

Deliberative samtaler?

”Haha, det landet der er fattig ass. Hva gjør de med vann a? Pisser de i kjeften på hverandre eller?”

Nicolai Langehaug



Masteroppgave ved Utdanningsvitenskapelig fakultet
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

UNIVERSITETET I OSLO

[30.05.13]

Deliberative samtaler?

Nicolai Langehaug

Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk
Utdanningsvitenskapelige fakultet
Universitetet i Oslo
Våren 2013

© Nicolai Langehaug

År: 2013

Tittel: Deliberative samtaler?

Forfatter: Nicolai Langehaug

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Norges Røde Kors, Oslo

Sammendrag

Temaet for denne avhandlingen er den deliberative samtalsens mulighet i det dialogiske møtet mellom lærer og elev. Deliberasjon kan i korte trekk defineres som en prosess hvor ulike sider av en sak stilles mot hverandre og diskuteres på en åpen, respektfull, men også kritisk måte, i håp om å komme til enighet rundt det beste argument.

Den deliberative samtale vil i den første teoridelen først bli knyttet til samfunnskunnskapens danningperspektiv. Dette er fordi det er det eneste perspektivet som kan forfekte en ytrings- og meningsfrihet som det deliberative kan bygge på.

At det norske samfunnet i dag er preget av en stor grad av frihet, er det liten tvil om, og i løpet av de siste 30 årene har vi beveget oss fra et fokus på samfunnets allmennvilje, til å forfekte alles vilje. Det vil i lys av dette argumenteres for at en deliberativ samtale i skolen er hensiktsmessig for å inkludere den meningspluralismen som eksisterer i det norske samfunn samtidig som man utfordrer det samme. For skolen sin del vil det å fremstå som en kritisk motvekt til elevenes relativt frie hverdag, være essensielt.

I den andre teoridelen vil den deliberative samtale bli presentert gjennom et firedelt normativt rammeverk. Hvordan passer en slik form for dialog med respondentenes virkelighet?

Gjennom et kvalitativt fenomenologisk livsverdensintervju av tre lærere og seks elever, kommer det fram at den deliberative samtalen i undervisningen fremstår som nærmest optimalt – spesielt for de lærerne som er blitt intervjuet. Likevel er det ikke gitt at alle ønsker å forfekte dette i sine klasser. Grunnen er at det ikke er lærerne som legger føringene på timene, men elevene. For det første, dersom elevene ikke deler samfunnets grunnleggende verdier, føler lærerne en trang til å styre elevene inn på riktig vei snarere enn å åpne opp for et mangfold av meninger. For det andre, dersom elevene mangler en interesse for det skolen har å tilby, fremstår deliberative samtaler som for komplekse i undervisningsøyemed.

Forord

Takk til Dag Fjeldstad og Marte Blikstad-Balas for veiledning.
Takk til Therese for korrektur.

Og sist men ikke minst, takk til min kjære vinylspiller. Uten deg vet jeg ikke hva jeg hadde gjort. De små avbrekkene i den vanskelige hverdagen for å bytte side, skifte plate eller sparke i gulvet når du hikker. Takk.

Oslo, mai 2013
Nicolai Langehaug

Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	VI
Forord.....	VIII
Innhold.....	XI
1.0 Innledning.....	1
1.1 Studiens oppbygning	1
Del 1: Den deliberative samtales utgangspunkt og aktualitet	
2.0 Perspektiver på samfunnskunnskap og mulighet for ytrings- og meningsdanning	3
2.1 Nytte.....	3
2.1.1 Som skoledisiplin.....	3
2.1.2 Ytrings- og meningsfrihet i et nytteperspektiv.....	4
2.2 Styring og legitimering.....	4
2.2.1 Som skoledisiplin.....	5
2.2.2 Ytrings- og meningsfrihet i et styringsperspektiv.....	6
2.3 Danning	8
2.3.1 Som skoledisiplin.....	9
2.3.2 Ytrings- og meningsfrihet i et dannelsingsperspektiv.....	9
3.0 Aktuelt med deliberative samtaler?.....	10
4.0 Den deliberative demokratimodell.....	12
4.1 Den deliberative samtale som skoledisiplin – Deliberative samtaler + danning = sant?.....	13

Del 2 Den deliberative samtale

5.0 Det firedelte rammeverk – Oversikt.....	15
5.1 "Det summerende" – Englands punkter.....	16
5.2 "Det flyktige" – Ytringsfrihetens og meningsdanningens rammer	17
5.2.1 Aktualisering.....	17
5.2.2 Delvis verdifelleskap – et utgangspunkt for deliberative samtaler?.....	18
5.2.3 Kollektiv vilje?.....	19
5.2.4 Implikasjoner for læreren.....	20
5.2.5 For den videre analyse.....	20
5.3 "Det konkrete" – Dialogen i praksis.....	21
5.3.1 Realisere ytringer.....	21
5.3.1.1 På innsiden av en lærers hjerne (en rasjonalitet for nuet?).....	21
5.3.1.2 Hvordan blir så møtet?	22
5.3.1.3 Implikasjoner for læreren.....	22
5.3.1.4 For den videre analyse.....	23
5.3.2 Utfordre ytringer	23
5.3.2.1 Implikasjoner for læreren.....	24
5.3.2.2 For den videre analyse.....	24
5.4 "Det subjektive" – ulike ytringers gyldighet.....	24
5.4.1 Det bedre argument, eller synsing og føleri?.....	25
5.4.2 Hva så med overtroiske og religiøse forestillinger?.....	25
5.4.3 Aktuelt?.....	27
5.4.4 Implikasjoner for læreren.....	27
5.4.5 For den videre analyse.. ..	27

6.0 Andre studier	28
6.1 Morgendagens samfunnsborgere.....	28
6.1.2 Grunn til å hevde at dialogen står sterkt.....	28
6.1.3 Grunn til å hevde at ytrings- og meningsfrihet står sterkt.....	29
7.0 Metode.....	31
7.1 En kvalitativ studie.....	31
7.2 ... valgt på en hensiktsmessig måte.....	31
7.3 Et semistrukturert livsverdensintervju.....	32
7.4 ... med fenomenologisk tilnærming.....	33
7.5 Men hermeneutisk sirkel i analysen.....	33
7.6 Intervjuguide.....	34
7.7 Oversikt over utvalget.....	34
7.8 Forventninger.....	35
7.9 Etske overveininger.....	35
7.10 Kritiske vurderinger.....	36
7.10.1 Pålitelighet.....	36
7.10.2 Troverdighet	37
7.10.3 Overførbarhet.....	37
8.0 Analyse.....	38
8.1 Innledning.....	38
8.1.1 Respondentene.....	38
8.1.2 De ulike delers operasjonalisering.....	38
8.2 "Det flyktige" – Ytringsfrihetens og meningsdanningens rammer.....	39
8.2.1 Dialogens stilling.....	39
8.2.2 Ytringers rammer.....	41

8.2.3 Mål for utdanningen.....	44
8.2.4 Felles vilje kontra. egne meninger.....	46
8.3 "Det konkrete" – dialogen i praksis.....	50
8.3.1 Realisere.....	50
8.3.2 Utfordre.....	54
8.4 "Det subjektive" – ulike ytringers gyldighet.....	57
8.4.1 Synsinger/føleri.....	57
8.4.2 Basert på overtroisk og religiøse overbevisninger.....	59
9.0 Diskusjon/tolkninger.....	62
9.1 Rom for ytring?.....	62
9.1.1 Dialogen som aktivitet.....	62
9.1.2 Rammer.....	63
9.1.3 Innskrenkning av ytringsfriheten?.....	63
9.1.4 Brudd på ytringsfriheten?.....	64
9.1.5 Religiøse ytringer	65
9.2 Rom for individuell meningsdanning?.....	65
9.2.1 Skole 1.....	66
9.2.2 Klassen til Haakon.....	67
9.3 I praksis – mulighet for deliberative samtaler?.....	68
9.3.1 Realisere ytringer.....	68
9.3.1.1 Skole 1.....	69
9.3.1.2 Klassen til Haakon	69
9.3.2 Utfordre ytringer	69
9.3.2.1 Skole 1.....	70
9.3.2.2 Klassen til Haakon.....	70
9.4 "Det summerende" – Englands punkter.....	72

10.0 Avslutning.....	74
Litteraturliste.....	77
Vedlegg.....	80

1.0 Innledning

Fra 2007 til 2009 ble det gjennomført en stor ICCS-undersøkelse i 8 trinn i norsk skole. Denne tok sikte på å finne ulike aspekter ved klasserommens demokratipraksis og forståelse. Rolf Mikkelsen, Dag Fjeldstad og Jon Lauglo presenterte svarene i 2011 under tittelen ”Morgendagens samfunnsborgere”. Blant funnene her kan man lese:

Fire av fem norske elever opplever at de kan ytre seg fritt og være uenige med sine lærere i klasserommet.

Fire av fem norske elever opplever at lærerne både oppmuntrer dem til å utvikle egne meninger og til å gi uttrykk for disse meningene.

Sju av ti lærere presenterer flere sider ved en sak. (Mikkelsen, Fjeldstad og Lauglo 2011)

At dette i seg selv er oppløftende og positivt, levner det lite tvil om. I tillegg vitner svarene om en demokratisk kultur i samfunnet som også har fått skikkelig rotfeste i skolen.

Samtidig som dette i seg selv er positivt, er det også påfallende hvor like disse momentene som sum er en helt spesifikk måte å føre dialog på, nemlig den deliberative samtale. Av den grunn stilles det her følgende problemstilling: *I hvilken grad kan dialogen i samfunnsfagene forstås som en deliberativ samtale?*

For ordens skyld, og dette vil selvfølgelig bli behørig drøftet senere: Deliberative samtaler kan defineres gjennom Thomas Englund's (2004) ord som ”en öppenhet för skiljaktiga uppfatningar och främjandet av offentlig diskussion av dessa, och betonar vidare rationell argumentasjon og intersubjektiva procedurer för att om möjligt komma överens och fatta beslut” (Englund 2004:253). I sin essens dreier dette seg om individets ytrings- og meningsfrihet, for uten disse frihetene vil det heller ikke kunne eksistere et rom for diskusjon av ulike synspunkter.

1.1 Studiens oppbygning

For at den gjeldende problemstilling skal gi mening vil den påfølgende teoridelen bli delt i to. I den første teoridelen, som vil fungere som et slags aktualiserende bakteppe, vil tre ulike perspektiver på samfunnskunnskap presenteres. Hovedmålet med dette vil være å finne et perspektiv som kan begrunne muligheten for ytrings- og meningsfrihet, for på den måte å kunne fungere som utgangspunkt for den deliberative samtale. Det vil så reflekteres over hvorvidt den deliberative samtale er en aktuell og fruktbar aktivitet for undervisningen.

I den andre teoridelen vil det etableres et normativt rammeverk for den deliberative samtale i skolen. Dette er et teoretisk rammeverk som vil gi spesifikke implikasjoner for en praksis som tar sikte på deliberasjon i undervisningen .

Denne avhandlingen vil ta i bruk et kvalitativt forskningsdesign for å utforske hvorvidt deliberative samtaler er praksis i den norske skole. Gjennom et fenomenologisk livsverdensintervju forteller et knippe lærere og elever om sine erfaringer med og forventninger for dialogen. Den videre analysen og drøftingen vil med det være knyttet opp til hvorvidt det etablerte rammeverket passer inn i respondentenes virkelighet.

Det må bemerkes at avhandlingens første del må forstås prinsipielt og til tider nærmest polemisk. Dette for å kunne knytte den deliberative samtale opp mot ett konkret perspektiv.

Del 1: Den deliberative samtales utgangspunkt og aktualitet

2.0 Perspektiver på samfunnskunnskap og mulighet for ytrings- og meningsfrihet

Kjetil Børhaug (2005) peker i sin artikkel ”Hvorfor samfunnskunnskap?” til tre perspektiver på nettopp dette: ”Samfunnskunnskapen kan ses i et nytteperspektiv, i et politisk styringsperspektiv der nasjonsbygging og legitimering av samfunnsforholdene er hovedprofilen, eller i et danningsperspektiv der myndiggjøring og bevisstgjøring av elevene er det viktigste” (Børhaug 2005:328). At disse forfektes utelukkende for hverandre er lite sannsynlig å tro. I en eller annen form er de nok alle representerte i norske klasserom. Likevel vil de her presenteres hver for seg og i sin reneste form for å finne ut hvor en deliberativ samtale kan få sitt utgangspunkt.

2.1 Nytte

”Nytte er her et spørsmål om at noe kan brukes til å oppnå noe eller løse problemer for den enkelte” (Børhaug 2005:173). I sin pureste form omhandler nytte med en slik definisjon det å forstå tingenes instrumentelle verdi. Med dette menes at man ved for eksempel å lære seg å bruke en hammer også ser hvilke nytte hammeren har. Meningsverdien sammenfaller da direkte med mestringsverdien fordi hammeren blir brukt, som Børhaug sier, for å løse et problem.

2.1.1 Som skoledisiplin

Ved at nytte i sin pureste form omhandler hvordan man kan bruke ting helt konkret, er det sannsynlig å anta at en undervisning som forfekter et rent nytteperspektiv, også vil bære preg av en praktisk orientering til faget. Dette vil bety for eksempel å gå i lære for på den måten å forstå nytten med det arbeid man senere skal gjøre.

I den sammenheng er det naturlig å anta at samfunnsfagene aldri har vært direkte knyttet opp mot et rent nytteperspektiv. Dette er fordi faget handler om mer enn den konkrete og instrumentelle nytteverdien det ligger i å bruke en hammer. Det dreier seg om et større og mer kompleks system hvor nytten med utdannelsen ikke bare handler om å lære seg å snekre. Det

handler om å se nytten av det å være en borger av et større samfunn. Hva en slik borger skal være vil bli gjenstand for debatt under de neste perspektiver.

2.1.2 Ytrings- meningsfrihet i et nytteperspektiv

Med det til grunn omhandler ikke nytteperspektivet konkret om ytrings-og meningsfrihet, selv om man forsåvidt kan argumentere for at å ytre seg er nyttig i seg selv. Dette betyr derimot ikke at nytteperspektivet ikke er viktig og aktuelt. Børhaug (2005) påpeker at nytteperspektivet i samfunnskunnskap kan ta flere former, fra forståelsen rundt de demokratiske prosesser til kritisk tenking. Hvor stor tyngde det teoretiske skal ha opp mot det praktiske blir med det et eksempel på en debatt med utgangspunkt i nytteperspektivet.

Dette i seg selv er en strid som har pågått siden 70-tallet, da først som en kritikk av innføringen av den nye kunnskapsskolen. En aktualisering av dette er her anført av Fremskrittspartiet sitt partiprogram hvor det står: ”Ha mindre teori på yrkesfagene. Slik kan de praktisk anlagte elevene – og ikke bare de teoretisk flinke – også ha nytte av skolen” (Frp-partiprogram). Argumentet her synes å være at nytteverdien i skolen må vike for en undervisning preget av abstrakte og lite gjenkjennende problemstillinger. At dette er en virkelighet og et problem for mange er det liten tvil om. På den andre siden er det også tydelig at en for praktisk og enkel skole vil kunne medføre at andre elever ikke ser nytten med skolen. Elever som ser nytten i det abstrakte, vil med en for praktisk tilnærming høyst sannsynlig miste interessen. At det finnes slike elever også på yrkesfag er det liten tvil om. Det er tydelig at læreren her står overfor store oppgaver som man gjennom den tilpassede opplæringen må forsøke å vekke riktig for hver elev.

Poenget er uansett at nytteperspektivet er viktig. Dersom elevene ikke ser nytten med undervisning vil faren også være stor for at vedkommende hopper av. Hva ytrings- og meningsfriheten kan springe ut av, og med det den deliberative samtale, trengs det derimot andre perspektiver for å forklare.

2.2 Styring og legitimering

”Det er lange tradisjoner for at makthavere bruker skolen generelt og dens undervisning med tanke på å sikre staten og de rådende samfunnsforhold» (Børhaug 2005: 172). At skolen som institusjon favner alle lag av samfunnet, og i så måte er et egnet sted for massesuggererende

påvirkning av en kollektiv vilje, synes å være hovedmålet med styringsperspektiv i sin essens. Med en slik definisjon til grunn peker styringsperspektivet i sin reneste form på en skole som vektlegger nasjonsbygging og/eller konsolideringen av dette. Dette perspektivet peker med det tilbake til et samfunn hvor læreren hadde ansvar for religiøs verdiformidling og fokus på tillit til konge og fedreland, mens hjemmet bidro med den instrumentelle læring opp mot arbeidslivet. Et samfunn hvor et tett sammenvevd sett med felles verdier, normer og regler utgjorde selve grunnpilaren i hverdagen. Det er kanskje også derfor Thomas Englund supplerer styringsperspektivet i sin reneste form med det følgende syn: ”Den patriarkaliska konceptionens grundläggande rationalitet, att inympa specifika värden hos den upväxande, det må vara religiösa och /eller ideologiska värden av en eller annan art”(Englund 2004:251).

Børhaug hevder for øvrig at et slikt syn ikke har eksistert i norske læreplaner siden mellomkrigstiden. Likevel er det naturlig å anta at styringsperspektivet, om enn i en litt annen form enn det patriarkalske, lå til grunn for oppstarten av samfunnsfaget i 1959. Theo Koritzinsky hevder det bygde på følgende: ”Etter diktaturenes frammarsj i 1930-åra, okkupasjon, og ødeleggelser under den andre verdenskrig mente mange politikere og skolefolk at skolen måtte ta et større ansvar for å oppdra elevene til demokratiske borgere” (Koritzinsky 2005:39). At faget i så måte ble opprettet nettopp for å kunne styre borgerne inn i en demokratisk, vitenskaps-rasjonell, og også sosialdemokratisk retning synes med det sannsynlig.

2.2.1 Som skoledisiplin

Som skoledisiplin peker et slikt perspektiv i retning av en formidling av kunnskap til massene knyttet opp mot et definert nå og en forutsigbar fremtid. Mye likt den behavioristiske læringsstil definert blant annet gjennom B. F Skinner sin stimulus – respons tankegang. Logikken her er at et individ stimuleres gjennom ytre påvirkning og følgelig vil handle deretter. Dette kalles operant betinging ”(...) fordi vi lærer oss å oppføre oss på bestemte måte når vi operer i forhold til omgivelsene” (Woolfolk 2004:132). En forfektelse av monologen er å regne som det klassiske didaktiske virkemiddel med et slikt utgangspunkt.

Helt konkret ser Petter Aasen en slik retning som ”(...) preget av autoritær disiplin, av læremidler som ikke skulle kritiseres eller endres, og av tradisjonelle undervisningsmetoder som fokuserte på å memorere basiskunnskap og fakta” (Aasen 1999:21). Innenfor en

rendyrkning av dette perspektiv vil for eksempel den konkrete kunnskapen om demokratiske prinsipper være førende. Det økonomiske og praktiske aspektet vil stå sentralt i en utdanning som har som mål å produsere bidragsyttere til det store tannhjulet kjent som nasjonen. Det er en kollektiv plikt å bidra til det beste for landet, og også en forutsetning for i det hele tatt å ta en utdanning. En skole tuftet på slike prinsipper alene definerer Jon Hellesnes som tilpassing:

Tilpassinga går ut på at folk vert sosialiserte på plass i det sosiale systemet, at dei lærer seg «spelereglane» utan å sjå at «spelet» kan diskuteras og forandras. Ein tilpassa person er såleis meir eit objekt for styring og kontroll enn eit tenkjande og handlande subjekt. (Hellesnes 1975:17)

At alle i en eller annen grad tilpasses sine forhold, blir videre, med Jean Jacques Rousseau sitt utgangspunkt fra "Du Contrat Social" fra 1762, nærmest udødeliggjort da han hevdet at: "Mennesket er født fritt, og det er overalt i lenker". For Rousseau kan mennesket aldri bli fullstendig fritt slik det en gang var i naturtilstanden. Gjennom kultur, tradisjon og ikke minst politiske systemer blir vi alle kuet inn i allerede definerte rammer bare i kraft av å bli født inn i et spesifikt kulturmønster.

Kuet eller ikke, at en form for styring og legitimering må ligge til grunn for undervisning i samfunnskunnskap, synes både naturlig og viktig. Dette hovedsakelig for å kunne opprettholde en viss kontinuitet i samfunnsstrukturene. Spørsmålet handler heller om hvor stramt dette premisset skal være, og ikke minst på hvilke områder det skal gjelde. Hvordan dette burde være dersom deliberative samtaler er målet, blir gjenstand for diskusjon 5.2.1. For denne del synes det nå naturlig å se på hva en slik skoledisiplin har å si for individets ytrings- og meningsfrihet.

2.2.2 Ytrings- og meningsfrihet i et styringsperspektiv

Med disse tankene til grunn bør det ikke komme som et sjokk at styringsperspektivet i sin essens ikke vil kunne generere den nødvendige ytrings- og meningsfrihet som ligger til grunn for å holde deliberative samtaler. For å forklare hvilke konsekvenser en slik rendyrkning av styrings og legitimeringsperspektivet vil ha for individets frihet til å ytre og mene sine tanker, og med det gi oss noen nødvendige begreper for den videre avhandling, vil Anton Hoem (1974) sin sosialiseringmodell være utmerket å bringe på banen. Denne modellen prøver i all sin kompleksitet å forklare hvilke mulige sosialisering utfall en elev med minoritetsbakgrunn har i møtet med en skole som forfekter et spesifikt verd- og interessesyn. Hans utgangspunkt,

hvordan samer sosialiseres inn i den norske majoritetskultur, vil fungere godt som en parallell til muligheten for ytring og individuell meningsdanning i et rent styringsperspektiv. Det er hverken plass eller nødvendig å gi en utfyllende analyse av hans tanker rundt sosialiseringprosessen, men her kun peke på de momenter som er relevante for denne avhandlingen.

Ved å legge møtet mellom skolen og eleven i to parallelle dimensjoner, interesse- og verdidimensjonen, setter Hoem opp fire mulige sosialisering utfall for elevene. Interessedimensjonen henviser til det nytteperspektiv tidligere introdusert og omhandler nødvendigvis hvorvidt eleven ser meningen med å ta en utdanning (altså om vedkommende ser nytten av den utdanning skolen tilbyr). Verdidimensjonen omhandler de verdier som forfektes i skole og hjem, og hvorvidt disse er gjensidige eller ei. Ved enten å møte eller ikke møte majoritetskulturen, altså skolen, i disse dimensjonene, blir det etablert fire sosialisering utfall. Utfallet vil ifølge Hoem da: ”avhenge av om faget får en integrert erkjennelsesmessig og instrumentell funksjon knyttet til helhetlig påvirkning av den sosiale enhet, eller om faget får en ensidig instrumentell eller erkjennelsesmessig betydning” (Hoem 1978:51).

