

Levd demokrati og deliberativ, didaktisk praksis

En studie i lys av kapabilitetstilnærmingen¹

Åshild Berg-Brekkehus & Tobias Werler

LIVED DEMOCRACY AND THE DIDAKTIK OF DELIBERATIVE PRACTICE. A STUDY IN THE LENS OF THE CAPABILITY APPROACH. In this article, we examine the relationship between lived democracy and education. We ask what didactic practices need to be established, so that people can deliberatively participate in society. We answer the question by explaining some key approaches to education for deliberative democracy that reflect the Northern European mindset. Furthermore, we draw an empirically based democratic map on education for democracy. In the second part of the article, we elaborate on the relationship between education for capability development and lived democracy and discuss the relationship between the capability approach (CA) and deliberative democracy. We present input for a didactic practice for lived democracy based on the principles of the capability approach. Finally, we discuss whether these principles can be highlighted as a possible approach for understanding the latest curriculum reform (LK20) in Norway.

Keywords: capability approach, education, policy of education, lived democracy.

Introduksjon: demokratiets verdi(er)

Demokrati er en styreform som gir individer innflytelse på politiske prosesser og beslutninger. Men demokrati er også en måte å leve på. Hvordan mennesker lever og samhandler, viser om demokratiet er alminnelig akseptert og etterlevd. Demokratiet iverksetter derfor ikke

Åshild Berg-Brekkehus er førsteamanuensis i pedagogikk ved Høgskolen på Vestlandet i Bergen, Norge. E-post: ashild.berg.brekkehus@hvl.no
Tobias Werler er professor i allmenn didaktikk ved Høgskolen på Vestlandet i Bergen, Norge. E-post: tobias.werler@hvl.no

seg selv, men vokser ut fra demokratisk, hverdagslig levd praksis, og kun de erfaringene vi har i og med demokratiet, muliggjør en reell implementering av det. I denne artikkelen vil vi argumentere for at det å leve et meningsfylt, godt og humant liv er avhengig av levd demokratisk praksis, og at demokratiske erfaringer derfor må gjøres tilgjengelige i hverdagslivet. Slik mener vi at demokratiet ikke utelukkende er en styreform, men fremfor alt en livsstil eller en måte å leve på.

Men hvordan kan vi utvikle et levd demokrati og deliberative, demokratiske livsstiler? Vi vil svare på dette spørsmålet ved å undersøke hvilke sammenhenger det er mellom levd demokrati og utdanning, og hvordan didaktisk praksis, utdanningsreformer og politisk økonomi påvirker disse demokratiske prosessene. På bakgrunn av dette er vårt ledende forskningsspørsmål formulert som følgende: Hvilke forbindelser er det mellom levd demokrati og utdanning, og på hvilke måter kan didaktisk praksis knyttes til individets muligheter til å delta i et deliberativt samfunn? Vi svarer på spørsmålet gjennom en eksplorativ analyse av sammenhengen mellom utdanningsreformer og demokrati samt en politisk-økonomisk analyse (policy-analyse) av utdanningsreformer og didaktisk praksis. Videre vil vi knytte utdanning og demokrati til normative spørsmål om gode menneskelige liv, ved å belyse hvordan kapabilitetstilnærmingen² (*capability approach*, CA) får sin relevans som et innspill til endring av fremherskende didaktiske praksiser.

Demokratiets status og dagens utdanning

Ulike demokratiindekser³ viser at nåtidens mennesker mer enn noen gang tidligere lever i demokratier, og at majoriteten av verdens stater kan karakteriseres som demokratiske. Staters politiske maktutøvelse begrenses ved at innbyggere tilbys deltakelse og medvirkning gjennom frie politiske valg. En korrelasjonsanalyse om forhold som fremmer demokratisering, gir indikasjoner på at individer oppnådde utdanningsnivå påvirker nåtidige politiske regimer (Roser 2017). Resultatene indikerer at jo tidligere og lenger individer har deltatt i formell utdanning, desto mer sannsynlig er det at landet de lever i, er et demokrati. I en undersøkelse om relasjonen mellom utdanning og demokrati finner vi imidlertid *ikke* at demokratier frembringer bedre utdanningsresultater – noe som er i strid med vår umiddelbare intuisjon (Dahlum & Knutsen 2017). Uavhengig av hvordan man oppfatter studienes funn, tolker vi det likevel slik at det finnes en sammenheng mellom demokrati og utdanning. Vår hensikt er derfor å bidra i den pedagogiske og didaktiske debatten om hva som kan og

bør gjøres for å forsvare og utvide demokratiske livsformer i og med utdanning og didaktiske praksiser.

Demokratiets hensikt er å bidra til at mennesker kan leve gode liv til tross for sosiale, politiske og kulturelle forskjeller og uenigheter. Demokratiet beriker medborgernes liv fordi det skaper garantier for *politisk handlekraft (agency)*, som er en del av verdsett som omfatter muligheter til å medvirke i eget liv og samfunnet man lever i. Fravær av muligheter og frihet til å utøve sivile og politiske rettigheter vil derfor kunne forårsake mangel på muligheter til å leve gode liv. Demokrati gir rom for at individer kan formulere og uttrykke seg og få gehør for sine behov, samtidig som det stimulerer til refleksjoner over hvilke verdier og prioriteringer som bør fremmes. Slik blir demokratiet levd gjennom *erfaringer med og praktisering* av frihet og medborgeres mulighet til å samhandle og lære av hverandre. Demokratiet har derfor både en instrumentell verdi og en egenverdi.

Demokratier er imidlertid ikke statiske. De må legitimeres og reproduseres gjennom menneskers kontinuerlige aktive deltakelse, og det må sørges for at individer er kapable til å reflektere kritisk, vurdere ulike politiske alternativ og utøve velfunderte handlingsvalg og beslutninger. Når det gjelder utdanning og didaktiske modeller som er knyttet til demokratisk handlekraft og beredskap, kan vi identifisere to diskurser. Den første argumenterer for at demokrati som politisk levemåte er avhengig av at innbyggerne lærer om demokratiet. Utdanningenes mandat er derfor å utruste elever med kunnskaper og lærdom om demokrati. Tanken bak denne tilnærmingen er at slik lærdom vil utvikle elevens demokratiske beredskap og bidra til deliberativ og kollektiv medbestemmelse. Denne diskursen benevner vi som *utdanning om og for demokrati* (Callan 1997, Gutmann 1999). Den andre diskursen argumenterer for viktigheten av *levd demokrati* som er et system av aktiv deltakelse og maktfordeling. I et slikt syn på demokrati er utdanning et middel for gode, demokratiske erfaringer og levd demokratisk liv. Demokratisk beredskap oppstår kun gjennom individets aktive deltakelse og ”the construction, maintenance and transformation of social and political life” (Bernstein 2000, s xxii). Vi benevner denne demokratidiskursen som *utdanning i og med demokrati*. Begge disse demokratidiskursene ser vi som viktige i utdanningssammenheng.

I de to diskursene møtes to danningssyn. På den ene siden er skolen en arena for demokratisk danning og elevenes frigjøringsprosjekter i en utdanning som alltid vil være politisk. På den andre siden er skolen og dens undervisning ikke særlig demokratisk i sitt vesen – ettersom den er styrt av obligatoriske læreplaner, kvalitetsvurderinger, karakterer og lignende. Det viktigste i begge disse utdanningssynene er imidlertid at

demokratiet blir oppfattet som en didaktisk oppgave som skal utvikles gjennom utdanningene.

