. Han skriver:

It was not the inherent superiority of popular political institutions as a mode of government that occasioned a century of advance in the direction so widespread that it seemed too many to be inevitable and final. Its success and endurance in any country has been dependent upon habits of belief and action formed in non-political activities (Dewey 2012, s 258).

Dewey mener med andre ord at hvordan menneskelig samhandling foregår på ulike arenaer innenfor et gitt samfunn (som hans forfatterskap viser, gjelder dette særlig skolen) er av stor betydning for det politiske liv.

I en slik forståelse av demokrati-begrepet er ikke demokrati begrenset til noe som skjer i forbindelse med politiske institusjoner eller bevegelser, men noe som kan etterstrebnes innenfor enhver sosial gruppe. I lys av et slikt utvidet demokrati-begrep er det å avgrense aktiviteter som foregår i nærhet til politiske organisasjoner og bevegelser skarpt fra andre former fra aktiviteter, og på denne måten skape en dikotomi mellom politiske og ikke-politiske aktiviteter, ikke spesielt hensiktsmessig. Langt mer av det som foregår i skolen enn hva som faller innenfor en slik definisjon av det politiske vil ha betydningsfulle implikasjoner for skolens demokratiopplæring. Dette er viktig, for å se både hva skolens bidrag er og kan være – både rent faktisk og potensielt.

Deweys ide om demokrati som livsform gir også et bedre blikk for hvordan demokrati (i skolen) kan være en verdi i sin egen rett. For Dewey handler, som nevnt, demokrati ikke primært om noe som skal skje en gang i fremtiden. Det handler vel så mye om å berike fellesskapets nåværende erfaring. Det er avgjørende at de erfaringene elevene har i skolen er (lære)rike, og at elevene utvikler sosiale vaner (habits) som bidrar til vekst (både på individ- og gruppenivå). I en slik sammenheng blir nettopp samarbeid, trygghet, og gode relasjoner; godt psyko-sosialt miljø, avgjørende betingelser for god læring. Arbeidet med psykisk helse og livsmestring kan i dette lyset ikke relateres til

det Børhaug (2017) omtaler som «management-tenkning», men til rammebetingelser og et godt læringsmiljø.

Demokrati er altså noe man kan jobbe mot i langt flere aktiviteter enn man kanskje vanligvis tenker på som politiske og et ideal en kan jobbe mot i aktiviteter i alle skolens undervisningsfag. I tillegg avhenger demokratiet som livsform av at denne livsformen er noe alle elever møter, både i og utenfor skolen. Ettersom elevene er i overganger, har ulike forutsetninger og er forskjellige, må demokratilæringen nødvendigvis starte i individets livsverden. På denne måten inviteres elevene inn i en demokratisk livsform, gjennom deltagelse og læring i skolen. Dette er ikke ensbetydende med at læringen er individualisert og avpolitisert, som Børhaug hevder, i et barne- og ungdomsperspektiv er det heller tvert om.

Avsluttende bemerkninger

Formålet med artikkel har vært å diskutere pedagogiske betingelser for skolens rolle som demokratidannende institusjon. Bakgrunnen for vår artikkel er den pågående fornyelsen av Kunnskapsløftet, og de føringene denne reformen vil legge for demokratiopplæringen i fremtidens norske skole.

Vårt utgangspunkt har vært at demokratisk medborgerskap er noe som læres, og at læreplanens innretning legger føringer for hva slags demokrati skolen skal bidra til å bygge for fremtidens medborgere. Vi har argumentert for at fire betingelser er særlig betydningsfulle for at skolen skal kunne oppfylle sin funksjon som demokratidannende institusjon. For det første at skolens oppgave forstås i et barne- og ungdomsperspektiv. Barn og ungdom er en gruppe individer som preges av stadige overganger og endrende samfunnsbetingelser. Innenfor disse prosessene er det helt avgjørende at de opplever mestring. Ett viktig sted å gjøre erfaringer, oppleve mestring, utvikle kompetanse, lære demokrati, og utvikle medborgerskap, er nettopp skolen.