Dersom skolen og primærgruppen har sammenfallende interesser langs verdi- og interessedimensjonene, har man å gjøre med forsterkende sosialisering. Eleven vil da møte samme verdier og erfaringer i skolen som i hjemmet, noe som gjør de komplementerende i meningsdanningen. Dersom verdidimensjonen mellom de to parter brytes, vil utfallet bli de-sosialisering. Gjennom å se nytten av skolegangen, men ikke tillegge seg de konkrete verdier som forfektes, vil individets primærsosialisering bli svekket uten at ny sosialisering anerkjennes. Som et resultat av dette setter Hoem opp det tredje utfallet, re-sosialisering, nært opp mot de-sosialiseringen. Dette fordi en form for sosialisering **må** foregå. Dette blir definert gjennom at de verdibundne faktorene ikke eksisterer i de-sosialiseringen, nå tas opp og blir identitetsskapende. Til slutt, under den skjermede sosialiseringen møter naturligvis eleven hverken verdi eller interessefellesskapet til skolen og vil følgelig ikke bli sosialisert inn i majoritetskulturen, men bli del av en segregert gruppe (Hoem 1978).

Forsterkende sosialisering + styring = sant?

Poenget det her skal understrekes, og som gjør denne modellen kompatibel med styringsperspektivet, er at det bare finnes én måte elevene kan få et suksessfullt møte med

skolen på: Nemlig ved fullstendig å ta til seg majoritetskulturens normer og regler. Dette fordi: ”Divergerer hjem, skole og elevene, både innbyrdes og i forhold til hverandre i oppfatningen av hva skolegangen skal føre hen mot, blir forholdene vanskelige” (Hoem:62). Elevene må altså møte skolen gjennom en forsterkende sosialisering, enten ved allerede å være disponibel for dette, eller ved å de-sosialisere seg fra opprinnelig kultur, for så å resosialiseres til majoritetskulturen. Resultatet er uansett basert på et styringsperspektiv. Underkast deg, eller hold deg utenfor. Dette fremstår som hovedgrunnen til at Hoem sin modell passer godt med styringsperspektivet, som i sin reneste form vil være stabilt, men ha relativt lite rom for individuell ytrings- og meningsfrihet.

2.3 Danning

Der styringsperspektivet synes å kunne knyttes opp til en relativt singulær mening, smaker danning av en mer abstrakt materie. For noen kan ordet danning assosieres med farmors forsøk på en besteborgerlig dannelse gjennom korrekt utøvd kutyme. For andre, og da gjerne for dem som bruker den nynorske endingen, oppfattes danning som noe helt annet. Jon Hellesnes fungerer her som et åpenbart eksempel med det han ser som motsatsen til tidligere presenterte tilpasning: ”(..) at folk vert sosialiserte inn i problemstillinger som gjeld føresetnader for det som skjer rundt dei og med dei. Danningssosialiseringa emansiperer personar til politiske subjekt” (Hellesnes 1975:17).

Danning blir med en slik logikk forstått som at det å leve i et demokrati er mer enn bare å avgi sin borgerplikt hvert andre år, og imellom det å bidra til det nasjonale tannhjul. Danning dreier seg om hvert enkelt individs refleksjon og mestring rundt sin egen livsverden. Nyten av danning i dag kan med det argumenteres for å lære elevene å mestre tilstanden i et stadig mer komplekst samfunn.

Satt opp mot styringsperspektivet synes da også danningperspektivet å fremstå som mer åpen hva kunnskapsformidling angår. Der det i et styringsperspektiv er argumentert for å forfektes en strikt kunnskapsdefinerende holdning, vil danningperspektivet legge seg på linje med det Hans Skjevheim (1972) peker på i ”Det instrumentalistiske mistak”. Poenget her er at kunnskap i samfunnsfagene ikke bare kan sees gjennom naturvitenskapens prosesser. ”Det instrumentalistiske mistaket er nettopp å oversjå det kantianske skilje mellom pragmatiske og praktiske handlingar, og på den måten gjera pragmatiske handlingar til grunnmodell for

rasjonelle handlingar generelt” (Skjervheim: 246). Ved å gjøre dette tror man, ifølge Skjervheim, at det er mulig å lage teorier som kan forklare og løse samfunnsmessige problemer ved bruk av instrumentelle løsninger. En klar motsats til f.eks. den vitenskapelige-rasjonelle tenkemåten. Dette problemet ser dannelsesperspektivet gjennom forsøket på å sette individet i fokus for sine egne problemstillinger. Nyttene i et dannelsesperspektiv får med det en mer individuell funksjon enn det gjør i styringsperspektivet, hvor nytten synes i å ligge i å greie å tilpasse seg de rådende forhold.

2.3.1 Som skoledisiplin

Det fremstår som viktig, for å kunne sosialisere individer inn i problemstillinger som angår dem selv, å forfekte en skoledisiplin som legger seg langs den sosiokulturelle aksene. Vygotsky og Piaget er her eksempler på pionerer innenfor en retning som ifølge Olga Dysthe (2003) ”var opptatt av at mening blir skapt mellom dei involverte, i sjølve interaksjonen eller dialogen mellom den som talar og den som høyrer, den som skriv og den som les” (Dysthe 2003:39). At en slik dimensjon fordrer en skoledisiplin som går utover lærerens monolog, er det ingen tvil om. Det er dialogen som vil måtte stå i fokus for å inkludere elevene i samtaler som angår dem. Mer om hvordan denne dialogen bør få sitt utgangspunkt i den deliberative samtale vil bli drøfte under 5.3.

2.3.2 Ytrings- meningsfrihet i et dannelsesperspektiv

Som allerede nevnt innledningsvis, vil det, ifølge funn fra Mikkelsen et al, være mange lærere i dag som får sin hovedvekt i undervisningen gjennom dette dannelsesperspektivet. Dette fordi den ytrings og menings-frihet som lærerne synes å sette så høyt, som vist, ikke kan eksistere, spesielt innenfor styringsperspektivet. I den forstand er det nå også tydelig hvor den deliberative samtale kan få sitt utgangspunkt.

Før avhandlingen går over i sin neste del som vil ta for seg den deliberative samtalen ”hva og hvordan”, vil det være naturlig å dvele litt ved hvorvidt deliberative samtaler kan være fruktbart og aktuelt, både på skolen, men også i samfunnet generelt.

3.0 Aktuelt med deliberative samtaler?

Dersom den samme ICCS - undersøkelsen hadde blitt utført i norske skoler for 60 år siden, er det lite trolig at man ville fått de samme svarene som i dag. Grunnen til dette var nok fordi, i en tid hvor nasjonsbygging og legitimering av samfunnsforholdene var en av skolens hovedoppgaver, så fikk det norske demokratiet fikk sin hovedinspirasjon fra den republikanske modell.

Det klassiske eksempelet på en slik modell finner man i den første franske republikks revolusjon og dens påfølgende mantra frihet, likhet og brorskap. Dette betegner da også selve grunnideen bak den republikanske modellen, som ifølge Erik Oddvar Eriksen: "(...)fokuserer på betingelsene for dannelsen av en suveren folkevilje" (Eriksen 1995:13). I et slikt samfunn er det tydelig at et relativt strengt styringsperspektiv må ligge til grunn. Det er ingen tvil om at dette kan gi gode verdier for et samfunn. Hovedproblemet er likevel, som for styringsperspektivet i sin essens, at den ikke kan begrunne menneskerettigheter som yrings- og meningsfrihet.

At den republikanske modellen sin stilling i den vestlige verden er blitt visket mer og mer ut i løpet av de siste 30 årene, er det mye sannsynlig å anta. Gjennom blant annet det neo-liberalistiske inntog på begynnelsen av 80-tallet og kommunismens fall, noen år senere, er det tydelig at fokuset på individets negative friheter har økt. Den negative friheten kan for øvrig defineres gjennom Isaiah Berlins (1958) todeling av frihet som: "the area within which the subject - a person or group of persons - is or should be left to do or be what he is able to do or be, without interference by other persons" (Berlin 1958:2). Negativ frihet omhandler altså menings- og yringsfriheten direkte.

En slik forfektelse er da også betegnet for den liberale demokratimodell. En modell som med Eriksens ord defineres gjennom at "(...) liberalistene gir individet første prioritet og bare kan legitimere maktbruk i den grad det hindrer ufrihet" (Eriksen1995:13). Grunnen til å argumentere for dette skiftet ligger nettopp i det økte fokus på å gi individene første prioritet, i nyere tid:

The negative concept of freedom is most commonly assumed in liberal defences of the constitutional liberties typical of liberal-democratic societies, such as freedom of movement, freedom of religion, and freedom of speech, and in arguments against paternalist or moralist state intervention. (Stanford Encyclopedia of Philosophy)

At dette bærer med seg gode verdier, er det liten tvil om. For det første har den liberale demokratimodell bidratt til å forme et samfunn hvor individet får den anerkjennelse det fortjener. Menings- og ytringsfriheten har skapt et rom til å utvikle seg på eget premiss. Pluralisme synes med det å ligge implisitt i en liberal modell som aksepterer alt fra Paradise Hotel til Urix som underholdningsprogram. Den liberale modellen har bidratt til et samfunn hvor selvrealisering ikke bare er et gode forbeholdt eliten. Det er blitt et mantra for alle. Med det som utgangspunkt for elevenes oppvekst er det ikke rart lærere ønsker å promotere det dannede perspektiv. I løpet av årene har da også fungerende lærere vokst opp i det samme samfunnet, og den selvforsterkende effekten kan dermed gripe tak. Men kan det bli for mye av det gode?

Hans Jørgen Schanz (2012) hevder i sin bok, "Frihed", at vi i den vestlige verden er blitt besatt av frihetsbegrepet. Som følge av en intens bruk av dette begrepet er det blitt utvasket og uten egentlig substans. For som Eriksen sier om den liberale modellen: "Den grunngir menneskerettigheter, men har problemer med å kunne gjøre rede for dannelsen av en felles vilje" (Eriksen 1995:13). Et argument brukt mot den liberale demokratimodell blir med det at friheten brukes som et middel i seg selv for å oppnå et mål. Som et eksempel: Lars leser en artikkel som opprører han, og behovet for utblåsning er presserende. I kraft av sine menneskerettigheter, som han tolker introvert, ser han det som sin rett å kunne kanalisere sitt hat mot artikkelforfatteren i kraft av simpelthen i kraft av å ha disse meningene.

Som forklaring på hvordan individets handlinger blir til i en slik modell, finner man i Max Weber sin formålsrasjonalitet. Jarle Weigård definerer dette som "(...) at man bruker forventninger om atferden til ytre objekter eller individer som "betingelser" eller "midler" for rasjonell, resultatorientert streben etter egne avveide mål" (Weigård 1999:35). Å finne løsninger som utelukkende passer for en selv ligger med det til grunn for handling i en ren liberal modell. Man kan spørre seg: Skaper en slik modell ukritiske og usympatiske mennesker som gjemmer seg bak frihetens gode rykte for å fremme sine egne saker?

På bakgrunn av dette synes det nødvendig med en form for undervisning i samfunnskunnskap som tar sikte på å være et kritisk element i en hverdag som for mange elever kan fortone seg som særdeles egosentrisk. Samtidig må det også tas høyde for den pluralisme og det mangfold av meninger det moderne samfunn gir. Utgangspunktet for den deliberative samtale ligger dermed i hverken en liberal eller republikansk modell, men i en deliberativ.

4.0 Den deliberative demokratimodell

Den tyske sosiologen og filosofen Jürgen Habermas har i en årrekke skrevet om samfunnets strukturer og snappet for lenge siden opp de to demokratimodeller sine respektive problemer. Med det som utgangspunkt har han utarbeidet et alternativ i den deliberative demokratimodell.

For denne modellen må en felles vilje ligge som et fundament, og den er i så måte inspirert av det republikanske demokratisyn. Likevel blir det klart at en forestilling om enhetlige normative verdimønstre må utebli: ”Slike substansialistiske eller etiske oppfatninger av politikk må i moderne samfunn erstattes med et perspektiv som evner å korrigere for de mange livssyn, de ulike gode oppfatninger og generelt den verdipluralismen som eksisterer” (Eriksen:24). Ved å ta høyde for denne verdipluralismen anerkjenner den deliberative modell også de liberales grunnkjerne om å forfekte menneskerettighetene. Å bygge mer på det liberale er derimot vanskelig. Dette fordi den deliberative modell tar sterk avstand fra måten makt blir brukt og forsøkt oppnådd i det nåværende liberale konkurransedemokrati.

Istedenfor enten det felles beste, eller individets uinnskrenkede rett, er det for Habermas det deliberative, altså beslutningsprosedyren, som må være førende for utviklingen. Dette fordi: ”(...) ettersom det ikke ligger noen a priori oppskrift på hvilke løsninger som er de beste, må dette avgjøres gjennom en deliberasjonsprosess der alle berørte har samme prinsipielle mulighet til å gjøre sitt syn gjeldende” (Weigård:240). Dette er et sentralt poeng, at selve prosessen frem til konklusjonen er like viktig om ikke viktigere enn konklusjonen, selv om målet selvfølgelig er å bli enige. Kjernen i denne viktigheten ligger i at man skal kunne gå tilbake og se hvordan saker ble besluttet, hvem som påvirket, hvem som ble utelatt, og hvorvidt dette gagnet flertallet eller ei. Sagt med andre ord så er det det bedre argument som skal være førende. På denne måte synes det deliberative å ta opp i seg både individets rett til å ytre sin mening, samtidig som man lar den beste beslutningen for felleskapet være førende, og ikke størrelsen på lommeboka eller volumet på stemmen.

At dette er visjoner som kan argumenteres for å ligge i den norske modellens struktur allerede, er det liten tvil om. Et eksempel på det er det norske politiske system, som til forskjell fra en to-partimodell synes å ønske en forfektelse av det deliberative gjennom å åpne opp for flertallsregjeringer. Samtidig er det da også sterkt preget av konkurranse, og stiller seg i så til hoggs for Habermas’ kritikk.

Det er ikke her nødvendig å gå dypere inn i deliberasjonens politiske og samfunnsstrukturelle forklaringer gjennom statsvitenskapelige termer, men peke på de implikasjoner et slikt samfunn har for undervisningen.

4.1 Den deliberative samtale som skoledisiplin: Deliberative samtaler + danning = sant?

I det store og hele synes altså deliberative samtaler, som nevnt, å kunne forfektes i kraft av danningperspektivet. Dette fordi selve hensikten med deliberasjon i skolen er, som Thomas Englund forstår det: ”å utveckla förutsättningarna för medborgarnas möjligheter att, genom en specifik kunnskapsbildning, forstå och begripa och därmed kunne innta en distanserad hållning till den politiska diskursen” (Englund:254).

At det her, som i danningen definert i 2.3, er viktig å emansipere, altså frigjøre elevene, levner det liten tvil om. For å gi videre belegg på likheten mellom disse kan nok et sitat fra tidligere refererte Hellesnes fungere som eksempel da: ”Danninga inneber (...) ei form for sosialisering som verkar utviklande på evna til å reflektere over desse rammene og føresetnadene deira; den utviklardømmekrafta, fornufta og den individuelle autonomien” (Hellesnes:17). Det deliberative synes å korrelere godt med dette. I tillegg gir den også danningperspektivet en, om ikke ny, så i hvert fall en poengtert dimensjon: Man skal kunne innta en distansert holdning til den politiske diskursen. Dette forstås den vei som at deliberative samtaler må inneholde et kritisk element til både de argumenter som forfektes, men også til de etablerte sannheter som samfunnet er basert på.

Med dette kritiske elementet som en bærende del, synes den deliberative samtale å fremstå som en relativt kompleks form for dialog. At mange vil kunne ha problemer med å se nytten i den deliberative samtale er av den grunn mulig å anta. Man kan spørre seg om det ikke fordrer et visst taksonomisk nivå for å forstå nytten med å innta flere perspektiver, og ikke minst en viss trygghet på seg selv for å tørre å la sine egne overbevisninger bli åpent diskutert.

I tillegg fremstår det deliberatives utgangspunkt som noe blåøyd i sitt forsøk på å bygge en bro mellom ulike synspunkter. At det bedre argument skal være førende er i seg selv både en logisk og flott tanke, men likevel er det slik at mennesker oppfatter argumenter på ulike måter. Selv om det prosedurale skal være førende er det ikke dermed gitt at alle ønsker å følge disse reglene dersom de oppfatter at konklusjonen ikke vil gagne dem. I et system hvor alle

skal være åpne og ærlige vil det være lett for enkelte å, gjennom et proseduralt skalkeskjul heller å fokusere på sin egen vinning.

I skolesammenheng er likevel et av hovedpoengene med det deliberative, slik undertegnede forstår det, å bringe inn dette kritiske elementet. Hovedgrunnen til dette er, i tillegg til de overnevnte punkter, å unngå å gjøre den samme feil som under 70-tallets forsøk på deltakerdemokrati i skolen. Et forsøk som ifølge Englund resulterte i ”en samtidig førekommande tendens til neglisering av pluralismen och en överbetoning på deltagandet (för den goda saken)” (Englund:255), Det er med andre ord ikke nok bare å snakke for snakkens skyld, man må også utfordre og være kritisk.

I kraft av disse refleksjonene vil denne avhandling nå gå inn i sin teoretiske del 2. Her vil et rammeverk for den deliberative samtale bygges opp, i håp om at det passer til lærernes virkelighet i den senere analyse og drøfting.

Del 2: Den deliberative samtale

5.0 Det firedelte rammeverk – oversikt

5.1: "Det summerende" – Englunds punkter

I denne delen vil Thomas Englunds punkter for den deliberative samtale i skolen kort bli presentert. Disse punktene vil utgjøre essensen i det som gjennom de andre punktene vil bli utdypet. Denne vil til slutt fungere som en summerende matrise i drøftingsdelen.

5.2: "Det flyktige" – syn på ytringsfrihetens og meningsdanningens rammer

I denne del vil det argumenteres for at en undervisning med den deliberative samtale til grunn bør forfekte et delvis verdifelleskap med elevene. Dette for å muliggjøre den deliberative praksis som gjeldende for alle involerte.

5.3: "Det konkrete" – Dialogen i praksis delt inn i 5.3.1: Realisere, og 5.3.2: Utfordre

I denne del vil det bli forsøkt å fordype seg i selve utgangspunktet for dialogen dersom deliberative samtaler er ønskelige. Det reflekteres her rundt to viktige elementer man som lærer må ha et aktivt forhold til, nemlig å bidra til å realisere ytringer, men også å utfordre ikke bare disse, men også tradisjonelle oppfatninger. Hvordan skal man som lærer få til dette?

5.4: "Det subjektive" – ulike ytringers gyldighet

I denne del vil det argumenteres for at selv om den deliberative samtale må fordre høy takhøyde for ulike ytringer, så bør samfunnskunnskapen ikke godta subjektive argumenter basert på synsing/føleri samt religiøse overbevisninger.

Disse delene vil bli operasjonalisert før den påfølgende analyse.

5.1 ” Det summerende”

Englunds punkter

Det vises her til Thomas Englund sin modell for den deliberative samtale i skolen:

- a) samtal där skilda synsätt ställs mot varann och olika argument ges utrymme,
- b) att deliberativa samtal alltid innebär tolerans och respekt för den konkreta andra, det handlar bl.a.om att lära sig lyssna på den andres argument
- (c) inslaget av kollektiv viljebildning, dvs strävan att komma överens eller åtminstone komma till temporära överenskommelser
- (d) där auktoriteter/traditionella uppfattningar må ifrågasättas
- (e) som fungerar utan direkt lärarledning. (Englund 2004:257)

Disse punkter vil ikke bli drøftet videre her, men sveve over de påfølgende tre deler. Det er viktig at disse ikke sees på som fullstendig utelukkende kategorier da overgangene er glidende. Alle punkter vil i en eller annen grad bli reflektert i de følgende tre delene, selv om ikke alltid eksplisitt påpekt. En fullstendig oversikt vil bli presentert i 9.4.

5.2 "Det flyktige"

Ytringsfrihetens og meningsdanningens rammer.

5.2.1 Aktualisering

Der styringsperspektivet i sin reneste form er blitt pekt på som nærmest en umulighet for danningen av frie ytringer og meninger, er det tydelig at det motsatte ligger til grunn for den deliberative samtale. Hvilken stilling denne friheten har i det norske samfunn er tidligere blitt vist gjennom de negative friheter. I tillegg aktualiseres dette ved her å henvise til en politisk plattform for de regjerende norske myndigheter:

Regjeringen vil arbeide for et tolerant, flerkulturelt samfunn, og mot rasisme. Alle skal ha de samme rettigheter, plikter og muligheter uavhengig av etnisk bakgrunn, kjønn, religion seksuell orientering eller funksjonsdyktighet. Mangfold gjør Norge til et rikere samfunn. (Soria Mora 2005)

Det er tydelig at de stadig økende mobilitets- globaliserings- og utviklingsmuligheter i det komplekse samfunnet, anerkjennes som positivt av de regjerende myndigheter. Man skal, uavhengig av opphav, ha en mulighet å leve fritt for tvang, og også ha de samme negative friheter som vist til tidligere. Dette er det liten tvil om gir god grobunn for målet ved den deliberative samtale om å vekte ulike argumenter opp mot hverandre.

Men at visjoner om mangfold bare er ord som kan forandres med et pennestrøk, er det heller ingen tvil om. Den siterte Soria Moria-erklæringen fra 2005 ble i 2009 noe endret: "Vår politikk skal reflektere og respektere mangfoldet, samtidig som den skal ta med seg grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon" (Soria Moria 2009). Denne konkretisering viser det plastiske skillet mellom det Øyvind Østerud (1999) definerer som demos, det politisk myndige folk, og etnos, den etniske gruppe. I dette synes de rådende myndigheter å bevege seg i retning mot det sistnevnte, etnos, definert gjennom: "Felles språk, historiske myter, religiøse tradisjoner resonansbunn i et nasjonalt kulturstoff" (Østerud: 1999:21). Likevel er ikke den nye ordlyden en konkret innstramning av enkeltborgerens rettigheter. Den videre avhandlingen legger derfor til grunn at den norske integreringstanke fortsatt anerkjenner at mangfold i seg selv er positivt.

Med dette til grunn er det tydelig at den tidligere nevnte forsterkende sosialisering, definert gjennom et fullstendig møte på verdi- og interessedimensjonen mellom skole og elev ikke lenger er visjonen for det norske samfunn. Det trengs med andre ord et nytt utgangspunkt for

den norske skoles møte med elevene. Et utgangspunkt som passer som hånd i hanske med den deliberative samtale.

5.2.2 Delvis verdifelleskap – et utgangspunkt for deliberative samtaler?

I sin artikkel ”Integrerende sosialisering i majoritetens skole” fra 1994 peker Thor Ola Engen på noen essensielle punkter som viser hvorfor forsterkende sosialisering er gått ut på dato.

Gamle svakheter

For det første, og opp mot Engen sitt utgangspunkt: ”(...) når integrering er målet, må vi samtidig søke å forebygge assimilering og segregering” (Engen 1994:162) blir det klart at ingen av Hoem sine utfall er å regne som suksessfulle i et samfunn hvor mangfold ligger til grunn. Dersom man skal unngå assimilering og segregering med forsterkende sosialisering som mål vil dette per definisjon fordre skoler satt sammen gjennom etnisk og kulturell tilhørighet. Årsaken til dette er ifølge Engen enkel: ”Bare dette vil gi opplæringsbetingelser som er preget av verdi- og interessefelleskap” (Engen 1994:153). Dersom alle skal igjennom den samme skole vil det føre til at individer med minoritetsbakgrunn enten må gi slipp på tidligere verdi og interessedimensjoner og med det resosialiseres til majoritetskulturen, altså assimileres, eller ikke bli sosialisert i det hele tatt, og dermed segregert.