I denne artikkelen argumenterer vi for nødvendigheten av en didaktisk praksis som skaper *forutsetninger* for et levd demokrati. Dette kravet til didaktisk praksis tar utgangspunkt i det John Dewey (1966) betegner som en ”livsmodus”, og Hal Koch (1945) som «en måte å leve på». Vi utvikler konseptet ”levd demokrati” som en respons på endringer i utdanning og samfunn. Levd demokrati oppfatter vi hittil som *menneskers erfaringer i og med demokrati som en måte å leve på som fører til gode liv*.

I de følgende avsnittene vil vi utforske forholdet mellom levd demokrati og utdanning. Etter å ha etablert denne sammenhengen vil vi spørre hvilken didaktisk praksis og tilrettelegging som bør iverksettes for at individer skal bli kapable til å delta i et levd demokrati og et deliberativt samfunn. Videre vil vi undersøke og argumentere for dette med utgangspunkt i Amartya Sens og Martha Nussbaums kapabilitetstilnærminger.

Vi vil som sagt utvikle konseptet levd demokrati, og i forlengelsen av dette vil vi belyse hvilken relevans det har å utvikle studenters kapabiliteter definert som deres *reelle* mulighetsbetingelser og frihet til å utvikle sitt potensial og velge å bli, gjøre eller være det de har grunn til å verdsette (Berg-Brekkehus 2020). Vi presenterer kort kapabilitetstilnærmingerens sentrale ideer og konsepter og undersøker deres relevans for levd demokrati og deliberativ deltakelse. Deretter påpeker vi hvordan de to siste ti-årenes utdanningspolitikk kan ha hindret didaktisk praksis som fremmer levd demokrati, før vi diskuterer hvordan vårt demokratikonsept kan utvikles i og med didaktisk praksis. I de to siste avsnittene vil vi belyse hvordan vi kan utvikle en kapabilitetsorientert utdanningspraksis for levd demokrati. I den forbindelse argumenterer vi for at politikk hører hjemme i didaktiske praksiser, slik at alle studenter kan delta i beslutninger som omhandler ulike handlingsvalg, aktiviteter og læreprosesser.

Utdanning for demokrati

Det har blitt argumentert for at dagens såkalte krise i utdanningen (Nussbaum 2010) kan ha bidratt til en krise i demokratiene (Wolin 2008, Giroux 2004). En styringsideologi som er kjennetegnet av en ny-liberal og neokonservativ utdanningspolitikk, som betrakter utdanning ut fra instrumentell rasjonalitet, har innsnevret utdanningens formål. Når det gjelder demokratiet, fører krisen til at grunnleggende sosiale verdier som likhet og rettferdighet blir uthulte (Standing 2011), og at

den politiske deltakelsen blir avtagende (Eribon 2013). Slike forhold resulterer i økende økonomisk ulikhet (Offe 2013). I tillegg har det medført at 33 prosent av Europas befolkning – ofte de med lavt utdanningsnivå og dårlig økonomi i utviklede, demokratiske samfunn – stille har trukket seg bort fra politisk deltakelse (Merkel 2014). Når det gjelder utdanning, har Colin Crouch (2012) og Guy Standing (2014) påpekt at det styrende nyliberale utdanningsregimet bærer preg av manglende statsborgerlige rettigheter. Disse fenomenene står i motsetning til utdanningens offisielle formål om å *fremme demokrati og medborgerskap*, slik det formelt blir uttrykt i offentlige dokumenter og læreplaner i Vest- og Nord-Europa (MeBW 2020, MeN 2018, DfE 2014). Nussbaum (2010) underbygger denne kritikken og hevder at dagens utdanningssystem i overveiende grad anvender en pedagogikk som vektlegger prestasjon. Disse funnene tyder på at dagens utdanning reelt sett ikke ser ut til å utvikle elevens kapasitet og frihet til å leve autonome liv og delta i et deliberativt samfunn. I neste avsnitt gjør vi rede for noen sentrale didaktiske tilnærminger til utdanning i et deliberativt demokrati som reflekterer det nordeuropeiske tankesettet. Videre skisserer vi et empirisk fundert demokratikart over utdanning for demokrati.

Utdanning for deliberativt demokrati

For å forbedre demokratiet og sosial inklusjon gjennom utdanning har det blitt foreslått å etablere en pedagogisk praksis som hviler på deliberasjon og gjør demokratiet autentisk, levende og ekte (Habermas 1972, 1984, Klafki 1985, Englund 2000, 2006, Biesta 2011). I slike demokratiteorier går man imidlertid ut fra at borgere inntar en tydelig, aktiv og deltakende rolle i samfunnet. Videre går man ut fra at individer er i stand til å skape en felles forståelse av verden gjennom kommunikasjon – altså at kommunikasjon skaper felles forståelsesrammer, normer og beslutninger. En annen sentral antagelse er at de som deltar i samtaler og kommunikasjon, aktivt lytter, vurderer og søker argumenter og verdier for å utvikle en forståelse av sine egne og andres meninger, som igjen danner grunnlaget for hvilken posisjon de inntar.

Disse tilnærmingene har et optimistisk syn på mennesket og antar at alle borgere har en grunnleggende politisk interesse. På grunn av mennesker har evner til sosial interaksjon betraktes vi som spesielt dyktige til å delta i politiske konflikter. I et slikt perspektiv bruker man samtale som en metode for å løse konflikter og oppfatter ikke politisk deltakelse kun som *styring gjennom deltakelse*. Synet på

politisk deltakelse blir utvidet gjennom prinsippet om *styring gjennom diskusjon*. Et slikt demokratisyn tar sikte på å maksimere menneskers muligheter for deltakelse.

I henhold til idealet om et deliberativt demokrati bør borgerne forsøke å rettferdiggjøre sine beslutninger gjennom offentlig samtale der de søker sammen og bruker forsvarlige argumenter som grunnlag for beslutninger (Habermas 1984, Gutmann & Thompson 2004). Jürgen Habermas og Amy Gutmann ser på demokrati som en livspraksis for å ta beslutninger der interessekonflikter løses best ved å finne den beste løsningen gjennom deltakelse i samtaler og diskusjoner.

Dette betyr at deltakere med svake argumenter må endre sine preferanser slik at avgjørelsen kan tas enstemmig. Denne oppfatningen har blitt kritisert for å være lite bærekraftig i lengden (Elster 1997), fordi det er rimelig å anta at individer i ulik grad har evner og kapasitet til å delta aktivt i diskusjoner på en rettferdig måte. Ubevisste maktforhold blant diskusjonsdeltakere kan også være til hinder for en likeverdig selvutvikling og selvbestemmelse. En viktig forutsetning som må være oppfylt for å kunne finne slike fellesløsninger, er derfor et samfunn som kan avskaffe politisk og økonomisk dominans.

Denne kritikken anerkjennes av blant andre Wolfgang Klafki (1985), Tomas Englund (2000, 2006) og Gert Biesta (2003, 2011), som erkjenner at det er uunnværlig at borgere er i stand til å delta i deliberasjonen, men som samtidig ser at dette ikke kan tas for gitt. Dersom en borger ikke har disse kvalifikasjonene, må de derfor skaffes gjennom demokratiske og deliberative lærings- og erfaringsprosesser. Det hevdes derfor at pedagogiske prosesser som tar sikte på å fremme disse ferdighetene, må være skolens første og viktigste oppgave, og at slike prosesser er nødvendige for å skape varig frihet fra undertrykkelse og maktherredømme og hindre at elever ukritisk tilslutter seg populistiske tankesett. Felles for didaktiske løsninger som dette er at at elevens fornuftige tenkning utvikles ”gjennom samtale og diskusjon”, som er egnet til å ”humanisere felles livsbetingelser” (Klafki 1985, s 62).

