

Kjetil Børhaug  
Universitetet i Bergen

DOI: <http://dx.doi.org/4709>

## Ei endra medborgaroppseding?

### **Samandrag**

*I norsk samanheng har prioriteringa av den demokratiske medborgaroppsedinga i skulen gradvis blitt sterkare. I 2015 kom Ludvigsenutvalet med sin sluttrapport, *Fremtidens skole* (NOU, 2015: 8), og året etter Melding til Stortinget 28, *Fag – Fordypning – Forståelse* (Kunnskapsdepartementet, 2016). Begge signaliserer at demokrati og medborgarskap skal vera eit prioritert, tverrfagleg område. Desse endringsforslaga reiser spørsmålet om kva for demokratisk oppseding vi i norsk skule er på veg mot. Demokratisk danning er ikkje ein eintydig storleik. Demokratisk deltaking vil ta ulike former i ulike institusjonelle kontekstar, og det er derfor eit viktig spørsmål kva arenaer for deltaking medborgaroppsedinga skal peika på. Viktige spørsmål er også om deltakinga skal vera kritisk orientert, eller om den skal avgrensa seg til effektiv problemløysing innanfor kjende rammer. Er deltaking forstått som individuell åtferd eller krev det sosiale og politiske rørsler? Denne artikkelen vil, med utgangspunkt i ein statsvitskapleg tradisjon, gjera greie for slike ulike forståingar av kva for deltaking som er mogeleg kor, og drøfta endringsforslaga i denne samanhengen. Artikkelen konkluderer med at endringsforslaga peikar i retning av ei avpolitisert og individualisert politisk oppseding.*

*Nøkkelord: politisk sosialisering, demokratipolitikk, samfunnsfagdidaktikk, medborgaroppseding*

## A changed citizenship education?

### **Abstract**

*Democratic citizenship education has become an even more important policy objective for Norwegian compulsory education. A recent expert commission (NOU, 2015: 8) and a governmental white paper (Kunnskapsdepartementet, 2016) discuss how democratic citizenship education can be strengthened. Do these proposals represent a change in Norwegian democratic citizenship education? Of particular importance is what kind of democracy the proposals favour. What participatory arrangements and institutions should students be introduced to? Will a critical perspective be encouraged? Is participation some-*

*thing individual or is it a collective? This article discusses the proposals in relation to these questions and concludes that Norway seems to be headed towards an individualised, de-politicised citizenship education.*

*Keywords: political socialisation, democratic governance, social studies didactics, citizenship education*

## Innleiing

Det er lange tradisjonar for å sjå oppseding til demokrati som eit sentralt skuleansvar, både i Noreg og i mange andre land (Eikeland, 1989; Green, 1997). Dette ansvaret har vore sett som grunnleggande for heile utdanningsløpet, og det er nedfelt i lov og planverk (Eikeland, 1989; Slagstad, 1998; Telhaug, 1994). Med Ludvigsenutvalet, og den oppfølgande Meldinga til Stortinget ser det ut til at demokratisk oppseding vert styrka som gjennomgåande ansvar (Kunnskapsdepartementet, 2016; NOU, 2015: 8).

Demokratisk oppseding er knytt til faga, men i tillegg kan det innebera at det skal ivaretakast av dei organisasjonsstrukturar og prosessar elevane kjem i kontakt med som elevar. Mange har meint at det er viktigare om elevane erfarer ein demokratisk skule enn at dei lærer om demokrati eller for demokrati i ulike fag (Mansbridge, 1999; Solhaug & Børhaug, 2012). Ludvigsenutvalet legg då også eit slikt perspektiv til grunn der både faga og det som elles skjer på skulen er relevant for den demokratiske medborgaroppsedinga.

Ambisjonen om å styrka den demokratiske medborgaroppsedinga i skulen kan henga saman med sviktande val- og organisasjonsdeltaking mellom born og unge, det kan henga saman med fortolkingane av 22. juli-åttaket, og det kan henga saman med internasjonale faktorar som Europarådet sine satsingar (Birzea, 2004), og med dei jamlege målingane og rangeringane i regi av ICCS (International Civic and Citizenship Education Study) av kva land som har den mest demokratiførebuende elevmassen. Utdanningspolitiske, pedagogiske og didaktiske modellar og grep har i mange høve opphavet sitt i transnasjonale diskursar eller institusjonaliseringsprossar som slår ned i mange land (Benavot, Cha, Kamens, Meyer & Wong, 1991).

*Democratic governance* er aktiv, statleg demokratibygging (March & Olsen, 1995). Det vil seia at den politiske orden byggjer, utviklar og held ved like den demokratiske kulturen, dei demokratiske institusjonane og dei demokratiske borgaridentitetane. Olsen peikar også i seinare arbeid på den fundamentale rolla slik demokratibygging har i møte med vår tids utfordringar (Olsen, 2015). Ludvigsenutvalet og den oppfølgjande Meldinga til Stortinget må sjåast som ledd i ei endring av slik statleg *democratic governance*.

Med utgangspunkt i James March og Johan P. Olsen sitt omgrep om *democratic governance* (March & Olsen, 1995, 2000) argumenterer Solhaug og

Børhaug (2012) for at ein kan sjå det demokratiske medborgarutdanningsoppdraget som sett saman av fleire hovudkomponentar. For det fyrste, solidaritet innanfor det demokratiske fellesskapet. For det andre, legitimering og oppslutnad om den demokratiske orden. For det tredje, deltakingskompetanse. For det fjerde, kvalifisert meiningsdanning. For det femte, sivilisert sameksistens mellom menneske med ulike verdiar, interesser og perspektiv. Dei glir sjølvstøtt over i kvarandre, og i alle fem ligg det vanskelege spenningar. Men dei utgjør likevel ulike aspekt ved den demokratiske medborgaroppsedinga i skulen.

Det er særleg deltakingsaspektet som vert framheva av Ludvigsenutvalet og Meldinga til Stortinget, og merksemda vil her bli avgrensa til det. Også deltakingsaspektet er kjenneteikna av grunnleggande spenningar. Kva for deltaking vil bli definert som sentral for medborgarutdanninga? Kva arenaer for slik deltaking skal løftast fram? Skal deltaking vera kjenneteikna av tilpassing til etablerte institusjonar eller gi grunnlag for kritisk vurdering? Skal ho vera noko den einskilde har ansvaret for, eller vera felles, kollektivt forstått?

March og Olsen (1995) knyter deltaking primært til relasjonen mellom borgarane og den offentlege autoriteten, ofte referert til som staten. Dei understrekar at demokrati i denne tydinga skjer i og i relasjon til institusjonar. Statsorgana er viktige, men partia, organisasjonar, aksjonsdemokrati og andre former for deltaking er også institusjonalisert. Institusjonar dannar rammer for kva former deltakinga kan ha og den gir ulike deltakaridentitetar som gjer deltaking mogeleg. Det er lettare å bli ein miljøaksjonist for den som veit kva miljøørsla er, kva former for deltaking, argumentasjon og organisering den har institusjonalisert, og for den som forstår korleis miljøørsla relaterer seg til ulike offentlege organ på ulike styringsnivå.