For det andre: ”Utfra sine interesser i det flerkulturelle samfunnet er verken minoritets- eller majoritetslever tjent med endimensjonale løp” (Engen 1994:157). Dersom majoritetskulturen får forsterkende sosialisering vil dette kunne medføre forherligelse av egen kultur og en mangel på perspektiv. For minoritetskulturen vil det som nevnt medføre enten assimilering eller segregering, altså lite heldig for alle i et samfunn med multikulturell profil.

Hverken assimilering, segregering, homogenisering av skolens besetning, eller mangel på perspektivutvidelse synes å være i den deliberative samtales ånd, og det trengs her et alternativ som kan passe dette bedre.

Integrerende sosialisering som alternativ

Gjennom å opprette et nytt sosialiseringsutfall, den integrerende sosialisering, åpner Engen opp for at et større mangfold av ytringer og meninger skal få innpass i den norske skole. Grunnen til dette er at det i et samfunn som har det multikulturelle som visjon, ikke bare er elever med minoritetsbakgrunn som må resosialiseres. Majoritetskulturen må også det.

For minoritetskulturen må re-sosialiseringen skje inn i majoritetskulturen. For majoritetskulturen må en samme resosialisering skje, men da som en prosess inn i det multikulturelle. I tillegg: ”Resosialiseringen må skje, men i forbindelse med, og ikke ved å fortrenge, forsterkende sosialisering, og omvendt” (Engen 1994:160). For at dette skal fungere må et delvis, ikke et fullstendig, verdifelleskap mellom skole og elev være det beste å forfekte. På den måten vil alle involverte ha mulighet til å oppleve en form for verdibekreftelse fra skolen men også en viss verdimotstand.

Poenget er at dette også synes å passe godt overens med den deliberative samtale. Selv om det for integrerende sosialisering ikke er et mål, på samme måte som for det deliberative, å komme til en felles enighet, er de begge klare på at en form for verdibrytning er positivt og nødvendig, og at respekt for den andres argument er av kritisk verdi. Engen har med det gitt oss et begrep for utgangspunktet til den deliberative samtalen. Undervisningen må gis med den hensikt å introdusere elevene for et delvis verdifelleskap, for på den måten å kunne dra opp ulike synspunkter i klasserommet. Hvordan dette kan gjøres i praksis vil være gjenstand for diskusjon i den neste del, ”det konkrete”.

Samtidig må det også påpekes at interessedimensjonen til Engen, som fortsatt viser til nytteperspektivet i 1.1, fremstår i integrerende sosialisering som like viktig å måtte deles mellom skole og elev som det er i forsterkende sosialisering. Dersom utfordringene skolen gir viser seg å være uoverkommelige på en språklig eller for abstrakt måte, vil faren for segregering være umiddelbar. Elevene ser ikke poenget med å dra på skolen, og melder seg følgelig ut av felleskapets løp. Et løp som synes å bli viktigere og viktigere å gjennomføre, skal man tro tjenestlederen for Nav, Bjørn Gudbjørgrud: ”Hvis du faller ut av vgs. i dag så er sannsynligheten for å komme over i varig arbeid liten fordi kompleksiteten øker” (Bjørn Gudbjørgrud, uttalelse i Dagsnytt 18, 22.03.2013).

5.2.3 Kollektiv vilje?

Med et delvis verdifelleskap til grunn får altså integrerende sosialisering sin kraft fra å akseptere verdimotsetninger. Samtidig er Engen klar i sin sak når han påpeker at: ”Likevel må nok skolen samtidig forfekte et avgrenset verdigrunnlag som dens eget, en rikskultur” (Engen:161). Dette avgrensede verdigrunnlag viser til den andre delen av det delvise verdifelleskapet, nemlig den av en mer statisk og styrende karakter. Denne rikskultur peker i

retning av forfektelse av demokrati, likestilling og ytringsfrihet som felles rettigheter, men også at det å være en del av et felleskap, fordrer visse plikter.

I deliberativ forstand er dette momenter som vil være en del av det Englund ser på som punkt c: ”innslaget av kollektiv viljebildning, dvs strävan att komma överens eller åtminstone komma till temporära överenskommelser” (Englund 2005: 257). En respekt for verdiene over, slik at man har en form for kollektiv vilje å bygge et felles fundament for samfunnet på, synes å være av den ytterste viktighet.

5.2.4 Implikasjoner for læreren

Det forventes at læreren forfekter et delvis verdifelleskap med elevene, for på den måten å ha muligheten til å bringe inn flere synspunkter.

Det forventes samtidig at ulike argumenter respekteres.

Til grunn for dette delvise verdifelleskapet må det nødvendigvis også være noen verdier som deles av alle. Engen definerer som dette som en rikskultur, som, satt opp mot myndighetenes føringer forventes å inkludere demokratiet, likestilling og pluralisme.

4.2.5 For den videre analyse:

På grunnlag av disse refleksjonene vil følgende fire momenter bringes inn i analysen: dialogens stilling, dialogens rammer, mål for utdanning og felles vilje kontra egne meninger.

Da danningsperspektivet, og med det et sosiokulturelt utgangspunkt på undervisningen, ligger til grunn for deliberative samtaler, synes **dialogens stilling** i klasserommet å være et godt utgangspunkt for analysen. I hvilken grad ser respondentene på dialogen som en fruktbar aktivitet? I tillegg er **hvilke rammer** det settes på dialogen av lik interesse. Dette for å se på respondentenes verdidimensjon og hvorvidt et delvis verdifelleskap ansees som aktuelt. Med **mål for utdanningen** ønskes det å finne ut hvorvidt de responderte synes å ha en overvekt av styrings eller danningsperspektivet, mens det til slutt, med **felles vilje kontra egne meninger** vil det undersøkes hvilket syn respondentene har på utviklingen av individet satt opp mot felleskapets beste.

5.3 "Det konkrete" – Dialogen i praksis

5.3.1 Realisere ytringer

Å realisere er her forstått som få fram og bidra til ytringer, grunner, meninger og holdninger, selv de som ikke er representert i klasserommet.

5.3.1.1 På innsiden av en lærers hjerne. (En rasjonalitet for nuet?)

"Rasjonalitet har å gjøre med aktørenes forhold til verden, det vil si hvordan de oppfatter og forholder seg til sine omgivelser" (Weigård 1999:31). Det ble tidligere vist til formålsrasjonaliteten som et slags mantra i den liberale modell. I et samfunn som utelukkende fokuserer på individet synes et slikt utgangspunkt å virke mer enn tilfredsstillende. Likevel påpeker Weigård:

Den prinsipielt største begrensingen ved å forstå sosial handlingskoordinering på denne måten er at man oppfatter rasjonalitet og subjektiv mening som noe som springer ut av bevisstheten til det enkelte individ, istedenfor ut av den kommunikative relasjonen som alltid er der og stadig danner seg på nytt mellom flere individer (Weigård 1999:258).

Ved å legge utgangspunktet for handling til den ensomme, monologiske deltaker er det tydelig at det for en deliberativ samtale er noe som mangler. Dette betyr ikke at denne rasjonalitet ikke skal vektlegges, men ved å dele et individs virkelighetserfaringer i tre verdener, den objektive, den sosiale og den subjektive kommer den sanne kompleksitet i møtet med et annet individ fram, og det er den kompleksiteten det deliberative bør forfølge. Den første verden, den objektive, viser til formålsrasjonaliteten og at aktører forholder seg til sine omgivelser på en objektiv måte og forsøker så effektivt som mulig å tilpasse seg for å nå sine mål. Den andre verden, den sosiale, består av "atferdsforvetninger som opprettholdes fordi gruppe medlemmene personlig innestår for deres moralske-praktiske gyldighet" (Weigård 1999: 47). Her vil altså fokuset på individuell handling ligge i en orientering av gitte felles verdier for den tilhørende gruppe, snarere enn eget formåls vinning. Den subjektive, påpeker Weigård: "betegner sfæren av indre, personlige opplevelser som det enkelte subjektive har en privilegert tilgang til" (Weigård 1999: 48). Dette er en verden som omhandler individets innerste tanker og følelser. En verden den enkelte har privilegert adgang til og kun kan vise andre gjennom det dramaturgiske.

Ved å ta opp i seg alle disse tre verdenene hos et annet individ går man fra å være formålsrasjonell, til å bli kommunikativ rasjonell. Forskjellen mellom disse, hevder Weigård, er at ”mens formålsrasjonell handling er resultatorientert, så er kommunikativ rasjonalitet forståelsesorientert” (Weigård 1999: 39) Dette fremstår som essensielt for den deliberative samtale.

5.3.1.2 Hvordan blir så møtet?

Fra subjekt – objekt...

I tradisjonell forstand har relasjonen mellom lærer og elev vært definert som et subjekt – objekt-forhold hvor lærer har all makt, da gjerne med et rent formålsrasjonelt utgangspunkt. Dette viser i sin essens tilbake til styringsperspektivet. Med den logikk her presentert vil et slikt fokus ikke få tilgang til de ulike verdener fordi man fokuserer mer på resultatet snarere enn forståelse.

...til subjekt – subjekt

Hovedpoenget for denne del ligger derfor i det fokus Weigård legger på ”subjekt-subjekt relasjonen mellom kommuniserende og samhandlende individer” (Weigård 1999:234). Dette kan for mange synes elementært, for andre uholdbart og imot undervisningens praksis. For denne avhandling framstår det derimot som helt nødvendig.

For det første trengs det i et demokratisk samfunn begrunnelse og forståelse for de lover og regler som er gjeldende, ikke overstyring. Dette for å sikre håpet om kontinuitet og konsensus i samfunnsstrukturene. For det andre vil det, dersom dette ikke forfektes også i klasserommet, kunne opprettes et skille mellom det å lære om demokratiet, og det å leve i demokratiet. For det første vil dette være en skinnhellig måte å drive undervisning om demokratiske prinsipper. For det andre gir det et feil inntrykk av de demokratiske prosesser.

5.3.1.3 Implikasjoner for læreren

En lærer med den deliberative samtale som mål vil ønske å realisere ytringer ved å være kommunikativ rasjonell og med det etablere et subjekt – subjekt forhold til elevene. Dette innebærer å oppmuntre til ytringer av ulik art, samtidig som man setter seg inn i hvert enkelt individs livsverden og grunn for denne ytring.

I tillegg, for å opprette det deliberative punkt om å veie argumenter opp mot hverandre sees det også på som viktig at læreren inkluderer og de synspunkter som ellers ikke måtte råde i klasserommet, for på den måten å introdusere et delvis verdifelleskap.

Læreren bør også ha som mål å forklare seg på en forståelig måte.

I tillegg må man være villig til å utforske de områder man også ikke har stor kompetanse på. Også dette for å sikre den deliberative prosess.

5.3.1.4 For den videre analyse:

På grunnlag av disse refleksjonene vil følgende to momenter bringes inn i analysen:

I hvilken grad sees dialogen gjennom et subjekt – subjekt forhold?

I hvilken grad, hvorfor og hvordan, ønsker læreren å realisere elevenes ytringer?

5.3.2 Utfordre ytringer

Å utfordre er her forstått som å stille motargument og sette spørsmålstegn ved grunnene, meningene, og holdningene til elevene, men også det etablerte – på en argumenterende måte.

Der det å oppmuntre til elevens ytringer sees på som et minstepremiss for undervisning basert på et subjekt – subjekt forhold, sees også dens motsats, å utfordre, som det samme dersom målet er en deliberativ samtale. Dette spesielt for å unngå deltakerdemokratifella fra 70-tallet, som tidligere nevnt.

At å utfordre er viktig, får her konkret kraft fra Englunds punkt d: ”där auktoriteter/traditionella uppfatningar må i frågåsättas” (Englund 2004:254) fordi det a-priori ikke finnes en konkret løsning på det beste for samfunnet, noe som betyr at alt i prinsippet feilbart. Derfor er det viktig å være kritisk, til og med til de tradisjonelle oppfatninger. I tillegg kan det å utfordre ytringer forstås som Englunds punkt a: ”samtal där skilda synsätt ställs mot varann och olika argument ges utrymme” (Englund 2004:255). Dette punktet var også en del av det å realisere ytringer, men punktet innebærer to prosesser. En hvor ulike synspunkter blir tatt opp, altså realisert, og en hvor de blir stilt opp mot hverandre, altså utfordret.

Dette momentet kan videre komplementeres med det argumentet som ble lagt frem gjennom integrerende sosialisering i 5.2.2, at hverken majoritets- eller minoritets elever er tjent med et fullstendig verdifelleskap til skolen. For å forhindre både selvforherligelse og assimilering/segregering må alle møte skolen gjennom et delvis verdifelleskap. Dette får man gjennom å realisere ulike ytringer, men også gjennom å utfordre de samme.

5.3.2.1 Implikasjoner for læreren

Man må (nesten) alltid utfordre elevenes ytringer, uansett majoritets- eller minoritetsbakgrunn, dette for å sikre at det prosedurale har forrang.

5.3.2.2 For den videre analyse

På grunnlag av disse refleksjonene vil følgende moment bringes inn i analysen:

I hvilken grad ønsker lærerne å utfordre elevenes ytringer? I så fall, hvorfor og hvordan?

5.4 "Det subjektive" – ulike ytringers gyldighet

Til nå er det argumentert for at en undervisning med den deliberative samtale som mål bør basere seg på forfektelsen av et delvis verdifelleskap, med en lærer som kommunikativ rasjonell forstått gjennom et subjekt – subjekt forhold til elevene. Det er videre blitt sett på viktigheten av å realisere, men også for den deliberative prosess sin skyld, å utfordre de ytringer som kommer opp.

I del 5.2 –"det flyktige" ble det vist til noen overordnede mål for samfunnets verdidimensjon gjennom Soria Moria erklæringen. Denne komplementeres her med opplæringsloven hvor det tydelig kommer fram den rikskultur skolen skal forfekte: "Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte"(Opplæringslova § 1-1). At dette setter rammene for hva som er brudd på ytringsfriheten, er tydelig. Likevel er dette bare noen ord på et papir eller en skjerm. I virkeligheten finnes det en rekke omstendigheter hvor læreren kan ønske å påvirke, eller blir påvirket, gjennom argumenter forfekter andre utgangspunkt enn de overnevnte. Å godta argumenter basert på subjektiv synsing/føleri og/eller religiøse overbevisninger når den deliberative samtale er et mål, vil derfor her bli gjenstand for debatt.

5.4.1 Det bedre argument, eller synsing og føleri?

At følelser er bra på mange områder, er helt sikkert. Det er likevel blitt påpekt at den liberale demokratimodell har problemer med å utfordre synsing og føleri, da dette nærmest kan oppfattes som en menneskerett fordi det dekkes av individets negative frihet. Poenget er å påpeke den forskjell det ligger i å forfekte alle ytringer som gode fordi de kommer fra et individs subjektive verden, og det å forfekte en ytring basert på det prosedurale og saken i seg selv. At ikke alle samfunnsfaglige temaer kan forstås med den instrumentelle vitenskapelige forskningen, ble det argumentert for i 2.3.1 gjennom det instrumentalistiske mistak, og det er heller ikke her ment å motsi dette ved å påstå at all inspirasjon skal komme fra det vitenskapelige. Men det deliberative og det vitenskapelige deler begge det mål om alltid å være åpen for det bedre argument. Et argument som må springe ut fra det prosedurale fordi det er "(...) den frie kommunikasjonsflyt mellom aktørene i et komplekst nettverk av institusjonaliserte og ikke-institusjonalisert diskurser som selv genererer legitimitet" (Weigård:235). Et bedre argument kan ikke, slik undertegnede ser, det komme utfra synsing og føleri da det verken tar høyde for de tre verdener tidligere presentert, eller som nå nevnt, kjernen i det deliberative, nemlig prosedyren i seg selv.

5.4.2 Hva så med overtroiske og religiøse forestillinger?

Religion har vært en definerende del av den norske samfunnsstrukturen i historisk kontekst. I det moderne samfunn er dette også tilfellet for mange, og spørsmålet som stilles i den sammenheng er i hvilken grad det bør være plass for fundamentalistisk funderte ytringer basert på religion og overtro i samfunnskunnskapen? Jürgen Habermas har også her reflektert over denne problemstillingen, da i samfunnsmålestokk. De neste punkter vil ta utgangspunkt i hans tale i forbindelse med Holbergprisen 2005.

I verdenssammenheng har det, ifølge Habermas, etter en periode med sekularisering av offentlige beslutningsprosesser, de senere år oppstått en motsatt trend. "What is most surprising in this context is the political revitalization of religion at the heart of Western society" (Habermas 2005:2). Om enn problematisert rundt utviklingen i USA, kan de samme tankene rettes mot Norge, som langt på vei deler den samme liberale demokratimodell, og med det også de samme potensielle problemene.

Problemet

Satt opp mot den liberale modellen mener Habermas at religion og offentlige beslutninger er ikke-kompatible av to grunner. For det første: Dersom offentlige beslutninger i et pluralistisk samfunn springer ut av en religion, vil dette stå i fare for å ødelegge statens verdifelleskap med en rekke av sine innbyggere, og dermed føre til en segregering av samfunnet. Grunnen til dette at man innenfor en liberal modell lar menneskerettighetene råde. Man kan dermed ikke forvente at alle skal ta til seg en offentlig allmennvilje basert på religiøse overbevisninger som går på akkord med ens personlige overbevisninger. (Habermas 2005)

For det andre og for å understreke paradokset om den liberale modellens lite bærekraftighet:

The liberal state has an interest of its own in unleashing religious voices in the political public sphere, for it cannot know whether secular society would not otherwise cut itself off from key resources for the creation of meaning and identity (Habermas 2005:6).

Det synes her at, i en tro på at selve menneskeheten vil fordufte uten religion, også mangelen på å utvikle en alternativ allmennvilje virker presserende for den liberale modell.

Løsningen

I den deliberative modellen synes derimot ikke dette å være et problem, og Habermas introduserer med det den post-metafysiske tankegang:

Post-metaphysical thought is prepared to learn from religion while remaining strictly agnostic. It insists on the difference between certainties of faith and validity claims that can be publicly redeemed or criticized; but it refrains from the rationalist temptation that it can itself decide which part of a religious doctrine is rational or not. (Habermas 2005:9)

Med dette til grunn kommer man på et vis tilbake til Engen sitt syn på sosialisering i 5.2.2, bare her sett i et litt annet lys. Habermas synes å mene, for å bruke Engens terminologi, at de religiøse, men også de sekulære må resosialiseres til, ikke en multikulturell hverdag, men inn i en post-metafysisk holdning. Resultatet blir et agnostisk utgangspunkt til materien. På samme måte som Engen ønsker et delvis verdifelleskap mellom skole og elev slik at alle elever i en eller annen grad kan få bekreftelse fra skolen, vil en agnostisk holdning til samfunnsspørsmål også resulterer i det samme. Alle vil kunne ha mulighet til å ytre seg på sin måte i sin egen livsverden, men eventuelle ytringer som forfekter en høyere abstrakt verden som førende for handlinger i den faktiske tilværelse, vil ikke kunne ha gyldighet i offentlige beslutninger. For de sekulære sin del vil det å avstå fra hetsing og plaging av de religiøse være

viktig, og omvendt. I stedet for må en form for allmennvilje basert på det beste argument fra en felles grunnplattform, det agnostiske, være gjeldende.

5.4.3 Aktuelt?

Så kan man stille seg spørsmålet om dette egentlig er en aktuell problemstilling i Norge. At nasjonen fortsatt er offisielt kristen, og at den kristne kulturarv skal bevares, er én ting. At Norge fremstår som en av de mest sekulariserte statene i verden, er noe annet. Faktum er at politiske partier som representerer en religiøs fundamentalistisk retning er langt unna en plass på Stortinget. For at dette skal opprettholdes bør samme profil også gjelde i samfunnsfagene.

5.4.4 Implikasjoner for læreren

Lærere bør, for å sikre at alle kan møtes på et så nøytralt grunnlag som mulig, holde seg unna synsing, føleri, generaliseringer og tungtveiende religiøse argumenter.

5.4.5 For den videre analyse:

På grunnlag av disse refleksjonene vil følgende to momenter bringes inn i analysen:

I hvilken grad godtar respondentenes synsing/generalisering som argument?

I hvilken grad godtar respondentene syn på ytringer basert på religiøse overbevisninger.

6.0 Andre studier

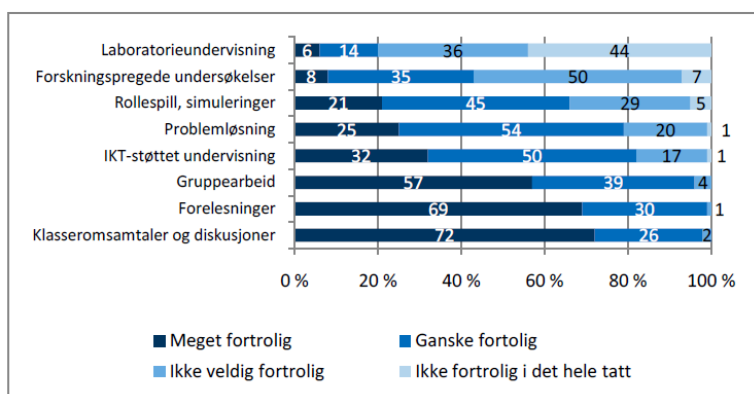
6.1 ”Morgendagens samfunnsborgere”

Som det tydelig har kommet fram ved flere anledninger får denne oppgaven mye av sitt utgangspunkt fra Mikkelsen, Fjeldstad og Lauglos ”Morgendagens samfunnsborgere”. Det ble allerede i innledningen pekt på bokens mål. De neste sidene vil derfor her bli brukt for å gi ytterligere belegg til disse funnene.

6.1.2 Grunn til å hevde at dialogen står sterkt

For at hele denne avhandling skal gi mening må dialogen eksistere i klasserommet. At et av svarene i Mikkelsen et al synes å kunne besvare dette ganske godt, er derfor betryggende.

Figur 7.6 Hvor fortrolig er du med å bruke følgende arbeidsmåter og tilnærminger (på 8. trinn). Samfunnsfaglærere. Prosentfordeling

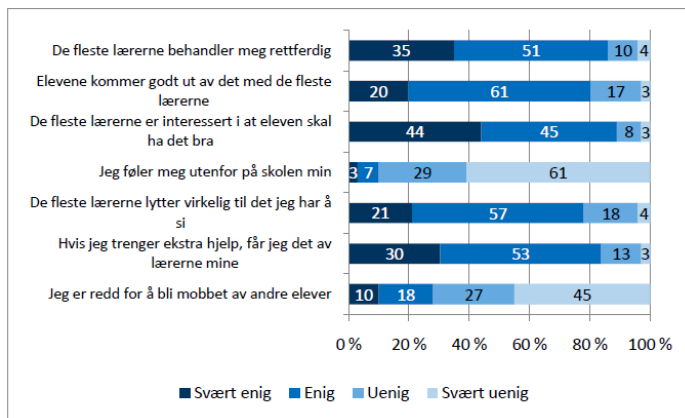


(Mikkelsen et al: figur 7.6)

Det faktum at over 7 av 10 lærere er meget fortrolig med klasseromssamtaler, satt opp mot at bare 2 av 100 er lite fortrolige, vitner om at mye står bra til i norske klasserom. Likevel kan man ikke unngå å lure på hva alle disse som er så meget fortrolige med dialogen faktisk praktiserer. Her vil forhåpentligvis denne avhandlingen bidra til mer kjøtt på beinet.