Klafkis (1985) argumenterer for at menneskets forhold til seg selv og sine medmennesker må hvile på ”selvbestemmelses-, medbestemmelses- og solidaritetsevne” (Klafki 1985, s 108). Videre forklarer han at det er skolens oppgave å fremdyrke et handlingspotensial hos elevene, slik at de aktivt kan ta stilling til politisk-etiske spørsmål. Gjennom didaktiske praksiser, og utvikling av flerstemmige og handlingsrettede interaksjoner, må man derfor undersøke uttrykk for og årsaker til at undervisning kan hindre elevens utvikling av selvbestemmelse, medbestemmelse og evne til solidaritet (Klafki 1985, s 108). Med utgangspunkt i det Klafki (1985, s 67) benevner som ”nøkkelproblemer”, foreslår han

at elever gjennom diskusjoner undersøker og blir bevisst på samsvar og motsetninger og individuelle og kollektive forestillinger om ulike saksforhold. Med andre ord må elevene få oppøve, utvikle og erfare seg som selvstendige og politiske subjekter i sin egen gruppe eller skoleklasse.

Gjennom sin modell for deliberativ kommunikasjon og pedagogikk har Englund (2000, 2006) utvidet tilnærmingene til Dewey og Habermas. Det grunnleggende for Englunds modell er antagelsen om at elevens læring og utvikling av demokratisk handlekraft utvikler seg når de deltar deliberativt i undervisning. Kjernen i modellen er deliberative samtaler, som bygger på at forskjellige synspunkter settes opp mot hverandre, og at forskjellige argumenter gis plass, fordi elever skal lære å vise hverandre respekt og lytte til hverandres argumenter. Toleranse og respekt for den andre kan læres gjennom å lytte til den andres argumenter, slik at elevene blir enige sammen – i hvert fall midlertidig. Didaktiske aktiviteter som følger disse prinsippene, vil ifølge Englund (2011) sette elever i stand til å diskutere og reflektere over hva de gjør, og hvorfor de gjør det.

Både Englund (2006) og Biesta (2003) har til felles at de betrakter elever i skolen som en del av en politisk institusjon og som både offentlige og politiske aktører. Begge argumenterer for viktigheten av samtale for å utvikle politisk handlekraft. Mens konsensus er sentralt for Englund, argumenterer Biesta (2011) for at elevens handlekraft er et resultat av *dissens* som elevene oppdager selv i diskusjoner. Biesta hevder at oppdagelsen av at den andre forsvarer en annen oppfatning enn den man selv har, resulterer i at man utvikler en evne til å kunne se ting fra en annen posisjon enn sin egen. Målet med pedagogisk aktivitet, som skal bygge på samtalebasert uenighetspraksis og dissens, er å skape politisk engasjement for å utvikle elevens ønsker om delta i politikk. Å utvikle et ønske om politisk deltakelse og handlekraft må imidlertid ikke forveksles med det å kunne foreta beslutninger i og for fellesskapet.

Deliberativ praksis kan forstås som en medborgerskapsdidaktisk tilnærming som vektlegger problemer, og som er egnet til å utvikle elevens etiske og moralske potensial. Det kan imidlertid se ut til at tilnærmingen er på basert på antagelser om diskusjonsdeltakerne som ikke samsvarer med den empiriske virkeligheten. Sosiale, kulturelle og religiøse minoriteter og elevens ulike interesser og maktforhold kan skape skjevheter og ubalanse blant diskusjonsdeltakerne og forårsake at de deliberative målene ikke oppnås.

Det problematiske med denne tilnærmingen er ikke bare målet om konsensus. I tillegg favoriserer den deliberative praksisen de elevene som er kompetente til å bruke språket, og som også ønsker å delta

i diskusjoner. Det er dessuten usikkert om alle diskusjonsdeltakere ønsker å komme frem til en fellesløsning eller bidra med fornuftige argumenter. For å kunne oppnå konsensus må både lærer og elever tilslutte seg og handle i tråd med premisene til den konsensussøkende samtalen. Det tyder på at tilnærmingen får sin drivkraft fra troen på at samtaler har en transformativ kraft.

Biesta ser riktignok verdien av uenighet og dissens, men det er problematisk at tilnærmingen går ut fra likeverd mellom elevene og overser at det ikke nødvendigvis er slik. Enkelte elever har svakere forutsetninger for å delta i samtaler som dreier seg rundt uenighet, enn elever som ut fra sine språklige ferdigheter og maktforhold i gruppen lett kan undertrykke alternative argumenter. Det er vanskelig å se hvordan denne permanente usikkerheten kan være produktiv, hvis den på den ene siden kan utvikle elevers politiske handlekraft, men på den andre siden kan forhindre elevers myndige handling på grunn av deres manglende beslutningsdyktighet.

En videreutvikling av denne tilnærmingen må ta hensyn til at alle elever først må ha funnet sin egen ”stemme”, og at de må ha lært seg å uttrykke sine egne standpunkter, meninger og argumenter. Hver elev må altså lære å betrakte seg selv som deltaker i stedet for å kun være tilskuer i sitt eget liv og skoleliv. Dette forutsetter at eleven har lært å samhandle med andre (Werler 2018).

Det finnes en rekke argumenter for å reformulere skolens demokratiske mandat. Det er blant annet blitt foreslått å utstyre elever med demokratifremmende ferdigheter (Nussbaum 2000, 2011). Pedagogisk sett handler ikke dette om at man forkaster formelle intensjoner om utdanning *om og for demokrati*. Behovet for og realiseringen av demokratiet må imidlertid defineres og bearbeides lokalt. På bakgrunn av dette argumenterer vi i det følgende for at elevers forberedelse til demokrati må finne sin begrunnelse utenfor det nasjonale for å unngå nasjonalistiske tendenser. Demokratiforberedelse må heller ses i lys av sammenhengen mellom ulike kulturer, behov og religioner. Det må altså tas i bruk en praktisk-didaktisk tilnærming til sosial inkludering og demokratisk deltakelse.

Før vi går videre og drøfter empiriske funn knyttet til utdanning for demokrati, legger vi frem vår tolkning av demokratiets tilstand.

Utdanningspolitiske reformparadigmer

I dagens vestlige verden kan demokratiet kanskje tas for gitt. Samfunnets demokratisering som et utdanningspolitisk premiss har imidlertid ikke alltid vært et didaktisk mål. Verken i antikken,

renessansen eller opplysningstiden var skolens formål knyttet til demokratiutvikling (Schluß 2018). Dette endret seg først *ved innføringen av pedagogiske ideer som posisjonerte skolen i et bredere samfunns-perspektiv*, og som også fokuserte på utviklingen av skoledemokratiet. Denne utviklingen kan spores tilbake til John Deweys (1966) og George H. Meads (1938) arbeider, som argumenterte for at demokrati er en universell nødvendighet.

Skolens rolle i å oppøve myndige medborgere og sikre deltakelse i demokrati og offentlig debatt kan også knyttes til de nasjonsbyggende motivene i de skandinaviske grunnskolelovene fra slutten av 1800-tallet (Slagstad 2001). Som et eksempel på sammenhengen mellom skole og demokrati kan vi også vise til Zook-komiteens krav om *reutdannelsen* (re-education) av den tyske befolkningen etter andre verdenskrig (Zook 1946). Komiteen foreslo å øke den demokratiske beredskapen gjennom skole og utdanning og fikk med dette stor innflytelse på utdanningsreformene i Europa i etterkrigstiden (Carr & Murra 1949, Dorn & Puaca 2009). At demokrati ble en referanseramme for utdanning, er imidlertid fortrinnsvis et resultat av skolereformer i den første halvdel av det 20. århundre, mens århundrets andre halvdel i mindre grad ser ut til å være preget av utdanningsreformer som tar sikte på å fremme demokrati og deltakelse.

