

Demokratisk medborgerskap i samfunnsfag

Lærerperspektiver på demokratiopplæring

Emil Sætra



Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2015

Demokratisk medborgerskap i samfunnsfag

Lærerperspektiver på demokratiopplæring

© Emil Sætra

2015

Demokratisk medborgerskap i samfunnsfag

Emil Sætra

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

Trykk: Allkopi AS, Oslo

Sammendrag

Opplæring til demokratisk medborgerskap er en viktig del av skolens samfunnsoppdrag og samfunnsfagenes begrunnelse. Denne samfunnsfagdidaktiske oppgaven tematiserer *hvordan samfunnsfaglærere uttrykker seg om sine praksisambisjoner og praksisvilkår tilknyttet opplæring til demokratisk medborgerskap i samfunnsfag*. For å få svar på problemstillingen tar oppgaven utgangspunkt i to forskningsspørsmål: (1) Hvordan uttrykker samfunnsfaglærere seg om sine praksisambisjoner tilknyttet opplæring til demokratisk medborgerskap? (2) Hvordan påvirkes virkeliggjøringen av praksisambisjonene av de faglige praksisvilkårene?

Oppgaven baserer seg på semi-strukturerte intervjuer med sju samfunnsfaglærere ved fire forskjellige skoler. I intervjuene snakket jeg med lærerne om hva som utgjør en god medborger, hvilke demokratiske verdier som bør formidles i undervisningen, hvordan demokratiske verdier kan undervises, om demokratiske praksiser og arbeidsmåter, og hvordan de faglige praksisvilkårene virker inn på virkeliggjøringen av den samfunnsfaglige demokratiopplæringen.

Lærerne uttrykker en ambisjon om å undervise om, for og gjennom demokrati. Det betyr at de ønsker at elevene skal tilegne seg kunnskaper om demokrati, at viktige demokratiske verdier som frihet, likhet og brorskap skal tematiseres i undervisningen, og at det benyttes demokratiske praksiser og arbeidsmetoder i undervisningen hvor elevene er handlende, demokratiske subjekter. Lærerne mener imidlertid at praksisvilkårene gjør det vanskelig å virkeliggjøre denne ambisjonen. Særlig fordi det er mange kompetansemål i faget, som henger for dårlig sammen. Det medfører at undervisningen i en del tilfeller begrenser seg til kunnskapsformidling om demokrati.

Forord

Å levere masteroppgave er en liten milepæl i livet. I den forbindelse er det flere som fortjener noen rosende ord. Aller først vil jeg rette en stor takk til veileder Janicke Heldal Stray for enestående oppfølging og støtte underveis, og til biveileder Elin Sæther for gode og konstruktive innspill. Det har vært et privilegium å få hjelp av to så hyggelige mennesker og flinke fagpersoner. Jeg er også takknemlig overfor lærerne som i en travel hverdag tok seg tid til å delta. Samtalene med dere var både inspirerende, morsomme og lærerike.

Også noen moralske støttespillere fortjener litt heder på en slik dag. Særlig vil jeg takke mamma Evy, pappa Morten og min kjære samboer Beatriz. Takk for at dere stiller opp. Det setter jeg pris på. Takk også til mine studiekamerater Simen og Øystein, som har bidratt med sårt tiltrengte avbrekk i en travel studiehverdag. Det kommer jeg til å savne.

Blindern, mai 2015

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Om demokrati og demokratisk medborgerskap.....	1
1.2	Om demokratisk medborgerskap i norsk skole	3
1.3	Om problemstilling og forskningsspørsmål	5
2	Metode.....	8
2.1	Om intervju som datainnsamlingsmetode	8
2.2	Om validitet og reliabilitet.....	8
2.3	Om metodiske valg og betraktninger.....	10
2.4	Om praktiske regler for handling.....	15
2.5	Om intervjuanalyse med fokus på mening	16
2.6	Om etiske betraktninger.....	17
3	Teori	19
3.1	Om demokratisk medborgerskap som pedagogisk begrep	19
3.2	Om demokratisk medborgerskap i styringsdokumenter og læreplanverket	23
3.3	Om demokratiske verdier	29
3.4	Om demokratisk samhandling	30
4	Analyse og diskusjon	36
4.1	Om praksisambisjoner	37
4.2	Om verdiformidling og demokratiske praksiser	45
4.3	Om kunnskapsfokus, fornuftstro og konsensus som tegn i tiden	53
5	Analyse og diskusjon	57
5.1	Om praksisvilkår.....	58
5.2	Om praksisvilkår og virkeliggjøring av demokratimandatet.....	64
6	Konklusjon	73
	Litteraturliste	78
	Vedlegg	86

1 Innledning

1.1 Om demokrati og demokratisk medborgerskap

Det er bred enighet i det norske samfunnet om at skolen skal fremme demokrati (Berge og Stray 2012, s.11). I Opplæringsloven står det at et viktig formål med utdanningssystemet er å fostre demokrati blant borgerne (Norge og Stette 1999), og i formålet for samfunnsfag heter det at faget skal «medverke til forståing av og oppslutning om grunnleggjande menneskerettar, demokratiske verdiar og likestilling og til aktivt medborgarskap og demokratisk deltaking» (Utdanningsdirektoratet 2013).

For å si noe om hvorfor demokratiopplæring er blitt en viktig del av skolens samfunnsoppdrag, er det nyttig å skue litt tilbake i tid. Sommeren 1997 fikk den nobelprisvinnende indiske økonomen og filosofen Amartya Sen et utfordrende spørsmål fra en japansk journalist. Han ville vite hva som var det viktigste utviklingstrekket ved det tjuende århundre. Et slikt spørsmål innbyr til refleksjon og ettertanke. Det tjuende århundre var fylt med hendelser av historisk betydning for menneskeheten. To verdenskriger påvirket livene til millioner av mennesker. Ideologier som fascisme, nazisme og kommunisme blomstret opp, for deretter å bli henvist til skyggenes dal igjen. Det skjedde store omveltninger i internasjonal økonomi. Det var nok av begivenheter å velge mellom. Da Sen til sist skulle velge, var han imidlertid ikke i tvil. Det måtte bli demokratiets fremvekst (Sen 1999, s.3).

At Sen trakk frem demokratiets fremvekst som det tjuende århundrets viktigste utviklingstrekk, er ikke ensbetydende med at utviklingen har vært stødig eller enkel. Tvert imot viste det forrige århundret oss at demokratier er skjøre konstruksjoner (Osler 2014). Det norske samfunnet ble kraftfullt påminnet denne sårbarheten gjennom terrorangrepene som tok sted 22.juli 2011. Innsikter knyttet til demokratiets skjørhet har medført at mange europeiske land har utviklet sterk bevissthet omkring demokratiets utfordringer (Berge og Stray 2012, s.11). Derfor er også demokrati og mangfold i utdanning noe som opptar politikere både nasjonalt og internasjonalt (Osler 2014, s.46). Det er en politisk trend å lage utdanningsprogrammer tilknyttet demokratisk medborgerskap og menneskerettigheter, og særlig Europarådet og Europakommisjonen har vært i forgrunnen (Solhaug 2012).

Demokratiet er et ideal som folk og nasjoner over hele verden strekker seg etter. Det både eksisterer og har eksistert i mange ulike former (Banik 2010, s.89). Hvordan begrepet forstås avhenger av den «sosiale, politiske, ideologiske, historiske og kulturelle sammenhengen det diskuteres i» (Stray 2011, s.21). Demokrati er et sosialt konstruert fenomen, basert på enigheter mellom borgerne. Det kan forstås både som et styresett og en måte å leve sammen på (Biseth 2012, s.5-6). Crick (2002, s.1, min oversettelse) kaller det «et essensielt omstridt konsept». Eriksen (1995, s.12) bruker betegnelsen «ideelt grensebegrep», ettersom demokrati kan forstås som «noe vi kan strekke oss etter, men som vi aldri endelig kan si å ha realisert».

Hvordan demokrati forstås har konsekvenser både for nasjonens politiske praksis og for forventningene til borgerne og borgernes *medborgerrolle* (Stray 2011, s.21). *Medborgerskap* er et svensk ord som har sneket seg inn i det norske vokabularet som en oversettelse av det engelske ordet *citizenship*. Medborgerskap er noe annet enn statsborgerskap, som representerer en annen oversettelse av ordet (Solhaug 2003, s.37; Stray 2011, s.46-47). Det språklige skillet peker over i en tosidighet ved medborgerskapsbegrepet: Medborgerskap som *status* og *rolle*. Som status dreier medborgerskap seg om en tildelt, nasjonal juridisk status. Som rolle har det en tydelig iboende handlingsdimensjon. Relatert til demokratiets skjørhet betyr det at demokratiet er avhengig av aktive medborgere som deltar i valg og engasjerer seg politisk (Stray 2011, s.47; Solhaug 2012). Rollebegrepets handlingsdimensjon viser at medborgerskap som rolle har et normativt innhold. Dette innholdet påvirkes og styres av samfunnets politiske, sosiale og kulturelle forhold (Stray 2011, s.47).

Det normative innholdet i medborgerskapsbegrepet peker videre over i hvordan medborgerskap innebærer både *rettigheter* og *forpliktelser*. Hvordan balansen mellom rettigheter og forpliktelser fortoner seg i et bestemt samfunn, vil i stor grad bestemmes av den rådende politiske ideologien (Stray 2011, s.48). I oppgavens teoridel vil dette gjenspeiles i skillet mellom kommunitaristiske og liberale demokratiforståelser. Der vil også demokratisk medborgerskap oversettes fra et statsvitenskapelig til et pedagogisk begrep. Under redegjør jeg også for demokratisk medborgerskap i norsk skole som forskningsfelt, for å vise hvorfor denne studien er aktuell og hvordan den tilfører noe nytt.

1.2 Om demokratisk medborgerskap i norsk skole

Opplæring til demokratisk medborgerskap er et relativt nytt og uoppteget forskningsfelt i norsk sammenheng. For en fersk forsker med interesse for feltet er dette en kilde både til inspirasjon og frustrasjon. På bakgrunn av den historiske utviklingen og de politiske trendene som har blitt skissert innledningsvis er det en inspirasjon, fordi det tydeliggjør behovet for nye studier innenfor feltet. Det er en kilde til frustrasjon fordi forskningen som er gjort fra før ikke gir så mange holdepunkter for hvordan nye studier kan utformes.

Samuelsson (2013, s.52-53) har nylig gjort en gjennomgang av den forskningen som finnes omkring demokrati og utdanning i en norsk kontekst. Han hevder at det er gjort et fåtall større empiriske arbeider de siste årene. Av disse er tre doktoravhandlinger: Solhaug (2003), Børhaug (2007) og Stray (2010). Her krever gjennomgangen en liten oppdatering, ettersom Biseth (2012) har levert en avhandling som faller innenfor denne kategorien. I tillegg kommer CIVED-undersøkelsene (Mikkelsen, Buk-Berge, Ellingsen, Fjeldstad og Sund 2001), (Mikkelsen, Fjeldstad og Ellingsen 2002), og deres oppfølger ICCS-undersøkelsen (Mikkelsen, Fjeldstad og Lauglo 2011).

Stray (2010) hevder i sin avhandling at det har skjedd en nedprioritering av medborgerskap og demokrati i kunnskapspolitiske styringsdokumenter og læreplanverket, og at den norske utdanningspolitiske diskursen de siste årene primært har vært befestet i målsetninger om å styrke elevenes prestasjoner. Dette er et holdepunkt for å undersøke forholdet mellom det kunnskapspolitiske feltet og praksisfeltet. Biseth hevder i sin avhandling om demokratiopplæring i multikulturelle skolemiljøer i de skandinaviske hovedstedene at demokratimandatet som er gitt i styringsdokumentene ikke nødvendigvis befester seg i pensum. Da blir det opp til skolene selv å sørge for demokratisk praksis (Biseth 2012, s.82-83). Hovedkonklusjonen er at viktige deler av demokratiopplæringen er begrenset til samfunnsfag (Biseth 2012). Børhaug (2007, s.96-97) hevder på sin side at den politiske oppdragelsen i ungdomsskolen og videregående skole hovedsakelig er rettet mot valg og valgdeltagelse. Til sammen gir studiene til Biseth (2012) og Børhaug (2007) holdepunkter for å undersøke videre hva slags demokratiopplæring som gis i samfunnsfag.

Et viktig steg i forskningsprosessen var å finne ut hvordan studien kunne være et bidrag til forskningsfeltet ved å bygge på den forskningen som allerede finnes. Ettersom denne oppgaven skrives innenfor rammene av en lektorutdanning var det aldri aktuelt å undersøke

demokratiopplæring i barneskolen. Samfunnsfaget i ungdomsskolen kunne derimot vært et velegnet studieobjekt. Opplæringen i ungdomsskolen favner alle elevene innenfor årskullet og har samtidig et klarere demokratifokus enn opplæringen som gis de yngste elevene. En av årsakene til at jeg valgte bort ungdomsskolen er at samfunnsfaget fra 8.-10.trinn er hybridisert med geografi og historie. Jeg mener derfor at samfunnsfag i videregående er et bedre studieobjekt, fordi demokratiopplæringen har en tydeligere plass i faget. En annen årsak til at jeg valgte samfunnsfag i den videregående opplæringen er at elevene der er modnere enn i ungdomsskolen. Det betyr at demokratiopplæringen kan foregå på et mer faglig avansert nivå. Et relatert argument er at det er veldig få norske elever som ikke påbegynner videregående opplæring samme år som de avslutter grunnskolen (Utdanningsdirektoratet 2012). Ettersom samfunnsfag er et obligatorisk fag omfatter det derfor nesten alle elevene innenfor årskullet. Det betyr at faget både har et tydelig fokus på politikk og demokrati, og favner bredt. Det er dessuten det siste obligatoriske faget som har et så eksplisitt demokratifokus. Derfor mener jeg også det er det mest velegnede studieobjektet for denne undersøkelsen.

Et annet viktig steg i forskningsprosessen var å finne ut av hvordan demokratiopplæringen i samfunnsfag best skulle studeres. Funnene fra eksisterende forskning som ble referert ovenfor kan danne utgangspunkt for ulike tilnærminger. I tillegg til disse kommer CIVED-undersøkelsen og ICCS-undersøkelsen. En masteravhandling har begrenset omfang. Den skal gjennomføres på liten tid og med små ressurser. Ettersom det allerede finnes omfattende kvantitative data som er relevante, har jeg derfor valgt å se på hvordan jeg kan bygge videre på disse heller enn å samle inn mine egne. I den forbindelse vil jeg gjøre en avklaring før jeg går videre i redegjørelsen for metodevalget. For selv om ICCS-undersøkelsen fra 2011 er den ferskeste, har jeg valgt å legge mest vekt på forgjengeren CIVED fra 2002. Begrunnelsen for dette valget er at den originale CIVED-undersøkelsen fra 2001 ble utvidet med en tilleggsundersøkelse som omhandlet videregående opplæring. Dette har ikke vært tilfelle med ICCS-undersøkelsen, som undersøker demokratisk beredskap hos 8.- og 9.klassinger (Mikkelsen, Fjeldstad og Lauglo 2011). Fordi denne undersøkelsen er rettet mot den videregående opplæringen velger jeg her å basere meg på den studien som omhandler lærere og elever i videregående skole.

Med utgangspunkt i de begrensningene som ligger i en masteroppgave, mener jeg at en hensiktsmessig metode for å bygge videre på den eksisterende forskningen på feltet var å intervju samfunnsfaglærere. Lærerne har en avgjørende rolle i demokratiopplæringen. Det er

de som formidler forbindelsen mellom det kunnskapspolitiske feltet og praksisfeltet, og dermed kan gi best kjennskap til hvordan demokratiopplæringen faktisk foregår. Jeg stiller meg med det bak Klafki (2001, s.160), som fremhever at forskning og praktisk reformarbeid bør stå i samvirke, og at det bør være et samarbeid mellom forskere og praktikere.