Elevenes svar på et liknende spørsmål – hvordan de oppfatter elev-lærer relasjonen er også viktig å få med her:

Figur 5.8 Svar på påstander om elev-lærer relasjonene på skolen.



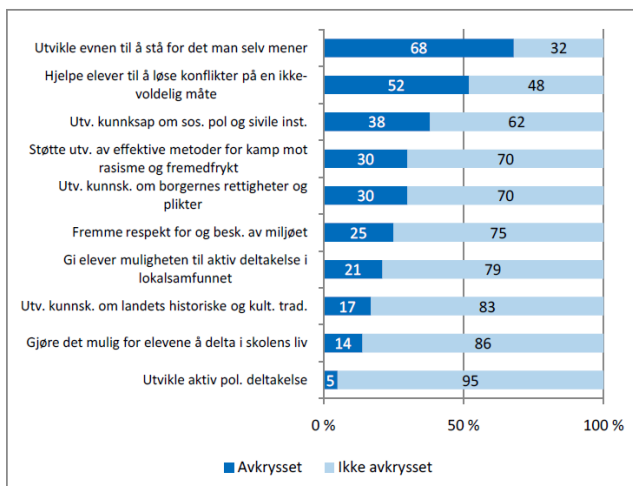
(Mikkelsen et al: figur 5.8)

I denne figuren er det spesielt svarene fra nummer 1 og 4 som er av interesse. Flestparten av elevene føler seg rettferdig og godt behandlet av læreren. I tillegg oppfatter mange læreren som en som lytter. Dette synes langt på vei allerede nå å kunne definere norske lærere som kommunikativt rasjonelle. Men det er også her en overvekt som bare føler dette av og til. Hva kan grunnen til dette være?

6.1.1 Grunn til å hevde at ytrings- og meningsfrihet står sterkt

For at det deliberative skal kunne være aktuelt er det som vist, ikke nok at dialogen seg selv står sterkt. Det må også eksistere en form for ytrings- og meningsfrihet som muliggjør behandling av flere standpunkt. I den sammenheng er det spesielt to svar som her synes interessante. Den første dreier seg om hva lærerne ser på som det viktigste målet for utdanningen.

Figur 7.4 Hva ser du på som de viktigste målene for demokratiundervisningen på skolen? Rangert etter hyppighet i avkrysningene.

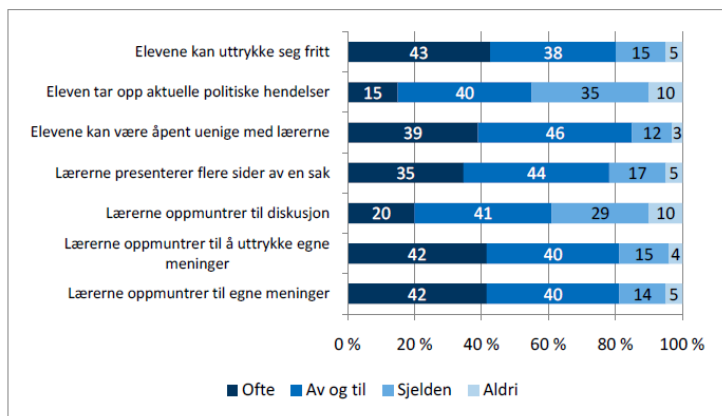


(Mikkelsen et al: figur7.4)

Det er utvilsomt det første punktet som fanger interessen. Så godt som 7 av 10 lærere ønsker at elevene skal stå for sine egne meninger. I tillegg synes dette å gi en undervisning basert på forfektelsen av et delvis verdifelleskap.

Elevene ble også spurt om mye av det samme. Den neste tabellen viser elevenes oppfatning av klasseromsklima.

Figur 5.1 Svarfordeling på påstander om klimaet i klasserommet. 8.trinn.



(Mikkelsen et al: figur7.4)

Selv om elevene har blitt spurt på en annen måte, ved at de graderer svaret sitt istedenfor å krysse av på en påstand, synes elevenes svar å legge seg langs samme akse som lærernes. Et flertall av elevene sier de får uttrykke seg fritt, stimuleres til egne meninger og får være åpent uenige med læreren. I tillegg er det et flertall som poengterer at læreren også presenterer flere sider av en sak. I så måte underbygges også her antakelsen om at det deliberative, hvor selve kjernen ligger i å vekke ulike argumenter opp mot hverandre på en saklig måte, eksisterer i klasserommene.

At alt dette også underbygger det delvise verdifelleskapet i skolen, er det liten tvil om. Men likevel må det bemerkes at statistikken viser at dette bare gjelder av og til for mange. Denne avhandlingen vil ta for seg hva grunnen til dette kan være. I og med at denne undersøkelsen er for elever på 8.trinn øker antakelsen om at den frie meningsdanning er noe som blir forfektet på videregående.

7.0 Metode

Når det teoretiske fundamentet og inspirasjonen nå er lagt frem, hvordan skal så den gjeldende problemstillingen kunne besvares på en så tilfredsstillende måte som mulig?

7.1 En kvalitativ studie...

Det mest logiske stedet å starte i forberedelsene til en undersøkelse, er å bestemme seg for hvilken type metode som vil gi de mest fruktbare resultatene. Elsa Kaarbø (2009) peker her på at ”I all forskning bør metodevalget bestemmes ut fra problemstilling. Hvilken fremgangsmåte kan gi svar på det som skal undersøkes?” (Kaarbø 2009:1). Det gjentas derfor: ”I hvilken grad kan dialogen i samfunnsfagene forstås som en deliberativ samtale?”

På et overordnet nivå defineres en undersøkelse enten som kvalitativ eller kvantitativ. ”Morgendagens samfunnsborgere”, som tidligere er blitt referert til, bærer preg av en kvantitativ tilnærming. Dette fordi, med Ottar Hellevik sine ord: ” I en kvantitativ undersøkelse skaffer forskeren seg sammenliknbare opplysninger om et større antall enheter, uttrykker disse opplysningene i form av tall, og foretar en statistisk analyse av mønsteret i tallene i datamatriksen” (Hellevik 2005:110). Å kunne gi generaliserbare data for et stort univers synes her som det viktigste.

Sett i lys av denne oppgavens problemstilling vil et slikt fokus på det kvantitative være nytteløst. Grunnen ligger i ønsket etter respondentenes doxa, som Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2009) definerer som: ”(...) oppfatning eller mening som ikke lever opp til de krav man stiller til faktisk viten eller kunnskap (Kvale & Brinkmann 2009:57). Det er altså respondentenes subjektive overbevisning denne avhandling er på jakt etter. For å fordype seg i et individs livsverden er derfor en kvalitativ studie heller å foretrekke. Hellevik definerer en slik studie gjennom ”at datamatriksen en forsøker å fylle som regel vil ha frie enheter. Verdiene registreres ikke som tallkoder, men tekster” (Hellevik 2005:110). Dette bringer oss galant inn i studiens utvalg.

7.2 ...valgt på en hensiktsmessig måte

Der kvantitative utvalg kjennetegnes av et stort antall enheter fra universet, kjennetegnes altså det kvalitative ved at et færre antall enheter blir undersøkt langs et dypere spekter. Dette brukes gjerne i langvarige sosialantropologiske studier i fjerne strøk, men også samtaler med

en håndfull individer, som i vårt tilfelle. For denne undersøkelsen er det, hovedsakelig av tidshensyn, valgt å fokusere på ni respondenter. Tre av disse er lærere, hvorav de resterende seks er elever fra lærernes klasser. Å finne respondenter gjennom et tilfeldig utvalg, for på den måten å sikre seg en bedre validitet, ville i dette tilfellet vært det beste. Likevel ble respondentene valgt ut fra et mer hensiktsmessig perspektiv. Den største årsaken til dette er naturligvis tidspress. Gjennom et ønske om å snakke med noen som faktisk kunne mene noe om dette temaet, ble to av lærerne plukket ut fra en allerede kjent krets. Den tredje ble kontaktet gjennom et tips fra veileder og kan i så måte heller ikke kalles tilfeldig. Den siste respondenten viste seg også endre oppgavens kvaliteter fordi han representerte en annen klasseromstilværelse enn de to andre lærerne. Dette gjør funnene mer sprikende, men også mer generaliserbare, da flere kan kjenne seg igjen i respondentenes svar.

I tillegg til disse tre lærerne ble som sagt seks elever intervjuet. Disse ble valgt ut ved å spørre om noen i klassene var interessert, og var i så måte heller ikke tilfeldig valgt ut. For en oversikt over disse klassene se del 7.7.

7.3 Et semistrukturert livsverdensintervju...

Ary, Jacobs & Sorenson sin definisjon av den kvalitative metode kan gi grunnlaget for metodevalget i denne avhandlingen litt mer tyngde da de ser dette som prosess som: "(...) provides rich descriptive accounts targeted to understanding a phenomenon, a process or a particular point of view from the perspective of those involved" (Ary, Jacobs & Sorensen 2009:453).

Innenfor dette feltet finnes det en rekke tilnærminger. Kvale & Brinkmann (2009) peker her på deltakerobservasjon og intervjuer som de vanligste. Grunnen til at det i denne avhandlingen er valgt å fokusere på intervjuformen er den tidligere nevnte søken etter doxa. Å snakke med respondentene for på den måten å komme inn i deres livsverden, synes mer nyttig enn å forsøke å tolke deres oppførsel. Med Kvale sine ord kan et semi-strukturert intervju forstås slik:

"A semi-structured life-world interview attempts to understand themes of the lived day world from the subjects' own perspectives. This interview seeks to obtain descriptions of the interviewees' lived world with respect to interpretation of the meaning of the described phenomena (Kvale 2007:10)."

7.4 ...med fenomenologisk tilnærming

Å foreta intervjuer med et slikt utgangspunkt må naturligvis fordre en fenomenologisk tilnærming til de intervjuede. Selv om det å intervju kan ta mange former synes det med Tove Thagaard sine ord klart hvorfor det fenomenologiske perspektivet passer godt for jakten på doxa.

Sentralt innen fenomenologien er å forstå fenomener på grunnlag av informantenes perspektiv, og beskrive omverdenen slik den erfares av dem. Fenomenologien bygger på en underliggende antakelse om at realiteten er slik folk oppfatter den er (Thagaard 1998:34).

Dette medfører at det i intervjuene vil være essensielt å søke etter respondentenes sanne og ærlige tanker rundt yrings- og meningsfrihet i undervisningspraksis, for det er det i seg selv som har verdi.

7.5. Men med hermeneutisk sirkel i analysen

Selv om utgangspunktet til intervjuene er ment rent fenomenologisk er det ikke til å komme unna den rollen den hermeneutiske sirkel spilte i analysen. Dette:

(...) betegner det forhold at all fortolkning består i stadige bevegelser mellom helhet og del, mellom det vi skal fortolke, og den kontekst det fortolkes i, eller mellom det vi skal fortolke og vår egen selvforståelse. Hvordan delen skal fortolkes, avhenger av hvordan helheter fortolkes og hvordan helheten fortolkes avhenger av hvordan delene fortolkes (Gilje & Grimen 2009:153).

At dette har vært tilfellet i analyseprosessen er det liten tvil om. Gjennom transkribering, og så koding er det tydelig at en hver analyse alltid vil være gjenstand for personlig tolkning. I tillegg er det i denne analysen brukt en viss form for det Kvale peker på som meningsfortetning ved at noen uttalelser er blitt kortet noe ned til mer presise formuleringer.

Det er for øvrig brukt en tematisk innholdsanalyse som mal for denne avhandlings analyse. “Thematic analysis is a method for identifying, analysing and reporting patterns (themes) within data. It minimally organizes and describes your data set in (rich) detail” (Aronson 1994:4). En tematisk analyse spenner seg over seks steg. De omhandler en første organisering av data, og en leting etter koder og like temaer blant respondentene til et kritisk overblikk over disse, før de blir presentert. I en slik prosess er det tydelig at en viss fortolkning av rådataene er blitt gjort.

7.6 Intervjuguide

Med et fenomenologisk perspektiv på selve intervjusituasjonen ligger det implisitt å ikke legge for store føringer på respondentene. Samtidig ble det, for å sikre gode dataer analysen, nødvendig å få kontrollert samtalen noe. ”De kvalitative metodene kjennetegnes ved at undersøkelsene er basert på en intervjuguide dvs en oversikt over de problemområder som skal avdekkes, og ikke et tradisjonelt spørreskjema som benyttes ved de kvantitative metodene” (Kvale 1999: 231).

Som førende for samtalerne, og til stor hjelp for den senere analyse, ble intervjuene grovt delt inn i tre deler. Der den første omhandler respondentenes syn på sosialisering, og med det individets ytringsfrihet og meningsdanning, peker den andre på hvordan dette kan forstås i praksis, mens den tredje ble brukt som en søken etter mer subjektive meninger rundt ulike gyldigheten av ulike argumenter. Denne tredelingen ble altså opprettet for å reflektere den "flyktige", "konkrete" og "subjektive" delen, som ble redegjort for i teoridelen. Når rådataene hadde blitt samlet inn ble oppgaven å systematisere dette gjennom den tematiske analyse

(Det henvises her til vedlegg 1 og 2 for gjeldende intervjuguider.)

7.7 Oversikt over utvalget

Av de ni respondentene er seks fra en skole og tre fra en annen. Elevenes rolle i analysen vil hovedsakelig være å fungere som kontrollerer av lærernes utsagn. Det respektive utvalget vil her, for at den videre analyse skal bli enklere å forstå, bli ofret noen ord. Navnene er blitt forandret for å sikre respondentens anonymitet.

Skole 1

Klasse Audun: Dette er en 3. klasse i historie og filosofi. Selv om dette egentlig er et historiefag, er temaene av en slik art at de samme prinsipper om den deliberative samtale også burde være representert her. Denne klassen fremstår som den "vanligste" av de tre klassene da den både inneholder jenter og gutter. Selve sammensetningen fremstår som homogen. Av elevene vil det i analysen bli stiftet kjennskap til Elise og Kristin.

Klasse Gard: Sosiologi og sosialantropologi i studieforberedende. Fremstår som den ene av to poler fordi det er en ren jenteklasse, alle med homogen bakgrunn. Av elevene vil det i analysen bli stiftet kjennskap til Ingvild og June.

Skole 2

Klasse Haakon: Samfunnskunnskap 2.klasse i en malerklasse med elever som egentlig ikke vet om de ønsker å bli malere. Klassen fremstår umiddelbart som Klasse Gard sin motpol. Dette fordi det er en ren gutteklasse med svært variert bakgrunn. Av de elleve elevene er bare en etnisk norsk. I tillegg virker interessen for det faglige å være heller laber. Det er her på sin plass med et sitat fra Haakon for å illustrere hans utfordringer.

Nå skal jeg gi deg et eksempel. Vi holder på med fattige og rike land nå. Å se på årsakene til fattige og rike land. Og når de skal legge inn noen tall inn i en matrise så hadde han ene brukt 6 ganger 45 min på å fylle ut tre ruter i et excel ark. Seks ganger førtifem minutter. Det er ganske krevende altså. Han brukte en halvtime på å stave dødsrate riktig. Dette er uten tvil den vanskeligste klassen jeg har hatt gjennom mine 18 år som lærer (Haakon)

Av elevene intervjuet vil det i analysen bli stiftet kjennskap til Ola og Truls.

7.8 Forventninger

Det er kommet tydelig frem gjennom det teoretiske rammeverket hva denne avhandling forventer. Gjennom de ulike implikasjoner denne avhandling har gitt en lærer som ønsker å forfekte deliberative samtaler, vil forventningene naturligvis ligge i at lærerne sier seg enig i, og forfekter de punktene som er satt opp. Jamført med "Morgendagens samfunnsborgere" ligger det en klar forventning i at dette bør være noe mange lærere forfekter eller ønsker å forfekte i klasserommet.

7.9 Etiske overveininger

Birch (1995) hevder i Kvale og Brinkmann (2009) at etiske problemer i intervjuforskningen "oppstår spesielt på grunn av de komplekse forholdene som er forbundet med å utforske menneskers privatliv og legge beskrivelsene ut i det offentlige" (Kvale & Brinkmann 2009.:80). I den forstand synes det naturlige å påpeke noen momenter.

For det første omhandler denne avhandlingen ikke bare lærernes konkrete praksis, men også menings-, og ytringsfrihet. Dette er store og komplekse temaer, gjør det nødvendig å la de responderte komme til en enighet med seg selv. For at ikke konklusjonene skulle bli forhastet, og med det fremstille individenes livsverden på en feil måte, ble spørsmålene stilt på en slik måte at man gjennom flere utvekslinger holdt seg til det samme tema. Dette ble også gjort for

å sikre avhandlingens troverdighet som vi snart kommer inn på. Dette resulterte imidlertid i at samtalene ble relativt lange. Såpass lange ble noen av dem at det som et resultat ikke ble tid til å snakke med alle om alt. Helt konkret ble det ikke tid til å snakke med Gard om hvordan han ser på religiøse ytringer i klasserommet.

I tillegg fremstod det også å være asymmetri i intervjuene, spesielt med elevene. Som forsker sitter man med all definisjonsmakt, og det blir med det viktig å forholde seg til de responderte gjennom det denne avhandlingen har definert som kommunikativt rasjonell. Dette gjelder spesielt i måten spørsmålene ble stilt. Å bruke hverdagsord slik at man ble forstått korrekt fremstod som det viktigste for å ikke bare etablere en god kontakt med elevene, men også for å få fruktbare svar.

7.10 Kritiske vurderinger

Der kvantitative studier er preget av begrepene reliabilitet og validitet, er det for de kvalitative studier like vanlig at dette blir definert gjennom pålitelighet, troverdighet og overførbarhet.

7.10.1 Pålitelighet

Pålitelighet referer i sin essens tilbake til reliabilitetsbegrepet. Ifølge Østerud 1998 synes et slikt mål å være mest relevant i kvantitative studier. Grunnen til dette er at en forutsetning for høy reliabilitet fordrer et forskningsinstrument som gjør det mulig å sikre repetisjon under nærmest identiske forhold. At en høy grad av pålitelighet i denne studie vil være vanskelig, synes dermed tydelig.

For det første er studien blitt til gjennom undertegnede som forskningsinstrument. Dette medfører at funn og konklusjoner er blitt til ved at min egen erfaringsbakgrunn, bevisst eller ubevisst, vil påvirke resultatet, både i form av den generelle utforming av samtalene, men også på den måten oppfølgingsspørsmål også videre er blitt til. I tillegg er det slik at de forholdene intervjuene foregikk på, aldri kan bli helt identiske, eller gjentatt. Ved å bruke de samme respondentene igjen vil imidlertid en viss grad av reliabilitet være mulig, men deres situasjon og min situasjon som til sammen utgjør vår relasjon, vil da ha blitt endret fra første gang.

Istedenfor å sikre en grad av høy reliabilitet synes derfor et krav om pålitelighet å være mer dekkende for denne avhandlingen. For å sikre dette er en åpenhet og redegjørelse av hele

forskningsprosessen essensielt. Gjennom å gjøre designet så transparent som mulig vil, ifølge Ary et al (2006) påliteligheten kunne sikres. Av den grunn er det i denne metodedel forsøkt å gi en så fullstendig redegjørelse som mulig av de valgene som er blitt gjort.

7.10.2 Troverdighet

Ifølge Kvale & Brinkmann (2009) omhandler troverdighet: ”i hvilken grad våre observasjoner faktisk reflekterer de fenomenene eller variablene som vi ønsker å vite noe om” (Kvale & Brinkmann, 2009: 251). Troverdighet kan med det forstås som en indre validitet hvor dette bestemmes av hvorvidt operasjonaliseringen måler det man ønsker å måle. Dette kan blant annet oppnås ved å bruke flere metoder for å måle bedre.

I og med at dette er en intensiv avhandling som må ferdigstilles på kort tid, er det som nevnt ikke brukt flere metoder enn intervjuet. Likevel er troverdigheten forsøkt sikret gjennom en operasjonalisering som prøver å måle helt konkret det den respektive del omhandler. På den måten er det forsøkt å gi et innblikk i egne tanker rundt forskningsspørsmålet. I tillegg ble det gjennom intervjuprosessen alltid stilt oppfølgingsspørsmål som forsøkte å komme inn i materien gjennom et litt annet lys, nettopp for å sikre troverdigheten til respondentenes svar. Nært knyttet til dette lå også behovet for å avslutte alle samtaler med en debrief hvor de viktigste momenter ble løftet opp, nettopp for å sikre samtalenes troverdighet.

At avhandlingen i seg selv kan gi grunnlag for nye undersøkelser hvor man kan ha med flere forskere og også bruke flere metoder, vil nødvendigvis øke denne troverdigheten.

7.10.3 Overførbarhet

Der troverdighet omhandler studiens indre validitet, henviser overførbarheten til den ytre validiteten. ”Overførbarhet handler om hvorvidt et resultat kan overføres til lignende fenomener.” (Johannessen 2006:200). Som påpekt innledningsvis vil bruk av utforskende og fenomenologiske intervjuer av et lite antall enheter ikke kunne resultere i en stor grad av overførbarhet. Likevel er det, jamført med utvalget, naturlig å anta at respondentene representerer to ulike virkelighetsoppfatninger. I så måte vil denne avhandling være mer overførbar enn hvis det kun var en virkelighetsoppfatning som ble funnet.

8.0 Analyse

8.1 Innledning

Når valget til slutt falt på den tematiske innholdsanalysen var spesielt to komplementære begrunnelser overveiende. Selve datamaterialet var av et slikt omfang, men også av en slik karakter at en diskursanalyse som eksempel på ingen måte syntes nødvendig. Trass i volumet fremstod likevel intervjuene som sammenhengende og klare. Dette ble gjort mulig gjennom den allerede nevnte intervjuguiden. Stegene i analysen gikk derfor langt ut på å finne de mest uttømmende utsagnene respondentene kom med på de gitte temaer.

8.1.1 Respondentene:

Skole 1: Lærer Audun og hans elever Ingvild og June

Lærer Gard og hans elever Elise og Kristin

Skole 2: Lærer Haakon og hans elever Ola og Truls

Disse er alle blitt redegjort for i metodedelen.

8.1.2 De ulike delenes operasjonalisering:

"Det flyktige":

Dialogens stilling, ytringers rammer, felles vilje kontra egne meninger, mål for utdanning.

"Det konkrete":

Realisere ytringer, utfordre ytringer, hvordan og hvorfor.

"Det subjektive":

Synsing/føleri og religiøse argumenter.