I Norge og ellers i Europa har det etter andre verdenskrig og frem til nå blitt gjennomført mange utdanningsreformer. Tre *reformparadigmer* kjennetegner denne utviklingen. Det første paradigmet oppstod i velferdsstatsperioden, der det var massiv oppmerksomhet på utdanning for demokrati (Zilversmit 1993). Det andre reformparadigmet, som varte fra 1960 til 1980-årene, gjorde kontinuerlige forsøk på å eliminere sjanselikheter i utdanning. Reformene i denne perioden favoriserte ikke bare minoriteters adgang til utdanning, de hadde til formål å skape likeverdige utdanningsmuligheter for alle individer. Det tredje reformparadigmet (som startet rundt år 2000) har ledet utdanningen inn i nyliberale idéstrømninger og et konkurranse- og teknokratilandskap hvor man legger vekt på utdanningens instrumentelle formål. Her skal utdanning på den ene siden bidra til like muligheter, inkludering og rettferdighet for elevene (*equalities*). På den andre siden skal utdanning akkumulere elevenes ferdigheter og kompetanser slik at det blir varer som skal fungere på det internasjonale konkurransemarkedet (*commodities*).

I de to første reformperiodene kan vi snakke om utdanningens demokratisering, men for dagens aktuelle reformprosesser gjelder altså dette i en mer begrenset grad. Ut fra et teleologisk perspektiv er fellesnevneren for reformparadigmene forsøket på å øke skolens indre og ytre demokrati. Dette skal forberede individer på levd demokrati

og fremme deres autonomi, frihet og mulighetsbetingelser for å oppnå deliberative prosesser. Utdanning blir knyttet til demokrati fordi det ser ut til å bidra til ferdigheter som kan overvinne ulikhet. Utdanningens transformative natur skal med andre ord rettes mot demokratisk handlekraft og en fellesskapsbasert visjon for menneskelig velferd.

Vi spør om de høye ambisjonene og reformenes praksislogikk – som har tatt sikte på å utvikle en deliberativ utdanning – alt i alt har bidratt til å gjøre elever tilstrekkelig forberedt på å utøve sitt medborgerskap og delta demokratisk og deliberativt i sine liv. I neste avsnitt undersøker vi denne hypotesen empirisk, før vi presenterer en synopsis.

Et demokratikart

Flere indikatorer viser at demokratiet er under press. EUs rapport om demokrati, menneskerettigheter og rettssikkerhet (CoE 2018) finner at den demokratiske kulturen er svekket, og at borgernes valgdeltakelse er synkende. Det investeres lite i en demokratisk utdanningskultur – og det er økende marginalisering, ekskludering og diskriminering i utdanningen (Drilling 2010). I den siste ICCS-undersøkelsen (Huang m.fl. 2017) påpekes det at utdanningen ikke makter å forberede alle elever på en aktiv deltakelse i det offentlige politiske liv.

Hvis vi bruker Norge som et eksempel på et demokrati i en ressursrik velferdsstat, altså et demokrati som kanskje burde klare å motstå slike endringer, så viser empirisk forskning at idealene om å oppnå demokrati gjennom utdanning ikke er tilstrekkelig realisert. For det første reproducerer skolen sosioøkonomiske ulikheter, og den tilbyr kvalitativt forskjellige læringsmuligheter (Kjærnsli & Jensen 2016, UNDP 2016). For det andre er utdanning for og med demokrati utilstrekkelig, ettersom den aktive samfunnsdeltakelsen blant unge synker (Dokka 2017).

Det finnes belegg for at enkelte elevgrupper, blant annet elever i yrkesfaglige opplæringsprogram i den videregående skolen, sjeldnere deltar i demokratiske prosesser enn elever i de studieforbereende programmene (NOU 2011:20). Spørsmålet som derfor kan reises, er om deler av den nordiske ungdommen er på vei til et demokratisk utenforskap (*outsider*) (Vrålstad 2017). Studier som ble publisert mellom 2000 og 2017, har dokumentert at unge mennesker i Norge viser en avtagende interesse for politisk deliberasjon, og at de har mindre positive holdninger til politisk deltakelse (Lauglo & Øia 2006, Fjeldstad & Mikkelsen 2004). Gjentatte ganger har det blitt dokumentert at utdanning for demokrati ikke automatisk fører til at studentene får demokratisk handlekraft (Fjeldstad & Mikkelsen

2004, Wendelborg, Røe & Skaalvik 2011, Berg-Brekkehus 2020). Flere studier om implementering av diskursiv demokratiopplæring i skolefagene har dessuten vist at skoler ikke prioriterer slike undervisningspraksiser (Grønmo & Onstad 2012, Svenkerud, Klette & Hertzberg 2012, Biseth & Madsen 2014).

Når vi ser demokratikartet under ett, ser det altså ut til at statlig kontroll og styring av utdanningene hittil ikke har møtt de høye ambisjonene om å fremme demokrati og elevers demokratiske potensial. De politiske reformene ser ikke ut til å ha nådd målet om at utdanningene skal bidra til å sette elever i stand til å kunne delta i demokratisk deliberasjon. Skolens undervisning ser ut til å bære preg av manglende oppøving av elevers demokratiske handlekraft, og det ser ut til at enkelte elevgrupper stenges ute fra reell deltakelse. Indikatorer for en bredere oppfatning av demokratisk dannelsingspraksis peker på at utdanningens transformerende potensial er underutviklet (Breivega, Rangnes & Werler 2019).

Vi stiller oss derfor spørrende til dagens utdanningspolitikk og spør om den didaktiske praksisen i noen grad er dysfunksjonell. En annen mulig årsak til dagens demokratikart kan være at utdanningsmodellene for et deliberativt demokrati ikke har fått reell gjenklang i didaktisk praksis, fordi de i begrenset grad reflekterer virkelighetens empiriske forhold. Det kan se ut til at elever i for liten grad erfarer en deltakende deliberativ praksis som løfter frem kontroversielle humanistiske og politiske forhold. Uten å forkaste den deliberative tilnærmingen vil vi derfor argumentere for at det er behov for nye didaktiske perspektiver og pedagogiske praksiser. Med utgangspunkt i vår problematisering av artikkelens forskningsspørsmål vil vi i det følgende fortsette med å diskutere hvordan individer kan oppnå et demokratisk beredskap som setter dem i stand til å kritisk undersøke og endre eksisterende politiske strukturer og prosesser på demokratiske og deliberative måter.

I de følgende avsnittene utdyper vi forholdet mellom utdanning for kapabilitetsutvikling og levd demokrati og diskuterer forholdet mellom kapabilitetstilnærmingen og et deliberativt demokrati. Deretter legger vi frem hvordan det kan utformes en didaktisk praksis for et deliberativt demokrati, med utgangspunkt i kapabilitetstilnærmingens prinsipper. Avslutningsvis drøfter vi om disse prinsippene kan løftes frem som en mulig pedagogisk tilgang til den norske grunnskolens fornyede læreplan LK20 (Utdanningsdirektoratet 2019) og gi en potensielt ny tilnærming til en didaktisk praksis som fremmer elevers demokratiske deltakelse.