Det er naudsynt å understreka dette, fordi mange andre bidrag gjer eit skilje mellom deltaking tilknytt slike institusjonar og deltaking som blir plassert utanfor, i eit friare rom, ofte med ein preferanse for sistnemnde. T.d. introduserer Janicke Heldal Stray i si mykje siterte bok *Demokrati på timeplanen* ei tredeling mellom demokratiopplæring om, for og gjennom demokrati. Ludvigsenutvalet refererer til nettopp Stray sitt bidrag (Stray, 2011). Dette skiljet kan ein også sjå i ulike variasjonar i mange andre arbeid (Bronäs, 2000; Lorentzen & Røthing, 2017). Demokratiopplæring om demokrati er den som gir kunnskap om organisasjonar og prosessar i dei politiske institusjonane. Dette er noko Stray meiner elevane må vita noko om, men som ho omtalar som bakgrunnskunnskap og som kjenneteikna av det ho kallar ei tynn deltakingsforståing, som ho meiner vil gi minimal deltaking. Mot dette held Stray med referanse til Barber (1984) fram den tjukke demokratiforståinga som er knytt til opplæring for demokrati, som handlar om å gå inn i sakene elevane sjølv er opptekne av og ta stilling på vitskapleg og sakleg grunnlag. Det handlar om å utvikla dugleikar som trengs, t.d. kritisk tenking. Men fritt, utanfor institusjonane. Opplæring gjennom demokrati er å erfara det sjølv. Det skal dels skje på skulen og dels utanfor, men på avstand frå dei institusjonane som deltaking faktisk er knytt til, med unntak

av at Stray meiner elevar kan delta i spørjetimen i Stortinget (2011, s. 109). Det er vanskeleg ikkje å lesa Stray slik at ho meiner dei to siste er dei viktigaste. Stray er her på linje med mange, t.d. Gert Biesta, som endå klarare skil mellom den irrelevante kunnskapen om det politiske systemet og dei sakene som elevane er opptekne av i si eiga livsverd og som dei kan handtera gjennom deliberative, deltakande prosessar på mikroplanet (Biesta & Lawy, 2006).

Stray meiner altså at medborgaropplæring for, om og gjennom demokrati inneber ulike demokratiforståingar. Dersom desse demokratiforståingane er ulike i institusjonane i det politiske systemet og i elevane si verd og fellesskap, vil ei hovudvekt på det siste vera misvisande som grunnlag for deltaking i det politiske livet i møte med stat og kommune. Fordi det eleverfarte då berre i liten grad vil kunna fungera som vegvisar inn i dei politiske institusjonane utanfor skulen. Biesta og Lawy seier det sjølv slik at den type deliberativt og undersøkende arbeid med eigne saker som det her er tale om, vil føra til avmakt og apati når elevane oppdagar at det politiske systemet ikkje fungerer som eit lokalt, deliberativt felleskap (2006, s. 73–75). Biesta og Lawy peikar her på eit ofte oversett problem med argumentasjonen om å knyta medborgaropplæringa så einseitig til elevane si livsverd: ulike institusjonar tilbyr ulike rammer for demokrati. Verken skulen eller elevane si livsverd i vidare tyding kan tena som modell for demokrati i andre samanhengar. Men det verkeleg paradoksale er at skulen er langt mindre demokratisk enn interesseorganisasjonar, stat og kommune. Elevane har ikkje fulle demokratiske rettar i skulen slik dei seinare vil få det i stat, kommune og organisasjonar (Børhaug, 2006). Det er såleis gode grunnar for å fokusera medborgaroppsedinga på dei institusjonar den demokratiske deltakinga skal gå føre seg i.

Det kan i denne samanhengen vera grunn til å minna om ein annan NOU som kom i 2011, og som drøfta unge sitt rom for medverknad (NOU, 2011: 20). Dette utvalet drøfta også den demokratiske medborgaroppsedinga, og av dei tiltaka utvalet peikte på var nettopp at den demokratiske opplæringa måtte skje i nærare møte med reelle politiske rørsler og aktørar, og deira saker.

Merksemd om institusjonane har i praktisk undervisning ofte tatt form av memorering av formelle strukturdetaljar, t.d. om lovhandsaminga i Stortinget. Det er ikkje vanskeleg å dela Stray og andre sin skepsis til det. Men forståinga av politisk deltaking må knytast til dei institusjonane deltaking er ramma inn av og relatert til, og det er dette som er utgangspunktet her. I framhaldet vil nokre spenningar i synet på kva deltaking kan vera, bli trekte opp. Sentralt her er kva for institusjonar og deltakingsformer ein kan vektleggja, spenninga mellom systemlegitimering og systemkritikk, så vel som spenninga mellom deltaking som individuelt eller kollektivt fundert. Denne teoretiske ramma vil til slutt bli samanlikna med nokre hovudidear hos Ludvigsenutvalet og den påfølgjande meldinga til Stortinget.

## Former for medborgardeltaking

Ein analyse av kva for deltakingsoppseding som no er i støypeskeia krev eit analytisk rammeverk. Det er gjort fleire forsøk på å skissera kva for hovudtypar deltakande borgar medborgaroppsedinga kan sikta mot. Med utgangspunkt i ein amerikansk kontekst har Westheimer og Kahne drøfta ulike forsøk og gjer sjølve framlegg om ei tredeling mellom

- personleg ansvar, med vekt på å vera lovlydig og delta i frivillig arbeid i lokalsamfunnet
- deltakande borgar, som er med i lokalsamfunnsorganisasjonar og tiltak, og som veit korleis offentlege institusjonar fungerer
- rettferdsborgaren, som gjer meir systematiske analysar av samfunnsproblem og som kjenner til demokratiske rørsler og korleis ein kan endra systemet (Westheimer & Kahne, 2004)

Sjølv om det her er tenkt inn skilje mellom lokalt orientert deltaking og sosiale rørsler med systemendrande sikte, er det likevel uklart kva for ulike deltakarambisjonar det kan vera tale om å fremja, og det institusjonelle aspektet er ikkje tydeleg. Særleg kan den siste typen ta mange former. Det er derfor naudsynt med andre og meir presise analytiske rammer for å plassera Ludvigsenutvalet og Meldinga til Stortinget sine idear for norsk *democratic governance* gjennom skulen. I det fylgjande blir tre grunndimensjonar i eit slikt rammeverk lagt ut: kva for institusjonar, vektinga av systemkritikk mot systemlegitimering og vektinga av deltaking som individuell eller kollektiv.

### **Kva for deltakingsarenaer?**

Utgangspunktet må vera det representative demokratiet, fordi det er så sentralt i vestlege demokratiske system. Det er med den representative varianten demokrati gjenoppstår som ei ynskjeleg styreform i moderne tid, fordi den dempar det uopplyste, direkte elementet som ein tidlegare såg som destruktivt (Held, 1996). Det representative demokratiet er lagt til grunn i dei fleste vestlege lands styresett, kombinert med maktfordelingsordningar av litt ulike slag. Å sjå bort frå det representative demokratiet i drøftingar om skulen sitt ansvar vil vera det same som å gjera den demokratiske oppsedinga politisk irrelevant. Det representative demokratiet kan opplevast som fjernt for den einskilde, men det er likevel ein radikal idé at folket kan kasta dei styrande, som personar eller som partiprogram. Ein grunnidé er folkesuvereniteten, dvs. at det berre er folket sjølv som kan vera legitim kjelde til autoritet, og denne må derfor utgå frå folket på ein eller annan måte. Primært gjennom val, men val og parti vert over tid supplert med ei rad andre deltakingsformer, knytt til andre institusjonar i og rundt stat og kommune.