Fordi demokratisk medborgerskap er noe som læres, må det barne- og ungdomsperspektivet understøttes av læringsteoretiske betingelser. At demokratisk medborgerskap er noe som læres, viser dessuten til noe mer enn det å tilegne seg kunnskaper om det representative demokratiet. Det innebærer også å lære å delta i demokratiske prosesser i et relevant læringsmiljø. I og på skolen praktiseres og utvikles kompetanser som er eller kan bli politiske. I et slikt perspektiv blir skolen en demokratisk læringsarena, både i form av skolens ethos, undervisningen, og læringsprosessene som skjer i klasserommet.

På denne måten er skolen en form for medierende institusjon – en arena som forbinder den enkelte elev til samfunnet og det politiske livet. At skolen fungerer som en medierende institusjon, er særlig viktig i lys av skolens utjevningsmandat. Skolen har en viktig oppgave i å myndiggjøre alle elever, og kanskje særlig de som i utgangspunktet er svakere stilt.

Argumentasjonen over er sammenbundet med hvordan demokrati-begrepet i seg selv forstås. Vi har argumentert for at demokrati kan forstås som en livsform, altså som noe mer enn en politisk styreform. Det representative demokrati utspiller seg alltid innenfor en bredere, kulturell kontekst. Holdninger og vaner som former det politiske liv formes i stor grad i alle de dagligdagse former for omgang, på ulike områder, som utgjør et samfunn. Demokratisk medborgerskap er dermed noe man kan jobbe mot i langt flere aktiviteter enn hva man kanskje vanligvis tenker på som politiske. Den nye dreiningen i norsk kunnskapspolitikk kan potensielt være godt nytt for skolen på mange måter. Det beror imidlertid, i siste instans, på om elevene nå vil inviteres inn i en demokratisk livsform, gjennom deltagelse og læring i skolen.

Not

1. Det er fem grunnleggende ferdigheter i læreplanen, ferdigheter i skriving, lesing, regning, muntlige og digitale ferdigheter.

Referanser

- Alderson, Pricilla (2008): When does citizenship begin? Economics and early childhood. I Antonella Invernizzi & Jane Williams, red: *Children and Citizenship*, s 108-119. London: Sage.
- Bostad, Inga (2017): Å se seg spørrende omkring: *Introduksjon til en ny pedagogisk filosofi* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Børhaug, Kjetil (2017): Ei endra medborgaroppseding *Acta Didactica Norge*, 11(3), 1-18.

- Dewey, John (1966): *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: The Macmillan Company/The Free Press.
- Dewey, John (1991): *The Public and Its Problems*. Athens, Ohio: Swallow Press/Ohio University Press.
- DeWitt, Jennifer, & Storksdieck, Martin (2008): A short review of school field trips: Key findings from the past and implications for the future. *Visitor Studies*, 11(2), 181-197.
- Flanagan, Constance A. (2013): *Teenage Citizens: The Political Theories of the Young*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Jackson, Phillip W.; Hansen, David T. & Boostrom, Robert E. (1993): *The Moral Life of Schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Jones, Gill (2008): Youth, citizenship and the problem of dependence. I Antonella Invernizzi & Jane Williams, red: *Children and Citizenship*, s 97-107. London: Sage.
- Lockyer, Andrew (2008): Education for citizenship: Children as citizens and political literacy. I Antonella Invernizzi & Jane Williams, red: *Children and Citizenship*, s 20-31. London: Sage.
- McIntosh, Hugh (2010): Toward a political theory of political socialization of youth. I Lonnie R. Sherrod, Judith Torney-Purta & Constance A. Flanagan, red: *Handbook of Research on Civic Engagement in Youth*, s 23-42. Hoboken, N.J.: John Wiley & Sons.
- Meld.St.28 (2016): *Fag – fordypning – forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet* Oslo: Departementet.
- NOU (2014:7): *Elevers læring i fremtidens skole*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU (2015): *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Roche, Jeremy; Tucker, Stanley; Thomson, Rachel & Flynn, Ronny (2004): *Youth in Society*. London: Sage.
- Storrie, Tom (2004): Citizens or what? I Jeremy Roche; Stanley Tucker; Ruth Thomson & Ronny Flynn, red: *Youth in Society*, s 52-60. London: Sage.
- Stray, Janicke H. (2010): *Demokratisk medborgerskap i norsk skole? En kritisk analyse*. (Ph.d). Oslo: UiO.
- Stray, Janicke H. (2011): Fra samfunnsmandat til samfunnsoppdrag. En språklig dreining i utdanningsretorikken? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 95(1), 18-29.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2004): *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