Kapabiliteter og deliberativt demokrati

Kapabilitetstilnærmingen (Sen 1999, 2009) bringer på banen tre konsepter som kan beskrive individets frihet til delta i det levde demokratiet på en reelt sett rettferdig og likeverdig måte, og som kan bidra til individets muligheter til å leve gode, verdige liv og oppnå selvrealisering (Nussbaum 2000, 2011). I det følgende vil vi beskrive disse konseptene ut fra deres relevans i denne sammenheng. Det første konseptet, individets kapabiliteter, peker på en grunnleggende frihet til å kunne utøve visse verdifulle aktiviteter eller oppnå verdifulle livstilstander (Nussbaum 2011, Sen 1999). Friheten til å kunne oppnå en god helsetilstand, ernære seg hensiktsmessig, være sosialt inkludert, ta utdanning, ha et arbeid og delta aktivt i demokratiet er eksempler på det individet kan oppnå av kapabiliteter. Det andre konsept peker på individets fungering og refererer til det individet faktisk har valgt å oppnå av aktiviteter og livstilstander ut fra sine kapabiliteter – deres faktiske helsetilstand, utdanning, arbeid, deltakelse i demokratiet og så videre. Det er altså et handlingsrom mellom individets frihet og dets reelle muligheter til å oppnå verdifulle aktiviteter og livstilstander og det individet faktisk velger å oppnå. Individets kapabilitetssett består av ”the alternative combination of functionings the person can achieve, and from which she can choose on collection” (Sen 1993, s 31). Individets frie handlingsrom og reelle valg krever derfor at individet utvikler handlekraft. I kapabilitetstilnærmingen innebærer handlekraft at individet blir betraktet ut fra menneskets iboende evne til å foreta ansvarlige valg og skape sitt eget liv med utgangspunkt i verdifulle livsmål, heller enn å bli formet og instruert i sin tenke-, handle- og væremåte (Walker & Unterhalter 2007). Handlekraft krever refleksivitet, i hvert fall en viss form for aktiv og bevisst holdningsdannelse (Classen 2017).

Med konseptene kapabiliteter og fungering prøver kapabilitetstilnærmingen å anskueliggjøre hvordan individets mulighet for medbestemmelse og utøvelse av handlekraft kan fri dem fra å bli tilskrevet sosiale klasser, kjønns kategorier og etniske eller religiøse opprinnelser. Frigjøring fra disse fenomenene konstituerer det moralske fundamentet for politiske og demokratiske prinsipper. I neste avsnitt diskuterer vi sammenhengen mellom disse prinsippene og et deliberativt levdt demokrati.

Fra epistemologiske posisjoner til levd demokrati

Levd demokrati er en livsstil som verdsetter individets integritet og støtter det i å skape seg et liv som er verdig å leve. Derfor aktiverer livsstilen deltakelse og tildeler makt. I praksis er et levd demokrati en konstruktiv prosess som ikke tar sikte på å oppdage en eksisterende sannhet eller etisk regel, istedenfor konstruerer den gjengse regler og hensikter gjennom offentlige debatter. En slik livsstil er avhengig av aktive og kritiske deltakere (Nussbaum 2010).

Mennesker som har kapabilitet, eller reell frihet og mulighet, til å delta i demokratiske prosesser og diskutere og samarbeide med andre, lever og praktiserer demokratiet. De deltar i et levd demokrati. Mennesker som kan delta i slike prosesser, settes i stand til å se verden gjennom andres øyne. De settes også i stand til å verdsette relasjoner til andre, selv om det kan være uenigheter og konflikter. Slike evner, eller kapasiteter, bør imidlertid læres allerede fra barndommen av. Spørsmålet som oppstår da, er hvilke disipliner eller didaktiske praksiser som fremmer en slik kritisk deltakelse i et demokrati?

Elevens evne til å delta aktivt i et levd demokrati avhenger av deres individuelle kunnskap om demokrati så vel som deres praksis med reflekterende ferdigheter, demokratiske tankesett, autonomi og handlefrihet (Nussbaum 2002, 2006, Sen 1999). Dette er egenskaper som man må lære å bruke og sette pris på for å utvikle en demokratisk beredskap. Det betyr at et formelt konstitusjonelt demokrati, stemmerett og det å delta i politiske valg ikke er tilstrekkelig for å gjøre demokratiet levende. Det som er avgjørende for et levd demokrati, er *om individet selv velger å utøve aktiv handlekraft* på de måtene det verdsetter i og med demokratiet.

Vi vil påpeke at elevens muligheter til å leve gode liv gjennom et levd demokrati ikke bare kan begrunnes i den formelle tilgangen til utdanning eller demokrati. Det er den faktiske og virkelige oppnådde aktive deltakelsen i både demokrati og kapabilitetsforberedende utdanningspraksis som er viktig. Elevens livskvalitet avhenger på den ene siden av deres eget politiske og sosiale engasjement, og på den andre siden av pedagogisk fasilitering for å utvikle elevenes autonomi, myndiggjøring og handlekraft.

Pedagogisk praksis må derfor gjøre det mulig for elever å velge hvordan de praktiserer og lever i demokratiet. Når det gjelder elevmedvirkning, vil vi hevde at det å bruke en pedagogisk praksis som bygger på forhåndsdefinerte, standardiserte kompetansemål som elever har liten innflytelse på, gir dem begrensede muligheter til å delta i beslutningsprosesser med demokratisk medvirkning. Praksiser som har et "ovenfra og ned"-perspektiv tar knapt opp elevens opplevde,

faktiske og reelle behov for å utvikle og utøve sin frihet og gitte handlingsmuligheter. Elevers handlekraft og myndiggjøring avhenger derfor av de lærings- og utviklingsmulighetene de får. Hvordan individuell autonomi og levde demokrati kan utvikles i og gjennom pedagogisk praksis, diskuterer vi i det følgende avsnittet.

”Lived democracy”: klasserommet som politisk arena

For å oppnå at elever deltar i et levde demokrati, må den pedagogiske praksisen se utover elevers *fremtidige* frihet og kapabilitet. De må øve på sine *nåtidige* evner når det gjelder autonomi, handlefrihet og myndiggjøring. Dette krever en pedagogisk praksis som overvinner ”the dichotomy between children seen as ‘beings’ or ‘becomings’” (Stoecklin & Bonvin 2014, s 285). Fordi elever har begrensede livserfaringer og derfor ikke kan ta det overordnede ansvaret for å forvalte sin egen frihet, må de støttes og hjelpes når det gjelder kapabilitetsutviklingen og sine valg knyttet til fungering, handlinger og væremåter. Dette kan oppnås gjennom å legge til rette for å utvikle et godt, demokratisk liv i skolen (Walker & Boni 2013).

For lærere betyr dette at de aktivt må fremme didaktiske lærings-tilbud for elevene som gjør at de kan delta i beslutningsprosesser og oppøve sin kapasitet for å gjøre velfunderte valg knyttet til egen læring. Videre må lærere gi elevene muligheter til å utvikle og utøve frihet og autonomi – både med tanke på fremtidig demokratisk deltakelse og det levde demokratiet i deres daglige, aktuelle virkelighet. Læreres didaktiske praksis er altså viktig for å skape frihet og muligheter som utvider elevenes demokratiske kapasitet, gjennom å bidra til økt rettferdighet og reell likestilling i skolen. Følgelig må fremtidige lærere utdannes til *public good professionalism* (Walker & McLean 2013).

En viktig sak for elevenes levde demokrati må være å utvikle skolen som et pedagogisk demokrati. Det betyr å utvikle pedagogikk som en slags livsstil der elever utvikler fellesverdier, rammer og normer basert på direkte deltakelse og deliberasjon. Dette er viktig, ettersom et samfunn kun kan omfavne mangfoldige verdier dersom et stort flertall deler en felles verdikjerne. Et klasserom blir politisk når elever og lærere samlet tar beslutninger om hvordan de vil lære og utvikle seg sammen. Siden klasserom er steder der elevene tar med seg ulike perspektiver, ideologier og opplevelser, møter de fremmedhet og annerledeshet gjennom meningsfulle, utfordrende og autentiske dialoger om kontroversielle temaer. Nøkkelen til å bygge kapabiliteter er å akseptere at dialogbasert utdanning har en pedagogisk verdi. Det er dialogens innhold – deliberasjon – som bygger et levde demokrati.