Deltakingsordningar og prinsipp som sikrar folkesuverenitet må skiljast frå deltakingsformer der folkesuvereniteten ikkje er overordna, men er underordna andre styringsprinsipp. Slike ordningar vert også kalla demokratiske og er ikkje minst å finna i arbeidslivet. Arbeidslivet er ei anna ramme for deltaking, med andre verdiprioriteringar og institusjonaliserte rammer enn dei offentlege institusjonane. Med utgangspunkt i leiingsforskning og arbeidslivsforskning viser fleire til den norske samarbeidsmodellen i arbeidslivet (Levin, Tove, Ravn & Øyum, 2012). Den har fleire intellektuelle røter. For det fyrste kan den knytast til Carole Pateman, som argumenterte for deltaking også i arbeidslivet (Pateman, 1970). For det andre kan den knytast til Human Relations-tradisjonen i organisasjonsforskninga (Gustavsen, 2011). For det tredje er den knytt til leiingsteori. Hyman og Mason (1995) peikar på at deltaking er vorte viktig i leiingsteori generelt og personalleiing spesielt. Tiltakande konkurranse stiller stadig større krav til bedriftene og det vert stadig viktigare å motivera arbeidstakarane til å yta best mogeleg. Kvalitet og lønnsemd avheng av at dei tilsette bidrar maksimalt med energi og spesialisert kompetanse som leiinga sjølv ikkje har. Ei kontrollert form for deltaking spelar ei viktig rolle for å skapa dette engasjementet og motivasjonsgrunnlaget. Hyman og Mason (1995) kallar det *employee involvement*. Dette er ei form for deltaking som byggjer på nokre viktige føresetnader. For det fyrste, unitarisme, dvs. at deltaking skjer innanfor felles mål og strategi som er gitt av leiinga og nedfelt i formaliserte mål med verksemda. For det andre, konfliktunngåing. Konflikt er ikkje legitimt, det er undergravande for fellesskapet si realisering av gitte mål. Deltaking handlar om korleis best realisera dei mål som er gitt. For det tredje skal deltakinga vera så desentralisert og nær dei einskilde sine oppgåver som mogeleg. Den skal ikkje i særleg grad vedkoma heilskap og overordna spørsmål. Biesta (2009) resonnerer nokså parallelt i sin analyse av korleis den internasjonale neoliberalismen har ført fram ein ny medborgar som er kjenneteikna av funksjonalisme, individualisme og konsensus. Hyman og Mason (1995) er kritiske til denne forma for deltaking og tenderer mot å sjå den som kontrollert og manipulerande. Andre forfattarar, som Levin et al. (2012) omtalar deltakinga også som leiingskontrollert, men ser dette som konstruktivt for eit meir effektivt og konkurransedyktig næringsliv.

Både Levin et al. (2012) og til dels Hyman og Mason (1995) skil elles eksplisitt mellom denne forma for demokrati som høyrer til på arbeidsplassen, underlagt eigar sin styringsrett, og den forma for demokrati som gjeld i det politiske systemet, der folkesuvereniteten er overordna og der folket har ein særleg autoritet arbeidstakarar – og elevar – ikkje har (Levin et al. 2012, s. 89). Dersom skulen skal læra opp til demokrati er det med andre ord viktig å vera merksam på at den deltakingsforma som er forankra i leiingsteori er av ein annan, meir kontrollert og instrumentell type enn den som spring ut av folkesuverenitetsprinsippet. Det må framgå for elevane både i undervisningsinnhald og ved bruk av skuleorganisasjonen som døme når det er tale om deltaking

i arbeidslivet og når det er tale om deltaking i det politiske demokratiet. Truleg vil skulen og klassen som demokratisk arena likna meir på arbeidslivs-demokratiet enn på det politiske demokratiet.

Demokratisk deltaking i politiske system som er forplikta på folkesuverentiteten, som t.d. det norske, er som nemnd over i stadig endring og tar mange former. I veldig grove trekk kan dei skisserast frå det smale, med vekt på valdeltaking, til stendig nye deltakingsformer. Det representative demokratiet kan ein forstå på ulike måtar, men det inneber alltid å velja (nokre av) dei som skal styra over veljarane (Held, 1996). Det representative demokratiet er i mange land bygd ut med parallelle kanalar gjennom organisasjonssamfunnet. Pluralismen er eit perspektiv om at deltaking kan gå gjennom både parti og organisasjonar, og at det finst plattformer for deltaking til forsvar for dei fleste interesser og verdiar, om enn kapitalinteressene kan vera sterkare enn andre (Lindblom, 1977). Kapitalismekritikk og kritisk teori vil sjølvsagt ha eit meir skeptisk blick på kva deltaking som kan vera realistisk og oppnåeleg, og dei vil gjerne utfordra systemet meir frå utsida, med større vekt på direkte deltaking. Oppseding til demokrati kan sjølvsagt vektleggja også dette (Henriksen, 1979).

I 1960-åra vart direkte demokrati ein radikal utfordrar for det representative demokratiet. Deltakardemokratiet er ein idé om at deltakinga skal gjelda på fleire område. Dette førte t.d. til at det i kommunane vart utvikla ulike former for planlegging og konsultasjon med direkte folkeleg input (Amdam & Amdam, 1990; Naustdalslid, 1993). Det var vidare ein idé om at så mange som mogeleg skulle delta så direkte som mogeleg; det var dermed eit krav om desentralisering. Aksjonar og direkte kontakt heng også saman med deltakardemokratiet. Tanken om direkte deltaking var radikal i 1960-åra, men må seiast å vera vidt akseptert i dag, og ein innarbeidd del av vårt politiske system. Det sentrale her er altså å vera med å avgjera saker.

Frå dei seinare åra har merksemda vorte større om det deliberative demokratiet (Eriksen, 1995; Weigård & Eriksen, 1998). Her er idealet den herredømmefrie dialogen, der målet er ein reell konsensus på tvers av særinteresser både når det gjeld normative spørsmål og når det gjeld tiltak og verkemiddel. Mange har meint at ein i politisk sosialisering burde leggja særleg vekt på det (Carr & Hartnett, 1996; Biesta & Lawy, 2006). Det sentrale er å ha ein fastslått rett til å delta i viktige debattar og til å få sine premiss talde med. Slike prosessar kan ein lettast sjå for seg på mikroplan, men også overordna politisk debatt om store samfunnsendringar og problem, og den konsensus som i nokre høve veks fram av det, kan ha deliberative trekk. T.d. vert norsk utanrikspolitikk eller distriktpolitikk gjerne sett som døme på eit politikfelt der det har vakse fram ein dominerande konsensus om nokre grunntrekk.

Den digitale revolusjonen dei seinare åra endrar sjølvsagt vilkåra for både direkte deltaking og deliberasjonar radikalt. Det vert mykje enklare å organisera direkte aksjonar, både innanfor og utanfor parti og organisasjonar. Det heile vert samstundes fragmentert og den eine, felles offentlege arenaen kan sprekka opp i

fleire ulike offentlege sfærar med sine eigne debattar og deliberasjonar. Det digitale nivået gir sjølvstøtt også heilt andre arenaer for deltaking som primært er ekspressiv og identitetsmarkerande meir enn dei er forsøk på å påverka.