Et videre argument for å intervju samfunnsfaglærere er at lærere har mistet både betydelig anseelse og innflytelse over egen profesjonalitet. Jeg mener lærerne har noe viktig å bidra med i det offentlige ordskiftet om demokratiopplæringen, og at det derfor er viktig at de får en stemme. Hvordan lærerne taper terreng i kampen om å definere skolens virksomhet kan eksemplifiseres ved at Aftenposten (2015a) den 5. mai utlyste en kronikkkonkurranse for lærere omkring hvordan norsk skole kan bli bedre, med den begrunnelse at «Rektorer, politikere og forskere deltar allerede i stor grad i det offentlige ordskiftet om norsk skole. Aftenpostens mål er at flere lærere skal delta».

1.3 Om problemstilling og forskningsspørsmål

Avslutningsvis i forrige delkapittel understreket jeg at forskning og praktisk reformarbeid bør stå i samvirke og at det bør være samarbeid mellom forskere og praktikere. Det har konsekvenser for den metodiske tilnærmingen. Med inspirasjon fra det Flyvbjerg (1991) kaller fronetisk forskning inntar oppgaven et pragmatisk utgangspunkt. Det betyr at fortolkningene som gjøres vil ledes inn i en diskusjon rettet mot praktisk handling (Flyvbjerg 1991, s.76). Det er dermed ikke bare et spørsmål om *hva som er*, men også *hva som kan bli* (Brinkmann og Kvale 2014, s.293). Problemstillingen er:

Hvordan uttrykker samfunnsfaglærere seg om sine praksisambisjoner og praksisvilkår tilknyttet opplæring til demokratisk medborgerskap i samfunnsfag?

I tråd med det fronetiske utgangspunktet vil forskningen starte fenomenologisk og fokusere på tykke beskrivelser (Flyvbjerg 1991, s.84). Lærernes uttrykte praksisambisjoner vil undersøkes gjennom deres beskrivelser av den demokratiske medborgeren, hvilke demokratiske verdier de ønsker å formidle i undervisningen, hvordan demokratiske verdier kan undervises og lærernes beskrivelser av vellykket demokratisk praksis. Dette vil analyseres og diskuteres i kapittel 4, og danne bakteppe for videre analyse og diskusjon i kapittel 5. Der vil oppgaven ta en kritisk vending, og sette de uttrykte praksisambisjonene i sammenheng med de faglige praksisvilkårene. Mot slutten av kapittelet vil jeg diskutere praksisvilkår og virkeliggjøring av

det faglige demokratimandatet med bakgrunn i to verdirasjonelle spørsmål som er grunnleggende innenfor fronetisk forskning (se Flyvbjerg 1991, s.76). Tilpasset mitt prosjekt lyder spørsmålene: Er praksisvilkårene som beskrives ønskelige? Hva kan gjøres med det? For å få svar på problemstillingen har oppgaven tatt utgangspunkt i to forskningsspørsmål, som danner grunnlaget for de to analyse- og diskusjonskapitlene:

- Hvordan uttrykker samfunnsfaglærere seg om sine praksisambisjoner tilknyttet opplæring til demokratisk medborgerskap?
- Hvordan påvirkes virkeliggjøringen av praksisambisjonene av de faglige praksisvilkårene?

Det teoretiske fundamentet som disse spørsmålene hviler på vil gjennomgås i oppgavens teoridel. Innledningsvis skrev jeg at hvordan medborgerskap forstås i stor grad bestemmes av den rådende politiske ideologien i samfunnet. Ulike forståelser av demokratisk medborgerskap vil i teorien diskuteres i en pedagogisk kontekst, og belyses i form av bidrag fra Westheimer og Kahne (2004) og Biesta (2006). Det siste perspektivet suppleres med en praksismodell (Stray 2012). Føringerne for demokratiopplæringen i skolen legges innenfor det kunnskapspolitiske feltet. Jeg redegjør i teorien for det kunnskapspolitiske feltet ved å se på hvordan demokratisk medborgerskap er tematisert i styringsdokumenter og læreplanverket basert på teoretiske bidrag fra Koritzinsky (2012) og Stray (2010; 2011; 2012; 2013). Som en innledning til dette, redegjøres det for liberalisme og kommunitarisme ved hjelp av Rawls (1971; 1984) og Sandel (1984; 1998), for å belyse de ulike demokratiforståelsene som ligger til grunn for ulike deler av læreplanverket. I denne oppgaven vil jeg bygge bro fra det kunnskapspolitiske feltet til selve praksisfeltet. Jeg skriver derfor videre om hvordan demokratiske verdier kan formidles i skolens demokratiopplæring, med utgangspunkt i teoretiske bidrag fra Haydon (1993) og Iversen (2014). Avslutningsvis redegjøres det for demokratisk praksis, med utgangspunkt i den samtaledemokratiske modellen (Eriksen 1995; Weigård og Eriksen 1999; Rogstad 2007). Modellen kritiseres ved hjelp av Mouffe (1999), Young (2000) og Krejsler (2001).

Dette leder over i analyse- og diskusjonskapitlene, som fremstilles slik de er beskrevet over. I konklusjonen trekkes problemstilling og forskningsspørsmål frem igjen og diskuteres, før det avslutningsvis pekes på områder som kan være aktuelle for videre forskning. Før teori, analyse, diskusjon og konklusjon, vil oppgavens metodiske tilnærming bli gjennomgått. Der

vil det gjøres rede for de metodiske valgene som har vært tatt underveis, for å gi et innblikk i selve forskningsprosessen. Dernest vil selve intervjusituasjonen og intervjuanalysen teoretiseres. Helt til sist i metodedelen gjøres det rede for noen avgjørende etiske betraktninger.

2 Metode

2.1 Om intervju som datainnsamlingsmetode

I første kapittel redegjorde jeg for de valgene og vurderingene som var med på å begrunne studien, problemstilling og forskningsspørsmål. Den videre metodiske redegjørelsen vil ha en praktisk innramming. Det betyr at jeg vil vise *hva* jeg har gjort, *hvordan* jeg har gjort det, *hvorfor* jeg har tatt bestemte valg, samt *hvem* jeg har snakket med (Thagaard, 2009, s. 48).

I en intervjustudie er forskeren sitt eget viktigste forskningsinstrument (Brinkmann og Kvale 2014, s.97). Et godt intervju er godt håndverk, og handler om å gjenkjenne og respondere på det som er viktig i den aktuelle situasjonen. Det er en form for praktisk og situasjonsbestemt ferdighet og dømmekraft, som Aristoteles kalte fronesis (Brinkmann og Kvale 2014, s.83). Fronesis, eller praktisk klokskap, dreier seg i denne sammenheng om å frembringe «tykk etisk beskrivelse», å kunne «se og beskrive begivenheter i deres verdiladede sammenhenger og dømme deretter» (Brinkmann og Kvale 2014, s.90).

Når jeg som uerfaren forsker inntar en slik posisjon, kan det fremstå som om jeg diskvalifiserer meg selv. Erfaring vil være avgjørende for praktisk klokskap. Det finnes imidlertid handlingsregler og prinsipper som kan fungere veiledende. Dette er tilsynelatende en selvmotsigelse, men bare tilsynelatende, ettersom regler og prinsipper innenfor et fronetisk rammeverk kan forstås som autoritative. De er deskriptive sammendrag av godt håndverk, og gyldige i den utstrekning de i forenklet form kan frembringe den normative kraften som ligger bak (Brinkmann og Kvale 2014, s.90).

2.2 Om validitet og reliabilitet

Validitet, eller gyldighet, er ikke en «vare» som kan «kjøpes» ved hjelp av bestemte teknikker (Maxwell (2013, s.121). Gyldigheten av et forskningsarbeid avhenger av forbindelsen mellom fortolkningene som gjøres og virkeligheten. Ingen metode kan forsikre dette fullt og helt.

Validitetstrusler kan imidlertid svekkes ved hjelp av evidens (Maxwell 2013, s.121). Validitet kan ikke begrenses til bestemte faser av undersøkelsen, men må gjennomsyre alle faser av en studie (Brinkmann og Kvale 2014, s.277).

I kvalitativ forskning må forskeren hanskes med validitetstrusler underveis. Det jeg ønsker å gjøre her, er derfor å frembringe hvilke spesifikke trusler som har gjort seg gjeldende og redegjøre for hvilke strategier jeg har benyttet for å svekke dem (Maxwell 2013, s.123-124). Validitet handler i denne sammenhengen om aktivt å undersøke de validitetstruslene som foreligger. Dess sterkere forsøk på falsifikasjon en slutning har overlevd, dess sterkere er validiteten til den kunnskapen som er produsert (Brinkmann og Kvale 2014, s.284).

Før jeg går over i den mer konkrete beskrivelsen av hvilke strategier jeg har tatt i bruk, vil jeg nevne at det er to validitetstrusler som ofte gjør seg gjeldende i intervjustudier. Disse er forskerens forutinntatthet og reaktivitet. I arbeidet med denne studien bragte jeg med meg teorier og oppfatninger, en bestemt forforståelse. Ettersom jeg som forsker er det viktigste forskningsinstrumentet i studien, påvirker jeg også uunngåelig datamaterialet. Målet er derfor ikke å forsøke å eliminere denne påvirkningen, men å forstå hvordan jeg har påvirket og bruke det på en produktiv måte (Maxwell 2013, s.124-125).

Oppgavens fronetiske utgangspunkt har også implikasjoner for forskningens validitet. Validitet i fronetisk forstand dreier seg også om hvorvidt studien evner å oppfylle sitt overordnede mål om å bidra med input til samfunnsmessig dialog og handling knyttet til fenomenet som undersøkes (Flyvbjerg 1991 s.76; Brinkmann og Kvale 2014, s.292). En valid kvalitativ studie vil være en hvor fortolkningene som leveres på en fruktbar måte bidrar til offentlig diskusjon omkring verdier og mål i samfunnet, i dette tilfellet knyttet til opplæring til demokratisk medborgerskap (Flyvbjerg 1991, s.76; Brinkmann og Kvale 2014, s.292).

Reliabilitet dreier seg om forskningens troverdighet. Denne troverdigheten utfordres over tid, ved at andre forskere undersøker hvorvidt funnene lar seg reprodusere eller ikke. Som med validitet, er forskningens reliabilitet noe som angår alle undersøkelsens faser (Brinkmann og Kvale 2014, s.281). At jeg åpent beskriver hvordan jeg har gått frem, og argumenterer for de fortolkningene jeg har gjort underveis, er et middel til å frembringe evidens og troverdighet. Det skal sørge for *gjennomsiktighet* (Cohen, Manion og Morrison 2011, s. 182), som gjør den som leser i stand til selv å gjøre seg opp sin egen mening om mine fortolkninger er gyldige eller ikke, troverdige eller ei.

2.3 Om metodiske valg og betraktninger

Første valg: Hvem skal jeg snakke med?

I innledningen redegjorde jeg for hvorfor jeg valgte å intervju samfunnsfaglærere. Jeg begrunnet det med at det fremstod som en hensiktsmessig metode for å bygge videre på den eksisterende forskningen på feltet, og at lærere spiller en viktig rolle i og har god kjennskap til demokratiopplæringen. En betraktning av praktisk art er at det kan være vanskelig å finne informanter til en masterstudie. Etter å ha lest lignende masteroppgaver for å få innblikk i prosessen, dannet jeg meg et bilde av at mange tidligere studenter hadde hatt betydelige utfordringer. Jeg sendte derfor ut en e-post til et utvalg samfunnsfaglærere ved ulike skoler i østlandsområdet. Kriteriene som lå til grunn var at lærerne skulle ha undervisningskompetanse i samfunnsfag, at de underviser eller har undervist i samfunnsfag på VG1 de seneste årene, og at de jobbet på en skole i østlandsområdet som var relativt overkommelig for meg å nå fra Oslo. Samtidig forsøkte jeg å sikre en viss spredning på tvers av alder, kjønn, erfaring, arbeidsplass og geografi.

Seks lærere ved fire forskjellige skoler takket ja til å delta, i tillegg til en masterstudent i samfunnsfagdidaktikk med en del praksiserfaring. Av disse er fire menn og tre kvinner, i ulike alder, med ulike fartstid i skolen. Jeg har valgt å kalle lærerne for Ross, Phoebe, Rachel, Monica, Günther, Joey og Chandler. Utgangspunktet for dette valget var at jeg skulle legge frem oppgaven for et panel på en internasjonal konferanse. Underveis i prosessen har jeg gjort meg opp et inntrykk av at det å sette navn på informantene gjør oppgaven mer lesbar enn om jeg hadde valgt å benevne lærerne med tall. Det gjør det lettere å kjenne igjen den enkelte læreren underveis. Derfor har jeg også valgt å beholde de samme navnene som jeg benyttet på konferansen.

Lærerne arbeider ved skoler på Østlandet. Tre av skolene befinner seg i samme geografiske område, men med litt ulikt elevgrunnlag. Ross og Phoebe underviser på studiespesialiserende retning ved samme skole. Skolen har høyt inntakssnitt. Ross og Phoebe beskriver elevene som flinke og motiverte. Også Joey og Chandler arbeider på samme skole, og underviser og har undervist i samfunnsfag på studiespesialiserende linje. I likhet med Ross og Phoebe beskriver de elevene på sin skole som flinke og motiverte. Rachel underviser på en skole i samme geografiske område som Joey og Chandler. Hun underviser i samfunnsfag på en yrkesfaglig linje. Elevmassen der beskrives som mangfoldig, både når det gjelder faglig interesse og

dyktighet. Monica underviser og har undervist på både allmennfaglig og yrkesfaglig linje ved en tredje skole i samme geografiske område som Joey, Chandler og Rachel. Også Monica beskriver den faglige interessen og dyktigheten blant elevene ved sin skole som varierende. For oversiktsbilde av lærere og skoler, se Appendiks A.

Masterstudenten og en av lærerne kjente jeg fra tidligere. Dette kan ha virket både negativt og positivt inn på intervjusituasjonen. En negativ effekt kan være at informantene svarer annerledes enn de ellers ville ha gjort, på bakgrunn av deres kjennskap til meg. En positiv effekt kan være at de opplever situasjonen som mer avslappet, og at kommunikasjonen derfor blir mer åpen og presis (Repstad 1998, s.68-69). I mitt tilfelle syntes dette ikke å ha nevneverdig innvirkning på intervjuene verken den ene eller andre veien. De skilte seg ikke fra de andre intervjuene i noen vesentlig grad, og jeg opplevde at alle lærerne opptrådte avslappet, og kommuniserte både åpent og presist.

Utvalget er en form for ikke-sannsynlighetsutvalg, ettersom det ikke kan kalles representativt for en videre populasjon (Cohen, Manion og Morrison 2011, s.155). Det kan mer spesifikt kalles for et formålsbestemt utvalg, ettersom utvalget basert på noen enkle kriterier består av informanter som var velegnede til å si noe om det aktuelle fenomenet (Cohen, Manion og Morrison, s.156-157). At utvalget ikke er representativt og slutningene som trekkes ikke er generaliserbare, er ikke det primære hensynet for en studie hvor et formålsbestemt utvalg benyttes. Utvalget sikter seg i stedet inn på å skaffe seg dybdeinformasjon fra dem som er i en posisjon til å gi det (Cohen, Manion og Morrison, s.157).

Brinkmann og Kvale (2014, s.140) skriver at en del intervjustudier hadde gitt bedre utbytte med færre informanter, ved at forskeren heller kunne brukt mer tid på å forberede og analysere dem. Kanskje er det slik at noen forskere, som en forsvarsmekanisme mot kritikk fra mer kvantitativt orienterte, antar at «jo flere intervjuer, jo mer vitenskapelig» (Brinkmann og Kvale 2014, s.140, min oversettelse). Denne observasjonen har vært viktig for mitt valg om å starte fenomenologisk ved å stille små spørsmål og fokusere på tykk beskrivelse (Flyvbjerg 1991, s.84). I motsetning til «utbredte vitenskapelige fordommer», er det fullt mulig å si noe betydningsfullt ved å se på kun noen få caser (Brinkmann og Kvale 2014, s.141).