Å fremme kapabiliteter for et levd demokrati: utdanningenes rolle

På bakgrunn av kapabilitetstilnærmingen (CA) vil vi ta for oss noen krav til pedagogisk praksis som vi foreslår må være oppfylt for å realisere en utdanning med mål om å gi elever beredskap og kapasitet til deliberativ deltakelse i et levd demokrati.

Ifølge Sen (2009) har demokratiet en signifikant betydning av tre grunner. For det første hevder han at demokratiet har en egenverdi. For det andre påpeker han at demokratiet har en instrumentell verdi. For det tredje argumenterer han for at demokratiet er viktig for individets verdikonstruksjoner, holdninger og vaner. Vi vil utdype disse tre områdene med tanke på elevers beredskap for å delta i et levd demokrati.

I lys av Sens første påstand om demokratiets egenverdi argumenterer vi for at elevers deliberative deltakelse og mulighet til å velge side i uenigheter og konflikter må betraktes som et gode for menneskelig utvikling generelt. Deliberative diskusjoner fremmer en opplevelse av mening og gir elever mulighet til selvrealisering og å oppnå det som er viktig for individets liv. Friheten til å kunne uttrykke sine tanker og meninger har en egenverdi fordi slik aktivitet gir livskvalitet, uavhengig av om en lykkes med å oppnå et overordnet mål. Slike overordnede mål kan være karakterer, en forpliktelse til noen instrumentelle, forhåndsdefinerte kompetansekrav eller forhold som gir nytte for økonomisk vekst, sysselsettingsevne eller andre effektivitetsmål som er rettet mot skolen (Walker & McLean 2013, s 13).

I Sens andre påstand hevder han at demokratiet også har en instrumentell verdi. For det første kan elever uttrykke sin mening rundt egne behov og også bli klar over andres behov og ønsker. På denne måten kan beslutninger tas på et bredest mulig beslutningsgrunnlag. For det andre er økonomiske faktorer, vedlikehold av velferd og arbeid for alle viktige saker i samfunnet og en grunnleggende forutsetning for at individet kan utvikle kapabiliteter. Gjennom demokratisk deltakelse må elever derfor oppøve sin beredskap for å delta i, skape og vedlikeholde våre felles samfunns-goder (Walker & Boni 2013).

Sens tredje påstand om at demokratiet er viktig for individets verdikonstruksjoner, holdninger og vaner understreker den konstruktive rollen som demokratiet og deliberasjon har. Videre understreker påstanden hvordan deltakelse i demokratiske prosesser kan bidra til at elevene former sitt verdisyn og sine holdninger og blir bevisst på sine prioriteringer og det de har grunn til å verdsette i sitt liv og sine sosiale omgivelser. Deltakelse og samhandling i demokratiske prosesser gir elevene mulighet til å lære av hverandre og forhandle med hverandre

om hvordan det er mulig å møte utfordringer og kontroversielle politiske saksforhold (Dreze & Sen 1995, s 351).

Nussbaum (1997, 2006, 2011) går enda mer konkret til verks i sin beskrivelse av menneskelig kultivering og utdanning for et demokratisk medborgerskap. Med referanser fra alt fra antikk filosofi til tenkere som Jean-Jacques Rousseau og John Dewey foreslår hun tre hovedområder som utdanning bør fremme når det gjelder demokrati.

Først argumenterer Nussbaum (2006, s 388) for at utdanning må stimulere til og sørge for at elevene utvikler kapasitet til kritisk tenkning og utforskning både av seg selv og sine omgivelser. Nussbaum avviser at enhver form for autoritative ideer, vaner, holdninger og nedarvede tradisjoner må få innflytelse på individer dersom de ikke først blir kritisk utforsket med tanke på hvilken innvirkning de har på menneskelivet. Når det gjelder elevens kapasitet til å stille spørsmål om sitt miljø og sosial reproduksjon, må deres praktiske fornuft og dømmekraft oppøves på samme måte som deres evner til å handle autonomt.

I praksis betyr det at utdanning kan legitimeres både etisk og normativt ut fra elevenes frihet til å utvikle seg som hele mennesker og oppnå livskvalitet. Utdanningen og den pedagogiske fagutøvelsen må derfor vektlegge *mer* enn læringsresultater i form av målbare kunnskaper, ferdigheter og kompetanse eller andre instrumentelle formål, og også konsentrere seg om elevenes livsmestring og gleden ved å lære for sin egenverdi (Sen 1999).

I Nussbaums (2006, s 389) andre argument omtaler hun viktigheten av at elevene oppøver kapasitet til å se seg selv som en del av menneskeheten og betrakte sin egen forbindelse til andre mennesker og verden, både nært og fjernt. Å utvikle toleranse for mangfold og alle former for kulturelle uttrykk er derfor en viktig utdanningsoppgave. Gjennom slike praksiser kan elevene tilegne seg kapasitet til å fungere i henhold til demokratiske prinsipper, holdninger og verdier. En forutsetning for dette er imidlertid at elevene faktisk kan tilegne seg erfaringer fra interaksjon i et levd demokrati i samspill med ulike sosiale og kulturelle grupper. Slik kan de utvikle innsikt i vår essensielle, delte menneskelige sårbarhet og på dette grunnlaget utvikle enighet om hva som kjennetegner menneskelig frihet og livskvalitet.

Nussbaums (2006, s 390) tredje argument ligner på det andre, men skiller seg likevel fra det på noen områder. Her hevder hun at elevene må utvikle "the ability to think what it might be like to be in the shoes of a person different from oneself". Slike refleksjoner vil stimulere elevenes narrative forestillingsevne og bidra til å utvikle empati for andre menneskers tenkning, emosjoner og erfaringer. En forutsetning for dette er didaktisk tilrettelegging av læringspraksiser der elevene kan dele narrativer som de kan identifisere seg med i sin

egen livsverden. Diskusjoner og uenigheter om det daglige lokale og globale nyhetsbildet kan være en måte å gjøre dette på. En annen måte kan være å engasjere elevenes handlekraft og myndighet ved å delta aktivt i utviklingsprosjekter og endringsarbeid, der de faktisk kan møte og reelt sett lære å håndtere kontroversielle spørsmål og politiske paradokser (Breivega, Ragnes & Werler 2019).

I den siste delen av denne artikkelen oppsummerer vi hvordan levd demokrati kan utvikles gjennom skolens opplæring, ved å stille spørsmål ved og diskutere hvordan fagfornyelsen i den seneste læreplanreformen i Norge (LK20) (Utdanningsdirektoratet 2019) kan bidra til økt pedagogisk oppmerksomhet om didaktiske praksiser som fremmer levd demokrati og deliberativ praksis.

Levd demokrati og utvikling av didaktisk praksis

I denne artikkelen har vi hevdet at levd demokrati handler om å gi elever reelle muligheter og frihet til å utøve sine politiske og medborgerlige rettigheter. Vi har argumentert for at levd demokrati er en livsstil, og at pedagogikk og didaktisk praksis må fremme verdier som frihet, autonomi og myndiggjøring for at elever kan oppnå reell rettferdighet til å delta demokratisk. Levd demokrati er preget av individers evne til å kritisere og reflektere og å praktisere meningsutvekslinger sammen med andre som *associated living* (Dewey 1966) og *the good life in common* (Walker & Boni 2013). Forutsetningen for et slikt levd demokrati er imidlertid at enkeltpersoner opplever forskjellige arenaer der det gis muligheter for å utvikle slike kapasiteter, og der de opplever sosial inkludering og muligheter til å delta i autentiske politiske diskurser. Vi betrakter imidlertid ikke levd demokrati som noe som er begrenset til politiske diskurser, meningsutvekslinger og beslutninger. Vi vil faktisk hevde at et levd demokrati er en del av et godt liv og et offentlig godt samfunn. Kort oppsummert handler levd demokrati om å kunne utøve demokratisk myndiggjøring gjennom å erfare frihet og autonomi som leder til livsmestring og folkehelse samt sosial utjevning, noe som igjen leder til bærekraft.