*New Public Management* (NPM) er ei samansett gruppe idear om korleis offentleg sektor kan effektiviserast (Aasbrenn, 2010; Christensen, Lægred, Roness & Røvik, 2009). Men NPM fører også inn nye former for deltaking. Det eine er brukardemokrati. Det kan ta form av at brukarane kan velja kva tenester dei vil ha. Brukarar kan få makt ved at dei kan velja mellom ulike tilbod. Di friare dette valet er, di sterkare er påverknaden (Øgård, 2005). Ei anna form er at ein gjennom brukarundersøkingar eller brukarrepresentasjon i styringssystema sikrar seg innspel, reaksjonar og synspunkt frå brukarane. Christensen et al. (2017) kallar dette for tenestedemokratiet og dei argumenterer med at ettersom folk flest har mykje nærare kontakt med velferdsstaten enn med parti, interesseorganisasjonar og aksjonsgrupper er det vel så nærliggjande for mange å prøva å påverka direkte, noko brukarundersøkingar gir eit rom for, men særleg konkurranse i form av fritt brukarval er viktig her.

Dei institusjonane for demokratisk deltaking i møte med offentleg autoritet som har utvikla seg i norsk samanheng, er bygde på ei blanding av desse elementa. Det er til dels framleis spenningar mellom kva vekt ulike element skal ha, og dei institusjonelle uttrykka er ikkje ferdig utvikla. Det er t.d. ulike syn på kva rolle folkeavrøystingar bør ha i norsk politikk. Framstegspartiet har gått inn for meir bruk av dette, medan dei andre partia har vore skeptiske til det. Dersom unge menneske som vaksne nærmar seg desse institusjonane utan forståing for korleis dei verkar og kvifor dei er som dei er, er det kort veg til avvising, avmakt og politisk framandgjerjing. Dersom elevane trur at demokrati er at alle skal få seia kva dei meiner og så bli tatt omsyn til, vil dei ha vanskar med å forstå og akseptera dei mange institusjonane for slik deltaking der det ikkje fungerer heilt slik. Ut frå dette kan vi spørja om den politiske opplæringa skal sikta mot eit smalt eller eit breiare deltakingsomgrep. Mykje tyder på at i alle fall i samfunnsfaget er det valdeltakinga som dominerer; Børhaug (2008) kallar dette for *voter education*.

### **Systemkritiske eller systemlojale borgarar?**

Ein annan dimensjon det kan vera viktig å sjå den nye medborgaroppsedinga i lys av, gjeld tilhøvet mellom det systemkritiske, som også Westheimer og Kahne (2004) er inne på, og det systemlegitimerande. March og Olsen (1995) understrekar at eit demokratisk politisk system har trong for å legitimera seg og skapa oppslutnad om dei demokratiske institusjonane, men det er demokratisk problematisk dersom legitimering vert til einsretting. Indoktrinering er det ordet Haavelsrud (1979) brukte om det motsette av kritisk tenking. Den radikale pedagogen Michael Apple ser spenninga mellom kritikk og legitimering som fundamental i all utdanning (Apple, Au & Gandin, 2009). Det gjeld også



spørsmålet om kva for politisk deltaking skulen skal gi kompetanse for. Korleis skal den avvega mellom legitimering og systemkritikk?

Både systemlegitimering og kritisk tenking kan forståast på mange måtar (Larsson, 2011), og tilhøvet mellom dei to omgrepa er heller ikkje eintydig. Dei kan i nokon grad tenkjast å betinga kvarandre. Ein kritisk, reformerande offentlig politisk kultur er vanskeleg dersom den ikkje er ramma inn av legitime institusjonelle rammer, og kritisk debatt er i seg sjølv institusjonalisert i t.d. medier, tekstkulturar og publiseringsformer, slik March og Olsen (1995) peikar på. Samstundes er nettopp rommet for kritikk og systemevna til fornying i møte med kritikk avgjerande for tillit og oppslutning om t.d. velferdsstaten (Christensen et al., 2017).

I fagdidaktiske arbeid ligg det eit skilje mellom kritisk tenking som metodisk eller epistemologisk orientert på den eine sida, og kritisk tenking som vurderingar av samfunnstilhøve ut frå vurderingskriterium (t.d. likestilling, demokrati, effektivitet, rettferd) på den andre (Børhaug, 2014). Nokre av dei fyrste empiriske studiane av politisk oppseding i norsk skule var opptekne av nettopp det siste: i kva grad samfunnsfaget la grunnlag for kritisk samfunnsanalyse, noko ein fann det i liten grad gjorde (Baldersheim & Tvedt, 1971; Haavelsrud, 1979; Koritzinsky, 1972). Seinare studiar finn større innslag av samfunnskritikk (Børhaug & Christophersen, 2012; Lie, 2017). Særleg Børhaug og Christophersen finn at dei kritiske innslaga unngår å problematisera sentrale politiske, rettslege og økonomiske institusjonar, men heller problematiserer heimesitjing, diskriminering, forureining og diktatur i fjerne land. Det er slik sett ei selektiv kritisk tenking det er tale om (Børhaug, 2014).

I norsk samanheng har debatten om kritisk tenking i utdanninga etter kvart tendert meir mot det epistemologiske, og framfor alt mot kjeldekritikken. Ofte har dette vore knytt til digital kompetanse. Dette er kritisk tenking av ein heller instrumentell karakter, men den er også svært viktig nettopp i møte med populisme og alternative fakta. Men den gir ikkje grunnlag til å drøfta korleis samfunnsinstitusjonar burde vore endra.

### **Deltaking som individuelt eller kollektivt fenomen**

Ein tredje dimensjon som det kan vera fruktbart å trekkja inn for å vurdere kor norsk, skulebasert medborgaroppseding er på veg, gjeld skiljet mellom deltaking som individuell eller kollektiv åtferd. Biesta og Lawy (2006) har peikt på at demokratisk oppseding tenderer mot det individuelle, der deltaking er noko som gir mening fordi den einskilde kan fremja saker og problem han eller ho er oppteken av. Børhaug finn i ein studie at norske samfunnskunnskapslærebooker er svært medvitne på at ein må motivera for politisk deltaking, og dei inneheld eksplisitte diskursar om kvifor det er viktig å delta (Børhaug, 2011). Her er det ulike variantar av individuelle grunngevingar som gjeld, alt frå at du som einskildperson kan gjera ein forskjell, via at det kan vera meningsfylt å få gitt uttrykk for kva ein meiner, til at du har ei moralsk plikt til å støtta demokratiet