Analysen må med det sees som et dykk ned i respondentenes livsverden. Den første del, ”**det flyktige**”, ser overordnet på dialogens rolle og hvilket syn respondentene har på elevenes meningsdanning. ”**Den konkrete delen**” forsøker å vise disse meningene i praksis gjennom spesifikke didaktiske eksempler og utsagn. Den siste delen, ”**det subjektive**”, vil utdype respondentenes syn på hvilke type argumenter som blir sett på som gyldige i de respektive klasser.

Det ligger i analysens natur å grave seg stadig dypere ned i materien. Dette har ført til at utsagn i analysens første del vil legge premisser for de videre deler.

8.2 ”Det flyktige” – Ytringsfrihetens og meningsdanningens rammer

Det er i denne delen forsøkt å fokusere på respondentenes overordnede syn på dialog, menings- og ytringsfrihet.

8.2.1 Dialogens stilling

Hvilket syn lærerne har på dialogen er her det første, og banale, målet for denne analysen. Det kan synes feil for noen at en moderne lærer ikke skal bedyre seg med endimensjonal monologisk undervisning. For at den gjeldende problemstilling skal ha gyldighet sees likevel det motsatte, at dialogen faktisk er tilstede, som et premiss å få bekreftet.

Lærerne

I samtale med samtlige lærere kom det tidlig frem, nærmest som en selvfølge, at dialogbasert undervisning er en prioritert aktivitet. Audun fra skole 1 svarer følgende på spørsmål om hva han liker best av dialogen og monologen. Dette er her representativ for lærernes felles syn på dialogen:

”Nei, altså, jeg har jo veldig liten tro på den traktmetoden. Jeg tror egentlig på dialogen.”
(Audun)

Audun trekker her opp et interessant skille mellom dialogen som didaktisk aktivitet, og den mer klassiske, behaviouristinspirerte monologlærer. Ved å betrakte det monologiske som en ”traktmetode” kommer det klart frem at han har en holdning til kunnskap som ikke innebærer å trykke det ned over hodene på elevene.

Overføring av kunnskap er i det store og hele noe de responderte lærerne mener dialogen fungerer godt til. I tillegg kommer det frem at dialogen er å foretrekke også av andre grunner. Haakon fra skole 2 gir her dialogen en rekke dimensjoner som han ser på som hensiktsmessige i sin klasse:

Intervjuer: *"Kan du fortelle meg hvordan en dialogbasert time fungerer?"*

Haakon: *"Ja, jeg bruker det jo mye. Forklare, stille spørsmål, snakke sammen. Slik at det ikke bare er en monolog, men også en dialog. Da er det enklere å få de med."*

Ved å dialogen dialogen som en felles aktivitet, peker Haakon her på et annet interessant skille respondentene gjør mellom monologen og dialogen. Han synes nemlig å foretrekke dialogen spesielt på grunn av dynamikken dette kan gi et klasserom. Gjennom hele intervjuet kommer det tydelig fram at Haakon sin høyeste prioritet i disse timene, er å få med seg elevene. Hvorfor og hvordan vil det senere komme inn på. Det interessante for denne delen blir videre å se hvorvidt dette utgangspunkt deles med elevene. Som kjent trengs det to for å danse tango.

Elevene

For å sammenfatte de seks elevenes unisone syn på dialogens stilling brukes elev Kristin fra skole 1 sin uttalelse om nettopp dette:

Intervjuer: *"Har dere mye dialogbasert undervisning med Audun?"*

Kristin:

Ja, altså, vi har, si at vi har det hvertfall annenhver time da. Da tar han frem et filosofisk vanskelig spørsmål, eller ja, og så snakker vi kanskje om det i grupper først for å faktisk få fram noen meninger, og så rekker man opp hånda, for og i mot, og slikt. Og det er veldig bra i disse timene her. Man tenker og tenker.

Kristin beskriver her, i likhet med lærerne, den viktigheten dialogen har for meningsdanningen. Det er gjennom samtalene at tankeprosessen får fritt utløp, noe som anerkjennes som *"en veldig fin ting"*. Like interessant pekes det på at å snakke uten lærer tilstede anses som et slags premiss for å få frem meningene. Dette vil videre utdypes i "den konkrete del".

Positiv og inkluderende funksjon

Det kommer fram i samtaleene at dialogen, i tillegg til å være meningsfremmende, er en aktivitet som oppleves positiv og oppmuntrende. Det skaper engasjement og kommer ofte opp som det som skiller samfunnsfagene fra de mer instrumentelle fagene.

Det blir spesielt fra elevene på skole 2 bekreftet hvilken inkluderende funksjon dialogen har, satt opp mot andre didaktiske metoder som lesing og skriving.

”Haakon har faktisk skjønt at vi ikke er så glade i å lese. Vi plukker ikke opp så mye av det, men når vi har diskusjoner så, hva skal jeg si, det går skikkelig inni oss.” (Truls)

Jamført med metodedelens beskrivelse av elevene synes det påfallende at klassen til Haakon favoriserer dialogen fremfor andre aktiviteter. Der det kommer frem av elevene på skole 1 at dialogen er en av flere aktiviteter i klasserommet, virker dialogen å ligge som et premiss for nærmest all undervisning i denne klassen. Hvordan dette manifesterer seg konkret i det didaktiske vil bli analysert i ”den konkrete delen”. For denne del holder det her å ha fått bekreftet dialogen som aktivitet i samtlige klasserom.

8.2.2 Ytringers rammer

Selv om dialogen blir ansett som alt fra viktig til vittig, av samtlige respondenter, betyr ikke dette at den ikke har grenser. I likhet med første tema er det også for dette, på hvilket overordnet nivå respondentene setter sine rammer på ytringsfrihet, påfallende at lærerne deler samme tankegods, og at å snakke om ytringsfriheten på et overordnet nivå e seg å få en noe generell karakter:

Lærerne

Normgivende

I samtale om ytringers rammer ble svarene i det store og hele knyttet opp mot de normgivende og de lovgivende dimensjoner. Haakon peker her på den normgivende del.

Intervjuer: *”Innenfor hvilke rammer vil du si ytringsfriheten gjelder? ”*

Haakon: *”For meg så er det å kunne si og mene akkurat hva du vil, så lenge du ikke krenker en persons emosjoner eller andres religiøse overbevisning.”*

Haakon viser her til en begrensning på elevenes ytringer basert på de relativt subjektive kriteriene respekt og tro. I tillegg til ”overbevisning” er dette de mest brukte ordene fra samtlige lærere for å definere ytringers rammer. Dette ble i tillegg gjerne fulgt opp av den lovgivende dimensjon.

Lovgivende

Også under dette punktet syntes lærerne å dele samme hjerne.

Intervjuer: *"Hva tenker du på når jeg sier ytringsfrihetens grenser?"*

Gard: *"Nei jeg tenker jo på grenser som selvfølgelig går på det som helt opplagt er straffbart. Det som går på det som er truende utsagn. Altså rettet trusler mot enkeltpersoner."*

At lærernes rammer på ytringsfrihet med det knytter seg opp mot samfunnets gjeldende normer og regler er i seg selv ikke overraskende. Hva mener så elevene?

Elevene

I møtet med elevene kom det også tydelig fram at de i det store og hele deler lærernes samme prinsipielle oppfatning av ytringsfrihetens grenser. Respondentene peker både på det normgivende og det lovgivende. June svarer på følgende måte om hvor ytringsfrihetens grense bør gå.

Jeg vet ikke helt jeg. Det må bli hvis man har litt skumle meninger, at ting som potensielt, hvis gjort i praksis, kunne skadet noen, eller for å ta det helt ut, å si at disse menneskene er mindreverdige og sånn. (June)

Med skumle meninger mener hun synspunkter som forfekter klare antidemokratiske prinsipper. Trusler mot demokratiet og personhets er hos elevene de mest brukte rammene å sette på hva man kan si.

En forskjell i livsverden

Til tross for denne prinsipielle enigheten om ytringers norm- og lovgivende rammer kom det under intervjuene også klart fram at dialogens praksis får sitt utgangspunkt fra de gjeldende deltakere, og ikke fra overordnede lover og regler. At dialogens rammer rent praktisk manifesterer seg ulikt i de ulike klassene ble dermed klart.

Klassen til Haakon

På spørsmål om hvordan ytringenes grenser gir seg utslag i klasserommet kom det fra klassen til Haakon følgende svar:

Når man sitter i timen må man tenke over hva man sier så man ikke sårer andre. Man kan treffe andre om man snakker piss om en ting da. Eller et land for eksempel som kanskje kan såre en person uten at en vet om det liksom. Med tanke på at man har elever i klassen som er fra mange steder så må man jo passe på, ikke sant. Man burde kanskje tenke seg litt om og ikke bare komme ut med alt du tenker på.
(Ola)

Ola svarer her på et spørsmål som har konkrete praktiske implikasjoner for klassen. Som det kommer frem, føler eleven at det er viktig å være på vakt for hva man sier, spesielt grunnet elevenes bakgrunn. Det som for noen er abstrakte temaer, kan med stor sannsynlighet ligge nært andre i samme klasse.

Klassen til Gard

Denne helt konkrete problemstillingen, hvordan dialogen er i praksis, får på skole 1, og spesielt i klassen til Gard, en mer abstrakt karakter:

Intervjuer: *"Er rammene på ytringsfriheten noe du tenker på når dere har undervisning?"*

June:

Det er kanskje noen ting man vet selv man ikke burde si. Ting som ikke passer seg i forskjellige settinger, og ting man ikke burde snakke om foran hvem som helst. Men blant venner og sånn kan man si det man vil, så lenge man ikke har så ekstreme meninger. Men jeg tenker at de som mener sånt kanskje er i sine egne grupper.

Jamfør metodedelens utlevering av de respektive klasser minnes det her om det at klasse til Haakon består av elleve gutter med en rekke forskjellige kulturgrunnlag, mens det i klassen til Gard er 16 jenter fra samme lokale område. For June blir spørsmål om ytringers rammer av denne grunn et spørsmål om hva andre grupper sier. For det første vitner dette om at klassen har elever med stor respekt og omfavning av offentlig etablert kutyme. For det andre får spørsmålene som en konsekvens av dette en abstrakt karakter. Det skjer nemlig ikke at noen kommer med upassende ytringer i disse timene.

Hvordan dette påvirker klasseromspraksis vil, i likhet med det første temaet, bli videre utdypet i ”den konkrete del”. Det holder i denne omgang å ha fått påsett at respondentenes forståelse av ytringers rolle og ramme synes å være lik (og tilfredsstillende).

8.2.3 Mål for utdanningen

Lærere har alltid et ønske om at elevene skal sitte igjen med noe etter endt utdanning. Hva slags type grobunn for videre vekst ønsker denne avhandlingens respondenter å gi elevene, og hvordan oppfattes dette av de samme?

Skole 1 – Lærerne

Det kom tidlig frem at de to lærere på skole 1 deler samme mål:

Intervjuer: *”Hva er ditt mål med utdanningen?”*

Audun:

At elevene skal se litt oversiktlig. Det ser jeg som viktig. At de ser hva som forandrer seg grunnleggende i de forskjellige samfunn for eksempel. At de greier å se disse lange linjene heller enn bare årstall. Selvfølgelig, det er en del årstall man må kunne også, men da sier jeg at disse må dere kunne for de er viktige fordi og fordi. Det viktige er at de blir kritisk tenkende individer. De må lære seg å tenke selv. Så når vi lager prøver for å måle om de kan reflektere, om de kan drøfte, så må vi jo sørge for at svaret ikke står i boka. De må koble sammen over flere elementer fra det de har lest.

At målet med utdanningen er å forsøke å danne kritiske individer kom tydelig frem i samtale. Det betyr imidlertid ikke at viktigheten av også å tilby elevene en kunnskapsbase utraderes. Som poengtert er det også visse ting som må videreformidles på en mer monologisk måte: *”men da sier jeg at disse må dere kunne for de er viktige fordi og fordi”*

Å underbygge det kritiske i individet blir også anerkjent av Gard under samme spørsmål:

Det å kunne klare å oppøve elevene til en type demokratisk kultur hvor man kan skille mellom skitt og kanel. Det er ikke sånn at en hvilken som helst ubegrunnet mening er like god som en annen. Altså, at på en måte å oppdra til en type kritisk tenkning som innebærer å nettopp kunne skjelne. Jo det mener jeg er en veldig viktig side ved skolen. (Gard)

Gard viser her klart at et av de viktigste målene er å få elevene til å forstå at ikke alle sannheter er like sanne. At selv om noe kan se tilsynelatende fristende og uskyldig ut, så

trenger ikke dette være tilfellet. Det anes også konturene av et syn på elevene som noe naive og ubegrunnede. Mer om dette i neste del.

Skole 1 – Elever

Elevene ser ut til. Det neste sitatet fra Ingvild passer også for de øvrige elevene intervjuet på samme skole.

Intervjuer: *"Hva tror du Gard helst ønsker at dere skal sitte igjen med etter utdannelsen?"*

Ingvild:

Han presser veldig på at vi skal lære kritisk tenkning og faktisk litt individuell tenkning, at vi tør å drøfte og gå litt dyp inn i og klare å se fra flere synspunkter. Det er det alltid på prøvene og. Diskuter dette og drøft dette, og hvilke syn det finnes på forskjellige ting.

Intervjuer: *"Hva legger du i det – kritisk tenkning?"*

Ingvild:

Å ikke bare godta noe fordi det er som det er. Ikke bare si ok fordi det kommer fra kommunen eller staten eller fordi, holdt på å si, skolen sier det. Man skal ikke være imot alt, men tørre å stille spørsmål med ting vi regner med er normen. Det er det jeg legger i det, og jeg regner med at Gard også mener det.

Samtlige elever som ble intervjuet på skole 1, mener kritisk tenkning blir vektlagt i undervisningen. De mener dette er noe de de jobber med, og underbygger i så måte det målet fremlagt av lærerne. Poenget er at også elevene forstår at de må få et aktivt og kritisk blikk over det samfunnet de lever i, over de strukturene og hendelsene som skjer i livet, og hvordan de kan påvirke det.

Skole 2

Den ulike sammensetningen mellom de to skolene gjør seg fremtredende også for hva de ser på som utdanningens mål. En sammenlikning mellom svaret til Ingvild over, og Truls sitt svar under, illustrerer dette bedre enn noe annet:

Han vil at vi skal tenke på oss selv og at vi skal leve et bra liv. Så hvis vi for eksempel ler av folk da og sier, haha, det landet der er fattig ass. Hva gjør de med vann a? Pisser de i kjeften på hverandre eller? Hvis vi sier det for eksempel så sier jo han at vi ikke må si det. Tenk om det var vi som levde i det fattige landet. Han får oss til å tenke over hva vi sier. (Truls)

Det må først bemerkes den dialogkultur i klassen som Truls her setter rammene på. I selve samtalen uttalte Truls dette ("pisse hverandre i munnen") med den største seriøsitet. At eksempler som dette flourer i denne klassen er det plausibelt å anta. Dette kan bare bety at, selv om alle har sagt seg enige i hva som bør og ikke bør sies, så er det ikke med det gitt at disse rammene følges.

At elevene skal tenke på seg selv og leve et bra liv, som Truls sier er nok et mål som kan deles av samtlige lærere i den norske skole, men det illustrerer samtidig en påfallende forskjell mellom de to skolene. Målet med utdanningen i klassen til Haakon synes ikke i første rekke å være kritisk tenkning. Snarere er det en form for grunnopplæring i samfunnets normer og regler som virker førende. I en klasse som komme med utsagn som det ovenstående er det tydelig at dette er presserende. Haakon reflekterer godt over dette:

Haakon: *"Hvis jeg skulle jobba etter den idealistiske måten (les; deliberasjon) hadde de ikke dukket opp i timen. De hadde ikke skjønt noe, det hadde gått over hodet på dem".*

Intervjuer: *"Men du lar dem si og mene hva de vil likevel?"*

Haakon:

Ja ja, når jeg stiller spørsmål, må de jo få lov til å ytre seg som de vil. Men jeg må på en måte bygge opp en faktabase med kunnskap. Slik at når den er på plass så kan vi begynne å systematisere det og begynne å se på motsetninger og slikt. Hvor langt vi kommer er jeg usikker på. Tror ikke det blir så langt. Bare det å få de til å forstå at kongen ikke har politisk makt, det satt langt inne. Det satt langt inne. Men jeg liker å jobbe med dette her fordi jeg synes det er viktig. Det er folkeopplysning. For meg er dette folkeopplysning.

At folkeopplysning er vektlagt på begge skoler har analysen over vist til. Men forskjellen virker heller å være hvordan de vektet dette opp mot andre målsettinger. Haakon vektlegger tydelig folkeopplysning fremfor kritisk tenkning.

8.2.4 Felles vilje kontra egne meninger

Det er så langt blitt klart at selv om lærernes mål med utdanningen fluktuerer noe, deler de alle en grunnleggende enighet om at man skal få si det man mener. Det synes med det logisk i det neste å undersøke om man også kan mene det man vil. For denne del vil det derfor pekes på muligheten for individuell meningsdanning.

Provoserte lærere

De aktuelle lærere deler også her det samme overordnede synet, at elevene langt på vei må få danne sin egen mening. Under intervjuene kom det tydelig, etter hvert, fram blant noen av lærerne et nærmest provokativt syn på at elevene ikke bruker sin frihet til å mene mer aktivt. Gard beskriver situasjonen for skole 1 meget godt.

Intervjuer: *Hva er ditt syn på å la elevene danne sine egne meninger?*

Gard:

Hmmm. Det er noe som mange i dag, på skolen vår i alle fall, er altfor tilbakeholdne med. De tør liksom ikke mene noe, av frykt for å mene noe feil, eller at de føler de ikke har satt seg godt nok inn i ting til å virkelig kunne mene noe. Så det er best å forholde seg nøytral. Og det syns jeg er en litt sånn faktisk en form for slapphet.

Gard gir her uttrykk for en klasse som egentlig ikke mener så veldig mye. Det kommer også frem at de synes det er kjedelig å lese politiske artikler, og som et resultat får de heller ikke den stimulien som trengs for å "*virkelig kunne mene noe*". Han savner med andre ord å bli motargumentert av elever som står opp for sine egne meninger.

Gard føler at mange av sine elever er "*apatisk opp mot sin egen meningsdanning*", og Haakon komplementerer dette når han på spørsmål om hva som er det viktigste av allmennviljen og den enkeltes vilje konkluderer med at:

Haakon:

Jeg tror at demokrati er på sett og vis et kollektiv ansvar som gir en personlig fordel. Det er herlig å være menneske i det norske sosialdemokrati fordi det gir en frihet til egen utvikling. Men samtidig så kan man spørre seg, når individet er blitt så fritt som det er blitt i Norge i dag. Kan det tendere til at det blir litt ufyselig? Selvpoptatt og egoistisk.

Haakon gir her uttrykk for en forherligelse av individet som han personlig ser på som et onde. For ham synes et felles beste å trumfe individet.

Som sum gir disse utsagnene et godt bilde av det lærerne ser på som elever uten ønske om å mene noe særlig om annet enn det som omhandler deres private sfære. Dette er tydeligvis noe lærerne ønsker å riste tak i – men på ulike måter. Mer om det i "den konkrete delen".

Egne meninger ikke alltid ønskelig i klassen til Haakon

Selv om det kommer klart fram at lærerne i det store og hele ønsker mer motstand i form av meningsutvekslinger fra elevene, dukket det også opp eksempler på temaer hvor elevenes egen meningsdanning ikke er ønskelig.

Intervjuer: *"Hva ønsker du å forfekte som felles i timene dine? "*

Haakon:

Jeg bruker mye tid på å fortelle de hva det norske samfunnet er tuftet på historisk. Og hvordan det fungerer og hvordan de kan påvirke. Og det er viktig slik at kunnskapen ikke bare blir noe du bærer med deg. Det må ha et mål for seg å være et redskapsfag for demokratisk deltakelse og demokratisk utforming, forandring og pleie. Få de til å forstå at det å bo i Norge er en gavepakke. Og når man skjønner det, kan man også forandre seg litt vekk ifra denne syke individuelle livstilen til den mer kollektive som er mer bærekraftig.

Intervjuer: *"Men for å få til det så må man kanskje indoktrinere noe da? "*

Haakon: *"Det kan kanskje minne noe om det, det kan jo tenkes at elevene tenker at jeg alltid gjentar meg på dette. Men jeg tror det er sunt. Det trengs faktisk."*

Dersom alle elevene i klassen til Haakon hadde gjort og ment som de ønsket, går det frem av samtalen med Haakon at det ikke hadde vært mye felles å bygge på. Jamført med Haakon sin uttalelse om folkeopplysning viser han her til hvilke konkrete punkter dette er. Det å lære elevene opp til likhet, frihet og brorskap er viktigere enn alt annet i et samfunn han ser som preget av selvforherligelse.

Elevene til Haakon

I samtale med elevene til Haakon ble et forsøk på en konkret samtale om felles vilje kontra egne meninger av en så kompleks art at sitatføringer her synes fånyttede. Det er likevel sikkert å anta at tidligere svar er overførbare til også denne del. I det store og hele føler elevene at de er frie til å si og mene det de vil innenfor de gitte rammer. Problemet er derimot at elevene i denne klassen har en tendens til å bevege seg utenfor disse rammene. Dette fremstår som grunnen til at folkeopplysning og indoktrinering er mer brukt i denne klassen enn hos de andre.

Egne meninger ikke alltid ønskelig i klassen til Audun

Dette betyr likevel ikke at elevenes suverene meningsdanning alltid blir verdsatt på skole 1. Her handler det imidlertid ikke om konsolideringen av demokratiske prinsipper. Under følger en samtale med Audun om klimasaken:

Intervjuer: *"Hva ville du sagt dersom noen motsa deg på at klimaforandringer ikke er menneskeskapte?"*

Audun: *"Altså jeg ville jo ikke si, nei det vil ikke jeg høre på, det, altså de må jo få komme med sine synspunkter, og mene det de mener. Jeg kan ikke frata dem det."*

Intervjuer: *"Men du vil prøve å få de til å skifte mening?"*

Audun: *"Ehh, ja, det mener jeg. At jeg siden det er uoffisielt her, så mener jeg at jeg aktivt gjør det rundt et tema som jeg finner så viktig som klimakrisen."*

Intervjuer: *Men du lar de altså få komme med sitt syn?*

Audun: *"Ja, de må gjerne komme med det, så kommer jeg med et aktivt argument imot."*

At det her tydelig kommer fram at Audun har et ektefølt engasjement til denne saken og ønsker at elevene også skal ha det samme standpunkt, er det ingen tvil om. Men selv om dette er tilfellet, synes han ikke å innta seg rollen som diktator, men kommer med argumenter mot det gjeldende syn. I "den subjektive del" vil det vises til et eksempel hvor han fremstår som mye hardere enn dette. Spørsmålet man her kan stille seg, er hvordan elevene oppfatter dette.

Skjønner eleven til Audun denne tosidigheten?

Begge disse momentene, Audun sitt umiddelbare ønske om fri vilje, men også et ønske om å påvirke, virker tydelig forstått av elevene.

Intervjuer: *"Vil du si at han prøver å påvirke, eller er alt like ok å si?"*

Kristin:

Han prøver å påvirke litt, jeg føler i hvert fall det. Og det er sånn, hvis han stiller et spørsmål hvor han vil ha et svar som passer hans syn og noen rekker opp handa og svarer så sier han kanskje bare åååkei, har vi noen flere? Og sånn går det helt til han får et svar han synes er bra.