Hvis slutningene som trekkes i en intervjustudie fremstår som gyldige og pålitelige, kan det reises spørsmål om resultatene kan ha overførbarhet til andre kontekster og situasjoner.

Diskusjonen om generaliserbarhet må ta utgangspunkt i at det finnes ulike måter å generalisere på. I en studie med så få respondenter som denne, vil det ikke kunne snakkes om noen form for statistisk generaliserbarhet (Brinkmann og Kvale 2014, s.296). Studien kan imidlertid ha *analytisk overførbarhet*. Analytisk overførbarhet vil dreie seg om en begrunnet vurdering basert på forskjeller og likheter mellom situasjonene det dreier seg om. Hvordan lærere beskriver opplæringen til demokratisk medborgerskap i samfunnsfag vil kunne si noe om demokratiopplæringen i andre skolefag, basert på en antagelse om at samfunnsfag er et fag hvor denne opplæringen tillegges vekt. I denne sammenhengen kan samfunnsfaget kanskje ansees som en *kritisk case*. Det er lite sannsynlig at aspekter ved demokratiopplæringen som ikke gjør seg gjeldende i samfunnsfaget er vektlagt i andre fag (Brinkmann og Kvale, s.298). Dette kan underbygges av at Biseth (2012) i en mer omfattende studie hevder at samfunnsfag er det eneste faget hvor det foreligger en systematisk tilnærming til opplæring til demokratisk medborgerskap.

Slutningene som trekkes kan også støtte seg på og låne troverdighet fra andre studier (Maxwell 2013, s.138). Jeg bruker andre relevante studier aktivt i analyse og diskusjon for å sette funnene inn i en bredere kontekst. Avslutningsvis kan det bemerkes at analytisk overførbarhet avhenger av tykk beskrivelse, og høy kvalitet, både når det gjelder disse beskrivelsene og gjennomføringen av intervjuene (Brinkmann og Kvale 2014, s.300).

Andre valg: Hvordan skal jeg gjennomføre samtalene?

Overfor ble det gjort rede for prosessen med å skaffe informanter og hvem jeg har snakket med. Under vil jeg forklare hvorfor jeg valgte å gjennomføre samtalene slik som jeg gjorde. Et forskningsintervju kan teoretiseres langs et kontinuum fra sterkt strukturert til fullstendig ustrukturert, med det semi-strukturerte intervjuet som et mellomliggende alternativ (Postholm og Jacobsen 2011, s.73). I dette prosjektet har jeg valgt å gjennomføre semi-strukturerte intervjuer (se Appendiks B for intervjuguide).

At jeg ikke valgte strukturerte intervjuer, begrunner jeg med at det er viktig å kunne utforske det aktuelle fenomenet med en viss åpenhet. Den åpne strukturen i et semi-strukturert intervju kan anses både som en kilde til muligheter og som et problemfelt (Brinkmann og Kvale 2014, s.125). Åpenheten gir rom for å forfølge det spontane. Samtidig risikerer man å stille «feil» spørsmål, rote seg bort, ikke trenge gjennom eller få svar (Brinkmann og Kvale 2014, s.125). For at intervjuene skal bli vellykkede, er det derfor samtidig et behov for noen holdepunkter

og en viss struktur. En generell regel er at «jo bedre forberedelser, jo bedre resultat» (Brinkmann og Kvale 2014, s.125). Særlig gjelder dette meg som uerfaren forsker. I et forskningsintervju er det mange beslutninger som må gjøres i løpet av få øyeblikk: Hva ønsker jeg å vite mer om? Hvordan går jeg videre? Hvordan spør jeg? Den som er godt forberedt vil antageligvis lykkes bedre med å finne den rette balansen mellom struktur og åpenhet, mellom det planmessige og øyeblikkelige.

Det er flere ting som kan gjøres for å forsikre at man stiller godt forberedt. En av dem er å gjennomføre pilotintervjuer. I mitt tilfelle ble det gjort tre slike intervjuer, hvor det tredje ble så vellykket at jeg valgte å inkludere det i studien. I løpet av pilotintervjuene lærte jeg flere ting av betydning. For det første lærte jeg at jeg ikke var tjent med å ta notater under intervjuene, fordi det trakk oppmerksomheten min vekk fra samtalen (Postholm og Jacobsen 2011, s.81). Dette kunne potensielt medført at jeg ikke evnet å fange opp det vesentlige og øyeblikkelige, samt at jeg ikke fikk så god kontakt med informantene som jeg ønsket. Jeg fikk også et innblikk i hvilke av spørsmålene mine som var uklare, vanskelige eller lite fruktbare, slik at jeg kunne omformulere eller fjerne disse spørsmålene. Pilotintervjuene ga meg også ideer til spørsmål som kunne være interessante å stille, som jeg ikke hadde tenkt ut på forhånd. På bakgrunn av erfaringene jeg gjorde, utviklet jeg to forskjellige intervjuguider. En guide med forskningsspørsmål, forstått som spørsmålene jeg ønsket svar på, og en guide med intervju spørsmål, forstått som spørsmålene informantene skulle belyse (Brinkmann og Kvale 2014, s.158). Formålet var å skape en forbindelse mellom teori og praksis, hvor mine teoretiske spørsmål ble konvertert til et mer hverdagslig språk. Det skulle gjøre det enklere for informantene å uttrykke seg fritt.

For å stille godt forberedt, bør man også sette seg godt inn i det man ønsker å undersøke. En mulig definisjon av vitenskap er «systematisk produksjon av ny kunnskap» (Brinkmann og Kvale 2014, s.135). For å vite om man bidrar med noe nytt, må man sette seg inn i den kunnskapen som allerede finnes. Når det gjelder opplæring til demokratisk medborgerskap, eksisterer det som nevnt allerede en del kunnskap. Derfor var det også avgjørende å sette seg godt inn i den eksisterende litteraturen, og bruke den i prosessen med å utarbeide en intervjuguide.

Tredje valg: Hvilken form for dialog skal jeg velge?

I tillegg til å finne ut hvem jeg skulle snakke med og hvordan jeg skulle gjennomføre samtalene, måtte jeg finne ut av hva slags form for dialog jeg skulle velge. I mitt tilfelle dreide dette seg hovedsakelig om jeg skulle intervju lærerne hver for seg eller i gruppe. Gruppeintervjuer virket av flere årsaker som et fruktbart alternativ. Kanskje særlig fordi en diskusjon mellom flere lærere kunne gi en merverdi utover individuelle intervjuer, gjennom at lærerne responderte og bygget på hverandres erfaringer og refleksjoner. Når jeg allikevel valgte individuelle intervjuer, er det flere grunner til det. En bekymring når det gjelder gruppeintervjuer var at lærerne skulle opptre mer reservert fordi det var andre lærere tilstede. På grunn av de iboende begrensningene som ligger i et relativt lite forskningsarbeid, ville det vært en forutsetning for å gjennomføre gruppeintervjuer at det var kollegaer som snakket sammen. Det er langt fra sikkert at alle lærere ville ønsket å dele sine betraktninger, for eksempel om demokratiske verdier, med kollegaer de skal møte på jobb neste dag. Tematikken er potensielt personlig. En annen bekymring var at et gruppeintervju ville produsere gruppetenkning, og dessuten bli for overfladisk. Fra mitt perspektiv som en relativt uerfaren forsker, er det generelt flere utfordringer knyttet til å styre dynamikken i et gruppeintervju. Jeg følte meg derfor tryggere på at jeg ville kunne frembringe det ønskede datamaterialet gjennom individuelle intervjuer. En viktig årsak til dette er at jeg i individuelle intervjuer lettere ville kunne stille flere oppfølgingsspørsmål til den enkelte lærer, og dermed komme mer i dybden på den enkeltes synspunkter og erfaringer (Cohen, Manion og Morrison 2011, s.432).

Et spørsmål som kom opp i forbindelse med intervjuprosessen, var hvor mye informasjon det var hensiktsmessig å gi informantene på forhånd. Jeg valgte å sende informantene hele intervjuguiden, et par dager i forveien. Begrunnelsen for dette valget er basert på tilbakemeldinger og erfaringer fra pilotintervjuene. I første og andre pilotintervju ble det ved flere anledninger bemerket at det hadde vært lettere å svare utfyllende på spørsmål hvis det hadde blitt gitt mer informasjon på forhånd. Når jeg i det tredje pilotintervjuet valgte å gi mer informasjon, erfarte jeg at informanten benyttet denne informasjonen på en måte som gagnet kunnskapsproduksjonen. En potensiell fare ved å gjøre det på denne måten, var at intervjuene skulle miste spontanitet, og at lærerne garderte seg mot kontroversielle spørsmål. Mitt inntrykk er at ingen av disse farene gjorde seg gjeldende. Gjennom intervjuprosessen avsluttet jeg hvert intervju med å be lærerne komme med sine meninger om å få intervjuguiden på

forhånd. Alle lærerne opplevde dette som positivt. Flere trakk særlig frem at det var beroligende og tillot dem å snakke fritt. Noen diskuterte også spørsmål de var usikre på med andre lærere, for eksempel om de diskuterte demokratididaktikk i kollegiet. På bakgrunn av de tilbakemeldingene jeg fikk underveis, valgte jeg derfor å opprettholde denne praksisen gjennom alle intervjuene.

2.4 Om praktiske regler for handling

Over gjennomgikk jeg prosessen i forkant av intervjuene. Under vil det bli gjort rede for de praktiske handlingsreglene som har vært styrende for selve intervjusituasjonen. Studiens fronetiske utgangspunkt medfører at det var avgjørende at intervjuene ga tykk beskrivelse og rike data (Flyvbjerg 1991; Maxwell 2013, s.126; Brinkmann og Kvale 2014, s.300). Som vist griper dette inn ikke bare i selve intervjusituasjonen, men også i forberedelsen til intervjuet. Jeg måtte være tilstrekkelig *kunnskapsrik* om det som skulle undersøkes, intervjuet måtte en tydelig *struktur*, og at spørsmålene måtte være klare og enkle å forstå (Brinkmann og Kvale 2014, s.194). Det sørget jeg for ved å lese meg opp på feltet og gjennom gjentatte pilotintervjuer.

Under selve intervjuene var jeg særlig opptatt av å opptre *sensitivt*, og lytte aktivt til det som ble sagt. I tillegg var jeg så *åpen* som mulig overfor det som ble sagt (Brinkmann og Kvale 2014, s.194). Åpenhet var særlig viktig når informantene kom med beskrivelser og synspunkter jeg ikke var forberedt på. Noen ganger sa de ting jeg ikke forventet, eller som var i konflikt med noe jeg hadde hørt tidligere. Da var det viktig for meg å ta et steg tilbake, og forberede meg på at intervjuet kom til å ta en annen retning enn jeg hadde trodd på forhånd, slik at jeg ikke presset informanten i en retning jeg hadde forventet. Sensitivitet og åpenhet krever dessuten en viss *skånsomhet* (Brinkmann og Kvale 2014, s.194). Det var viktig å la informanten snakke ferdig, tolerere pauser, og indikere at det er greit å komme med ukonvensjonelle meninger (Brinkmann og Kvale 2014, s.194). Dette er små detaljer med stor betydning. Det satt tonen for intervjuet, og viste hvordan intervjusituasjonen skilte seg fra en dagligdags samtale.

Å opptre sensitivt, åpent og skånsomt, gjorde meg også i stand til å opptre *styrende, kritisk og fortolkende* (Brinkmann og Kvale 2014, s.195). Som intervjuer er man avhengig av å være klar på hva det er man ønsker å finne ut av. En god intervjuguide er utvilsomt et nyttig

utgangspunkt og redskap for å opptre styrende. Når intervjuene beveget seg for langt bort fra det jeg ønsket informasjon om, benyttet jeg intervjuguiden til å styre samtalen tilbake i den retningen jeg ønsket. Å være kritisk dreide seg om å være lydhør overfor den historien som informanten fortalte. Dette krever også at forskeren har *god hukommelse* (Brinkmann og Kvale 2014, s.195). Ingen av intervjuene var frie for motsetningsfulle utsagn og inkonsistens. Det var min oppgave å klarne opp i disse underveis, for å fange meningen i det som ble sagt. Dette peker over i det faktum at en intervjuer også må være fortolkende. Dette er av særlig betydning for å kunne sikre at de slutningene som trekkes er gyldige. Den mest brukte frasen i alle intervjuene jeg gjennomførte var «forstår jeg deg riktig hvis...?» Slik fikk jeg bekreftet at jeg hadde forstått informanten riktig, og en godkjennelse til å anvende den bestemte tolkningen i min analyse. Et annet viktig poeng i den forbindelse er at intervjuer, i motsetning til for eksempel spørreundersøkelser, tillater informantene å komme med innsigelser mot de fortolkningene som gjøres av intervjueren (Brinkmann og Kvale 2014, s.280), hvilket også forekom ved enkelte anledninger.

2.5 Om intervjuanalyse med fokus på mening

En abduktiv tilnærming

Over har jeg gjort rede for forberedelses- og intervjuprosessen. Under vil jeg redegjøre for hvordan intervjuene ble analysert. I en intervjustudie må man tenke igjennom hvordan intervjuene skal analyseres på forhånd. Det skal gå en rød tråd gjennom hele prosessen, fra forberedelsen av intervjuguiden, til selve intervjuprosessen, og videre til transkripsjon og analyse (Brinkmann og Kvale 2014, s.216). Som jeg har redegjort for over begynte forberedelsesprosessen i et samspill mellom litteraturen på feltet og datamaterialet jeg fikk gjennom pilotintervjuene. Et viktig formål med dette arbeidet var fra starten av å sikre den nevnte røde tråden.

Intervjuene ble tatt opp med båndopptaker. Etter at de var gjennomført, systematiserte jeg datamaterialet gjennom koding og kategorisering. Rett i etterkant av hvert intervju brukte jeg noen minutter på å skrive ned de umiddelbare tankene og refleksjonene jeg satt igjen med. Inntrykket som ble festet da, fungerte som en verdifull kontekst for senere analyse og transkribering (Brinkmann og Kvale 2014, s.156). Deretter hørte jeg igjennom det enkelte intervjuet på nytt, før jeg transkriberte. Koding handler her om å feste nøkkelord til

tekstsegmenter, og leder til kategorisering. Kategorisering dreier seg om mer systematisk konseptualisering av utsagn (Brinkmann og Kvale 2014, s.227-229).

En potensiell fare ved å arbeide på denne måten, er at lesningen av datamateriale kan farges for mye av den teoretiske forforståelsen. Dette kan medføre en forutinntatt lesning, hvor det kun er de aspektene ved fenomenet som «passer» med den teoretiske forforståelsen som vektlegges. Å se seg blind på teorien kan dessuten medføre at man er ute av stand til å se nye ting (Brinkmann og Kvale 2014, s.228). Når transkriptet behandles kun som en samling av uttalelser, fragmenteres historien (eller de historiene) som intervjuet fortalte. Det kan derfor være hensiktsmessig å tenke på tekstpassasjene som springbrett til å frembringe meningen i det som ble sagt (Brinkmann og Kvale 2014, s.219). Som et utgangspunkt kan vi derfor spørre: «Hvordan kan jeg rekonstruere den originale historien som ble fortalt til meg av informanten til en historie jeg ønsker å fortelle publikum?» (Brinkmann og Kvale 2014, s.219, min oversettelse).

For å frembringe meningen i det som ble sagt gikk jeg over i en mer deskriptiv fase, hvor jeg fokuserte på å beskrive den enkelte lærers synspunkter, opplevelser og erfaringer knyttet til hvert enkelt forskningsspørsmål, og satt dem sammen til individuelle narrativer. Deretter gikk jeg igjen tilbake til det teoretiske utgangspunkt, for å teoretisere disse beskrivelsene, og på den måten gjenskape forbindelsen mellom teori og empiri. I tillegg supplerte jeg med utfyllende litteratur, som ytterligere kunne teoretisere og rekontekstualisere datamaterialet. Tilnærmingen kan beskrives som en abduktiv analytisk tilnærming (Burgess 1982). En abduktiv tilnærming kan enkelt beskrives som en tilnærming hvor teori og empiri står i et dialektisk forhold, og hele tiden utfordrer hverandre gjennom forskningsprosessen (Burgess 1982). For å underbygge den dobbeltheten som ligger i den abduktive tilnærmingen, har jeg forsøkt å balansere teksten mellom direkte sitater, meningsfortetting og mer teoretiserte meningsfortolkninger (Kvale og Brinkmann, 2012, s. 212-214).