gjennom å røysta ved val. Både det instrumentelle, det ekspressive og det plikt-etiske framstår som noko det er opp til den einkilde å ta inn over seg. Ein skal ikkje karikera atomismen i desse perspektiva, men det er likevel ein markert skilnad mellom seinmoderne perspektiv om deltaking som ekspressiv identitetsmarkering eller utilitaristisk ivaretaking av individuelle preferansar på den eine sida (Pateman, 1979; Sörbom, 2002), og t.d. Stein Rokkan (1987) sin analyse av korleis ulike samfunnsgrupper over tid vert politisk mobiliserte og inkorporerte i den demokratiske prosessen. Denne inkorporeringa av ulike grupper har nettopp vore kollektive prosessar. Det er gjennom bygginga av sosiale rørsler, som etter kvart vert politisk organiserte gjennom parti og interesseorganisasjonar, profesjonsalliansar og massemedier at samfunnsgrupper historisk har blitt mobiliserte politisk og fått gjennomslag. Politisk deltaking gir mening som del av å høyra til i sosiale grupper og rørsler, og å ta del i rørsle si kollektive interessehevding og verdikamp. Nettopp rørslele har truleg sjølve vore viktige for den politiske sosialiseringa (Merelman, 1986). Dei politiske rørslele blir over tid sjølve politiske institusjonar som formar politiske identitetar, strategiar og åtferds-mønster. Mange har peikt på at dei klassiske politiske masserørslele er svekka. Men det oppstår også nye, og det er like fullt eit grunnleggande spørsmål om politisk oppseding skal leggja vekt på deltaking som individuelt prosjekt eller som noko som får mening i ei kollektiv ramme. Skal undervisninga venda seg til den einkilde elev eller vera bru mellom elevane og sosiale og politiske rørsler i samfunnet?

Med fare for å overforenkla kan vi samanfatta ved å setja skiljet individuell–kollektiv deltaking opp mot skiljet mellom legitimering og samfunnskritikk. Det gir fire hovudtypar deltaking.

|                       | Legitimering  | Samfunnskritikk  |
|-----------------------|---|--|
| Individuell deltaking | 1. Kontraktbasert, pliktetikk, ekspressiv markering | 2. Avmakt, jourhavande medborgar, direkte kontakt  |
| Kollektiv deltaking   | 3. Kollektivt rituale                               | 4. Politiske rørsler og organisasjonar i interessekamp og politisk mobilisering av mange |

Smal deltaking → Brei deltaking

**Figur 1.** Ulike forståingar av politisk deltaking

Den fyrste kategorien i figur 1 definerer deltaking som individuell åtferd. Men slik individuell deltaking er ikkje grunngeve i eit ynskje om å påverka fordi noko burde vore annleis. Deltaking har andre føremål enn å endra, t.d. å markera ein identitet, respektera normer, eller gi uttrykk for ei mening utan å gjera det til eit forsøk på å påverka noko. Kontraktstenkinga om at deltaking er å yta støtte til makta som motyting for eit ordna, demokratisk samfunn, ligg også her. Som

Pateman (1979) peikar på; dersom deltaking er ei motyting i ein kontraktsrelasjon, liknar det på ein kostnad, som er noko ein vil minimalisera. Deltaking som individuell åtfærd utan kritisk utgangspunkt er det ikkje så mange grunnar til å maksimera, det er særleg valdeltaking som blir viktig her.

Individuell deltaking kan også vera knytt til samfunnskritikk og ynskje om endringar, som i kategori 2. Det er mange studiar av ungdomar som viser at dei har ein omfattande samfunnskritisk analyse (Amnå, 2008; Øia, 1995), ikkje minst i møte med dei store samfunnsproblema som ofte er globalt forgreina. Eller dei endringane ein vil ha kan vera meir konkrete, om meir offentleg merksemd og ressursar til eit problemfelt. Dette er ei deltaking som i nokre tilfelle kan ta form av individuelle initiativ for å påverka gjennom direkte kontakt eller lesarinnlegg. Det kan også ta form av at individa tar initiativ til å laga kollektive plattformer, men det er ikkje så mange som har ressursar til det, og derfor er avmaktskjensla nærliggjande her. Det same er sporadiske einskildsaksengasjement og aksjonar, som ofte kan vera drivne fram av det Amnå (2008) kallar jourhavande medborgarar, som er orienterte og kritiske, men ikkje deltakarar i dei breiare rørslene og organisasjonane som gir grunnlag for kollektiv politisk aktivisme. Dei agerer på eiga hand eller gjennom ad hoc organisering på nettet.

Kategori 3, kollektiv deltaking som ikkje er kopla med ei kritisk vurdering av politiske tilhøve, kan vanskeleg vera knytt til politiske rørslar, fordi desse som regel har nettopp ein kritikk, ein motstandar, eit program og ein strategi. Men politisk identitet kan vera knytt til politiske kollektiv som ikkje har det (Melucci, 1996). Det vil vera t.d. det nasjonale fellesskap av gode borgarar, som røystar ved val som markering av at dei er gode borgarar. Dominique Schnapper (2000) seier det slik at samfunnsmedlemmene ein og annan gong aktiviserer seg som deltakarar i det store kollektivet kalla elektoratet, veljarane. Og dei røystar som kollektiv støtte til systemet og som markering av å vera ein del av samfunnets støtter. Den årlege mobiliseringa rundt NRK sin TV-aksjon kan også ha dette preget, som Melucci kallar deltaking som kollektivt rituale som markerer felles meiningar og verdiar.

Den fjerde kategorien ville passa på store delar av arbeidar- eller miljørørsla. Deltaking går via tilslutnad til og oppleving av seg sjølv som del av slike rørslar, og deltakinga tar form av kva kollektiv den er definert av. Miljørørsla og arbeidarrørsla har ulike deltakingsformer, stil og retorikk. Rørsla er også kjelde for den kritiske samfunnsanalysen, peikar ut motstandarar, definerer mål og strategi. Denne analysen er samstundes i endring og deltakarane vil vera del av den endringsprosessen. Det er ein stor skilnad mellom rørslar ein blir ein del av gjennom kor ein er plassert i økonomiske og sosiale strukturar og rørslar ein kan slutta seg til meir ut frå verdimesige vurderingar; slik sett er arbeidarrørsla og miljørørsla ulike. Dei nynasjonalistiske, innvandringsfiendtelege rørslene er sjølv sagt også døme på rørslar i denne tydinga av ordet, og deltaking har

mening som kollektiv handling. Særleg dei politiske rørslene vil kunna bruka eit breidt spekter av ulike deltakingsformer, slik arbeidarrørsla er eit døme på.

Som argumentert over, vil deltaking utan kritikk og ynskje om å endra noko vera noko som tenderer mot å bli minimalisert. Og di større engasjementet og di meir fundamental kritikken og reformviljen, di meir politisk deltaking og i di fleire deltakingsformer kan ein rekna med vil vera aktuelle. Den tredje dimensjonen er derfor den mellom smal valdeltaking og breiare, meir samansett politisk deltaking. Det er å venta at ynskjet om å forandra vil medføra breiare og sterkare deltaking enn den systemlegitimerande deltakinga. Kva retning peikar så Ludvigsenutvalet og Meldinga til Stortinget mot?