Det må først bemerkes at Audun sin påvirkning alltid synes å komme i form av argumenter, eller i form av, som Kristin ser det, en slags hersketeknikk. Spanskrøret er en utdatert metode for å få korrekte svar i den norske skole, noe som befester og bekrefter yringsfrihetens stilling i norske klasserom. Man skal møtes med demokratiske prinsipper, ikke makt eller hets. For det andre kan man så tvil om dette forsøket på påvirkning egentlig bærer frukter. Idet Audun går fra å spørre om enkeltes meninger til å be om et korrekt svar synes elevene ikke å interessere seg stort. Noe mer enn antakelser kan dette derimot ikke bli, da det ikke ble spurt direkte om dette i intervjuene.

Elevene til Gard – alltid på lag med læreren

Der Gard tidligere uttalte en slags slapphet fra elevene sin side hva meningsbrytning angår, kommer her elevene med sin forklaring på nettopp dette:

Intervjuer: *"Er det lov til å mene det man selv ønsker, eller prøve Gard å påvirke dere?"*

June: *"Mange er jo enige da. Av og til er det sånn at mye blir repetert, og hvis noen mener det samme, så, blir det sagt på nytt men på en annen måte."*

Det er ikke nødvendig å male kornet flere ganger, men bare påpeke at det i denne klassen eksisterer en dialog som bærer preg av stor likhet og lite naturlig meningsbrytning. For at dette skal forekomme er det tydelig at læreren må spille en rolle. Dette bringer analysen over i sin andre hovedbolk.

8.3 "Det konkrete" – Dialogen i praksis

Det er i denne andre delen forsøkt å fordype seg i selve dialogen. I denne delen fokuseres det på konkrete didaktiske eksempler som viser hvordan yringer blir forsøkt realisert, men også utfordret i klasserommet.

Å realisere er her forstått som få fram/bidra til yringer, grunner, meninger og holdninger.

8.3.1 Realisere

I "den flyktige delen" ble det bekreftet fra samtlige lærere et ønske, og et mål for utdanningen, å få elevene til å ytre seg om sine meninger. I samme åndedrag ble det påpekt en irritasjon over det samme dialogiske utgangspunkt, at mange elever vegrer seg til å ta ordet. Noen gikk også så langt som å hevde at elevene syntes å besitte en manglende vilje til egen stillingtaken.

I denne del vil fokuset være på de didaktiske knep lærerne har for å realisere elevenes ytringer.

Det kommer tydelig fram i samtalene at lærerne har ulike didaktiske grep for å søke etter elevenes ytringer i dialogen. Dette er det kort blitt vist til under "den flyktige delen", og vil nå utdypes.

Skole 1 – Gard

Gard fungerer her som første eksempel med en konkret aktivitet som søker etter å realisere elevenes ytringer.

Noen ganger lager jeg sånne opplegg enten med fire hjørner eller bare med to hvor jeg sier at nå stiller jeg opp et spørsmål, og så skal dere sitte for dere selv i et halvt minutt og ta stilling til dette: Er jeg for eller imot? Og så må de stille seg i et bestemt hjørne i klasserommet. De som mener dèt i det ene hjørnet, og de som mener dèt andre i det andre hjørnet. Og så skal de snakke sammen om hvorfor de mener det de mener. Og så tar vi en diskusjon mellom disse to gruppene. Det kan ofte fungere bra for å få opp engasjementet litt, samtidig blir de da presset til å ta et standpunkt. (Gard)

Det er her to momenter som synes spesielt interessante i Gard sin tilrettelegging av timen. For det første kommer det fram at han tar fysisk avstand når elevene skal danne sin mening. Fra å være ledet blir de sluppet fri til selv å ta standpunktet. Først alene, deretter i en gruppe som støtter det samme synet som en selv har tatt. Gjennom å få underbygget sitt eget standpunkt på denne måten fremstår dette som en aktivitet som kan gjøre det enklere for de sjenerte å ytre seg. For det andre, og i forlengelsen av det første punktet, påpeker Gard at det ikke bare settes opp to grupper mot hverandre bare for dialogens skyld. Gjennom aktiviteten fremprovoseres elevene til å ta et standpunkt. Videre fremprovoseres de også til å forsvare dette standpunktet gjennom den påfølgende debatten.

Jamført Gard sine tidligere uttalelser fra mål om utdanning og felles vilje korrelerer en slik praksis godt. Han mener elevene bruker sin rett til å mene noe altfor lite og ønsker følgelig å gjøre noe med dette.

Elevene til Gard

At slike typer øvelser, hvor elevene seg ulike problemstillinger seg imellom, kan bidra til realisering av ytringer anerkjennes også på den andre siden av kateteret i denne klassen.

Intervjuer: "*Kan du fortelle meg om en hendelse i klassen hvor dere prøver å diskutere ulike temaer?*"

Ingvild:

Av og til setter vi oss i grupper, og innad i grupper. Og det er jo ganske greit så man blir hørt bedre. Og så ofte til slutt så tar vi en runde i gruppene og spør hva vi har kommet frem til. Men det er heller ikke, man kan fint ha et synspunkt som har variert fra de andre og si noe annet. At man sier at slik mente de andre, mens jeg kanskje ser på det litt annerledes da.

Det er tydelig at et av de mer positive aspektene her, er å sitte i mindre grupper fordi man der blir hørt bedre. Ved å først sitte i grupper kommer det frem av elevene at meningene kan flyte friere fordi læreren ikke definerer alle rammene. Disse små gruppene blir på denne måten små, uavhengige arenaer for ytringer. Det skal her nevnes at det i samme klasse kom frem under 8.2.4: felles meninger at elevene stort sett er enige. Det kan dermed spørres hvor ulike meningene faktisk er. Elevene synes uansett med dette å underbygge lærerens forhåpninger om utfallet til denne didaktiske metode.

Skole 1 –Audun

Det er ingenting som tyder på at slike øvelser er eksklusive for klassen til Gard. I samtale med Audun om det samme ble denne form for undervisning ytterligere manifestert gjennom et annet, men liknende, eksempel på å realisere elevenes ytringer dukket opp.

Vi bør betale lavere skatt! De skulle alle skrive tre argumenter for, og tre argumenter mot. Og så bestemte vi, de satt i grupper på fire, at når de hadde gjort det, så skulle man først argumentere for, så skulle man argumentere imot det samme. Til slutt kjørte vi argumenter opp på tavla og prøvde å argumentere hvem som var gode og hvem som ikke var så gode. Men poenget var ikke å komme frem til et endelig svar, det var en trening i det å kunne argumentere. (Audun)

Det er tydelig at Audun gjennom en slik øvelse søker etter det samme som Gard. Men elevene tvinges ikke bare til å ta et standpunkt. De må også sette seg inn i den andre siden og komme med argumenter for det de i utgangspunktet ikke tror på. Fra å være en debatt som handler om å vinne med sitt syn, blir argumentasjonsøving målet med denne.

En del av skole 1 sin kultur?

I tillegg til disse eksemplene kom det også fram andre øvelser som hadde realisering av elevenes ytringer i fokus. Det nevnes her ”dagens tema” hvor to elever bestemmer og fremfører et valgt tema de første 15 minuttene av hver time. I tillegg er det også vanlig at

elevene holder en hel time sammen to og to. Øvelser om søker etter elevenes ytringer på deres egne premisser blir med det naturlig å anta ligger som en kultur på denne skolen.

Skole 2 – Haakon

Da det i Audun og Gard sine klasser eksisterer en stor grad av selvdisiplin blant elevene synes det motsatte å være tilfelle når Haakon forsøker å realisere sine elevers ytringer. Det er tidligere blitt påpekt en manglende interesse for det faglige i denne klassen, noe som blant annet har gitt seg utslag i Haakon sitt mål for utdanning. Dette gjør seg også utslagsgivende for hvilke didaktiske aktiviteter det brukes i søken etter elevenes ytringer. For Haakon ble det under dialogens stilling vist til den dynamikk dialogen gir i møtet med elevene. Dette kommer tydelig frem i den direkte måten det søkes etter ytringer på:

I: "Kan du fortelle meg hvordan du prøver å få elevene til å ytre seg i undervisningen?"

Haakon:

Hvis vi har om et konkret tema, så bruker jeg å spørre først, hva vet dere om dette, hva tenker dere om dette? Skal vi ha om fattigdom f.eks., så skriver jeg det gjerne på tavla. Hva tenker dere når dere ser dette? Og så begynner vi å spinne. Og så er jeg veldig på å stimulere positivt når det kommer bra svar. Og så bygger vi stein på stein derifra. Jeg skriver ned det viktige vi kommer med, så de har et sett med begreper og så passer jeg på mengden. Så begynner jeg å stille spørsmål, diskutere.

"Å bygge stein på stein" er et begrep brukt av Haakon mange ganger i løpet av intervjuet, og det ovenstående eksempelet synes å være dekkende for hans undervisning. Selve grunnkjernen baserer seg på å møte elevene der de er, med deres forhåndskunnskaper, og deretter "bygge stein på stein". Rent praktisk gir dette seg utslag i en konkret form for muntlig undervisning hvor elevenes ytringer formelig blir forsøkt dratt ut av dem.

At slike konkrete sekvenser også fluktuerer på skole 1 er det all grunn til å tro. Poenget her er derimot at Haakon ikke kan holde på med det Audun og Gard gjør fordi elevene hans ikke innehar de nødvendige kriteriene tålmodighet og vilje. Det blir med det naturlig å se hva de har å si.

Klassen til Haakon – Elevene

At dialogen blir sett på som en felles positiv aktivitet for samtlige involverte ble i 8.2.1: dialogens stilling, bekreftet. Det virker også plausibelt å anta Haakon sitt forsøk på å realisere elevenes ytringer gjennom å "bygge stein på stein" også er likt oppfattet av elevene. På

spørsmål om hvorfor Haakon alltid ønsker å ha en dialog med elevene, kom Ola med følgende svar:

Han synes det er interessant da. Hva vi tenker. Han vil høre hva folk på vår alder synes om ting. Og han vil at vi skal være deltakende. Han vet at klassen kan ting, og når han vet at en person kan ting, så prøver han å få ut det. Det er ofte han spør ut den personen når han vet at den personen sitter på informasjon som kan være nyttig for timen, så pleier han ofte å spørre den personen ut. (Ola)

For det første kommer det frem at Haakon sitt ønske om å møte elevene på det nivået de befinner seg oppfattes som nettopp dette av elevene. Det fremstår som utelukkende positivt at han bruker deres egne forutsetninger for å drive dialogen fremover. For det andre kommer det også tydelig frem at elevene ser på samfunnskunnskapstimene som et sted hvor ytringer skal fremmes og at dette er noe som driver selve undervisningen fremover.

8.3.2 Utfordre ytringer

Det er i denne delen forsøkt å finne momenter i lærernes undervisning som søker etter å utfordre elevenes ytringer og de etablerte oppfatninger.

Utfordre er her forstått som å stille motargument, vise til alternativer, spørre om kilder, og problematisere grunner, meninger, holdninger.

Skole 1 – Lærerne

I samtalene med lærerne på skole 1, viste det seg at, i like stor grad som de ønsker å realisere elevenes ytringer, ønsker de også å utfordre elevenes ytringer i like stor grad.

Intervjuer: *"Hvorfor ønsker du å utfordre elevene på det de tror på egentlig?"*

Audun:

Nei, jeg tenker jo at jo mer kunnskap du har, altså, skal du ha mulighet til å holde det fritt så må du vite noe, du må vite noe om hva alternativene er, hvis du ikke gjør det så har du bare ditt eget perspektiv. Så det å bringe inn mange perspektiver kan jo da få folk til å velge, ut fra selvstendig grunnlag.

Det kommer her tydelig frem at Audun mener at for å kunne ta et valg, må man ha viten om flere perspektiver. Dette er hovedgrunnen til hans ønske om å utfordre elevenes ytringer. Det er ikke nok bare å kunne få sin mening realisert, man må også få andres innfallsvinkel for å skaffe seg en bredere mening. Enten kommer dette i form av at elevene selv må ta ulike standpunkter og argumentere for disse, eller at Audun selv viser til et alternativ.

For å komplementere Audun på det siste punktet, vises det her til Gard sine refleksjoner rundt det samme.

Intervjuer: *"På hvilke måter forsøker du å utfordre elevenes tanker og utsagn?"*

Gard: *"Jeg kommer gjerne med motforestillinger hvis det er en altfor stor massiv enighet blant elevene på et eller annet område."*

Intervjuer: *"Hvorfor syns du det er viktig?"*

Gard: *"Ehh, jo fordi jeg syns at det er så altfor lett å ta det man selv, og de som er i ens eget miljø, det de mener, for noe selvsagt, som det eneste som er mulig å mene."*

Også her er det altså viktigheten av å vise til alternativer som vektlegges. Det er tydelig at Gard sitt mål om å få elevene til *"å skjelne"*, som vist under mål for utdanningen, omhandler det å få elevene til å se temaer fra forskjellige perspektiver. Jamført med hans tidligere uttalelser om at klassen er relativt homogen og knyttet til majoritetskulturen, virker det som en logisk praksis av Gard å utfordre de etablerte sannheter.

Det blir med det klart at meningene til de to lærerne på skole 1 på dette punktet synes å passe godt med deres tidligere mål for utdanningen. Lærerne anerkjenner elevenes homogene bakgrunn og ønsker å veie opp for dette ved å være en formidler av ulike kunnskapssyn og holdninger og retninger, men som vi har sett, ikke alltid.

Skole 1 – elevene

Der lærerne ser på det å utfordre elevene som en form for perspektivutvidelse, synes dette også å forstås på samme måte av de responderte elevene. June reflekterer her over hva som kan være grunnen til lærerens til tider utfordrende stil når hun blir spurt om de noen gang blir utfordret.

Ja. Altså jeg merker jo at han vil vi skal se på alle de forskjellige synene, og det med å klare å legge vekk sitt eget syn litt bare for å kunne se objektivt på ting. Og det har vi merket noen ganger, at noen har hatt problemer med det at man ikke klarer å se det fra andre sider da. Og spesielt siden vi da ikke har noen som er der som har et litt annet ståsted enn oss så må vi kanskje bare gjette oss litt til og vi klarer ikke helt se det fra flere sider. Men da er det ofte Gard prøver å gi innsikt i det. (June)

Elevene anerkjenner på skole 1 i stor grad det samme som lærerne. At klassene, selv med sine individuelle forskjeller, langt på vei er like, og dermed har problemer med å automatisk sette

seg inn i en annen tenkemåte. Når dette forekommer må lærerne tre inn i rollen som den andre part. Lærerens ønske om å utfordre elevenes ytringer blir med det langt på vei forstått på lik måte av elevene.

Skole 2 – Haakon

På samme måte som under 8.1.3: mål for utdanning, og de didaktiske øvelsene brukt for å realisere elevenes ytringer, kommer det også under dette punkt fram en forskjell mellom de to skolene. Der det tydelig kommer fram at det på skole 1 ønskes å forfekte en lærerstil som utfordrer elevene, kommer det like tydelig fram at den samme lærerstil ikke er mulig i Haakon sin klasse.

Intervjuer: *"Er du opptatt av å stille kritiske spørsmål til elevenes ytringer, og også det etablerte?"*

Haakon:

Jeg kan ikke stille såne spørsmål fordi de ikke har disse referansene i rygsekken. Når du jobber med elever som leser på nivå med niåring kan du bare tenke deg hvordan det kan arte seg, ikke sant.

Sett i lys av Haakons mål for utdanning, hvor en form for folkeopplysning ble sett på som viktigst, virker det her logisk at Haakon ikke føler for å utfordre hverken elever eller de tradisjonelle oppfatninger da elevene ikke har de nødvendige forhåndskunnskaper til å kunne forstå denne kritikken.

Det må likevel påpekes at det finnes unntak hvor Haakon ser det som sin plikt å utfordre:

Intervjuer: *"Men dersom de har ytringer som går helt på akkord av det du skal forfekte i klasserommet?"*

Haakon:

Jeg prøver å argumentere mot de. Få de til å se at hvis du gjør det, hva er konsekvensene da? Hvordan vil du føle deg som menneske da. Hvis du kjenner på følelseslivet ditt, hva ville du gjort da?

Som også vist til under felles vilje/egne meninger gjør Haakon et klart skille mellom å utfordre det som er innenfor og det som er utenfor den demokratiske tradisjon. Dette synes igjen å korrelere godt med hans visjon om folkeopplysning. At det finnes gråsoner her er det likevel plausibelt å anta. Dette vil bli videre utdypet i "den subjektive del."

8.4 "Det subjektive" - Ulike ytringers gyldighet

8.4.1 Synsinger/følerier

Hvordan stiller lærerne seg til ytringer basert mer på synsing og føleri enn fakta? Det er spørsmålet det i det neste ønskes å utbrodere.

I samtalene med respondentene kom det tydelig fram at saklig og faktaorientert argumentasjon ønskes framfor synsing og følerier. Likevel er det en forskjell på ønsker og faktisk livsverden noe som i det neste vil utbroderes med noen refleksjoner fra hver enkelt case.

Skole 1 – Gard

Sitatet nedenfor er hentet fra en samtale om hvordan ulike typer argumenter, i dette tilfellet hvordan ytringer basert på følelser, vil bli mottatt dersom de ble ytret av en av elevene:

(...)og når du sier følelser, så tenker jeg vel at vi egentlig har fått en debattkultur i samfunnet i dag hvor den enkeltes følelser nesten er blitt et uimotsigelig argument. Kan man bare vise til at noen personer føler sånn og sånn, at det de gjør er helt riktig for dem, så er det nesten ikke mulig å motsi dem. (Gard)

Som det kommer fram av det over, og som bekreftet gjennom hele samtalen, synes Gard å forfekte en debattkultur basert på fakta, beherskelse og argumentasjon. Ytringer kun basert på følelser har ingenting å gjøre i hans klasse. I så måte kunne denne uttalelsen vel så gjerne stått som en del av Gard sitt mål for utdanning da det tydelig kommer fram en viss frustrasjon over det han ser på som et følelseshysteri i samfunnet. Hans klare syn er at dersom noe skal kunne drøftes saklig i samfunnsfagene, så må det argumenteres utfra fakta og ikke følelser.

Elevene til Gard

Da elevene ble spurt om det samme, om hvordan ytringer basert på synsing og føleri blir møtt i klasserommet var, uttalelsen klar.

Intervjuer: *"Er Gard opptatt av at dere skal snakke saklig, eller er det meste lov?"*

June: *"Ja, man skal jo unngå generalisering da og unngå det der med å bare "jeg føler at" sånn er det. Type sånn "dyr er søte" skal vi unngå. Vi skal forklare det."*

Det kommer fram i samtalene at elevene også mener at argumentasjon skal springe ut på en saklig måte. I denne klassen synes ikke følelsesargumentasjon å være et problem i selv. Som tidligere nevnt i elevenes uttalelser er det sjeldent at ”avvikende” argumenter dukker opp, men at de i det store og hele godtar de premisser som legges for undervisningen. Sagt på en annen måte: Synsing og generalisering er ikke et uttalt problem fordi elevenes ytringer ligger pent og pyntelig plassert midt i majoritetskulturens eske. At følelser kan flomme over på privaten, er en ting, men på skolen synes de å holde seg til fakta på en saklig måte.

Skole 1 – Audun – et konkret eksempel

At argumenter skal springe ut fra samme prinsipp om saklighet levner det liten tvil om også etter samtaler i klassen til Audun. Lærerne er på skole 1 i det store og hele enige om dette, og istendenfor å gjenta Gard, vises det heller her til et interessant eksempel hvor Auduns subjektive syn på hva som er synsing. Det erindres fra 8.2.4: Felles vilje kontra egne meninger, at han ga et klart uttrykk for å påvirke elevene i klimasaken. Her kommer enda et tilfelle:

De skulle skrive en oppgave om klimatrusselen. Og da sa jeg klart ifra på forhånd at dere bør nesten skrive som om det er overveiende sannsynlig at det er menneskeskapt. For det er såpass dårlige argumenter mot at jeg ikke tror dere greier å skrive en god oppgave som dere greier å argumentere godt for hvis dere inntar det synspunktet. Og da visste jeg at det var to stykker i klassen som ikke tror på at klimatrusselen var menneskeskapt. Men der sa jeg ifra. Dette hadde jeg ikke sagt hvis det ikke hadde vært anonymt. Det eksemplet. (Audun)

Dette fremstår som et klart eksempel på at Audun ikke bare utfordrer elevene, men også nekter dem friheten til å ytre seg som man vil. Audun synes her at argumenter som står i mot klimatrusselen, er basert på synsing, noe som ikke har plass i hans klasserom. Denne mening blir gjort om til handling når han sier: ”*jeg ikke tror dere greier å skrive en god oppgave som dere greier å argumentere godt for*”.

Skole 2 – Haakon

Det synes også under denne delen å være et motsetningsforhold mellom de to skolene. Der det på skole 1 synes å bli forfektet en relativt streng praksis på synsing og føleri, er utgangspunktet noe annerledes i klassen til Haakon.

Intervjuer: ”*Hvordan stiller du deg til ytringer basert mer synsing og føleri enn fakta?*”

Haakon:

Jeg ville sett på et sett av argumenter, både gyldige og ikke gyldige. Altså både emosjonelle og mer rasjonelle for å si det sann. For meg er det viktig at elevene får rett til å uttrykke det de føler. Og så prøver jeg å kontekstualisere det. Prøver å rasjonalisere det i den forstand at du plasserer det i en sammenheng der du ser konsekvensene.

Det minnes her om Haakons tidligere fokus på å ”bygge stein på stein”. I dette tilfellet resulterer dette i, sett i lys av elevenes interesse og kunnskapsnivå, at han må ta tak i mer irrasjonelle ytringer enn det skole 1 forfekter. Gjennom å ”kontekstualisere” elevenes ytringer håper Haakon å komme i kontakt med elevene på deres premiss, for så å ta det derfra.

Når det gjelder elevene, svarte de tilfredsstillende på dette spørsmålet under mål for utdanningen. Dette gjentas her:

Så hvis vi for eksempel ler av folk da og sier det landet der et fattig ass. Hva gjør de med vann a? Pisser de i kjeften på hverandre eller? Hvis vi sier det for eksempel så sier jo han at vi ikke må si det. Tenk om det var vi som levde i det fattige landet. Han får oss til å tenke over hva vi sier. (Truls)

At dette er noe Haakon ikke godtar som argument i klassen, er tydelig kommet frem. I så måte ønsker han ikke **alle** irrasjonelle argumenter velkomne, selv om han langt på vei hevder det. Poenget Haakon ønsker å gjøre når det uttales: ”(...)både emosjonelle og mer rasjonelle”, er nok heller at han i selve dialogen med elevene tillater et mer gestikulerende og uhøvla språkbruk enn det man normalt ønsker å godta når man skal argumentere saklig.

8.4.2 Basert på religiøs overbevisning

Av samme grunn som under synsing og følerier spørres det for denne del: Hvilket syn har respondentene på ytringer basert på religiøse overbevisninger.