2.6 Om etiske betraktninger

Gjennom hele den metodiske redegjørelsen har jeg lagt vekt på gjennomsiktighet, for å vise hvorfor undersøkelsen min er gyldig og pålitelig. Som Brinkmann og Kvale (2014, s.83) påpeker, er også etiske problemstillinger noe som er gjennomgående i alle forskningens faser. Avslutningsvis vil jeg her i tillegg fremheve noen etiske retningslinjer som har vært

retningsgivende for denne studien. Dette gjelder *informert samtykke, konfidensialitet, forskerens rolle og konsekvenser* (Kvale og Brinkmann 2012, s.86).

Informert samtykke dreier seg om å gjøre informantene kjent med forskningens overordnede mål og design, og hvilke fordeler og ulemper deltagelse kan innebære (Brinkmann og Kvale 2014, s.93). I forkant av intervjuene søkte jeg tillatelse til mitt prosjekt fra NSD. Jeg utarbeidet videre et informasjonsskriv og samtykkeskjema i tråd med NSD sine standarder (se Appendix C og D). Informantene fikk informasjon om hva studien skulle handle om, hva deltagelse ville innebære og hva studien skulle brukes til. Før intervjuene ble gjennomført ble det innhentet skriftlig samtykke fra informantene. I arbeidsprosessen har jeg, i tråd med retningslinjene fra NSD, anonymisert skolene og informantene. Dette er med på å sikre studiens *konfidensialitet* (Brinkmann og Kvale 2014, s.95).

Forskerens rolle (Brinkmann og Kvale 2014, s.96-97) har mer eller mindre eksplisitt vært et gjennomgående tema i hele denne metodiske redegjørelsen. Det har blitt gjort rede for *hva* jeg har gjort, *hvordan* jeg har gjort det, *hvorfor* jeg har tatt bestemte valg, og *hvem* jeg har snakket med (Thagaard, 2009, s. 48). Beskrivelsene har vært relatert til handlingsregler og prinsipper som har vært retningsgivende for mitt arbeid. Disse tar en imidlertid bare til et visst punkt. I kvalitativ forskning handler gyldighet og troverdighet også til syvende og sist om forskerens *integritet* (Maxwell 2013, s. 124-125; Brinkmann og Kvale 2014, s.96-97).

Derfor passer det til sist å si litt om *konsekvenser*. I den sammenheng er en nyttig handlingsregel at forskningen skal ta sikte på «å forbedre menneskets situasjon» (Brinkmann og Kvale 2012, s.84). Dette gjenspeiles i denne oppgaven både i selve problemstillingen og i dens metodiske innramming. Basert på antagelsene om at demokrati er den beste måten for mennesker å leve sammen på og at et velfungerende demokrati fordrer aktive medborgere, har oppgaven et mål om å bidra med input til samfunnsmessig dialog og handling (Flyvbjerg 1991, s.76). Håpet er at studien kan være et bidrag til arbeidet med å styrke opplæringen til demokratisk medborgerskap i samfunnsfag spesielt, og kanskje skolen mer generelt.

3 Teori

3.1 Om demokratisk medborgerskap som pedagogisk begrep

I kapittel 1 og 2 ble det gjort rede selve forskningsprosessen. Der har jeg poengtert at det teoretiske grunnlaget har virket bestemmende på mange av de valgene jeg har tatt. Fra utformingen av selve studien og valget av informanter, til utformingen av intervjuguiden og den analytiske tilnærmingen. I innledningen ble det også gjort rede for demokratisk medborgerskap som statsvitenskapelig begrep. Her føres begrepet inn i en pedagogisk kontekst. Westheimer og Kahne (2004) har utarbeidet tre empirisk anvendelige kategorier for ulike tilnærminger til medborgerskapsopplæring. De skiller mellom det som på norsk kan kalles *den personlig ansvarlige medborgeren*, *den deltagende medborgeren* og *den rettferdighetsorienterte medborgeren*.

En personlig ansvarlig medborger opptrer ansvarlig innenfor fellesskapet. Hun kjennetegnes eksempelvis ved at hun plukker opp søppel etter seg, overholder lover og unngår å sette seg selv i gjeld hun ikke kan betjene. Et utdanningsprogram med mål om å fostre slike medborgere vil forsøke å bygge karakter og personlig ansvarlighet hos det enkelte individ (Westheimer og Kahne 2004, s.241).

Den deltagende medborgeren karakteriseres ved at hun aktivt bidrar i samfunnet. En medborgerskapsopplæring basert på en deltagerorientert tilnærming ønsker å forberede elevene på hvordan de kan delta i kollektive, fellesskapsbaserte tiltak og prosesser. I stedet for å donere mat til en innsamling for de hjemløse, vil den deltagende medborgeren heller hjelpe til med å organisere innsamlingen (Westheimer og Kahne 2004, s.241-242).

Den rettferdighetsorienterte medborgeren har sitt utspring i perspektivene til tenkere som Freire og Shor. Denne tradisjonen vektlegger at elevene må kunne analysere og forstå samspillet mellom sosiale, økonomiske og politiske krefter i samfunnet. Mens man fra et deltagerorientert perspektiv vil bekymre seg over manglende kollektive tiltak, vil man fra et rettferdighetsorientert perspektiv være mer opptatt av hvordan man kan gjøre noe med roten til problemet (Westheimer og Kahne 2004, s.242).

Den personlig ansvarlige medborgeren	Den deltagende medborgeren	Den rettferdighetsorienterte medborgeren
<u>Beskrivelse:</u> Opptrer med personlig ansvarlighet innenfor fellesskapet. <u>Eksempel:</u> Gir mat til innsamling for fattige i lokalsamfunnet. <u>Grunnleggende antagelser:</u> For å løse sosiale problemer må borgerne ha god karakter.	<u>Beskrivelse:</u> Gjør et aktivt bidrag til samfunnet gjennom fellesskapsbaserte tiltak. <u>Eksempel:</u> Hjelper til med å organisere innsamling for fattige i lokalsamfunnet. <u>Grunnleggende antagelser:</u> For å løse sosiale problemer og forbedre samfunnet må borgerne delta aktivt gjennom fellesskapsbaserte tiltak.	<u>Beskrivelse:</u> Kan gjøre en kritisk vurdering av samfunnets sosiale, økonomiske og politiske strukturer. <u>Eksempel:</u> Utforsker hvorfor noen er sultne, og handler med formål om å løse de bakenforliggende årsakene. <u>Grunnleggende antagelser:</u> For å løse sosiale problemer og forbedre samfunnet må borgerne kunne gjøre en kritisk vurdering av samfunnets sosiale, økonomiske og politiske strukturer, og endre samfunnet ved å handle på bakgrunn av dette.

Tabellen er en forenkling av – og basert på – Westheimer og Kahne (2004, s.240).

Kategoriene er verken å anse som gjensidig utelukkende eller kumulative. Medborgeren kan falle innenfor alle eller ingen av disse kategoriene. Hun kan like gjerne være rettferdighetsorientert uten personlig ansvarlighet, som personlig ansvarlig men ikke rettferdighetsorientert. Kategoriernes empiriske anvendelighet ligger i at de kan fungere som et analytisk verktøy for å kartlegge hva samfunnsfaglærere mener at kan og bør vektlegges i opplæringen til demokratisk medborgerskap.

Biesta (2006) opererer med tre ulike forståelser av hva som karakteriserer den demokratiske person, og formulerer et supplerende perspektiv. Han skiller mellom *den individualistiske-*, *den sosiale-*, og *den politiske forståelsen av den demokratiske person*.

Den individualistiske forståelsen forankrer Biesta i opplysningstiden, hos filosofen Kant. I en tid hvor man i flere europeiske land opplevde en overgang fra autoritære- til demokratiske styreformer, var det av stor praktisk betydning å finne svar på hva slags borgere man ville behøve i et demokratisk samfunn. Kants svar på dette spørsmålet er typisk for opplysningstidens strømninger. Det kan oppsummeres i mottoet «*Sapere aude!*», som betyr ha mot til å bruke egen fornuft. Den demokratiske person er for Kant en som tør å tenke selv, uten å ledes av andre (Biesta 2006, s.127).

Forståelsen av den demokratiske person har implikasjoner for opplæringen til demokratisk medborgerskap. Innenfor en kantiansk forståelsesramme blir opplæringens formål å utløse individets potensiale for rasjonell og selvstendig tenkning. Det betyr at det vil legges vekt på å utvikle individuelle kunnskaper, ferdigheter og disposisjoner. Biesta (2006, s.136) kaller dette

utdanning *for demokrati*. Det er mottoet om å ha mot til å bruke egen fornuft som har redet grunnen for kritisk tenkning som et viktig prinsipp og ideal innenfor utdanning (Biesta 2006, s.127-128).

Det Biesta kaller den sosiale forståelsen tar utgangspunkt i tenkningen til pragmatisten Dewey. Synet på den demokratiske person kan på sett og vis forstås som antagonistisk til Kants, ettersom det går klart imot den iboende individualismen og rasjonalismen i det kantianske rammeverket. Dewey fremholder at mennesket danner sine vaner for tanke og refleksjon i interaksjon med andre. Med det mener han ikke at mennesker ikke har en evne til å tenke og reflektere på egenhånd, men han utfordrer påstanden om at denne kapasiteten er en naturgitt begavelse. Den demokratiske person er derfor ikke først og fremst en person som har mot til å tenke for seg selv, men en person som kan tenke sammen med andre. Denne sosiale intelligensen kan derfor forstås både som forutsetningen for og resultatet av deltagelse i intelligent samhandling. Det betyr at den demokratiske person blir til gjennom deltagelse i det demokratiske liv. Deweys forståelse av opplæring til demokratisk medborgerskap uttrykker dermed en ambisjon om å utdanne *for demokrati – gjennom demokrati* (Biesta 2006, s.129-132). Det forutsettes at demokratiopplæringen må gi elevene mulighet til å utvikle sin sosiale intelligens i interaksjon med andre. Det betyr at opplæringen må være demokratisk organisert (Biesta 2006, s.136).

Den politiske forståelsen teoretiserer Biesta (2006) med inspirasjon fra den politiske filosofen Arendt. Forståelsen dreies rundt handling og interaksjonen mellom mennesker. Arendt fremholder at mennesker som handlende subjekter kontinuerlig bringer nye *begynnelser* inn i verden gjennom å handle. Å være et subjekt betyr derfor å handle, og handling starter i form av en begynnelse. Men for at mennesket skal bli et handlende subjekt, er det også avhengig av at noen besvarer denne begynnelsen. Fordi hvis ingen besvarer begynnelsen, følger heller ingenting fra den. Mennesket er derfor avhengig av andre mennesker for å ta del i den sosiale verden. Handlinger er ikke meningsfulle i isolasjon. Subjektivitet er derfor ikke et individuelt attributt, men en egenskap ved menneskelig interaksjon (Biesta 2006, s.133-134).

Rettet mot demokratiopplæringen er det sentrale poenget at selv om individer kan ha demokratiske kunnskaper, ferdigheter og disposisjoner, er det først gjennom handling som besvares av andre at de blir demokratiske subjekter (Biesta 2006, s.135). Også dette er en form for sosial forståelse av den demokratiske person. At Biesta velger å kalle det for en politisk forståelse og skille den fra den sosiale, begrunner han i Arendts poeng om at

subjektivitet kun er mulig der også andre kan være subjekter og besvare individets begynnelse. Biesta (2006, s.137) argumenterer derfor for at utdanning ikke bør forstås som en arena der individer forberedes til demokrati, men som en arena hvor individer kan handle, begynne noe, og derav være demokratiske subjekter.

Opplæring om, for og gjennom demokrati

Som bidragene til Westheimer og Kahne (2004) og Biesta (2006) har vist, gir ulike forståelser av den demokratiske medborgeren ulike svar på hvordan man best utdanner til demokratisk medborgerskap. Den vanligste innfallsvinkelen, som belyst fra forskjellige perspektiver gjennom Kant og Dewey, er å se opplæringen som en forberedelse til demokratisk deltagelse. Demokratiopplæringen kan da forstås som tredelt. Elevene skal lære om demokrati som styreform og demokratiske prosesser. Det utgjør en kunnskapskomponent. De skal også tilegne seg demokratiferdighet som deliberasjon, kollektiv beslutningstaking og kunne håndtere forskjellighet. Det utgjør en ferdighetskomponent. Opplæringen bør også støtte opp om positive holdninger til demokrati som styreform og måte å leve sammen på. Det utgjør en disposisjons- og verdikomponent (Biesta 2006, s.123). Gutmann (1987) har i tråd med dette synet definert politisk utdanning som kultivering av dydigheter, kunnskaper og ferdigheter som er nødvendige for politisk deltagelse.

En svakhet ved denne fremstillingen er at den mangler et handlingsperspektiv. Elevene utdannes ikke bare gjennom hva de lærer om. De lærer også gjennom situasjonene de deltar i (Biesta 2006, s.124). Derfor er det også viktig hvordan skolehverdagen og undervisningen er organisert. Stray (2012, s.22) beskriver en praksismodell hvor behovet for handlingsmuligheter er innarbeidet i kategoriene *opplæring om demokrati, for demokratisk deltagelse og gjennom demokratisk deltagelse*.

Nivå	Eksempel på innhold	Mål for undervisningen
Opplæring om demokrati (status/rolle) (intellektuell kompetanse/kunnskapskompetanse)	Elevene lærer om det politiske systemet i Norge og internasjonal politikk	Kunnskap og forståelse som gjør at elevene blir informerte borgere
Opplæring for demokratisk deltagelse (rolle) (verdi- og handlingskompetanse)	Elevene får ferdigheter og verdier som aktiverer elevenes demokratiske beredskap	Elevene utvikler kritisk tenkning, kompetanse i å undersøke saker og tema fra flere sider og kommunikasjon
Opplæring gjennom aktiv demokratisk deltagelse (rolle) (handlingskompetanse)	Elevene lærer gjennom aktiviteter i skolen og utenfor skolen	Utvikle ferdigheter som gjør at eleven kan delta i demokratiske prosesser og handle ansvarlig

Modellen skiller seg i vesentlighet fra den Gutmann (1987) skisserer ved eksplisitt å legge til en handlingsdimensjon, som legger vekt på at elevene skal få «praktisere og erfare demokratiske prosesser gjennom aktiviteter i og utenfor skolen» (Stray 2012, s.23). Som Biesta (2006, s.124) skriver kan en skole ha glitrende pensum for hvordan man underviser i demokratisk medborgerskap. Men hvis skolen og undervisningen i seg selv er organisert på en måte som ikke gir rom for demokratisk samhandling, kan den diskrepansen som oppstår mellom liv og lære påvirke elevenes holdninger til demokrati på en negativ måte.

3.2 Om demokratisk medborgerskap i styringsdokumenter og læreplanverket

Som det ble påpekt i innledningen legges føringene for demokratiopplæringen i skolen innenfor det kunnskapspolitiske feltet. Under vil jeg redegjøre for det kunnskapspolitiske feltet ved å se på hvordan demokratisk medborgerskap er tematisert i styringsdokumenter og læreplanverket basert på teoretiske bidrag fra Koritzinsky (2012) og Stray (2010; 2011; 2012; 2013). Som utgangspunkt for denne teoretiseringen vil jeg skissere opp et skille mellom to ulike demokratiteorier, kommunitarisme og liberalisme. Dette skyldes at det er disse to demokratiteoriene som er tydeligst forankret i læreplanverket. Mens den generelle delen av læreplanen har et tydelig kommunitaristisk preg, reflekterer resten av læreplanverket en liberal demokratiforståelse (Stray 2010; 2011). Akkurat som demokrati i seg selv er et porøst begrep, er heller ikke kommunitaristiske eller liberale modeller fasttømrede ideer. De er strømninger som rommer et stort antall variasjoner. Teoretiseringen som gjøres her vil derfor måtte dreies omkring noen generelle betraktninger og kjennetegn ved de ulike tankeretningene.