### Ei ny demokratisk medborgaroppseding?

Ludvigsenutvalet foreslår ein konsentrasjon om færre, prioriterte utdanningsmål og dei foreslår å fornya det faglege innhaldet i skulen. I den samanheng foreslår utvalet at fornyinga skal vera forankra i fire kompetanseområde som framtidssamfunnet er avhengig av: Fagspesifikk kompetanse, kompetanse i å læra, utforskingskompetanse og endeleg «kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta» (NOU, 2015: 8, s. 8). Denne siste kompetansen vert utlagt som todelt: for det fyrste, lese- og skrivekompetanse og munnleg kompetanse; for det andre, samhandlingskompetanse som igjen er delt i «samhandling og deltagelse» og «demokratisk kompetanse» (NOU, 2015: 8, s. 29–30). Relasjonen mellom «samhandling og deltagelse» og «demokratisk kompetanse» er ikkje eintydig lagt ut, og dei glir inn i kvarandre i teksten. Men trass i eit noko forvirrande omgrepsapparat er det likevel ein kjerne som særleg er konsistent framstilt under overskrifta «samhandling og deltagelse». Samhandling og deltaking er i stor grad definert i termer av møte mellom menneske (NOU, 2015: 8, s. 27–30). Det dreiar seg om å kunna

- argumentera, ytra seg og debattera, lytta og forstå
- kommunisera gjennom ulike medium
- gi og ta i mot tilbakemeldingar
- handtera konflikhtar og ulike syn
- prøva ut argument, vera sakleg
- skapa gode relasjonar og ta ansvar for fellesskapet med dei andre
- ta omsyn til fellesskapet ved å regulera eigne kjensler og handlingar
- respekt og omsorg for dei andre i fellesskapet
- ta ulike roller i gruppa
- arbeida i grupper
- planleggja og gjennomføra arbeid i fellesskap
- utføra oppgåver og nå mål saman

Denne samhandlingskompetansen ser ut til å liggja nær den pedagogiske forståinga av demokrati som har røter i John Dewey sine arbeid (Dewey, 1903; Arneberg, 1994; Løvlie, 2013). Samarbeid, undersøkingar og deliberasjon er kjernen i dette demokratiomgrepet. I stor grad liknar dette den forma for demokrati som Stray (2011) og Biesta (2006) knyter til elevane si eiga livsverd og til medborgaroppseding gjennom eigne demokratiske erfaringar.

Utvalet skriv at dette er kompetanse som er og vil bli viktig i skule og arbeidsliv; det er altså der denne typen deltaking kan finna stad. Det gir god mening, fordi denne typen samarbeid i størst grad er mogeleg der deltakarane anten er nokså samde og like, eller der hierarkisk makt definerer rammer og retning for deltakinga (Strand, 2001). Skulen og arbeidslivet vil vanlegvis vera eit døme på det siste, sjølv om retorikken stundom kan peika på det fyrste. Som peikt på innleiingsvis er dette demokrati som er regissert og kontrollert av andre enn dei deltakande. Folkesuvereniteten er her fortrengt av arbeidsgivars styringsrett, og i skulen av læraren sin styringsrett og ansvar for å iverksetja læreplanen. Det er interessant at utvalet på denne måten knyter pedagogiske perspektiv og *management*-tenking saman. Måla for denne samhandlinga er som henta frå ei lærebok i leiing og personalutvikling: «Samarbeid og aktiv deltakelse kan bidra til å motivere, aktivisere og engasjere elevene og bidra til læring. Samarbeid, trygghet og gode relasjonar i læringsmiljøet har også stor betydning for elevenes selvfølelse og relasjonar til andre.» (NOU, 2015: 8, s. 29–30) Det skal bidra til godt psyko-sosialt miljø.

For deltaking i ein demokratisk politisk orden forankra i folkesuvereniteten vil slik samhandlingskompetanse som nemnd over vera viktig som føresetnad for sivilisert sameksistens mellom menneske, men den gir lite og inga rettleiing for politisk deltaking i møte med dei institusjonane som rammar inn politisk deltaking i det norske politiske systemet. Det er klargjerande at utvalet skil mellom demokrati som samhandling av denne typen i skule og arbeidsliv, og i det politiske livet på den andre sida. For utvalet skil altså mellom denne *samhandlingskompetansen*, som dei plasserer i skule og arbeidsliv der det vil skje under hierarkisk styring, og *demokratisk kompetanse*. Det er i tråd med utgangspunktet for denne artikkelen, at deltaking tar ulike former og krev ulike føresetnader i ulike institusjonar.

Under demokratisk kompetanse finn vi ei knapp påpeiking av at dette krev kunnskap om dei politiske institusjonane. Det står dessutan at deltaking kan vera valdeltaking, men utvalet meiner at deltaking kan skje også på andre måtar, det vert vist til demokratiske avgjerdsprosessar og til at ein kan «delta og bidra på ulike samfunnsarenaer» (NOU, 2015: 8, s. 30). Det vert her vist til lokalsamfunnet som arena for deltaking. I resten – og brorparten av – avsnittet om den demokratiske kompetansen, gjentar utvalet i stor grad det som like før er definert som samhandlingskompetanse:

Å kunne samhandle med andre er en del av demokratisk kompetanse, for eksempel å kunne ytre sin mening, delta i diskusjoner, lytte og vise respekt for andres meninger

og synspunkter. Holdninger som å se verdien av fellesskap og å respektere forskjellighet og at andres meninger skal bli hørt, er sentralt. Forståelse av at deltakelse krever gjensidig forpliktelse mellom mennesker, kan også defineres som en del av demokratisk kompetanse. Demokratisk kompetanse omfatter også å utøve demokratiske handlinger i praksis, for eksempel å kunne lede diskusjoner, la alle bli hørt og komme fram til enighet og kompromisser (NOU, 2015: 8, s. 30).

Det er nærliggjande å forstå utvalet slik at utover valdeltaking tenkjer utvalet seg demokratisk deltaking som mellommenneskelege prosessar på mikronivå, der samarbeidande menneske i t.d. skule og lokalsamfunn kan løysa problem i fellesskap. Som nemnd over vil det oftast kunna skje der problema ikkje er for komplekse og der ein er samd om dei grunnleggande spørsmåla. Bortsett frå valdeltakinga er det såleis den direkte samhandlingskompetansen som gjeld for skule og arbeidsliv som er grunnlaget også for anna deltaking, og som utvalet peikar på vil det særleg vera slik i lokalsamfunnet.

Men utvalet meiner også at denne typen direkte, deliberativt samarbeid mellom menneske er det som trengst i møte med makroproblem: «Demokratisk kompetanse handler om å kunne leve sammen og håndtere utfordringer i fellesskap. Felles utfordringer som klimaendringene og konfliktnivået i verden i dag viser behovet for sosial ansvarlighet og samarbeid om felles løsninger i global skala» (NOU, 2015: 8, s. 30). Korleis skal ein tolka dette? Meiner utvalet at verdsleiarar ville kunna løysa dei store problema dersom dei hadde betre samhandlingskompetanse? Eller meiner utvalet at medborgarar flest skal kunna samarbeida om felles løysingar i global skala? Den mest velvillige tolkinga er kanskje å tenkja seg at engasjement for makrospørsmål byrjar lokalt, mellom menneske. Det må så integrerast i andre institusjonar og organisasjonar som på meningsfylt vis kan agera på makronivå. Men denne oppkoplinga frå det lokale engasjementet til høgare politiske nivå er usynleg, bortsett frå valdeltaking. Utover valdeltaking peikar utvalet mot det lokale, mellommenneskelege. Utover valdeltaking skal det folkelege engasjementet halda seg der, langt unna dei institusjonane som elles formidlar mellom deltakande borgarar og statsmakt.