Skole 1 – Audun

Audun var klar på at han påvirker den frie ytring rundt klimasaken og det kommer like tydelig fram at argumenter basert på religiøse overbevisninger puttes i nærmest samme bås som synsing og føleri:

Intervjuer:

Hva hvis jeg hadde sagt: Vet du hva, jeg ser ikke på dette som noe problem. Jeg tror Gud er altomspennende og vil ordne opp. Det er opp til han hva som skjer videre. Litt satt på spissen, men du skjønner hva jeg mener

Audun:

Da ville jeg sagt at det er ikke relevant i den diskusjonen her, for, Gud er ikke med. Her skal vi argumentere ut fra tenkning og menneskets evne til å tenke og formulere seg fornuftig. Så jeg ville ikke akseptere det som et argument i vår setting. Så jeg ville avvise, og si at det der er tro, og det her handler ikke om det.

At Audun, på samme måte som i klimasaken, begrenser elevenes ytringsfrihet levner dette liten tvil om. Argumenter basert på religiøse overbevisninger har ifølge ham ingenting å gjøre i et samfunnsfagsrom, og er følgelig ikke gyldige argumenter i disse timene. Likevel er han også hurtig ute med å poengtere at han ikke ønsker å underminere dem som tror:

Men samtidig så legger jeg meg ikke opp i hvis noen tror på Gud eller hvis noen tror på det eller det. Asså, jeg prøver ikke å komme med argumenter mot det eller no sånt no. Det kunne jeg aldri forestilt meg. Men da er det tro, og det er helt greit. (Audun)

Dette kan synes som en form for dobbeltkommunikasjon, at religion ikke er relevant, men at man heller ikke vil argumentere mot det. Alt i alt handler dette for Audun om å kunne ha to tanker i hodet på engang. Han nekter ikke elevene å tro, men setter en klar linje mellom hva som er tro og hva som skal forfektes i en samfunnsdiskusjon.

Elevene til Audun

Det skal ikke her forsøkes å generalisere klassen til Audun basert på to individer. Likevel er det påfallende hvor irrelevant det å snakke om argumenter basert på religiøse overbevisninger synes å være for dem:

Intervjuer: *"Hva ville Audun gjort dersom noen motsa ham med et argument basert på en religiøs overbevisning om at Gud kommer til å ordne opp?"*

Elise: *"Det er ingen som er så kristne her. De er ikke sånn, men mer bare sånn personlig kristne, det er ingen som ville sagt det, ingen som mener det."*

Det kommer, som nevnt, sjelden frem synsete ytringer på denne skolen. Tydeligvis kommer det enda sjeldnere opp ytringer basert på fundamentalistisk religiøs overbevisning. Det virker imidlertid som elevene her har noen konkrete meninger om saken.

Intervjuer: *"Hva mener du om religiøse argumenter brukt i samfunnsfag?"*

Kristin:

Jeg mener at det er helt greit at de mener det. Men jeg mener hvis de skal begynne å komme høyt opp og styre samfunnet og sånn så mener jeg det blir litt feil. Jeg mener i hvert fall vi skal ha sekulær styring, og hvis noen mener det bare er å ignorere det og bruke Gud som en unnskyldning, så blir det helt feil. Men jeg kan ikke, hvis noen tror på det så, ok.

Kristin legger seg her på samme linje som sin lærer. For det første mener hun at skolen skal forfekte et sekulært syn. Videre gjøres det et skille mellom skolen og privatlivet. Det er helt ok å tro på hva du enn vil, men dersom det omhandler samfunnsstyring, bør det forfektes på et sekulært grunnlag.

Klassen til Haakon

På samme måte som under synsinger/føleri er Haakon i en viss grad åpen for at religiøse overbevisninger også kan få innpass. Som svar på det samme spørsmålet som ble stilt overfor, var responsen her markant annerledes:

Jeg vil leite etter en bedre argumentasjon. Men på en sånn måte at hvis de ikke klarer å si mer enn det, og jeg veit det er det de føler, så må jeg bare akseptere det. Det handler om kunnskapsnivå og det er ikke lurt her å sette seg på sin høye hest og forvente et argumentativt og dypt svar. Og begynner du å spørre for å få ut dette kan de falle helt av. Hvis de spør et spørsmål som rent taksonomisk ligger på en toer så kan ikke du svare med et femmersvar. Da går det rett over hodet på dem. (Haakon)

Nok en gang underbygger Haakon sitt tidligere poeng om å *"bygge stein på stein"*. Uansett hva elevene sier så må det for all del ikke forkastes som tull. Det må istedenfor mottas og utdypes slik at eventuelt mer rasjonelle argumenter kan knyttes til det samme tankesettet. Grunnen til dette, peker han på, ligger i klassens kunnskapsnivå og multikulturelle bakgrunn. Av den grunn må han være åpen for alt, fordi elevenes livsverdener er så ulike hverandre. Det viktigste blir for Haakon å ta det elevene sier og utdype dette for på den måten å bygge en felles bro mellom skolen og elevene. Men igjen gjøres det også i denne klassen et skille mellom det som ligger innenfor og utenfor den demokratiske tradisjon. Dersom argumentet ligger utenfor denne tradisjonen, vil ytringen bli utfordret.

9.0 Diskusjon/ tolkninger

9.1 Rom for ytring?

Det er gjennom hele analysen blitt påpekt flere likheter mellom de to skolene. For det første kommer det fram i 8.2.1: Dialogens stilling at respondentene legger vekt på dialogen, som er en del av det sosiokulturelle læringsperspektivet. Dialogen er en aktivitet som tidligere ble presentert som premiss for en undervisning som sikter seg inn på en deliberativ samtale hvor ulike meninger skal komme til overflaten.

9.1.1 Dialogen som aktivitet

Selv om dialogen blir sett på som en positiv og inkluderende aktivitet av samtlige som ble intervjuet, kommer det også tydelig fram at der dialogen på skole 1 bare er én av mange aktiviteter, så springer nærmest all undervisning i klassen til Haakon på skole 2 ut fra dette dialogiske utgangspunkt. Til forskjell fra lærerne på skole 1, er Haakon tydelig begrenset i hvilke fremgangsmåter han føler er fruktbare for klassen. Årsaken til denne begrensningen synes å ligge i det både Engen (1994) og Hoem (1974) ser på som interessedimensjonen i forholdet mellom skole og elev. Denne manifesterer seg ulikt på de forskjellige skolene. For skole 1 er det tydelig at dimensjonen deles fullstendig mellom elevene og skolen. Dette betyr at nytteperspektivet for skolegangen blir likt oppfattet av de to partene. At utdanning i seg selv er positivt og nødvendig, fremstår som hovedgrunnen til at elevene på denne skolen fint kan sitte og lese, snakke seg imellom og jobbe med oppgaver på egen hånd.

I klassen til Haakon har derimot mange elever problemer med å se den samme nytten i skolegangen. Av den grunn synes pensum å fremstå mer som en abstrakt materie enn som forståelige temaer. Som et resultat av dette kommer det klart frem gjennom analysen at mange i denne klassen, som en følge av det manglende interessefellesskapet med skolen, står i betydelig fare for å bli de-sosialisert. Det betyr at elevene risikerer å falle utenfor. Av den grunn må Haakon alltid forsøke å møte dem der interessen er størst og motstanden minst. Samtlige respondenter på skole 2 deler en felles interesse for dialog, noe som fremstår som hovedgrunnen til at Haakon vektlegger nettopp dette i sin undervisning. Dette er imidlertid ikke det samme som å påstå at dialogen er deliberativ. Den følgende diskusjonen vil underbygge dette.

9.1.2 Rammer

At selve rammene for dialogen, og med det ytringsfrihetens grenser, er likt forstått blant alle respondentene synes også tydelig som vist til i 8.2.2: Dialogens rammer. På samme måte som de offentlige føringene, som er blitt tatt opp tidligere i avhandlingen, dreier seg om et ønske om å forfekte det pluralistiske og individets rettigheter, setter også respondentene overordnede rammer for ytringer. Dette bidrar å underbygge tanken om Norge som en stat etter demos-prinsippet, hvor et sett felles plikter og rettigheter utgjør nasjonstanken, i motsetning til det etniske felleskap. Med dette som grunnlag er det naturlig å anta at lærerne ønsker å forfekte et delvis verdifelleskap med elevene. Demokrati, likestilling og pluralisme, samt en respekt for andre individer, ble i analysen definert som rikskulturens bærende element. Utover det virker elevene på de to skolene å nyte den samme frihet til å ytre og mene hva de vil.

Det er likevel en påfallende forskjell mellom de to skolene i hvordan det delvise verdifelleskapet oppleves i praksis. For skole 1 er det tydelig, grunnet majoritetskulturens dominans blant elevene i klasserommet, at et delvis verdifelleskap er noe som må skapes i form av didaktiske aktiviteter. Det ligger ikke naturlig for elevene å ha forskjellige verdier og holdninger, derfor må disse fremprovoseres for å kunne skape meningsbrytning i klasserommet.

For Haakons klasse er derimot dette delvise verdifelleskapet noe som allerede eksisterer i klasserommet i kraft av elevenes mangfoldige bakgrunn. Man kan her snakke om et naturlig delvis verdifelleskap, til forskjell fra det oppkonstruerte delvise verdifelleskapet på skole 1. At en slik forskjell i livsverden gir seg utslag i undervisningspraksis, og med det muligheten for deliberative samtaler, vil bli drøftet under 9.3.

9.1.3 Innskrenkning av ytringsfriheten?

Selv om alle respondentene ser på delvis verdifelleskap som noe positivt, er det også tydelig at ytringer som utfordrer den mer statiske delen av dette verdifelleskapet i.e. rikskulturen ikke er ønskelige i klasserommene. Dette ble blant annet spesifisert i 8.4.1: Synsing/føleri, hvor samtlige sa seg enige i at argumenter bør springe ut fra saklighet, ikke generalisering. Med det til grunn synes samtlige å godta en innskrenkning av sin egen rett til ytring til fordel for felleskapets beste. At dette går på bekostning av det den liberale demokratimodell ser på som

individets forrang, er plausibelt. I deliberativ forstand kan dette derimot ikke regnes som et brudd på ytringsfriheten da ytringer basert på følelser og synsing ikke legger det prosedurale til grunn.

9.1.4 Brudd på ytringsfriheten?

I tillegg til en innskrenking av muligheten til ytring til det felles beste, ble det også vist til mer subjektive syn på hva lærerne ser på som gyldige argumenter. Et eksempel kom i form av Auduns uttalelser om klimasaken i 8.4.1: Synsing/føleri. Ved allerede på forhånd å presisere at oppgaver med basis i en fornektelse av menneskeskapte klimapåvirkninger ikke ville få toppkarakter, er det tydelig at hans handling til syvende og sist kan forstås som en underminering av elevenes ytringsfrihet.

Klimasaken er for øvrig et godt eksempel på ett av mange komplekse temaer man som lærer må behandle i klasserommet. For å ta Audun i forsvar er det berettiget å si at han har belegg for å nekte dem sin fullstendige frihet ved at han støtter seg på overveiende vitenskapelig funn, i tillegg til myndighetenes ståsted. Man kan på den måten påstå at han er i besittelse av det bedre argument. På den andre siden er dette et klart brudd på det læreplanen definerer som å "diskutere sammenhengen mellom økonomisk vekst, miljø og berekraftig utvikling " (Læreplan i Samfunnskunnskap - Udir). I dette tilfellet synes læreplanen å kreve en deliberativ samtale rundt temaet, mens Audun velger å innskrenke denne muligheten. Man har altså her å gjøre med et tema hvor læreren ikke ser et delvis verdifelleskap som positivt, selv om alle ytringene i seg selv ligger innenfor den definerte rikskultur.

9.1.5 Religiøse ytringer

Til tross for at alle respondentene i utgangspunktet ønsker argumenter som har rot i virkeligheten til fordel for ytringer basert på det mer irrasjonelle, kom det i 8.4.2: Religiøse ytringer, fram en forskjell i hvordan de ulike lærere i praksis vil møte dette.

For Haakons del er det tydelig at selv om han helst ikke ønsker religiøse argumenter, så aksepterer han også disse dersom det er det eneste elevene har å komme med. Forklaringen er klassens naturlig delvise verdifelleskap. I tillegg til at verdifelleskapet mellom skolen og elevene allerede er begrenset, er det tydelig at Haakon føler at den statiske delen av verdifelleskapet, rikskulturen, også er skjørt. I frykt for at elevene skal de-sosialiseres i møte

med en lærer som utfordrer deres religiøse verdier, velger Haakon derfor å ta imot ytringer også basert utelukkende på elevenes sosiale verden.

At Haakon velger å ta dette valget fordi det er ubehagelig å utfordre elevenes overbevisning, er forståelig. Likevel er det ikke til å komme bort fra at han går i den, ifølge Habermas, klassiske fella til den liberale demokratimodellen. Nemlig å akseptere religiøse argumenter rundt samfunnsmessige temaer i frykt for å rive vekk selve livsgrunnlaget og fellesnevneren til samfunnet. For Haakons del handler det om det samme, men i en mindre skala.

Dette står i sterk kontrast til det Audun på skole 1 mener. For ham er skillet mellom religion og samfunnskunnskap klart. Ytringer basert på slike forestillinger er likestilt med synsing, og har følgelig ingenting å gjøre i hans timer. Samtidig er han klar på ikke å underminere dem som tror. På mange måter jobber han i tråd med Habermas sitt krav om post-metafysiske tanker i det offentlige rom.

Selv om det her er vist til forskjeller mellom de ulike klassene, synes ytringsfrihetens rammer å være like blant alle respondentene. Disse begrensningene knytter seg sterkt opp til et delvis verdifelleskap mellom skole og elev. Det er likevel, som vist, slik at rammene oppleves som mer fremmed for elevene i klassen til Haakon enn for elevene på skole 1. Dette gir seg utslag i hvilket samfunnskunnskapsperspektiv lærerne vektlegger, som vil bli diskutert i den neste delen.

9.2 Rom for individuell meningsdanning?

Det ble i teoridelen satt opp et skille mellom styrings- og dannelsesperspektivet og argumentert for at det kun er gjennom dannelsesperspektivet at en deliberativ samtale vil være mulig. Dette fordi det kun gjennom dannelsesperspektivet ligger en klar form for individuell ytrings- og meningsfrihet til grunn.

Noen generelle betraktninger først: For det første vektlegger alle lærerne de tre perspektivene, styring, danning og nytte, på samfunnskunnskap i en eller annen form. For det andre, og i tilknytning til dette: Selv om samtlige klasser tydelig har et fokus på det sosiokulturelle i.e. dialogen, så ligger det ikke nødvendigvis noen automatikk mellom dette og at dannelsesperspektivet alltid er det overordnede, som hevdet i teoridelen.

Slik det forstås på respondentene, synes vektleggingen mellom de ulike perspektivene å være avhengig av, igjen, hvordan det delvise verdifelleskapet manifesteres i klassen.

For å konkretisere:

9.2.1 Skole 1

På skole 1 synes dannelsesperspektivet å regjere som kultur. Med dette menes at, jmfør 8.2.3: Mål for utdanningen, det å få elevene til å skjelne mellom ulike syn ligger som et overordnet fokus. Å trigge elevenes evne til kritisk tenkning vil med det være et hovedanliggende.

Grunnen til at dette perspektivet er vektlagt synes tydelig dersom man ser det i lys av 8.2.4: Felles vilje kontra egne meninger. Her omtaler de aktuelle lærerne et elevmiljø som i kraft av sin sterke tilknytning til majoritetskulturen, står i fare for manglende perspektivutvidelse. De aller fleste elever på denne skolen har fått rikskulturen inn med morsmelka, og nettopp derfor er muligheten for forsterkende sosialisering overhengende, da både verdi- og interessefellesskapet til skolen synes å være fullstendig møtt av elevene. Ifølge Engen er en undervisning basert på forsterkende sosialisering lite positivt, da dette øker faren for både selvforherligelse av egen kultur, men også mangelen på perspektivutvidelse. At en undervisning basert på dette heller ikke genererer deliberative samtaler er det liten tvil om.

Både Audun og Gard synes å se denne faren for selvforherligelse blant sine elever. Som vist under 8.2.3: Mål for utdanningen kommer det tydelig fram at lærerne føler en frustrasjon over at elevene ikke har meninger som går ut over egen livsverden. Dette poenget er for øvrig argumentert for å være selve akilleshælen til den liberale demokratimodell: At fokuset på ens egen plass i samfunnet, altså hvert individs fullstendige egensuverenitet, tar over for det felles beste. I håp om å få bukt med dette, og med det å få elevene til å danne seg en mening basert på faktiske forhold og ikke bare sine egne tanker, brukes danning som perspektiv i forsøket på å få elevene til å forstå den større helhet. Mer om hvordan dette praktiseres og om perspektivet også gir rom for deliberative samtaler i 9.3.

Det at lærerne på skole 1 får sin hovedvekt fra dannelsesperspektivet betyr midlertidig ikke at styringsperspektivet ikke blir vektlagt til en viss grad. Det Audun sier i 8.3.2: Utfordre, at "for å kunne være kritisk til noe så må man også kunne noe", illustrerer dette. Timer med et mer monologisk utgangspunkt forekommer titt og stadig i klassene for å styre elevene inn på riktig vei. Likevel synes disse elevene å ha kommet til et modningsnivå hvor en slik form for styring som regel blir etterfulgt av en diskusjon rundt det samme temaet for å få fram ulike meninger. På den måten får styringsperspektivet, til tross for et konkret mål, også en deliberativ form.

9.2.2 Klassen til Haakon

Danningsperspektivet kan også ligge til grunn for deler av undervisningen i Haakons klasser. For det første ønsker han det beste for sine elever. Dette er som sagt, en malerklasse med elever som ikke nødvendigvis ønsker å bli malere. Likevel presser ikke Haakon på for at de skal bli nettopp dette, selv om samfunnet som helhet alltid har behov for malere. De skal få bestemme selv hvilken framtid de skal ha. I tillegg er det tydelig, som nevnt i 8.3: "Det konkrete", at han også ønsker deres meninger. For det andre er hans overordnede mål å få elevene å mestre sin egen livsverden i et komplekst samfunn, har klare paralleller til danningsperspektivet som i sin essens ønsker å utdanne elevene til å håndtere problemstillinger som angår dem.

Det er likevel slik at klassens sammensetning gir så store utfordringer at et danningsperspektiv i deliberativ forstand, hvor målet er å få elevene til å innta en distansert holdning til den politiske diskurs, ikke synes mulig. Grunnen til dette er for det første den allerede nevnte interessedimensjonen, som i liten grad er delt mellom skole og elev. Dersom det teoretiske og abstrakte blir for dominant, vil elevene hoppe av. Av den grunn tør ikke Haakon å stille for komplekse og perspektivutvidende spørsmål – det deliberative må vike.

I tillegg er det, som i forrige del 9.1, et naturlig delvis verdifelleskap i denne klassen. Med det menes at klassen i seg selv genererer et delvis verdifelleskap, og at det ikke må konstrueres. Det betyr også at de momentene som behøver å være tilstede, altså den mer statiske delen av verdifelleskapet, rikskulturen, ikke blir fullstendig delt i denne klassen. Klassens sammensatte kulturelle bakgrunnen resulterer i at Haakon i større grad enn lærerne på skole 1 må fokusere på å konsolidere demokratiske prinsipper innad i gruppa, istedenfor å la ulike meninger flomme. Dette resulterer i en undervisningsform som han selv kaller folkeopplysning. Poenget her ligger ikke i at elevene ikke skal få ytre sine meninger, men Haakon må i stor grad korrigere disse meningene opp mot den gjeldende rikskulturen istedenfor å godta dem som umiddelbart gyldige argumenter. Dette fokuset gir hans undervisning et konkret styringsperspektiv, noe han også sier selv gjennom innrømmelser om indoktrinering i 8.2.4: Felles vilje kontra egne meninger.

Til tross for dette er det uttalt fra begge skoler et mål for utdanningen som synes å passe med hverandre: Nemlig å klargjøre elevene til å stå på egne bein og ta sine selvstendige valg. Forskjellen i vektleggingen av perspektiver handler dermed om at det på skole 1 må fokuseres

på elevens perspektivutvidelse, mens Haakon forsøker å få elevene til å være mer konsensusorientert. På skole 1 må individuelle forskjeller både utdypes og konstrueres, mens det for klassen til Haakon, som kontinuerlig lever i et delvis verdifelleskap, må forfektes en strengere respekt for den allerede vide rikskulturen før egen individuell meningsdanning kan bli aktuell. Man kan hevde at en ulik vektlegging av perspektivene gjør seg utslag i den praktiske gjennomføringen av timene. Dette har også innvirkninger på muligheten til deliberative samtaler, noe som illustreres best ved å se på hvordan ytringer forsøkes realisert og utfordret i praksis.

9.3 I praksis. Rom for deliberative samtaler?

Det ble i teoridelen vist til likheten mellom dannelsesperspektivet og den deliberative samtale. Myndiggjøring og bevisstgjøring av individet har fungert som et felles mål. Dette målet ble i det firedelte rammeverket videre argumentert for å kunne eksistere i klasserom som legger åpen verdiformidling og en respekt for andre meninger til grunn, samtidig som de ulike meninger også må bli satt opp mot hverandre og diskutert på en kritisk måte.

At dette i utgangspunktet sees på som positive aspekter hos respondentene, levnet intervjuene liten tvil om. Likevel er det altså påfallende at ulikt funderte verdifelleskap og interessefelleskap i klassene gjør seg utslag i forskjellig klasseromspraksis, spesielt når det kommer til hvilke muligheter lærerne har for å realisere og utfordre ytringer.

9.3.1 Realisere ytringer

I 8.3.1: Realisere kom det fram at realisering av elevenes ytringer blir sett på som et av de fremste mål for samtlige klasser. I tillegg kom det også fram i samme delen en rekke didaktiske øvelser som søkte etter nettopp dette. Til felles synes respondentene å ha sitt utgangspunkt i, ikke bare den formålsrasjonelle og objektive verden, men også i den subjektive og sosiale verden. Selv om perspektivene på undervisningen synes å være ulik i de ulike klasser er det, som vist i 9.2 alltid viktig for lærerne å ta tak i elevene som hele individ. I så måte kan man argumentere for at alle lærerne forsøker å være kommunikativt rasjonelle overfor elevene ved å forfekte et subjekt – subjekt-forhold til dem. Likevel finnes det didaktiske forskjeller som har implikasjoner for hvorvidt samtalen kan kalles deliberativ eller ei.

9.3.1.1 Skole 1

På skole 1 kom det fram en rekke ulike didaktiske øvelser som sikter seg inn på å få elevene i snakk. Et eksempel fra 8.3.1: Realisere var en argumentasjonsøvelse hvor elevene først ble satt i grupper for å komme med ulike meninger, for deretter å ta disse opp i plenum. Ved å gjøre dette tar lærerne fysisk avstand fra elevenes meningsdanning fordi de sitter i grupper uten læreroppsyn. Et punkt som i deliberativ forstand er viktig, sett i lys av Englund's punkt (e) i fig. 9.4, er at elevene, gjennom å tvinges til å ta et standpunkt, også et de egentlig ikke står for, trenes i en perspektivutvidelse som sees på som essensielt for at en deliberativ samtale skal finne sted. Dersom ingen trekker fram andre argumenter, velger lærerne selv å introdusere disse. Å realisere ytringer på skole 1 handler med det om mer enn å realisere elevenes egne meninger. Det handler om å realisere alternative meninger for å kunne introdusere et delvis verdifelleskap i et ellers fullstendig verdifelleskap.