Liberalisme

Som filosofisk og ideologisk retning kjennetegnes liberalisme av en orientering mot individuelle rettigheter og friheter. Fellesskapets funksjon er først og fremst å sørge for at disse rettighetene og frihetene blir ivaretatt. Staten skal utover dette ikke blande seg in i individets liv mer enn det som er nødvendig. Det sentrale premisset er at når den individuelle friheten ikke krenkes, står individet fritt til å ivareta seg selv og sine interesser (Stray 2011, s.32-33).

Rawls (1971) satt med verket *A Theory of Justice* tonen for de seneste tiårenes debatt mellom liberale og kommunitaristiske tenkere. Verket gjenintroduserte samfunnskontrakten, en ide de aller fleste hadde henvist til historiens skraphaug (Nordin 2014). Bak lå en skarp kritikk av den klassiske utilitarismen. Rawls (1971; 1984) kritiserer utilitarismens hovedpremiss om at samfunnet bør innrettes med mål om å maksimere den totale nytten – vanligvis forstått som lykke eller tilfredsstillelse. Kritikken dreier seg om at dette prinsippet ikke tar distinksjonen mellom personer på alvor. Hvis et samfunn innrettes med lykkemaksimering som det ledende prinsipp er det ingenting i veien for at man krenker noens individers rettigheter, gitt at det medfører et større gode som kan deles av mange (Rawls 1984, s.37). Dette mener Rawls er feil. I et rettferdig samfunn må alle borgere ha noen ukrenkelige rettigheter. Disse bør heller ikke hensynet til det felles gode kunne overstyre (Rawls 1984, s.38-39).

Rawls (1971; 1984) kritiserer videre måten utilitarismen forstår menneskelig rasjonalitet på. Ifølge utilitarismen er et rasjonelt valg det som gjør oss lykkelige. Det betyr at det ikke spiller noen rolle hva som gjør oss lykkelige. Hvis det ikke spiller noen rolle hva som gjør oss lykkelige, kan det i prinsippet forsvares at en gruppe mennesker diskriminerer en annen hvis det samlet sett fører til størst mulig lykke. Implikasjonen er den samme som tidligere. Alle borgerne må ha noen ukrenkelige rettigheter som det er enighet om at ikke skal krenkes. Hensynet til individets rettigheter må derfor være det fremste og viktigste prinsipp i et rettferdig samfunn. Det rette kommer forut for det gode (Rawls 1984, s.40-42).

Hva som er et rettferdig samfunn funderer Rawls (1971) i en tankekonstruksjon. Han tar utgangspunkt i en førsamfunnsmessig tilstand, en *opprinnelig posisjon*. I denne posisjonen vil ingen samfunnsmedlemmer vite noe om samfunnet de skal leve i. De vet ikke om de blir kvinner eller menn, fattige eller rike, friske eller syke. Bak dette *uvitenhetens slør* må de velge hva slags samfunn de ønsker å leve i. Rawls ser for seg at menneskene stilt i en slik posisjon vil kunne enes om to ting. For det første at alle sikres noen grunnleggende rettigheter og friheter, for å sørge for at ingen diskrimineres på bakgrunn av rase, kjønn, religion etc. For det andre at de vil sikre et prinsipp om økonomisk likeverd, som betyr at økonomiske ulikheter kun tillates «hvis også de verst stilte tjener på det» (Nordin 2014, s.567-568).

Dette kan høres ut som «en sosialdemokratisk ide om velferdsstaten» (Nordin 2014, s.568). Teorien har imidlertid også noen utpregete liberale elementer. Rawls mener at samfunnet må «stå åpent for realiseringen av helt ulike livsprosjekter», som forutsetter at det ikke fremmes noen bestemte forestillinger om det gode liv (Nordin 2014, s.568). Ettersom samfunnet består

av en pluralitet med ulike personer, hver og en med sine oppfatninger om hva som er godt og ettertraktelsesverdig, mener Rawls at borgerne er tjent med å være styrt av prinsipper som i seg selv ikke fremmer noen bestemt forståelse av det gode (Sandel 1998, s.1). Det rettighetene skal sikre hver og en borger, er noen trumfkort i møtet med politikk som forsøker å fremme en bestemt forståelse av hva som er godt.

Rawls (1971) fremholder retten til lik utdanning som et av de sentrale rettferdighetsprinsippene i et rettferdig samfunn. Som et ledd i forberedelsen til samfunnsdeltagelse, er det skolens oppgave å formidle elevene kunnskaper om sine demokratiske rettigheter og plikter. Men i tråd med sitt syn på pluralismen som preger menneskelig rasjonalitet, mener Rawls det vil være galt hvis skolen forsøker å kultivere bestemte dyder og karaktertrekk hos elevene. Skolen skal legge grunnlaget for at eleven kan delta, men det vil være i strid med den enkeltes rett til individualitet hvis skolen skal bestemme vilkårene for denne deltagelsen (Stray 2011, s.38).

Kommunitarisme

Kommunitaristiske teoretikere kritiserer liberale teorier for å underkjenne fellesskapsdimensjonen i samfunnspolitiske spørsmål. Med det mener de at liberalisme legger for stor vekt på det enkelte individs rettigheter, og for lite vekt på de pliktene individet har overfor samfunnet de er en del av. De anser fellesskapsdimensjonen og solidaritet som av like stor betydning for demokratiet som kravet om rettferdighet og likhet. Kommunitaristenes fremste bidrag handler om fellesskapets betydning både for den enkelte og samfunnet som helhet (Stray 2011, s.29-31).

Sandel er en betydningsfull kommunitaristisk kritiker av Rawls. Kritikken fra Sandel handler ikke om hvorvidt det er viktig at mennesker har rettigheter. Sandel (1984; 1998) angriper derfor ikke Rawls sitt argument om at alle mennesker bør ha noen ukrenkelige rettigheter. Det fundamentale spørsmålet er hva som kommer først, det rette eller det gode. Sandel (1984; 1998) kritiserer ideen om at det finnes rettferdighetsprinsipper som kan spesifisere hva vi har rett til uten å fremme moralske forestillinger om det gode liv. I motsetning til Rawls mener han at en rettighet må bedømmes som god eller dårlig ut i fra dens moralske verdi og de iboende godene som finnes i målene som rettigheten tjener.

I kritikken av Rawls peker Sandel (1984; 1998) på at selv om Rawls avviser utilitarismens ide om lykkemaksimering som en basis for en offentlig moralorden, blir ideen ikke utfordret som

basis for den individuelle, private moralorden. Rawls skiller ikke mellom aktverdigheten av ulike ønsker innenfor den private sfære. Det betyr at et hvilket som helst ønske er like bra som et annet så lenge det ikke krenker andres rettigheter. For Sandel er den utilitaristiske feilslutningen om ikke å ta distinksjonen mellom personer på alvor et symptom på en større og mer alvorlig feilslutning, den manglende evnen til å skille kvalitativt mellom aktverdigheten av ønsker (Sandel 1984, s.160-161).

Sandel kritiserer også Rawls sitt personlighetsbegrep:

«Hva slags person er det som forutsettes i *A theory of justice*? I utgangsposisjonen til Rawls er det snakk om personer uten nasjonalitet, uten språk, uten sosial stilling, uten kjønn, uten alder, uten yrke, uten karakteregenskaper... Kun utrustet med en abstrakt evne til å treffe valg mellom ulike alternativer (Nordin 2014, s.572).

Ifølge Sandel (1984) er det nettopp disse egenskapene som konstituerer en person og hvordan hun oppfatter verden. Mennesker kan ikke forstå seg selv som individer uten å ta innover seg hvordan fellesskap som familie, lokalsamfunn og nasjon former deres moralitet. Å ha karakter innebærer derfor å vite at man lever i en historisk kontekst som man verken har påkalt eller bestemt, men som like fullt påvirker ens handlinger. En person med karakter vet derfor at hun er påvirket av historien, også når hun reflekterer og føler omkring moralske spørsmål (Sandel 1984, s.172).

I en utdanningskontekst leder Sandels syn til andre slutninger om hva skolen bør bidra med av demokratiopplæring enn hos Rawls. Rawls mener at det er galt hvis skolen skulle forsøke å kultivere bestemte dyder og karaktertrekk hos elevene. I Sandels kommunitarisme er det holdepunkter for å trekke det etiske fundamentet i spørsmål om politikk og demokrati tilbake inn i skolens samfunnsoppdrag. Mens Rawls mener at slike spørsmål hører hjemme i den private sfære, ser Sandel det som et offentlig anliggende. Det trenger ikke å bety at det skal prekes et bestemt moralsk budskap, men at etiske spørsmål bør være en del av den felles samtalen.

Opplæring til demokratisk medborgerskap i styringsdokumenter og læreplanverket

Skolen er en institusjon med et mangfoldig samfunnsoppdrag. Dette oppdraget er beskrevet i Opplæringsloven og læreplanverket. I loven og læreplanverket beskrives hvilke kunnskaper, ferdigheter og holdninger elevene skal tilegne seg i skolen. Dette samfunnsoppdraget innebærer også et kunnskapspolitisk mandat. Skolen er i den forstand et «politisk redskap»,

som skal bidra til «å oppdra elevene til å bli samfunnsdeltagere og demokratiske medborgere» (Stray 2011, s.74). Skolens samfunnsoppdrag er utdypet i Opplæringslovens første paragraf, formålsparagrafen. Den seneste formålsparagrafen fra 2009 legger føringer for hva skolen skal bidra med når det gjelder utdanning til demokratisk medborgerskap. Det vektlegges at elevene skal lære «å tenke kritisk og handle etisk», og det understrekes at «eleven skal utvikle en vitenskapelig tenkemåte, respektere menneskeverdet og naturen, åndsfrihet, nestekjærlighet, likeverd og solidaritet» (Stray 2012, s.22-23).

Formålsparagrafen er utdypet i den generelle delen av læreplanen, som er videreført fra R-94 og L97. Der presenteres seks ulike visjoner for skolens opplæring, som samles i en syvende og overordnet visjon: Det integrerte mennesket. De seks delene er det meningssøkende, skapende, arbeidende, allmenndannende, samarbeidende og miljøbevisste menneske. Denne delen av læreplanverket ble vedtatt av et samlet storting i 1993, og har vært beholdt siden (Koritzinsky 2012, s.77). Stray (2010, s.159) hevder i sin analyse av læreplanverket at den generelle delen av læreplanverket er et dokument «bygget på en ideologi med kommunitaristiske trekk», ettersom det beskriver «et samfunn tuftet på fellesskap» med grunnlag i kristne og humanistiske verdier, og vektlegger «felles referanserammer og kulturell identitet». Koritzinsky (2012, s.77) hevder at fordi «planens verdi-, menneske- og samfunnssyn var preget av allment aksepterte og positivt ladede formuleringer», er det kanskje slik at den ikke har hatt den store innvirkningen på skolens virksomhet. Han viser til at «en rekke erfaringer og undersøkelser viser at den generelle delen har betydd svært lite for de fleste læreres undervisning og tilrettelegging for læring», og hevder videre at «det er hovedmomentene og kompetansemålene i læreplanene for de enkelte fag og lærebøkens behandling av disse som har virket mest styrende for hverdagene i klasserommet» (Koritzinsky 2012, s.77-78).

Stray (2010; 2011; 2013) argumenterer for at de resterende og mer konkrete delene av læreplanverket bryter med den kommunitaristiske demokratiforståelsen i generell del. Der gjør en mer liberal demokratiforståelse seg gjeldende. Den liberale demokratiforståelsen karakteriseres ved et økt fokus på den individuelle eleven, som en motsats til fellesskapsorienteringen i generell del (Stray 2013, s.172). K06 representerer et utdanningspolitisk veiskille i en norsk kontekst, fordi det gjøres et tydelig brudd med de progressive utdanningsteoriene som har hatt en førende stilling i den norske skolen (Stray 2013, s.165-166). Skiftet kan kobles til det såkalte «Pisa-sjokket». At Norge gjorde det langt

dårligere enn forventet på disse testene, ga kritikerne den nødvendige ammunisjonen til å gjøre dyptgripende endringer. Med Pisa-sjokket fulgte et opplevd behov for og vilje til endring (Stray 2013, s.167). Kunnskapsløftet peker i retning av at det uttrykte målet for norsk utdanning nå først og fremst er relatert til elevenes fremtidige prospekter i arbeidslivet. Det har medført økt fokus på tilegnelse av grunnleggende ferdigheter, som kan forstås som et individualisert prosjekt (Stray 2013, s.171-172).

I en samfunnsfaglig kontekst kritiserer Koritzinsky (2012, s.102) kompetansemålene for at de i liten grad følger opp formålsformuleringene tilknyttet demokratiopplæringen. Særlig gjelder dette planene for grunnskolens mellomtrinn og for ungdomstrinnet. Der er demokrati nevnt i henholdsvis ett av 31 og to av 35 kompetansemål. I fellesfaget i videregående (samfunnsfag, det som undersøkes her) er politikk og demokrati ett av fem hovedemner. Kompetansemålene er her «noe mer i samsvar med formålsavsnittet», men det er en svakhet ved planen at «den ikke trekker inn demokratiske problemstillinger som er knyttet til de andre fire hovedområdene» (Koritzinsky 2012, s.102). I programfagene er de demokratirelaterte kompetansemålene flere og mer varierte, men følger i liten grad opp «de normative og handlingsrettede utfordringene knyttet til demokrati» (Koritzinsky 2012, s.102-103). Koritzinsky viser også til data som antyder at det er en «svært ensidig favorisering av kunnskapsdeling på bekostning av de andre utfordringene» når det gjelder demokratiopplæringen (Koritzinsky 2012, s.106-107).

Som vist påvirker ulike demokratiforståelser synet på hvordan skolen skal bidra i demokratiopplæringen. I generell del legges det vekt på elevenes karakterdannelse, hvor målet er det integrerte menneske. Det passer godt med Sandels kommunitarisme, men kan ikke forenes med Rawls liberalisme (Stray 2011, s.91). I læreplanen i samfunnsfag legges det lite vekt på de normative og handlingsrettede utfordringene knyttet til demokrati (Koritzinsky 2012, s.102-103). Det stemmer godt overens med Rawls liberalisme, men vil fremstå utilstrekkelig med et kommunitaristisk blikk. Ser vi det gjennom begrepene opplæring om, for og gjennom demokrati, vil den liberale demokratiforståelsen legge vekt på opplæring om demokrati og sette strek der. En kommunitaristisk tilnærming vil legge mer vekt på opplæring for og gjennom demokrati.

Dette skillet gjenspeiles også i hvordan arkitektene bak de like delene av læreplanverket snakker om demokratiopplæringen i skolen. Tidligere utdanningsminister Clemet og tidligere statssekretær Bergesen var hovedarkitektene bak K06. De har uttalt at «det som har betydning

for at elevene skal kunne delta i demokratiet, er at de tilegner seg grunnleggende ferdigheter» (Stray 2011, s.5). Tidligere statsråd Hernes blir beskrevet som eneveldig arkitekt bak 90-tallsreformene og Generell del. Han ønsket å drive nasjonsbygging, der skolen skulle sikre det nasjonale fellesskapet gjennom en felles basis og tro (Hovdenak og Stray 2015, s.78). Det er en tydelig konflikt mellom generell del og fagplanen i samfunnsfag når det gjelder hva opplæring til demokratisk medborgerskap skal innebære. De fremmer til dels ulike verdier og interesser. Et mål i dette prosjektet vil derfor være å undersøke hvordan disse verdiene og interessene er vektlagt og forsøkt forent innenfor praksisfeltet av lærerne.