Høsten 2020 startet den norske skolen implementeringen av en ny læreplanreform. Et vesentlig kjennetegn ved reformen er introduksjonen av de tre tverrfaglige temaene demokrati og medborgerskap, folkehelse og livsmestring samt bærekraftig utvikling. Ifølge utdanningspolitiske motiver i læreplanen skal temaene iverksettes og gjenspeiles i og med skolens fag. På denne måten skal de sørge for at elevene kan møte fremtidens utfordringer, engasjere seg i samfunnet både lokalt og globalt og se sammenhenger mellom handlinger og konsekvenser

(Utdanningsdirektoratet 2019). Et viktig formål med temaene er å ”gi elevene kunnskap om demokratiets forutsetninger, verdier og spilleregler”, som kan sette elever ”i stand til å delta i demokratiske prosesser” (Utdanningsdirektoratet 2019, s 7). Vi ser det som påfallende at demokrati omtales som en kunnskapsform som kan overleveres til elever. Vi vil argumentere for at oppfordringen til lærere om at elever skal ”settes i stand til”, tyder på at elevene ikke blir definert som fullverdige medborgere, og at de ikke er i stand til å delta i demokratiske og deliberative prosesser. Læreplanens ordlyd kan antyde at elever ses som avhengige av *utdanning om og for demokratiet*. Det å lære *i og med demokrati* ser ifølge læreplanen ut til å være begrenset til at elever ”erfarer at de blir lyttet til i skolehverdagen, at de har reell innflytelse og at de kan påvirke det som angår dem” (Utdanningsdirektoratet 2019).

Det er liten tvil om at læreplanens *formelle* målsettinger representerer en betydelig fremgang når det gjelder oppmerksomheten som gis til opplæring om og for demokrati. Men målene ligger langt unna de mulige målene som kunne vært oppnådd, og som vi har argumentert for i denne artikkelen. Vi vil derfor stille spørsmål ved hvorvidt det er sannsynlig at de tverrfaglige temaene kan bidra til elevs mer aktive deltakelse i et levd demokrati, når læreplanen først og fremst legger vekt på kunnskap ut fra instrumentell rasjonalitet og er forankret i et nyliberalt og neokonservativt utdanningsregime heller enn i reell deltakelse i samfunnet.

Spørsmålet er derfor hvorvidt *formelle* utdanningspolitiske føringer, formål og rettigheter kun er ord på et papir dersom det ikke sørges for at de *reelt sett* etterleves og utøves i praksis. Aktiv demokratisk danning i skole og undervisning kan best realiseres som et levd demokrati, *i og med* opplæring – og ikke kun som det å lære *om og for* – demokrati og deltakelse (Breivega, Rangnes & Werler 2019). Videre empirisk forskning vil og må derfor vise hvordan skoler arbeider og lykkes med å realisere et levd demokrati og en didaktikk som fremmer en deliberativ praksis.

Noter

1. Teksten er utarbeidet med likeverdig arbeidsfordeling, og forfatterrekkefølgen er ordnet alfabetisk.
2. Kapabilitetstilnærmingen kan defineres som “a broad normative framework for the evaluation and assessment of individual well-being and social arrangements, the design of policies, and proposal about social change in society” (Robeyns 2005, s 94).

3. For eksempel Global Democracy Ranking <http://democracyranking.org>, Human Development Index (HDI) <http://hdr.undp.org/en/content/human-development-index-hdi> og Democracy Index https://www.eiu.com/public/topical_report.aspx?campaignid=DemocracyIndex2017

Referenser

- Bernstein, Basil (2000): *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Berg-Brekhus, Åshild (2020): *Mulighetsbetingelser, frihet og utviklingspotensial hos elever i den videregående skolen. En kvalitativ to-casestudie i lys av kapabilitetstilnærmingen*. Doktorgradsavhandling. Bergen: Høgskulen på Vestlandet.
- Biesta, Gert (2003): Demokrati – ett problem för utbildning eller ett utbildningsproblem? *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 12(1), 59–80.
- Biesta, Gert (2011): The ignorant citizen: Mouffe, Rancière, and the subject of democratic education. *Studies in Philosophy and Education*, 30(2), 141–153.
- Biseth, Heidi & Madsen, Janne (2014): Om demokratiske trender i skolen. I Janne Madsen & Heidi Biseth, red: *Vi må snakke om demokrati*, s 273–281. Oslo: Universitetsforlaget.
- Breivega, Kersti; Rangnes, Toril & Werler, Tobias (2019): Demokratisk danning i skole og undervisning. I Kjersti Breivega & Toril Rangnes, red: *Demokratisk danning i skolen*, s 15–33. Oslo: Universitetsforlaget.
- Callan, Eamonn (1997): *Creating Citizens. Political education and liberal democracy*. Oxford: Oxford University Press.
- Carr, William G. & Murra, Willbur F. (1949): Chapter V: Education and international order. *Review of Educational Research*, 19(1), 57–76. <https://doi-org.galanga.hvl.no/10.3102/00346543019001057>
- Classen, Rutger (2017): An agency-based capability theory of justice. *European Journal of Philosophy*, 25(4), 1279–1304. <https://doi.org/10.1111/ejop.12195>
- Council of Europe (CoE) (2018): *State of Democracy, Human Rights and the Rule of Law – Role of institutions – Threats to institutions*. Report by the Secretary General of the Council of Europe. Strasbourg: Council of Europe.
- Crouch, Colin (2012): *Post-Democracy*. Cambridge: Polity Press.

- Dahlum, Sirianne & Knutsen, Carl Henrik (2017): Do democracies provide better education? Revisiting the democracy–human capital link. *World Development*, 94, 186–199. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2017.01.001>.
- Department of Education, England (DfE, 2014): *The National Curriculum in England*. Framework document, December 2014. London: Department of Education.
- Dewey, John (1916/1966): *Democracy and Education*. New York: Free Press.
- Dokka, Åsmund Gram (2018): Unge menn med lav utdanning bruker stemmeretten minst. Hentet 07-12-2017 fra <https://www.ssb.no/valg/artikler-og-publikasjoner/unge-menn-med-lav-utdanning-bruker-stemmeretten-minst>
- Dorn, Charles & Puaca, Brian (2009): The appeal to the German mind: Educational reconstruction in the American zone of occupation, 1944–49. I Charles Dorn & Brian Puaca, red: *American Post-Conflict Educational Reform*, s 105–128. New York: Palgrave Macmillan.
- Dreze, John & Sen, Amartya (1995): *India: Economic development and social opportunity*. Oxford: Oxford University Press.
- Drilling, Matthias (2010): Capability deprivation and capability enlargement: Rethinking the role of welfare. I Hans-Uwe Otto & Holger Ziegler, red: *Education, Welfare and the Capability Approach. A European perspective*, s 51–70. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich Publishers.
- Elster, Jon (1997): The market and the forum: Three varieties of political theory. I James Bohman & William Rehg, red: *Deliberative Democracy: Essays on reason and politics*, s 3–33. Massachusetts: MIT Press.
- Englund, Tomas (2000): *Deliberativa samtal som värdegrund – Historiska perspektiv och aktuella förutsättningar*. Stockholm: Skolverket.
- Englund, Tomas (2006): Deliberative communication: A pragmatist proposal. *Journal of Curriculum Studies*, 38(5), 503–520.
- Englund, Tomas (2011): The potential of education for creating mutual trust: Schools as sites for deliberation. *Educational Philosophy and Theory*, 43(3), 236–248.
- Eribon, Didier (2013): *Returning to Reims*. Los Angeles: MIT Press.
- Fjeldstad, Dag & Mikkelsen, Rolf (2004): Strong democratic competence does not automatically lead to strong engagement and participation. *International Journal of Educational Research*, 39(6), 621–632.