Det samfunnskritiske perspektivet er det vanskeleg å få auga på i det som står om demokratisk kompetanse. Demokratisk kompetanse er å «leve sammen og håndtere utfordringer i fellesskap» (NOU, 2015: 8, s. 30). Her er ingenting om verdi- og interessekonflikter eller at system og samfunnstilhøve kan vera noko ein skal vera kritisk til. Sjølv klimaproblema er som nemnd over redusert til å kunna leva saman.

Deltakinga tenderer mot det individuelle. Dels mot å løysa sine eigne problem, saman med andre i nærleiken som har dei same problema, dels for å engasjera seg i problem på globalt nivå. Framfor alt er dei handlande subjekta her individ, rett nok i møte og fellesskap med andre individ. Men det er individa som ut frå sin kompetanse og verdiar handlar, og det kollektive avgrensar seg til direkte samarbeid på mikronivå.

Konklusjonen blir derfor at utvalet skil mellom regissert deltaking i skule og arbeidsliv på den eine sida (samhandlingskompetanse), og demokratisk deltaking elles (demokratisk kompetanse). Den siste typen ligg nærast rute 1 i analyse-skjemaet: individualistisk, med svakt kritisk utgangspunkt. Individualismen er ikkje absolutt, individa kan samarbeida med dei som dei har direkte kontakt med, men kollektiv deltaking utover dette gruppenivået er ikkje inkludert. Slik deltaking vil lett tendera mot smal minimumsdeltaking, det vil seia rituell valdeltaking og deltaking avgrensa til det ein kan ha eiga nytte av, dvs. lokalt samarbeid om eigne, nære problem. Dette må seiast å vera ein noko avpolitisert deltakingskompetanse. Unnataket her er den tvetydige påpeikinga av at ein også kan vera oppteken av globale problem.

Kva meiner departementet om forslaget frå Ludvigsenutvalet? Vil det bli realisert? Meldinga til Stortinget avviser heilt eksplisitt at dei fire nemnde kompetanseområda skal vera styrande premiss for fornyinga av faga (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 40). Faga skal fornyast med utgangspunkt i faglege premiss. Men demokrati og medborgarskap kjem derimot med i meldinga på ein annan måte – som eitt av tre tverrfagleg tema. Ludvigsenutvalet hadde også foreslått fleirfaglege tema, i tillegg til dei fire kompetanseområda som fagfornyngja skulle byggja på (NOU, 2015: 8, s. 49). Desse fleirfaglege tema var berekraftig utvikling, det fleirkulturelle samfunnet, og folkehelse og livsmeistring. Departmentet stryk det fleirkulturelle samfunnet og tar inn kompetansen om demokrati og medborgarskap i staden. Det vil seia at det skal arbeidast med i fleire fag – der det på faglege premiss passar inn. Nemninga er her altså annleis, og teksten i meldinga er mykje knappare enn i Ludvigsenutvalet si innstilling. Men elementa elles frå Ludvigsenutvalet si utlegging av «kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta» er med også her. For det fyrste, lesa, skriva og rekna er med som føresetnad for demokratisk deltaking. For det andre, samhandlingskompetanse er også i meldinga eit omgrep, men det er ikkje så klart presisert. Samhandling skal skje i samfunnet og i medverknad på skulen, men arbeidslivet er ikkje løfta fram eksplisitt. For det tredje heiter det også her at ein skal fremja demokratisk deltaking. Det vert her peikt på både valdeltaking og på at medborgarar «deltar og bidrar på ulike samfunnsarenaer». Det siste er endå mindre presisert enn i Ludvigsenutvalet si innstilling. Meldinga frå departementet er såleis vagare og opnar opp for ulike tolkingar, noko som vil gjera den læreplanprosessen som er på veg særleg viktig. I skrivande stund ligg det føre eit høyringsutkast til generell del av den nye læreplanen. Dette utkastet stadfestar prioriteringa av demokratiet som overordna i utdanning, men gir elles få avklaringar (Kunnskapsdepartementet, 2017). Men spora av Ludvigsenutvalet er synlege i departementet si tilråding, og dei peikar i retning av avpolitisert individualisme, med stor vekt på samarbeidskompetanse på grunnplanet i skule og arbeidsliv, langt unna det politiske livet og institusjonane der.

## Takk

Takk til Sissel Rosland som har kommentert artikkelen.

## Om forfatteren

Kjetil Børhaug er statsvitar med hovudfag i administrasjon og organisasjonsvitskap frå Universitetet i Bergen (UiB) i 1990. Han disputerte ved UiB på ei avhandling om utdanning og politisk sosialisering i 2007. Børhaug har frå 2010 vore tilknytta UiB, og er professor i samfunnsfagdidaktikk. Forskingsfeltet til Børhaug er for det fyrste samfunnsfagdidaktikk, med særleg vekt på innhaldsaspektet i samfunnsfaget. For det andre, politisk sosialisering, der både utdanningssystemet og andre institusjonar spelar viktige roller. Heilt frå 1994 har Børhaug arbeidd med lærarutdanning – både lektorutdanning, grunnskulelærarutdanning og barnehagelærarutdanning.

Institusjonstilhørrelse: Institutt for administrasjon og organisasjonsvitenskap, Universitetet i Bergen, PB 7800, 5020 Bergen

Epost: [Kjetil.Borhaug@uib.no](mailto:Kjetil.Borhaug@uib.no)

## Referansar

- Aasbrenn, K. (2010). *Tjenester som treffer. Betyr brukerorientering og kvalitet noe annet i offentlig sektor?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Amdam, J. & Amdam, R. (1990). *Strategisk og mobiliserende planlegging*. Oslo: Samlaget.
- Amnå, E. (2008). *Jourhavande medborgare*. Lund: Studentlitteratur.
- Apple, M. W., Au, W. & Gandin, L. A. (2009). Mapping critical education. I M. W. Apple, W. Au & L. A. Gandin (red.), *The Routledge International Handbook of Critical Education* (s. 3–19). New York–London: Routledge.
- Arneberg, P. (1994). *Kan skolen oppdra til demokrati?* Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Baldersheim, H. & Tvedt, J. (1971). *Korrektiv til Andenær, Aukrust og Hauge: Samfunnskunnskap for gymnaset*. Oslo: Pax.
- Barber, B. R. (1984). *Strong democracy: Participatory politics for a new age*. Berkeley: University of California Press.
- Benavot, A., Cha, Y.-K., Kamens, D., Meyer, J. W. & Wong, S.-Y. (1991). Knowledge for the Masses: World Models and National Curricula, 1920–1986. *American Sociological Review*, 56(1), 85–100.
- Biesta, G. J. J. & Lawy, R. (2006). From teaching citizenship to learning democracy: overcoming individualism in research, policy and practice. *Cambridge Journal of Education*, 36(1), 63–79.
- Biesta, G. (2009). What kind of Citizenship for European Higher Education? Beyond the Competent Active Citizen. *European Educational Research Journal*, 8(2), 146–158.
- Birzea, C. (2004). EDC policies in Europe – a synthesis. I C. o. Europe (red.), *All European Study on Education for Democratic Citizenship Policies* (s. 9–50). Strassbourg: Council of Europe Publishing.