3.3 Om demokratiske verdier

Verdiundervisning i demokratiske samfunn

Ulike syn på skolens oppdrag om å fostre demokratiske medborgere vil også kunne medføre ulike oppfatninger om hvordan demokratiske verdier kan formidles av læreren og tilegnes av elevene. Haydon (1993, s.33) hevder at det i demokratiske samfunn er behov for en viss konsensus om verdier. Men det er problematisk hvis man gjennom utdanningssystemet forsøker å sikre denne konsensusen gjennom å overføre bestemte predefinerte verdier. Det har flere begrunnelser. For det første er det i seg selv problematisk å skulle definere et sett med verdier som alle kan enes om. Hvilke verdier som er demokratiske er kontinuerlig gjenstand for fortolkning og debatt, og ulike forståelser kan være både rimelige og legitime. For det andre er det vanskelig å si akkurat hva det vil si å holde en bestemt verdi. Rettferdighet og toleranse er eksempler på abstrakte begreper som kan tillegges ulikt meningsinnhold. Verdiundervisningen kan derfor ikke funderes i et bestemt sett med verdier forstått på en bestemt måte (Haydon 1993, s.35).

Et videre poeng er at undervisningens innhold ikke kan bestemmes uten å ta elevene med i betraktningen. Etersom de sentrale verdiene til en hver tid er gjenstand for debatt, kan de heller ikke overføres som om de var harde vitenskapelige fakta. Det ville dessuten være uheldig hvis den enkelte lærer fikk i oppgave å overføre sine verdioppfatninger til elevene. Selv om det sikkert kunne hatt en opplysende effekt i mange tilfeller, ville det antageligvis være både udemokratisk og tilfeldig (Haydon 1993, s.38).

Haydon argumenterer derfor for at utdanningssystemet heller bør sørge for å gi elevene det nødvendige grunnlaget for å gjøre seg opp en selvstendig mening tilknyttet spørsmål om

demokratiske verdier. Elevene må lære seg å tenke på egenhånd, tolerere at andre tenker annerledes og kunne forsone sine uenigheter. Virkeliggjøringen hviler derfor også på en viss forståelse for den andre. Hvis en slik samtale om verdier kan fremmes og opprettholdes i et pluralistisk samfunn, er det gjennom utdanning. (Haydon 1993, s.41). Derfor, hevder Haydon:

«Er det muligens slik at det verdiundervisning først og fremst bør bidra med i et demokratisk samfunn, er et ordskifte hvor spørsmål om verdier ikke blir sett på som en kilde til uunngåelig konflikt, ei heller som spørsmål hvor fornuftige mennesker kan ha forskjellige synspunkter, men som saker som fornuftige mennesker kan diskutere, med et håp om en felles forståelse, og i hvert fall av og til, konvergens» (Haydon 1993, s.41-42, min oversettelse).

Iversen (2014) argumenterer for at ideen om et begrenset verdifellsskap med fordel kan byttes ut med ideen om «uenighetsfellesskapet». Et uenighetsfellesskap er «en gruppe med mennesker med ulike meninger, som er i en felles prosess for å løse et problem eller en utfordring» (Iversen 2014, s.12). Fordi mennesker evner å forstå hverandre og sette seg inn i hverandres sted, kan de gjennom diskusjon og uenighet øke sin innsikt i den andres verdensbilde og «dermed gjøre disse mindre truende og mer forståelige» (Iversen 2014, s.13-14). Enhver skoleklasse kan i den forstand forstås som et mikrokosmos av storsamfunnet. Derfor mener Iversen at det å lære å samhandle og samarbeide med noen man er uenige med kan være «et nyttig samfunnslim i større grad enn en myte om felles verdier» (Iversen 2014, s.22).

3.4 Om demokratisk samhandling

Enten man tar utgangspunkt i et begrenset verdifellesskap eller et uenighetsskap, er samtaledemokratiet en velegnet innfallsport til demokratisk samhandling i klasserommet. Habermas er en demokratiteoretiker med ideer som kan anvendes i pedagogisk sammenheng. Et nøkkelbegrep hos Habermas er kommunikativ rasjonalitet (Weigård og Eriksen 1999). Den kommunikative rasjonaliteten skapes gjennom språklig samhandling med andre, og hviler på en prosedural rasjonalitetsforståelse. Det betyr at det ikke er innholdet man kommer frem til gjennom den språklige samhandlingen som er avgjørende, men at det er «måten vi kommer frem til det på som står fast og i en viss forstand er hevet over tvil» (Weigård og Eriksen 1999, s.14). Rogstad kaller dette for «forfatningspatriotisme», fordi formålet er å sikre solidaritet mellom ulike grupper samfunnsborgere basert på «felles prosedyrer og universelle

rettsregler, mer enn kollektive identiteter». Det avgjørende er at borgerne uavhengig av sosial bakgrunn sosialiseres inn i en felles politisk kultur.

Prosedyrene innbyr til en form for åpenhet rundt de svarene man kommer frem til. «De kan alltid utfordres, kritiseres og prøves igjen» (Weigård og Eriksen 1999, s.14). Eriksen (1995, s.17) hevder dette er demokratiets fundament. Beslutninger skal være fornuftsbaserte, og argumentene skal avgjøre. Demokratisk meningsbrytning er påkrevd i de tilfellene hvor man ikke vet hva som er en fornuftig beslutning, men «når sakene likevel er av en slik karakter at det går an å resonnerer om dem» (Eriksen 1995, s.17). Det rasjonelle blir dermed det som «de sterkeste argumentene kan fremføres til fordel for» (Weigård og Eriksen 1999, s.14). Hva som utgjør det bedre argument, avgjøres på bakgrunn av det Habermas kaller for gyldighetskrav. Gyldighetskravene må fastsettes gjennom en felles virkelighetsforståelse, en slags konsensus (Weigård og Eriksen 1999, s.14-15).

I undervisningssammenheng har Englund (2004) med inspirasjon fra Habermas utarbeidet fem utdanningsrelevante komponenter han mener er avgjørende for at elevene skal kunne utvikle det han kaller *deliberative holdninger* (attityder). For Englund innebærer deliberativ samtale:

- a) At ulike syn stilles opp mot hverandre og ulike argumenter gis plass.
- b) Toleranse og respekt for den konkrete andre, hvilket blant annet handler om å lære seg å lytte til den andres argument.
- c) Et innslag av kollektiv viljebindelse, der man strever etter å bli enige, eller i det minste komme frem til midlertidige enigheter.
- d) Det må stilles spørsmål ved «tradisjonelle» oppfatninger.
- e) Det må bli gitt rom for argumenterende samtaler, med formål om å løse ulike problemer, utenfor lærerens nærvær (Englund 2004, s.257, min oversettelse).

De fem komponentene kan utgjøre et fundament for et åpent klasseromsklima hvor elevene stimuleres til å bli demokratiske deltagere. I et klasseromsklima hvor det gis plass til og vies toleranse og respekt for ulike posisjoner og argumenter, vil det legges et grunnlag for at elever med ulike synspunkter og erfaringer kan forstå hverandre. Selv om elevene ikke skulle greie å bli enige, vil de få økt innsikt i den andres livsverden. Antar man at mennesker som forstår

sine motstandere opptrer med respekt og tolerant, vil samhandlingsformen i seg selv bidra til at elevene utvikler demokratiske verdier.

Et kritisk blikk på samtaledemokratiet

Mouffe (1999) og Young (2000) har på ulikt grunnlag kritisert Habermas' samtaledemokratiske modell for sine utilstrekkeligheter. Young (2000) mener samtaledemokratiet utgjør et godt utgangspunkt for inkluderende demokratisk samhandling og har et iboende potensiale til å fremme rettferdige utfall. Hun kritiserer likevel en del tolkninger av samtaledemokratiet for å fremme et for smalt begrep om hva som gjelder som politisk kommunikasjon. I noen tolkninger av samtaledemokratiet er argumentasjon, forstått som velordnede resonnementer fra premisser til konklusjon, ansett som den primære kommunikasjonsformen. Dette kan av flere grunner virke ekskluderende (Young 2000, s.36-37). For det første er det ikke alle menneskelige anskuelser eller erfaringer som kan fremstilles i en stringent argumentasjonsrekke. Dernest er det også slik at forventninger om at argumentasjonen skal være velartikulert og nøktern vil devaluere og forkaste påstandene til bestemte grupper og deltagere. For det tredje impliserer en norm om objektivitet og kjølighet en motsetning mellom følelser og fornuft. Det innebærer en feilaktig assosiasjon av objektivitet med ro og fravær av følelsesmessige uttrykk (Young 2000, s.37-38). Dette er betydningsfullt fordi det henger sammen med strukturelle sosiale ulikheter. Mens hvite menn fra middelklassen har for vane å snakke kontrollert, nøkternt og uten å vise for mye følelser, vil talekulturen til minoriteter og undertrykte grupper i en del tilfeller fortone seg annerledes (Young 2000, s.39-40). Hvis stringent, nøktern og følelsesløs argumentasjon er normen, har man derfor innrettet normen slik at den favoriserer bestemte grupper fremfor andre.

Kritikken fra Mouffe (1999) er mer radikal. Et avgjørende premiss for at samtaledemokratiet skal kunne frembringe et rettferdig resultat er at kravene til en ideell diskurs møtes (Mouffe 1999). Det betyr at samtalen må være likeverdig og upartisk, ettersom dette er forutsetninger for at kraften i det bedre argument skal virke og fellesskapets interesser skal vinne frem (Mouffe 1999, s.748). Mouffe (1999, s.751-752) hevder at den ideelle talesituasjonen ikke kan realiseres. Derfor vil det å sette samtaledemokratiet i en særstilling bidra til å tilsløre det politiske ved språket, og dermed også de kampene og konfliktene som er sentrale for formasjonen av politiske identiteter.

For å forstå hva Mouffe mener med dette, er Gramsci sitt hegemoni-begrep et nyttig sted å begynne. Ifølge Gramsci kan hegemoni forstås som «organiseringen av samtykke gjennom prosesser hvor underordnede bevissthetsformer konstrueres uten at det nyttes vold eller tvang» (Jørgensen og Phillips 1999, s.43, min oversettelse). Det er med andre ord snakk om en form for makt som utøves gjennom språket. Hegemoni oppnås derfor gjennom vellykket bruk av språklige maktstrukturer. Denne maktformen er ikke den samtaledemokratiske modellen i stand til å fange opp, fordi den legger til grunn at språklige maktstrukturer kan elimineres på bakgrunn av rasjonell argumentasjon. Det betyr ifølge Mouffe at målet ikke bør være å eliminere makt gjennom rasjonell argumentasjon, ettersom det ikke er mulig. Målet bør derfor heller være å konstituere former for makt som er forenelige med demokratiske verdier (Mouffe 1999, s.753).

Det betyr også at det ikke bør være noe mål å overkomme motsetninger mellom grupper, slik som et fullverdig konsensus impliserer. Mouffe mener det er mer hensiktsmessig å se på interessekamp som en kamp mellom legitime motstandere (adversaries), og kompromisser som midlertidige enigheter i en pågående konfrontasjon. Mot denne bakgrunn kan det skilles mellom to ulike former for politiske relasjoner: Antagonisme mellom fiender, og agonisme mellom legitime motstandere. Agonisme kan her forstås som en form for politisk relasjon hvor positive aspekter ved politisk kamp er vektlagt (Mouffe 1999, s.755). Mouffe lanserer derfor et alternativ til samtaledemokratiet, som hun kaller radikalt pluralistisk demokrati. Demokratiformen hviler på en enighet om noen grunnleggende politiske spilleregler. Disse spillereglene skal sørge for at det kan formes kollektive politiske identiteter rundt distinkt ulike posisjoner, og at det er mulig å velge mellom «virkelige» alternativer (Mouffe 1999, s.756).

Relatert til demokratiopplæring kan det spørres om hva som kan komme i veien for en ideell diskurs i et klasserom. Spørsmålet kan dreies omkring hvordan ungdommer forstår seg selv i møte med andre ungdommer. Iversen (2014, s.15) hevder at man må forstå fellesskapet og medlemmenes interne posisjonering innenfor det, for å kunne forstå et gruppemedlems identitet. Elevenes selvforståelse kan dermed anses som et slags samarbeidsprosjekt mellom individet og fellesskapet (Iversen 2014, s.31). Det peker over i hvordan elever med erfaringsbakgrunn og virkelighetsoppfatning som er posisjonert i utkanten av fellesskapet vil kunne være sårbare for marginalisering, ettersom deres opplevelser av og kunnskaper om verden kanskje ikke deles av de andre gruppemedlemmene. For elever som går i første klasse

på videregående skole, vil det potensielt kunne være vanskelig å skille seg ut og mene ting som er helt annerledes enn hva som er vanlig innenfor referansegruppen. Hvilke meninger elevene opparbeider seg og hvordan de formidler dem, kan avhenge av publikum og hva slags respons som forventes fra dem.

Disse betraktningene får implikasjoner i en undervisningskontekst. Krejsler (2001, s.57) skriver at et klasseromsdialog kan forstås som en diskurs som genererer sine egne regler for hva som er gyldige argumenter. Hva som utgjør det bedre argument blir da en effekt av at noen mestrer diskursens regler bedre enn andre. Dette peker tilbake på hva det vil tilsi å være en meningsminoritet i klasserommet. Et viktig poeng i denne sammenhengen er at flertallet ikke nødvendigvis har rett. Som Bertrand Russell har sagt, «selv når alle eksperter er enige, kan det tenkes at de tar feil» (Russell sitert i Koritzinsky 2012, s.92). Et annet poeng er at flere posisjoner kan være legitime på en og samme tid. Hva som godtas som sant eller rett, kan med andre ord bestemmes av andre årsaker enn argumentenes gyldighet.

Mot denne bakgrunnen kan det stilles spørsmål ved om og når det er ønskelig at kollektiv viljebindelse er et mål for samtalen. Solhaug (2006, s.240) skriver: «I skolen er det mange situasjoner der dette [en kollektiv viljebindelse] er naturlig og mulig... Det er imidlertid viktig å påpeke at enighet langt fra alltid er verken naturlig eller ønskelig. Ofte må en oppsummere hva en er uenige om». Som Young (2000, s.41) skriver mer generelt om pluralistiske samfunn, er det ikke alltid slik at deltagerne i fellesskapet vil dele virkelighetsoppfatning i tilstrekkelig grad til å kunne diskutere seg frem til hva som utgjør et felles gode. Det kan også være slik at når samhandlingen preges av sosial ulikhet mellom deltagerne, kan en bestemmelse om at beslutningen skal fremme et felles gode virke ekskluderende. Minoriteter kan bli tvunget til å undertrykke sine synspunkter og erfaringer for å tjene et felles gode som er konstruert på en måte som undertrykker dem (Young 2000, s.43).

En alternativ innfallsvinkel kan avledes fra Mouffe (1999) sin ide om det radikale pluralistiske demokratiet, hvor det legges til rette for at det formes kollektive identiteter rundt distinkt ulike posisjoner. Politiske partier er eksempler på kollektive identiteter fundert i et verdifellesskap. Setter man disse verdiene opp mot hverandre, kan det undersøkes hvordan dette kommer til uttrykk i møtet med konkrete politiske problemstillinger. Slik kan ulike alternativer synliggjøres for elevene, som en mulig måte å forberede dem til stemmegivning.

I møtet med politiske problemstillinger er klasserommet på flere måter en unik fellesskapsarena, ettersom det «kanskje kan sees som et fristed fra avgjørelser og konsekvensrike beslutninger» (Iversen 2014, s.16). Det betyr at behovet for å bli enige ikke nødvendigvis er tilstede på samme måte som i andre demokratiske fellesskap. Muligens er det derfor kanskje aller viktigst, og i mange tilfeller tilstrekkelig, at en sak belyses fra flere sider og at det blir gitt rom for å være uenig. Det kan tenkes at selve interaksjonsformen – det å lære å samhandle med andre i et demokratisk fellesskap – bør vektlegges like sterkt eller sterkere enn det å skulle bli enige om noe.