- Giroux, Henry Armand (2004). *The Terror of Neoliberalism: Authoritarianism and the eclipse of democracy*. London: Routledge.
- Grønmo, Liv Sissel & Onstad, Torgeir (2012): *Mange og store utfordringer. Et nasjonalt og internasjonalt perspektiv på utdanning av lærere i matematikk basert på data fra TEDS-M 2008*. Oslo: Unipub.
- Gutmann, Amy (1999): *Democratic Education*. Princeton: Princeton University Press.
- Gutmann, Amy & Thompson, Dennis (2004): *Why Deliberative Democracy*. Princeton: Princeton University Press.
- Habermas, Jürgen (1972): *Towards a Rational Society*. London: Heinemann.
- Habermas, Jürgen (1984): *The Theory of Communicative Action: Reason and the rationalization of society*. Oxford: Polity Press.
- Huang, Lihong; Ødegård, Guro; Hegna, Kristinn; Svagård, Vegard; Helland, Tarjei & Seland, Idunn (2017): *Unge medborgere. Demokratiforståelse, kunnskap og engasjement blant 9.-klassinger i Norge – The International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) 2016*. Rapport 15/17. Oslo: NOVA.
- Kjærnsli, Marit & Jensen, Frederik (2016): Resultater i naturfag. I Marit Kjærnsli & Frederik Jensen, red: *Stø kurs. Norske elevers kompetanse i naturfag, matematikk og lesing i PISA 2015*, s 49–71. Oslo: Universitetsforlaget.
- Klafki, Wolfgang (1985): *Dannelsesteori og didaktikk. Nye studier*. Aarhus: Forlaget Klim.
- Koch, Hal (1945): *Hvad er demokrati?* København: Gyldendalske Boghandel/Nordisk Forlag.
- Lauglo, Jon & Øia, Tormod (2006): *Education and Civic Engagement Among Norwegian Youths*. Oslo: Norwegian Social Research.
- Mead, George Herbert (1938): *The Philosophy of the Act*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Ministry of Education, Norway (MeN, 2018): *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Oslo: Ministry of Education.
- Ministry of Education, Baden-Wuerttemberg (MeBW, 2020): *Schulgesetz für Baden-Württemberg (SchG) in der Fassung vom 1. August 1983*. Stuttgart: Ministry of Education.
- Merkel, Wolfgang (2014): Is capitalism compatible with democracy? *Zeitschrift für Vergleichende Politikwissenschaft/Comparative Governance and Politics*, 8(2), 109–128.
- NOU 2011:20. (2011): *Ungdom, makt og medvirkning*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2011-20/id666389/>

- Nussbaum, Martha (2000): *Women and Human Development: The capabilities approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nussbaum, Martha (2002): Education for citizenship in an era of global connection. *An International Journal*, 21(4), 289–303.
- Nussbaum, Martha (2006): Education and democratic citizenship: Capabilities and quality education. *Journal of Human Development*, 7(3), 385–395.
- Nussbaum, Martha (2010): *Not for Profit. Why democracy needs the humanities*. Princeton: Princeton University Press.
- Nussbaum, Martha (2011): *Creating Capabilities. The human development approach*. Cambridge: Harvard University Press.
- Offe, Claus (2013): Participatory inequality in the Austrian state. A supply-side approach. I Alfred Schaefer & Wolfgang Streeck, red: *Politics in the Age of Austerity*. s 196–216. London: Polity Press.
- Robeyns, Ingrid (2005): The capability approach: A theoretical survey. *Journal of Human Development*, 6(1), 93–117.
- Roser, Max (2017): *Democracy*. Published online at OurWorldInData.org. Hentet 24-11-2017 fra: <https://ourworldindata.org/democracy/>
- Schluß, Henning (2018): A brief comment on the interpretation of Humboldt. *On education – Journal for Research and Debate*, 1(1). Doi: 10.17899/on_ed2018.1.9
- Sen, Amartya (1993): 'Capability and Well-being' in Martha K. Nussbaum & Amartya K. Sen, red: *The Quality of Life*, s 30-53. Oxford: Clarendon Press.
- Sen, Amartya (1999): Democracy as a universal value. *Journal of Democracy*, 10(3), 3–17.
- Sen, Amartya (2009): *The Idea of Justice*. Cambridge, Mass.: Belknap Press/Harvard University Press.
- Slagstad, Rune (2001): *De nasjonale strateger*. Oslo: Pax.
- Standing, Guy (2011): *The Precariat – The new dangerous class*. London: Bloomsbury.
- Standing, Guy (2014): *A Precariat Charter: From denizens to citizens*. London: Bloomsbury.
- Statistisk sentralbyrå (SSB) (2016): Sosial reproduksjon av utdanning? *Samfunnsspeilet 5 (2014)*. Kongsvinger: SSB. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/sosial-reproduksjon-av-utdanning>
- Stoeklin, Daniel & Bonvin, Jean-Michel (2014): *Childrens' Rights and the Capability Approach. Challengers and prospects*. Cham: Springer.

- Svenkerud, Sigrid; Klette, Kirsti & Hertzberg, Frøydis (2012):
Opplæring i muntlige ferdigheter. *Nordic Studies in Education*,
32(1), 35–49.
- UNDP – United Nations Development Programme (2016): *The Human Development. Report 2016 'Human Development for Everyone'*. United Nations Development Programme, New York. Hentet 23-11-2017 fra http://hdr.undp.org/sites/default/files/2016_human_development_report.pdf
- Utdanningsdirektoratet (2019): *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Vrålstad, Signe (2017, 22. august): *Slik har vi det: Livskvalitet og levekår*. Hentet fra <https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/artikler-og-publikasjoner/slik-har-vi-det-2017>
- Walker, Melanie, & McLean, Monica (2013): *Professional Education, Capabilities and the Public Good: The role of universities in promoting human development*. London: Routledge.
- Walker, Melanie & Boni, Alejandra (2013). Higher education and human development. Towards the public and social good. I Melanie Walker, M. & Alejandra Boni, red: *Human Development and Capabilities. Re-imagining the university of the twenty-first century*, s 15–30. London/New York: Routledge.
- Walker, Melanie & Unterhalter, Elaine (2007): *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Wendelborg, Christian; Røe, Melina & Skaalvik, Einar (2011): *Elevundersøkelsen 2011*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning AS.
- Werler, Tobias (2018): Workshop-didaktik for cooperation in a contingent world. I Glenn Egil Torgersen, red: *Interaction: 'Samhandling' under risk. A step ahead of the unforeseen*, s 75–90. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, DOI: <https://doi.org/10.23865/noasp.ch4>
- Wolin, Sheldon (2008): *Democracy Incorporated. Managed democracy and the specter of inverted totalitarianism*. Princeton: Princeton University Press.
- Zilversmit, Arthur (1993): *Changing Schools: Progressive education theory and practice, 1930–1960*. Chicago: University of Chicago Press.
- Zook, George (1946): *Report of the United States Education Mission to Germany* (Vol. 16). Washington: US Government Printing Office. <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=osu.32435066406752;view=1up;seq=3013.11.2017>