- Bronäs, A. (2000). *Demokratins ansikte*. Phd-avhandling, Stockholms Universitet.
- Børhaug, K. (2006). Mission Impossible? School Level Student Democracy. *Citizenship, Social and Economics Education*, 7(1), 26–39.
- Børhaug, K. (2008). Educating Voters. Political Education in Norwegian Upper Secondary Schools. *Journal of Curriculum Studies*, 40(5), 1–22.
- Børhaug, K. (2011). Justifying Citizen Political Participation in Norwegian Political Education. *Journal of Educational Media, Memory and Society*, 3(2), 23–41.
- Børhaug, K. (2014). Selective Critical Thinking. A textbook analysis of education for critical thinking in Norwegian social studies. *Policy futures in education*, 12(3), 431–443.
- Børhaug, K. & Christophersen, J. (2012). *Autoriserte samfunnsbilder. Kritisk tenkning i samfunnskunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Carr, W. & Hartnett, A. (1996). *Education and the Struggle for Democracy*. Buckingham–Philadelphia: Open University Press.
- Christensen, D. A., Linden, T. S., Ytre-Arne, B. & Aars, J. (2017). Tjenestedemokratiet. I D. A. Christensen, T. S. Linden, B. Ytre-Arne & J. Aars, (Red.). *Tjenestedemokratiet. Velferdsstaten som arena for deltakelse* (s. 2–28). Oslo: Universitetsforlaget.
- Christensen, T., Lægred, P., Roness, P. G. & Røvik, K. A. (2009). *Organisasjonsteori for offentlig sektor*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dewey, J. (1903). Democracy in Education. *Elementary School Teacher*, (4), 193–204.
- Eikeland, H. (1989). *Fortid, nåtid, framtid. En fagdidaktisk innføring om undervisning i o-fag og samfunnsfag*. Oslo: TANO.
- Eriksen, E. O. (1995). *Deliberativ politikk*. Oslo: TANO.
- Green, A. (1997). *Education, Globalization and the Nation State*. London: MacMillan.
- Gustavsen, B. (2011). The Nordic Model of Work Organization. *Journal of the Knowledge Economy*, 2(4), 463–480.
- Haavelsrud, M. (1979). *Indoktrinering eller politisering?* Tromsø–Oslo–Bergen: Universitetsforlaget.
- Held, D. (1996). *Models of Democracy* (2. utg.). Cambridge: Polity Press.
- Henriksen, H. (1979). *Den politiske dannelse. Tre studier over forholdet mellom politik og pedagogik*. København: Munksgaard.
- Hyman, J. & Mason, B. (1995). *Managing Employee Involvement and Participation*. London–Thousand Oaks–New Dehli: Sage.
- Koritzinsky, T. (1972). *Samfunnsfag og påvirkning*. Oslo–Bergen–Tromsø: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2016). Melding til Stortinget 28 (2015–2016). Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet. Oslo.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Høring om forslag til ny generell del av læreplanverket for grunnsopplæringen*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing-om-forslag-til-ny-generell-del-av-lareplanverket-for-grunnsopplaringen-som-skal-erstatte-gjeldende-generell-del-og-prinsipper-for-opplaringen/id2542076/>
- Larsson, K. (2011). *Kritisk tenkning i samhällskunnskap*. Karlstad: Karlstad University Studies.
- Levin, M., Tove, N., Ravn, J. E. & Øyum, L. (2012). *Demokrati i arbeidslivet. Den norske samarbeidsmodellen som konkurransefortrinn*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lie, T. G. (2017). *Lærernes utdanning og kunnskap, og deres holdninger til undervisning av samfunnskunnskap i et kritisk danningsperspektiv*. Phd-avhandling, NTNU, Trondheim.
- Lindblom, C. (1977). *Politics and Markets*. New York: Basic Books Inc.
- Lorentzen, G. & Røthing, Å. (2017). Demokrati og kritisk tenkning i lærebøker. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101(2), 119–130.

- Løvlie, L. (2013). John Dewey. Danning til demokrati. I I. Straume (red.), *Danningens filosofihistorie* (s. 252–262). Oslo: Gyldendal.
- Mansbridge, J. (1999). On the Idea that Participation Makes Better Citizens. I S. L. Elkin & K. Soltan (red.), *Citizen Competence and Democratic Institutions* (s. 291–325). University Park, PA: The Pennsylvania State University Press.
- March, J. & Olsen, J. P. (1995). *Democratic Governance*. New York–London–Toronto–Sydney–Tokyo–Singapore: The Free Press.
- March, J. & Olsen, J. P. (2000). Democracy and Schooling: an Institutional Perspective. I L. McDonnell, P. M. Timpane & R. Benjamin (red.), *Rediscovering the Democratic Purpose of Education*. Lawrence, KS: University Press of Kansas.
- Melucci, A. (1996). *Challenging Codes. Collective Action in the Information Age*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Merelman, R. M. (1986). Revitalizing Political Socialization. I M. G. Hermann (red.), *Political Psychology* (s. 279–319). San Francisco–London: Jossey-Bass Publishers.
- Naustdalslid, J. (red.) (1993). *Kommunal styring* (3. utg.). Oslo: Samlaget.
- Norges Offentlige Utredninger (2011: 20). *Ungdom, makt og medvirkning*. Oslo: Barne- og likestillingsdepartementet.
- Norges Offentlige Utredninger (2015: 8). *Fremtidens skole*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Olsen, J. P. (2015). Et demokratiprojekt? Grunnloven og folkestyrets organisatoriske basis. *Norsk statsvitenskapelig tidsskrift*, 31(2), 83–117.
- Pateman, C. (1970). *Participation and Democratic Theory*. Cambridge–London–New York–New Rochelle–Melbourne–Sydney: Cambridge University Press.
- Pateman, C. (1979). *The Problem of Political Obligation. A Critical Analysis of Liberal Theory*. Chichester–New York–Brisbane–Tokyo: John Wiley & Sons.
- Rokkan, S. (1987). *Stat, nasjon, klasse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schnapper, D. (2000). *Qu'est-ce que la citoyenneté?* Paris: Gallimard.
- Slagstad, R. (1998). *De nasjonale strateger*. Oslo: Pax.
- Solhaug, T. & Børhaug, K. (2012). *Skolen i demokratiet – demokratiet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Strand, T. (2001). *Ledelse, organisasjon, kultur*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Stray, J. H. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sörbom, A. (2002). *Vart tar politiken vegen? Om individualisering, reflexivitet och görbarhet i det politiska engagemnetet*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Telhaug, A. O. (1994). *Norsk skoleutvikling etter 1945*. Oslo: Didakta Forlag.
- Weigård, J. & Eriksen, E. O. (1998). Deliberasjon og demokrati. I B. E. Rasch & K. Midgaard (red.), *Demokrati – vilkår og virkninger* (s. 37–61). Bergen: Fagbokforlaget.
- Westheimer, J. & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237–269.
- Øgård, M. (2005). New Public Management – fornyelse eller fortapelse av den kommunale egenart? I H. Baldersheim & L. E. Rose (red.), *Det kommunale laboratorium* (s. 25–47). Bergen: Fagbokforlaget.
- Øia, T. (1995). *Apolitisk ungdom*. Oslo: Cappelen.