4 Analyse og diskusjon

Lærernes praksisambisjoner

I kapittel 2 og 3 ble det gjort rede for oppgavens metodiske og teoretiske grunnlag. Før jeg går i gang med analyse og diskusjon, synes det nyttig å peke tilbake til innledningen og gjenta problemstillingen:

Hvordan uttrykker samfunnsfaglærere seg om sine praksisambisjoner og praksisvilkår tilknyttet opplæring til demokratisk medborgerskap i samfunnsfag?

I tråd med det fronetiske utgangspunktet vil forskningen starte fenomenologisk og fokusere på tykke beskrivelser (Flyvbjerg 1991, s.84). I dette kapitlet vil lærernes uttrykte praksisambisjoner bli undersøkt gjennom deres beskrivelser av den demokratiske medborgeren, hvilke demokratiske verdier de ønsker å formidle i undervisningen, hvordan demokratiske verdier kan undervises og lærernes beskrivelser av vellykket demokratisk praksis. Dette vil danne bakteppe for videre analyse og diskusjon i kapittel 5.

Der tar oppgaven en kritisk vending, og setter de uttrykte praksisambisjonene i sammenheng med de faglige praksisvilkårene. Mot slutten av kapitlet diskuteres praksisvilkår og virkeliggjøring av det faglige demokratimandatet med bakgrunn i to verdirasjonelle spørsmål som er grunnleggende innenfor fronetisk forskning. Tilpasset mitt prosjekt lyder spørsmålene: Er praksisvilkårene som beskrives ønskelige? Hva kan gjøres med det? For å få svar på problemstillingen tar oppgaven utgangspunkt i to forskningsspørsmål, som danner grunnlaget for de to analyse- og diskusjonskapitlene:

- Hvordan uttrykker samfunnsfaglærere seg om sine praksisambisjoner tilknyttet opplæring til demokratisk medborgerskap?
- Hvordan påvirkes virkeliggjøringen av praksisambisjonene av de faglige praksisvilkårene?

4.1 Om praksisambisjoner

Om den demokratiske medborgeren

I teorien ble det gjort rede for demokratisk medborgerskap som pedagogisk begrep. Et av spørsmålene lærerne svarte på er hva de legger i å være en god medborger.

Monica: Jeg ønsker å si til elevene at de skal bruke stemmeretten første gangen de har den, og du trenger ikke sette deg inn i alt som alle partiene mener. Det er bedre å stemme enn ikke å stemme, og du kan ikke være enig i alt et parti mener. Jeg snakker om det. Er tydelig på det. Delta! Uten deltagelse er det jo ikke noe demokrati.

Som utsagnet fra Monica eksemplifiserer, har lærernes beskrivelser av den gode medborgeren demokratisk deltagelse som felles utgangspunkt. Den fremste praksisambisjonen er at elevene skal bli aktive medborgere. Ross argumenterer for at opplæring til demokratisk medborgerskap er en viktig del av samfunnsfagets begrunnelse, og at skolen skal gi elevene det grunnlaget de behøver for å bli demokratiske deltagere. Günther sier likeledes at demokratiopplæring er en viktig del av samfunnsfaget fordi demokratiet avhenger av aktive borgere, og Chandler påpeker at opplæring til demokratisk medborgerskap er viktig fordi demokrati er et system som hele tiden må forsvares. Et gjennomgående svar er at en demokratisk medborger er en som kan og vil delta. Utsagnene peker tilbake på oppgavens utgangspunkt. Demokratier er sårbare konstruksjoner (Osler 2014), og vil til en hver tid avhenge av at aktive borgere forsvare og fornyer det.

At lærerne ønsker at elevene skal delta sier riktignok ikke så mye. Deltagelse er et vidt begrep, som kan romme et mangfold av meningsinnhold. En ambisjon alle deler er at elevene skal stemme ved valg når de fyller 18 år. Lærerne knytter dermed demokratisk medborgerskap opp mot det Rogstad (2007, s.20) kaller for *konkurransedemokrati*, hvor «demokrati betraktes som en konkurranse om sentrale posisjoner... [og hvor] borgerne vurderer og velger politikere som de antar ivaretar deres interesser best». Børhaug (2007) hevder den politiske oppdragelsen i samfunnsfag legger stor vekt på politiske partier og valg i en konkurransedemokratisk versjon. Det at den parlamentariske innflytelseskanalen er vektlagt i større grad enn «utenomparlamentariske aksjoner, bevegelser, organisasjoner» etc. kan ifølge Koritzinsky ha sammenheng med at lærebøkene legger stor vekt på de folkevalgte demokratiske organene, både nasjonalt og lokalt (Koritzinsky 2012, s.108).

Lærernes ambisjoner kan med utgangspunkt i de tre kategoriene til Westheimer og Kahne (2004) beskrives som hovedsakelig deltagerorienterte. Beskrivelsene sentrerer rundt begreper

som «å gjøre noe aktivt», «å delta» og «å ta ansvar for andre», hvilket kan kobles opp mot en deltagerorientert diskurs (se Westheimer og Kahne 2004, s.254 for sammenligning). Det legges lite vekt på «personlig ansvarlighet» og «å ha karakter», som kan anses som nøkkelkomponenter ved den personlig ansvarlige medborgeren. Sosial rettferdighet er i mindre grad trukket frem enn deltagelse, men får som vi skal se et visst uttrykk gjennom vektleggingen av kunnskap og kritisk tenkning.

For at deltagelsen skal være meningsfull for individet og for fellesskapet, mener lærerne det er fordelaktig hvis elevene har noen kunnskaper om demokrati i bunn. Ross beskriver en kompetent demokratisk medborger som en som «sitter med en del grunnleggende kunnskaper om hvordan samfunnet fungerer, enten det handler om internasjonale forhold, valg eller politiske partier». Günther og Phoebe kobler kunnskap og deltagelse sammen ved å peke på at elevene for å bli aktive borgere behøver kunnskaper om demokrati generelt, og det norske demokratiet spesielt. Chandler mener likeledes at en demokratisk medborger er en som er bevisst, hvor bevissthet kan forstås som det å vite om noe. Relatert til demokratiopplæring betyr det ifølge Chandler å ha litt kunnskaper om demokrati som styreform, om grunnleggende skillelinjer i politikken og om viktige politiske spørsmål både lokalt og nasjonalt. De andre lærerne gir lignende beskrivelser. Joey og Monica påpeker imidlertid at selv om det helt klart er en styrke for demokratiet om skolen bidrar til å øke elevenes bevissthet, er det samtidig viktig at demokratiet også er funksjonelt for de borgerne som ikke har så mye kunnskap.

Med grunnleggende kunnskap om demokrati i bunn, har lærerne en videre ambisjon om at elevene skal utvikle seg til å bli kritiske tenkere. Rachel mener demokratisk kompetanse handler om «en evne til kritisk tenkning og å kunne søke ut informasjon, og kanskje følge litt med på hva som skjer i samfunnet». At kritisk tenkning er viktig, setter hun i sammenheng med sin egen skolegang. Hun kontrasterer egen praksis med opplevelser hun selv har fra videregående skole, hvor man lærte noen «etablerte sannheter» om at «den sosialistiske regjeringen den er riktig og de gode er på den siden, og så er de onde på den andre siden, og dette skal du lære, og være kritisk til det, innenfor visse rammer». I motsetning til dette fremholder hun at hennes oppgave først og fremst er å gi elevene noen redskaper å tenke med. Så lenge elevene har en kunnskapsbasert og begrunnet mening, spiller det ikke noen rolle hvilket politisk parti de identifiserer seg med. Ross sier likeledes at en demokratisk medborger er en som «kan se en partiledersdebatt og stille seg kritisk til det som sies, fra alle

kanter» og «kan tenke for seg selv», hvilket faller nært opplysningstidens motto om å ha mot til å bruke egen fornuft (Biesta 2006, s.127).

Lærerne argumenterer gjennomgående for at elevene trenger bakgrunnskunnskap for å tenke kritisk om noe. De gjør dermed en direkte kobling mellom kunnskap om demokrati og kritisk tenkning som en demokratisk ferdighet. Et utsagn fra Ross kan illustrere: «Det å tenke kritisk, ikke sant, det forutsetter at man må gå i dybden. Man må for det første ha litt kunnskap på plass før man kan drøfte det, og så må du ha tid til å sette deg ned og ha en diskusjon.» For eksempel behøver elevene en viss kjennskap til de ulike partiene om de skal tenke kritisk omkring norsk politikk, eller gi en velbegrunnet stemme ved valg.

Vektleggingen av de kognitive egenskapene, i form av kunnskaper og kritisk tenkning, illustrerer at lærere har et islett av det Biesta (2006) kaller en individualistisk forståelse av den demokratiske person. At lærerne legger vekt på kunnskap om demokrati i undervisningen samsvarer godt med sentrale funn i CIVED-undersøkelsen (Mikkelsen, Fjeldstad og Ellingsen 2002). Der ble lærerne spurt om hva demokratiopplæringen legger mest vekt på av kunnskap, kritisk tenkning, politisk deltagelse og utvikling av verdier. 88,7 prosent svarte at de tror demokratiopplæringen legger mest vekt på kunnskap. Når lærerne ble spurt om hva de mener demokratiopplæringen burde legge mest vekt på, var det imidlertid langt flere som svarte både politisk deltagelse og kritisk tenkning enn det var som svarte kunnskap (Mikkelsen, Fjeldstad og Ellingsen 2002, s.223). Det virker med andre ord til å være en kløft mellom virkelighet og ideal. Hvordan dette henger sammen med praksisvilkårene i faget, vil jeg komme tilbake til i kapittel 5.

Phoebe, Rachel, Günther og Joey sine beskrivelser av den demokratiske medborgeren har også et tydelig innslag av det Biesta (2006) kaller en sosial forståelse av den demokratiske person. Hos Phoebe synliggjøres den sosiale forståelsen ved at hun understreker at en demokratisk medborger ikke bare tar ansvar for seg selv, men også for samfunnet rundt. Rachel poengterer at deltagelse ikke bare handler om å stemme ved valg. Deltagelse kan også dreie seg om å stille opp i nærmiljøet, for eksempel ved å trene fotballaget til lillebror eller delta i en frivillig organisasjon. Hos Günther og Joey er den sosiale forståelsen særlig fremtredende gjennom hvordan de vektlegger møtet med «den andre». Günther argumenterer for at en demokratisk medborger må kunne møte den andre på en «skikkelig måte», og derfor trenger å oppleve «uenighet, forskjellighet og mangfold». Joey sier tilsvarende at en mangfoldig offentlig samtale er viktig for demokratiet, «ettersom det er i uenighet du ofte

lærer mest». Derfor må også elevene oppleve yringsfrihet i klasserommet, og lære å håndtere diskusjon og uenighet. Jeg velger å kalle det en sosial forståelse i stedet for politisk forståelse fordi møtet med «den andre» først og fremst beskrives som en forberedelse til demokrati. Det synliggjør en instrumentalisme som strider med den politiske forståelsen (Biesta 2006, s.137-138). Skillet mellom den sosiale forståelsen og den politiske forståelsen virker i denne sammenheng til å ha begrenset verdi for empiriske studier. Selv om lærerne mener det vil være en fordel hvis elevene tilegner seg både kunnskaper og ferdigheter, og at deltagelsen da blir mer meningsfull, ser de ingen motsetning mellom et slikt synspunkt og samtidig å behandle elevene som demokratiske subjekter her og nå.

At lærernes ambisjoner først og fremst dreier seg om at elevene skal delta, og da særlig ved valg, virker til å være fundert i en viss moderasjon tilknyttet medborgerskapsopplæringen. Ambisjonene er gjennomgående mer preget av realiteter enn av idealer. De beskriver muligens først og fremst det Solhaug og Børhaug (2012, s.58) kaller for en «bra nok medborger», forstått som en som en som «har en trang til å delta og skaffe seg den informasjon som er nødvendig for å ta stilling til egne valg». Et skjematisk oversiktsbilde ser slik ut:

Lærer	Den demokratiske medborgeren	Tilnærmingen vektlegger personlig ansvarlighet, deltagelse eller sosial rettferdighet (Westheimer og Kahne 2004).	Individualistisk, sosial eller politisk forståelse av den demokratiske person (Biesta 2006).
Ross	Er en deltager. Har litt kunnskaper om samfunnet rundt. Kan tenke kritisk og selvstendig.	Deltagelse	Individualistisk
Phoebe	Er en deltager. Har litt kunnskap om samfunnet rundt seg. Tar ansvar for seg selv og andre.	Deltagelse	Både individualistisk og sosial
Rachel	Er en deltager. Kan søke ut informasjon, tenke kritisk og selvstendig. Tar ansvar for seg selv og andre.	Deltagelse	Både individualistisk og sosial
Monica	Er en deltager. Har litt kunnskap om samfunnet rundt seg. Stemmer ved valg.	Deltagelse	Individualistisk
Günther	Er en deltager. Har kunnskaper og ferdigheter som tillater deltagelse på et selvstendig grunnlag. Kan møte den andre på en skikkelig måte.	Deltagelse	Både individualistisk og sosial
Joey	Er en deltager. Stemmer ved valg. Kan håndtere forskjellighet og mangfold.	Deltagelse	Sosial
Chandler	Er en deltager. Stemmer ved valg. Har litt kunnskap om samfunnet rundt seg.	Deltagelse	Individualistisk

Om demokratiske verdier

De demokratiske verdiene lærerne ønsker å formidle, kan i konsentrat oppsummeres i den franske revolusjonens slagord: frihet, likhet og brorskap. Etersom lærerne har en ambisjon om at elevene skal bli informerte og deltagende borgere, legger de stor vekt på det dagsaktuelle. Intervjuene ble gjennomført rett i etterkant av terrorangrepet mot satiremagasinet Charlie Hebdo. Det ble derfor mye snakk om ytringsfrihet.

Fordi angrepet på Charlie Hebdo også var et angrep på ytringsfriheten, synes Ross at det er viktig å ta opp saken i klasserommet. En fellesnevner for lærerne som deltok, er at de understreket viktigheten av å bringe det som skjer utenfor klasserommet inn i undervisningen. De ønsker at elevene skal forstå hvordan samfunnsfag er relatert til det som foregår rundt dem hver dag. Joey mener ytringsfriheten er den viktigste verdien i faget, fordi den utgjør et senter i demokratiforståelsen. Han synes det er viktig at elevene forstår at ytringsfrihet ikke bare betyr at man kan mene og si det man vil, men at det også betyr at man må lytte til andre og også de meningene man synes er feil. Ved å legge stor vekt på viktigheten av uenighet og diskusjon er Joey en protagonist for ideen om det Iversen kaller «uenighetsfellesskapet», hvor det å lære å samhandle og samarbeide med noen man er uenige med kan fungere som «et nyttig samfunnslim» (Iversen 2014, s.22). Å kunne håndtere uenighet og diskusjon på en god måte anser han som det mest grunnleggende aspektet ved elevenes verdi- og holdningskompetanse. Phoebe trekker frem at det er flere frihetsverdier, og viser til forsamlingsfriheten som en viktig frihet vi ofte glemmer, i tillegg til ytrings- og trosfrihet. Også Monica mener frihet er en viktig verdi, og hun forsøker å bevisstgjøre elevene på alle de frihetene de har som norske samfunnsborgere, som elevene kanskje ikke tenker over fordi de tar dem for gitt.

I tilknytning til ytringsfriheten mener Günther at «kritisk tenkning» og «kildekritikk» er viktige verdier i et demokratisk samfunn. Han begrunner det med at det er viktige forutsetninger for andre verdier han legger vekt på, som selvstendighet og aktiv deltagelse. Chandler argumenterer for viktigheten av «maktkritikk» og «kritisk tenkning». For han henger disse to nøye sammen, og dreier seg om at man alltid bør tenke etter hvor man får informasjon fra, og at det er helt grunnleggende i et demokrati at man skal være kritisk til makten: «stemmer du på et parti, og de kommer til makten, skal du like fullt øyeblikkelig være kritisk».