9.3.1.2 Klassen til Haakon

Klassen til Haakon står med det i kontrast til de to klassene på skole 1, da han ikke er komfortabel med å åpne opp for like mange meninger som det skole 1 gjør.

Dette er ikke det samme som å anta at timene hans er preget av behaviorisme. Likevel må det eksistere et konkret mål som elevene kan rette oppmerksomheten sin mot. Sett opp imot beskrivelsen av klassen i 7.7, hvor det kommer fram at det tok sin tid å få elevene til å innse at kongen ikke har reell politisk makt i Norge, synes det naturlig at Haakon tenker slik.

Sagt på en annen måte resulterer dette i at han føler for å styre elevenes ytringer mot en mulig konklusjon snarere enn å la ytringene få spinne fritt. I 8.3.1: Realisere er han tydelig på at spørsmålene og svarene må være knyttet opp mot elevenes tre livsverdener på en slik måte at temaene angår dem. Dette gjør han gjennom det han kaller "å bygge stein på stein". Likevel må realiseringen av ytringene fokusere på en konsolidering av rikskulturen for på den måten å opprette den statiske delen av det delvise verdifelleskapet.

En av de største implikasjonene for undervisningen er at Haakon, i motsetning til lærerne på skole 1, ikke er komfortabel med å la elevene jobbe på egenhånd. Årsaken til dette er nevnt flere ganger tidligere. Interessefellesskapet mellom skole og elev er så lav at bare det å taste noen formler inn i et Excel-ark fremstår som vanskelig. I denne klassen er det derfor den felles dialogen som synes å være selve bærebjelken i det skjøre interessefellesskapet.

Gjennom dialogen ser elevene nytten med undervisningen, mens det å la elevene arbeide alene med problemstillinger ville blitt regnet som dødfødt.

Selv om alle respondentene har et fokus på å få elevene til å ytre seg, er det vektlagt ulikt både med tanke på hvilke typer ytringer som ønskes, men også gjennom måten dette kan realiseres på. For skole 1 er det viktig å få alternative ytringer realisert. For Haakon på skole 2 blir dette for abstrakt, og han må heller fokusere på å realisere ytringer med umiddelbar verdi opp mot rikskulturen.

9.3.2 Utfordre ytringer

Når det kom til det å utfordre elevenes ytringer, men også det etablerte, som sees på som en essensiell del av det deliberative, var det tydelig at forskjellene mellom skolene gjorde seg gjeldende.

9.3.2.1 Skole 1

For skole 1 sin del kom det i analysen klart fram at det å utfordre elevenes ytringer, og enda viktigere, å utfordre det etablerte, ble sett på som grunnleggende. Grunnen til dette er, på samme måte som argumentet om å realisere alternative ytringer, elevenes fare for forsterkende sosialisering. I en ren republikansk demokratimodell hvor målet er å produsere identiske individer synes forsterkende sosialisering å være produktivt. For denne avhandlingens utgangspunkt, og også for disse lærerne, blir derimot en slik undervisning sett på som lite fruktbar og heller som en assimilerende undervisning å regne.

Derfor var det godt å få bekreftet av lærerne på skole 1 at de er minst like opptatt av å utfordre elevene og det etablerte som å underbygge det samme. I likhet med den forrige delen er det altså begrunnelsen for perspektivutvidelse som ligger til grunn. Dette funnet, hvor lærerne alltid forsøker å utfordre elevenes verdidimensjon, kan sies å være gjennomgående for denne skolen.

I det store og det hele synes mye av undervisningen på skole 1 å være knyttet opp mot dannelsesperspektivet i deliberativ forstand. Dette vil vises mer presist i figuren under 9.4.

9.3.2.2 Klassen til Haakon

For Haakon er det tydelig at det samme argumentet som er blitt brukt for å realisere elevenes ytringer på en mer styrende måte, at de først må møtes på et felles grunnlag, også brukes for ikke å utfordre dem på det samme. Dette ble det blant annet vist til gjennom måten han åpner opp for både mer irrasjonelle, men også religiøse ytringer i timene.

Det gjennomgående funn for denne klassen synes med det å være at det skjøre verdi- og interessefellesskapet skolen og elevene deler, vanskeliggjør deliberative samtaler for Haakon. Grunnen til dette er, som han hevdet i 8.3.2: Utfordre, at dersom han hadde utfordret elevene, så ville det satt så mange forvirrende tanker i hodene på dem at poenget ikke ville blitt forstått. Av denne grunn utfordrer han ikke elevenes ytringer med mindre de går helt på kanten av den delen av verdifelleskapet som må forfektes, rikskulturen. Ytringer som går på bekostning av dette er Haakon påpasselig med å utfordre, men da for å forfekte respekten i samtalen, ikke for perspektivutvidelsens skyld. Det minnes her om Truls' uttalelse i 8.2.3: Mål for utdanningen hvor han tydelig ga uttrykk for en dialogkultur i klassen som kan sees på som det motsatte av deliberative samtaler. Når uttalelser som "pisse hverandre i munnen" dukker opp i dialogen, vitner dette om, i hvert fall for noen av elevene, en respektløs holdning ovenfor andre menneskers livsverden. At dette er noe Haakon må reagere på, er underforstått.

I tillegg synes det å utfordre det etablerte også å være en relativt risikabel aktivitet å bedrive i denne klassen. Grunnen er også her det skjøre verdifelleskapet mellom elev og skole. I det store og hele synes det for denne klassen å være så mange komplekse elementer inne i bildet at en deliberativ samtale på mange måter virker umulig. Dersom vi vender nesen tilbake til Englands punkter kan dette klargjøres bedre.

9.4 ”Det summerende ”

ENGLUNDS PUNKTER	Jamført med analysedel	Klassen til Audun	Klassen til Gard	Klassen til Haakon
<i>a) samtaler der skildrer synssett stilles mot varann og ulike argumenter ges utrymme,</i>	8.2.3 8.3.1 8.3.2 og 8.4.2	I all hovedsak ja. Men det er blitt vist til klare temaer hvor dette ikke er tilfellet.	I all hovedsak ja.	I all hovedsak ja, men mindre enn på skole 1. Se punkt (c) og (d) for å se forskjellen.
<i>b) at deliberative samtaler alltid innebærer tolerans og respekt for den konkrete andra, det handler bl.a. om å lære seg lyssne på den andres argument</i>	8.2.3, 8.2.4 og 8.4.1	Ja, men fremstår som et ikke-problem. Ofte samtaler for å øve på dialog i seg selv. Men eksemplet på klimasaken viser en nyanse.	Ja, men fremstår som et ikke-problem. Ofte samtaler for å øve på dialog i seg selv.	Ja, og i konstant fokus.
<i>(c) innslaget av kollektiv viljebildning, dvs strævan å komme överens eller åtminstone komma till temporära överenskommelser</i>	8.2.4	Å komme til enighet eller konklusjon ikke vektlagt grunnet allerede fullstendig verdifelleskap.	Å komme til enighet eller konklusjon ikke vektlagt grunnet allerede fullstendig verdifelleskap.	Ja, men i form av styring.
<i>(d) der auktoriteter/traditionella oppfatninger må ifrågasättas</i>	8.3.2	Ja	Ja	Nei
<i>(e) som fungerer utan direkt lärarledning.</i>	8.3.1	Ja	Ja	Nei

Klassen til Haakon

Selv om Haakon ønsker å sette ulike argumenter opp mot hverandre slik de gjør på skole 1 er det tydelig at det skjøre interesse- og verdifelleskapet skolen deler med elevene gjør ham redd for faktisk å gjøre dette. Selv om elevene skal få si sin mening er det viktig for ham å ikke la det deliberative i seg selv være målet, altså å gi alle argumenter like mye vekt. I stedet for fremstår det viktigste for Haakon å konsolidere den statiske delen av det delvise verdifelleskapet mellom skole og elev. Av den grunn får ikke klassen få maks uttelling på hverken punkt **A** eller **D**.

Det samme skjøre interessefellesskapet er også grunnen til at punkt **E** må utgå som didaktisk aktivitet.

Samtalene er som vist alltid fundert i det kollektive snarere enn det individuelle i denne klassen. På den måten er innslaget av kollektiv enighet alltid et overordnet mål i tillegg til at det å fokusere på en mellommenneskelig respekt alltid må ligge til grunn. Derfor får klassen uttelling (om enn med forbehold) på punkt **B** og **C**.

Det er likevel sannsynlig at deliberative samtaler i noen sammenhenger kan oppstå, men for det meste føler Haakon at dette blir for komplekst for denne klassen.

Skole 1

De to klassene på Skole 1 synes her å kunne bli vurdert sammen, og i mange sammenhenger er de disponible for deliberative samtaler. Grunnen til dette ligger i at verdi og interessedimensjonen er av diametrale motsetninger til Haakon sin klasse.

Istedenfor å forsøke å konsolidere et delvis verdifelleskap gjennom å styre elevene mot konklusjoner er det her faren for det motsatte, forsterkende sosialisering og selvforherligelse, som utgjør drivkraften til ønsket om deliberative samtaler. Av den grunn får de uttelling på punkt **A** og **D**

I tillegg gjør fullstendig interessefellesskap mellom skole og elev det lett for begge lærere å få uttelling på punkt **E**.

I den deliberative samtalen er et av målene å komme til en form for enighet og å respektere de andres meninger. I det store og hele fremstår dette som lite relevante problemstillinger for en skole med elever som stort sett mener det samme. Til tross for dette er det vist til flere eksempler på øvelser hvor det å respektere det andre argument vektlegges. I den forstand er det naturlig at de får uttelling på punkt **B**. Når det kommer til punkt **C** er det tydelig at elevene er så enige med majoritetskulturen at dette også fremstår som et ikke-problem

En deliberativ samtale synes med det å være mulig for disse respektive klassene, selv om det også er blitt pekt på noen konkrete eksempler, som klimasaken, som taler mot det.

10.0 Avslutning

Det er i denne avhandlingen gjort et forsøk på å teste den deliberative samtales mulighet i samfunnskunnskapsundervisningen. Det er først vist til tre ulike perspektiver på samfunnskunnskap, nytte, styring og danning. Det er tydelig at alle tre perspektiver er viktige, men det er kun gjennom dannelsesperspektivet at den deliberative samtale kan få sitt utgangspunkt. Dette fordi en deliberativ samtale, som får sitt utgangspunkt i å vekte ulike synspunkter mot hverandre, fordrer en ytrings- og meningsfrihet som bare kan forsvares gjennom dannelsesperspektivet.

Det er så blitt tegnet konturene av et norsk samfunn som i større grad enn før vektlegger den liberale demokratimodells prinsipp om alles vilje foran allmennviljen. Et syn som er blitt argumentert for å være positivt for det pluralistiske, men også selvforherligende og lite bærekraftig.

På det grunnlaget er det forsøkt å lage et teoretisk rammeverk som tar i seg både individets mulighet til å ytre og mene sine tanker, samtidig som det blir utfordret på det samme. Dette er den deliberative samtale, som i sin essens søker etter en felles allmennvilje, men som samtidig bygger på den frie meningsutveksling. Dette fungerer gjennom å ønske alle argumenter med i beregningen, for så å finne det beste. Gjennom dette normative rammeverket er det blitt argumentert for en lærer som må forfekte et delvis verdifelleskap med elevene, som må være kommunikativt rasjonell for å realisere elevenes ytringer, og som i tillegg må ha et fokus på å utfordre de samme ytringene. Til slutt er det forsvart en argumentasjon i undervisningen som har det prosedurale i fokus. Dette vil medføre at argumenter basert på synsing/føleri, men også religiøst funderte ytringer, ikke vil være gyldige da disse ikke tar høyde for å møtes på en felles plattform, men kun har individets egne subjektive verden i fokus.

For det første, når det gjelder funnene, er alle respondentene klare på at deliberative samtaler, i teorien, er en god og nødvendig praksis i dagens samfunn. På et generelt nivå kan alle klassene som er blitt intervjuet her antas å, i en viss grad, forfekte det deliberative, eller i hvert fall utgangspunktet for det. Dette fordi en undervisning basert på dialog, åpenhet, og for læreren, kommunikativ rasjonalitet, ligger til grunn i alle klassene. I tillegg mener samtlige lærere at elevene i det store og hele må få ta sine egne valg basert på sine egne meninger, så lenge disse er innenfor den definerte rikskulturen som ønsker å forfekte blant annet

demokratiet, likestilling, respekt og pluralisme. Det er på dette punktet det første markante funnet synes å ligge.

Om deliberative samtaler er mulige, blir for lærerne nemlig et spørsmål om elevene forfekter rikskulturen eller ikke. Denne er ifølge lærerne knyttet opp til prinsipper som demokrati, likestilling og pluralisme, og dersom disse verdiene mangler, føler læreren et behov for å gå fra dannelsesperspektivets mer frie tøyler, til et styringsperspektiv som søker etter å konsolidere disse viktige demokratiske prinsippene.

For Audun og Gard på skole 1 er dette et ikke-problem, da elevene synes å dele et fullstendig verdifelleskap med skolen. Deres begrunnelse for å inkludere både alternative synspunkter, men også for å utfordre elevene og det etablerte, ligger i et ønske om å introdusere et delvis verdifelleskap mellom elevene og skolen for på den måten å forsøke å unngå forsterkende sosialisering. Et utfall poengtert som mindre heldig i et pluralistisk samfunn.

For Haakon på skole 2 er forfektelsen av et sett felles kjøreregler en problemstilling som synes å være konstant. I hans klasse er verdifelleskapet mellom skolen og elevene tilnærmet lik null. Skal han la dem få snakke helt fritt, eller skal han styre de mot de "riktige verdiene"? Haakon synes å velge det siste. Som et resultat av det, anser han det ikke som hensiktsmessig å bringe inn hverken alternative ideer om ulike temaer, eller utfordre elevenes ytringer.

For det andre later interessefellesskapet mellom skolen og elevene å være av kritisk betydning for muligheten til deliberative samtaler. Da det på skole 1 hersker et fullstendig interessefellesskap mellom skole og elev, kan lærerne ta fysisk avstand fra elevenes meningsdanning. Et moment som Englund påpeker er viktig for deliberative samtaler i skolen. For Haakons klasse er møtet i denne interessedimensjonen, i likhet med i verdidimensjonen, nærmest ikke-eksisterende. På dette grunnlaget føler han at han må kontrollere timene slik at elevene får gjort noe konstruktivt. Som et resultat blir det tydelig at elevene ikke kan sitte sammen og komme på argumenter som drøftes i plenum, men heller må fokusere på å ha en mer normal dialog med Haakon.

Hvorvidt de valgene som lærerne tar er hensiktsmessige og korrekte, tar ikke denne avhandlingen høyde for. Realiteten til lærerne er uansett at, for å avslutte med noen generelle betraktninger:

1: Alle lærere ønsker å forfekte deliberative samtaler, men det er til syvende og sist elevene som legger grunnlaget for hvorvidt det kan eksistere eller ei.

2: Dersom elevene ikke deler grunnleggende verdier med skolen/samfunnet, vil styringsperspektivet ta over for dannelsesperspektivet og dermed umuliggjøre deliberative samtaler.

3: Dersom elevene ikke ser nytten med skolegangen, virker den relativt komplekse formen som utgjør deliberative samtaler, umulig for lærerne å gjennomføre. Dette fordi lærerne er redde for at det vil kunne resultere i at elevene de-sosialiseres. På den måten synes nytteperspektivet alltid å trumfe dannelsesperspektivet fordi lærerne er oppmerksomme på at undervisningen først og fremst handler om elevenes utbytte. Dette gjør at de endrer opplegget dersom nytten med deliberative samtaler ikke blir møtt.

Hvorvidt dette er betraktninger som kan generaliseres til et større univers enn det denne avhandlingen har tatt høyde for, vil være for fremtidige studier å undersøke.

Litteraturliste

Aasen, P. (1999) Det sosialdemokratiske prosjektet. Utdanningsreformer i Sverige og Norge etter krigen, i: A.O. Telhaug & P. Aasen (red) *Både - og. 90 tallets utdanningsreformer i historisk perspektiv*. Oslo, Cappelen Akademiske Forlag.

Ary, D, Jacobs, L.C & Sorensen, C. (2009). *Introduction to research in education (8th edition)*. Belmont, CA: Wadsworth

Aronson, J. (1994) A pragmatic view of thematic analysis. *The qualitative report, vol 2, nr 1* Nova

Berlin, I. (1958) *Two Concepts of Liberty*, Oxford University.

Børhaug, K. (2005) Hvorfor samfunnsfag? in: K. Børhaug, A. B. Fenner & L. Aase (Eds). *Fagenes begrunnelser Skolens fag og arbeidsmåter i et danningsperspektiv*. Bergen, Fagbokforlaget.

Dyste, O. (2003): Teoretiske perspektiver, i O. Dyste & K.S. Engelsen, *Mmapper som pedagogisk redskap - perspektiver og erfaringer 37-61* 2003. Oslo, Abstrakt Forlag.

Englund, T. (2004) Skola för deliberativ demokrati? I Telhaug, A.O. mfl. (red.) *Pedagogikk og politikk*. Oslo, Cappelen Akademisk Forlag.

Engen, T. O. (1994) Integrerende sosialisering i majoritetens skole, in: T. O. Engen, A.M. Hauge, I. Morken, E. Ryen & G. Standnese (Eds) *Like muligheter: Migrasjonspedagogikk i videregående skole*. Oslo, ad Notam Gyldendal.

Eriksen, E. O. (1995) Introduksjon til en deliberativ politikkmodell., in: E. O. Eriksen (Ed). *Deliberativ Politikk. Demokrati i teori og praksis*. Oslo, Tano.

Fremskrittspartiets hjemmeside: http://www.frp.no/no/Vi_mener/ Besøkt 14.04.2013

Grimen, H. & Gilje, N. (2009) *Samfunnsvitenskapens forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget.

Habermas, J. (2005) *Religion in the Public Sphere*. Forelesning ved mottakelsen av Holbergprisen.

- Habermas, J. (1995) Tre normative demokratimodeller. I Eriksen, E.O. (Red.) *Deliberativ Politikk. Demokrati i teori og praksis*. Tano.
- Hellesnes, J. (1975) *Sosialisering og teknokrati, Ein sosialfilosofisk studie med særleg vekt på pedagogikkens problem*. Gyldendal Norsk Forlag
- Hellevik, Ottar. (1999). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Universitetsforlaget.
- Hoêm, A. (1978) Sosialisering. En teoretisk og empirisk modellutvikling. Del 1. kap 1-5. Oslo, Universitetsforlaget
- Johannessen, A. Tufte, P. A. & Kristoffersen, L. (2006). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kaarbø, E. (2009) *Et tredje paradigme i sykepleierforskningen?* Høgskolen i Bergen
- Koritzinsky, T. (2006) *Samfunnskunnskap - fagdidaktisk innføring*, Universitetsforlaget
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009) *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademiske Forlag
- Kvale, S. (2007) *Doing Interviews*. London, Sage publications
- Mikkelsen, R. Fjeldstad, D. & Lauglo, J. (2011) Morgendagens Samfunnsborgere *Norske ungdomsskoleelevers prestasjoner og svar på spørsmål i den internasjonale demokratiundersøkelsen ICCS*
- Rousseau, J.J (2013) *Om samfunnskontrakten eller statsrettens prinsipper*, Vidarforlaget
- Thagaard, T. (2003) *Systematikk og innlevelse*. Eu, Fagbokforlaget
- Skjervheim, H. (1972) *Deltakar og tilskodar og andre essays*, Aschehoug
- Soria Mora - erklæringen 2005:
http://www.regjeringen.no/upload/SMK/Vedlegg/2005/regjeringsplattform_SoriaMoria.pdf,
Besøkt 10.03.13
- Soria Mora-erklæringen 2009:
http://www.regjeringen.no/upload/SMK/Vedlegg/2009/Ny_politisk_plattform_2009-2013.pdf,
Besøkt 10.03.13

Stanford Encyclopedia of Philosophy - <http://plato.stanford.edu/entries/liberty-positive-negative> Besøkt 16.03.13

Schanz, H.J. (2012) *Frihed: tænkepause 1*. Aarhus Universitetsforlag

Utdanningsdirektoratet: <http://www.udir.no/grep> Besøkt 03.04.13

Weigård, J. & Eriksen, E.O. (1999) Kap 1: Innledning & Kap 2: Rasjonalitet og Handling, i *Kommunikativ handling og deliberativt demokrati. Jürgen Habermas` teori om politikk og samfunn*. Fagbokforlaget

Woolfolk, A. (2004) *Pedagogisk psykologi*. Trondheim, Tapir Akademisk Forlag

Østerud, Ø. (1997) *Hva er nasjonalisme? kap. 1*, Oslo, Universitetsforlaget.

Østerud, Ø. (1998) Relevansen av begrepene 'validitet' og 'reliabilitet' i kvalitativ forskning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 3

Vedlegg

Vedlegg 1

INTERVJUGUIDE: Lærere

Ytringsfrihet

Hva er ytringsfrihet for deg?

Hvilke rammer mener burde gjelde for ytringsfriheten?

Meningsdanning

Kan elevene få mene det de selv ønsker, uansett?

Hvilke mål har du med utdanningen?

Dialogen

Realisere ytringer

Er det vanlig å ha diskusjoner i dine timer?

Hvordan pleier dialogen i klasserommet å arte seg?

Hvordan stiller du spørsmål i klasserommet?

- Som ønske om fasitsvar - eller mer drøftende?

Er det viktig å komme til en enighet?

Utfordre:

Er det viktig for deg å utfordre elevene?

Er det viktig for deg å utfordre det etablerte?

Argumentasjon

Hvilken type argumenter ser du på som gyldige i dine undervisningstimer?

- Synsing eller ting som er veldig generaliserende.

-Basert på religiøse overbevisninger

- F.eks argumenter med religiøs eller sterk emosjonell fremtoning?

Vedlegg 2

INTERVJUGUIDE: Elever

Ytringsfrihet

Hva er ytringsfrihet for deg?

Hvilke rammer mener burde gjelde for ytringsfriheten?

Meningsdanning

Føler du at du kan mene det du selv vil?

Hvilke mål tror du læreren har med utdanningen?

Dialogen

Realisere ytringer

Er det vanlig å ha diskusjoner i timene?

Hvordan pleier dialogen i klasserommet å arte seg?

Hvordan stiller læreren spørsmål i klasserommet?

- Som ønske om fasitsvar - eller mer drøftende?

Tror du læreren synes det er viktig at dere skal komme til enighet?

Utfordre:

Er det vanlig at læreren utfordrer det du sier?

Er det vanlig at læreren utfordrer det etablerte?

Argumentasjon

Hvilken type argumenter tror du læreren helst vil at du skal komme med?

- Synsing eller ting som er veldig generaliserende.

-Basert på religiøse overbevisninger