I tillegg til frihet, mener Ross at likhet er en viktig verdi å formidle. Han trekker frem at det er grupper «i Norge og ellers i verden som blir sett ned på og behandlet annerledes enn andre». Elevene tror ofte at «Norge er et land med lite diskriminering og lite forskjellsbehandling mellom grupper», og han mener derfor at det er viktig å utfordre elevene på det området. For Phoebe handler likeverd om like rettigheter og lik behandling. Hun trekker i likhet med Ross frem at hun forsøker å utfordre elevene på om alle grupper behandles på samme måte i Norge. I klasser hun følger over tre år har hun for vane å arbeide med dette temaet både i første og tredje klasse. Hun opplever ofte at elevene har gjennomgått en viss modning i løpet av den tiden, og har tilegnet seg et mer nyansert og realistisk syn.

Også Günther trekker frem likeverd som en sentral verdi. Han forstår begrepet som at alle er like mye verdt og skal ha de samme rettighetene. Det gjelder ikke bare kvinner og menn, men alle sosiale grupper. Dette mener han handler om aksept for mangfold og toleranse for andre. Monica forteller likeledes at hun mener likeverd er en viktig verdi å formidle, og at det er lettere å få elevene til å støtte opp om likeverd når det gjelder kjønn enn etniske grupper. Det understøttes også av tall fra CIVED-undersøkelsen. Der viser norske elever sterk støtte til kvinners rettigheter, men skårer komparativt sett under gjennomsnittet når det gjelder støtte til innvandreres rettigheter (Fjeldstad, Mikkelsen og Ellingsen 2002, s.14-15).

Chandler knytter likeverd til menneskerettighetene. At han legger vekt på menneskerettigheter begrunner han med at han ønsker å formidle et humant menneskesyn. Det innebærer at enkeltmennesket må ha noen ukrenkelige rettigheter. Argumentasjonen til Chandler samsvarer godt med Rawls' (1971; 1984) maksime om at mennesket må ha noen ukrenkelige rettigheter som selv ikke velferden til samfunnet som helhet kan overprøve. I relasjon til dette fremhever Chandler ikkevold som en viktig verdi, og viser til hvordan militærmakt og vold er flittig benyttet internasjonalt. Han bruker Norges involvering i Libya som et eksempel på voldsbruk hvor enkeltmenneskers rettigheter ble krenket. Joey fremmer likeverd gjennom rettsstatsprinsippene. Rettsstatsprinsippene er viktige for å sikre alle lik og rettferdig behandling. Det innebærer for eksempel at man ikke kan bli dømt uten at saken behandles i rettssystemet og at lover ikke kan ha tilbakevirkende kraft.

I tilknytning til frihet og likhet snakket også flere av lærerne om toleranse. Ifølge Phoebe og Chandler dreier toleranse seg om å respektere at andre kan tenke annerledes enn en selv. Ross argumenterer for at toleranse er en viktig verdi av samme grunn som likhet er det. Det er fortsatt grupper både i det norske samfunnet og verdenssamfunnet som blir sett ned på og

behandlet annerledes. Rachel berører noe av det samme når hun ønsker å problematisere toleransebegrepet. Hun mener det inneholder en implisitt nedlatenhet: «Du kan si at du tolererer homofile, du tolererer muslimer, du tolererer det[...] Det ligger et slags asymmetrisk forhold der som jeg vil de skal være klar over[...] Er det egentlig noe å tolerere?». Som også Haydon (1993, s.35) påpeker er toleranse et komplekst begrep, som omfatter både kognitive og affektive disposisjoner. Det å være tolerant innebærer derfor en form for forpliktelse overfor hvordan samfunnet bør være, og er noe man kan være i større eller mindre grad.

I tillegg til frihet og likhet legger lærerne også vekt på brorskap. Ross knytter «ansvar» og «solidaritet» til den norske samfunnsmodellen. Han ønsker å formidle til elevene at «om de tror på den sosialistiske modellen vi har i Norge så innebærer det en del ansvar overfor fellesskapet». Blant annet innebærer dette at «man tar seg arbeid og betaler skatt», men også at man «bidrar med ting som ikke nødvendigvis kreves av en, som for eksempel dugnadsarbeid». Han understreker at en diskusjon om verdier må ta utgangspunkt i det aktuelle samfunnet man lever i, og at dette er viktige normer i det norske samfunnet.

Phoebe bruker begrepet «brorskap», og knytter det i likhet med Ross til den «sosialistiske tankegangen» som hun anser som en sentral del av den norske samfunnsmodellen. Hvis denne modellen skal opprettholdes, er det avgjørende at man «betaler skatt med glede» og tar ansvar for de rundt en. Günther mener at solidaritet, og en samfunnsforståelse generelt, dreier seg om å forstå at det ikke kun er ens egne behov og ønsker som er viktige å ta hensyn til i et samfunn. Günther har i så måte en nokså kommunitaristisk tilnærming, ettersom han anser solidaritet som like viktig som frihet og likeverd (Stray 2010, s.70). Monica mener at lav sosial ulikhet er et distinkt trekk ved det norske samfunnet, som godt kan formidles. Det er et gode at noen av samfunnets oppgaver kan løses i fellesskap. Dette ønsker hun å bevisstgjøre elevene, slik at de «betaler sin skatt med glede»:

Monica: Jeg er nok opptatt av at det ikke er så store classeskiller i vårt samfunn, da. Betal skatt med glede. At vi er et samfunn hvor man deler på byrdene. Ved å betale mye skatt. Prøver å få de til å forstå hva pengene går til. Viktige ting som vi ikke greier å løse hver for oss, hvor samfunnet må ta ansvar. Transport, skole, helse. Utfordringen med helse da, når det gjelder likt behandlingstilbud. Det går gal vei, i vårt samfunn, føler jeg. Det blir større og større forskjell på hva folk kan få av helsetilbud. Så det prøver man jo å ta opp. Flere og flere forsikrer seg privat, eller via jobb. Vil vi ha et sånt samfunn? Og da trekker jeg inn USA og sånn. Det synes ikke jeg er noen god utvikling, det som skjer i Norge nå, så jeg prøver å fokusere på visse ting. Minst mulig sosial ulikhet.

Emil: Så du slår et slag for likhetssamfunnet da?

Monica: Ja, jeg gjør det. Med rom for ulikhet, selvfølgelig. Jeg har ikke noe tro på et likhetssamfunn, sånn bokstavelig. Det har jeg ikke. Men at de skjønner at en god del av lønna må gå til fellesoppgaver.

Emil: Så du tenker at det er viktig å bevisstgjøre elevene forholdet mellom individ og fellesskap?

Monica: Ja. For det er det en del her som sier. Alt for mye skatt. Bortkastede penger. Det er min fortjeneste. Det er jeg som bør få pengene. Det er jeg som driver bedrift. Og da kommer jeg med sånne eksempler, når du skal ansette folk, skal du da gi dem utdanning, eller? Eller er det statens oppgave å sørge for skole? Hvem skal bygge veier for deg, så du kan transportere tingene dine? Så begynner de å skjønne at det er en del ting som staten legger til rette for, som gjør at folk kan drive privat business på en god måte, da. De skjønner at man må gi noe igjen».

Lærerne synes å være enige om at et godt samfunn forutsetter at medborgeren har både individuelle rettigheter og forpliktelser overfor fellesskapet. De uttrykker en ambisjon om å fostre demokratiske medborgere som er bevisst både sin egen og andres rett til frihet, at alle er like mye verdt uavhengig av kjønn eller etnisitet, og at det er viktig at hver og en gjør en innsats overfor fellesskapet. De gir tilslutning til det liberale demokratiet, og den sosialdemokratiske velferdsstaten som de mener at kjennetegner det norske samfunnet. Lærerne viser en vilje til å fremsette moralske forestillinger om «det gode» i enkelte sammenhenger, og gjør i den forstand et forsiktig brudd med Rawls (1971; 1984), som mener at skolen ikke skal fremsette slike forestillinger. Forestillingene som fremsettes oppfattes ikke som kontroversielle, men som fundert i grunnleggende og aksepterte verdier og normer i det norske samfunnet. Vanlige eksempler er at man bør stemme ved valg, betale skatt med glede, hjelpe til i lokalmiljøet og at små forskjeller er et gode.

Lærernes selvoppfattelse preges av at de først og fremst opplever seg selv som forsvarere av det liberale demokratiet og den norske samfunnsmodellen, mer enn at de er stemmer for forandring. De fremholder at de forholder seg til det demokratimandatet de er gitt, og at de er komfortable med å fremme de verdiene som fremsettes der. Ross sier eksempelvis at han mener det er mye i det norske samfunnet som fungerer bra og som det er verdt å forsvare, og at han kanskje ville vært mer av en stemme for forandring i et mindre velfungerende samfunn. Günther påpeker at han tror mange lærere oppfatter sitt mandat som at de skal forsvare det liberale demokratiet og den norske samfunnsmodellen. Det synes han «i og for seg er greit», men at han samtidig synes «det er viktig å utfordre elevene til også å tenke litt nytt».

4.2 Om verdiformidling og demokratiske praksiser

Om formidling av demokratiske verdier

Selv om lærerne forsvarer de demokratiske verdiene som ligger til grunn for den norske samfunnsmodellen, har de liten tro på at demokratiske verdier er noe som kan overføres direkte fra lærer til elev. Lærerne ønsker at elevene skal tilegne seg demokratiske verdier på et selvstendig grunnlag. Rachel formulerer det slik: «Elevene skal ikke si at de er for likestilling fordi det har læreren sagt at er bra». Poenget kan utdypes med henvisning til Rousseau: Når oppdrageren sikter mot å utvikle elevenes selvstendige dømmekraft vil det være i strid med hensikten hvis eleven handler på bakgrunn av det oppdrageren mener er rett, uansett hvor riktig det måtte være. Direkte påvirkning fra læreren vil ikke oppfordre elevene til å bruke sin egen fornuft, men snarere å adlyde det læreren sier og gjør (von Oettingen 2001, s.25). von Oettingen kaller dette for *det pedagogiske paradoks*. For akkurat som samfunnsoppdragelse i seg selv er et begrep som impliserer ytre påvirkning, tar oppdragelsen like fullt sikte på at elevene skal bestemme selv, uavhengig av den ytre påvirkningen (von Oettingen 2001, s.9).

Lærerne skiller implisitt mellom det som kan kalles *overtalelse* og *overbevisning*. Overtalelse kan forstås som en form for ytre påvirkning med mål om å overføre en bestemt tro (Vik 2008, s.13), slik som Hernes beskrev sine læreplanambisjoner (Hovdenak og Stray 2015, s.13). Overbevisning handler derimot om «å legge forholdene til rette for å skape innsikt, slik at mennesket selv kan tenke over saken og gjøre seg opp en mening» (Vik 2008, s.13). Det betyr at mens overbevisning dreier seg om å komme frem til sannhet, er overtalelsens mål å vinne den andres samtykke gjennom talekunsten. Denne forskjellen er betydningsfull. Mens overbevisning tilskriver eleven en rolle som demokratisk subjekt, innebærer overtalelsen en «objektivering av den andre som kan innebære underkjennelse av subjektets egne refleksjoner og innsikt» (Vik 2008, s.15). Günther gir spenningen mellom å skulle formidle demokratiske verdier og å la elevene gjøre seg opp en selvstendig mening et uttrykk:

«Rent prinsipielt mener jeg ikke at det er viktig at elevene har demokratiske verdier, jeg mener at man i et demokratisk samfunn også må ha muligheten til å velge bort. Fra et pragmatisk ståsted synes jeg imidlertid at det er viktig, om for mange var imot demokrati ville det skape samfunnsmessige problemer».

Hvis man mener at elevene selv skal få lov til å velge bort, betyr det som Joey påpeker at det må være lov å uttrykke meninger i klasserommet som ikke er demokratiske: «Du kan ikke forlange at elevene skal ha demokratiske verdier. I et demokrati må det også være rom for

ikke å være demokratisk. Hvis ikke innfører man demokrati med udemokratiske midler». Joey tror elevene «lærer minst like mye av det læreren gjør som de lærer av det læreren sier». Som Biesta (2006, s.124) poengterer kan en skole ha glitrende pensum for hvordan man underviser i demokratisk medborgerskap. Men hvis skolen og undervisningen i seg selv er organisert på en måte som ikke gir rom for demokratisk samhandling, kan den diskrepansen som oppstår mellom liv og lære påvirke elevenes holdninger til demokrati på en negativ måte. Det både Günther og Joey peker på, er at hvis elevene skal oppfordres til å utvikle selvstendig dømmekraft, kan det ikke være slik at læreren skal bestemme eller diktere utfallet av denne virksomheten.

Den er tilsynelatende en spenning mellom på den ene siden å skulle bidra til at elevene utvikler demokratiske verdier, og på den andre siden insistere på at elevene skal utvikle disse verdiene på et selvstendig grunnlag. Denne spenningen frigjøres av stor tro på elevenes fornuftsevne, *det bedre argument* i en samtaledemokratisk term (Weigård og Eriksen 1999). Det virker som at lærerne deler en grunntanke om at hvis elevene lærer å ha en selvstendig mening begrunnet i kunnskap, vil det bedre arguments *eiendommelige tvangløse tvang* (formuleringen er lånt fra Krejsler 2001, s.56) sørge for at elevene tilegner seg demokratiske verdier. Elevene kan la seg overbevise av evidens. Fordi de har en selvstendig evne til å innse noe, kan de selv nå en forståelse (von Oettingen 2001, s.125). Med andre ord tror lærerne på elevenes *oppbyggelighet* (bildsamkeit), forstått som at elevene kan og vil lære selvstendig, og derfor bør oppfordres til det. Elevene oppfordres til å bli noe som de enda ikke er (von Oettingen 2001, s.76-77).

At verdier ikke kan overføres direkte har også en annen begrunnelse. Joey mener det som lærer er viktig å innse at man «sannsynligvis ikke er verdens mest intelligente person», og derfor ikke kan påta seg «det objektive kriteriet å ha rett». Det betyr at man som lærer også må lytte til andre, fordi «det kan hende at andre har rett i stedet [for en selv]». Schumpeter har formulert det slik: «Det å være bevisst den relative validiteten ved ens egne overbevisninger og likevel stå for dem uforferdet, er det som skiller en sivilisert mann fra en barbar» (Schumpeter sitert i Sandel 1984, s.8, min oversettelse). Joey er derfor opptatt av å skape rom for uenighet. Det begynner han med allerede i første undervisningsøkt i faget. Da plasserer han fem elever på ulike steder i klasserommet, og ber dem rapportere hva de ser. Etter at de alle har rapportert forskjellige ting, spør han klassen: «Hvem har rett?» På den måten får han

frem at det ikke nødvendigvis er en riktig måte å beskue verden på, og at det kan finnes flere gode svar på et spørsmål.

Her er vi også ved kjernen av hva lærerne mener når de sier at elevene skal lære å tenke kritisk. Lærerne sier at så lenge elevenes mening er *selvstendig* og *begrunnet*, betyr det at elevene i denne forstand er kritiske tenkere. At en mening er legitim så fremt den er selvstendig og begrunnet, åpner for at flere meninger kan være legitime på en og samme tid. Lærerne har derfor til en viss grad et relativistisk kunnskapssyn, ettersom de anerkjenner at de ikke eier sannheten. Det å vite at man ikke eier sannheten er i seg selv en demokratisk verdi som kan formidles både implisitt og eksplisitt, og er helt avgjørende for forpliktelsen til demokratiet. Er det særlig en ting som skiller et demokratisk sinnelag fra totalitære fiender, er det at det «under alle totalitære bevegelser ligger en idé om at alle store spørsmål har ett og bare ett sant svar [...] Det er denne monistiske, helhetssøkende tenkningen, som avler fordomsfullhet og dømmesyke, og som i sin tur utløser fanatismen og begrunner volden» (Hagtvet 2015).

Børhaug (2014, s.433) hevder at mennesker forstår verden gjennom diskurser. Legges et slikt syn til grunn, betyr det at lærerne mener flere diskurser kan være legitime på en og samme tid. Samtidig som lærerne anerkjenner at flere diskurser kan være gyldige, er det noen måter å snakke på som ikke ansees som legitime. De måtene å snakke på som ikke anses som legitime er typisk diskurser som fremstiller en bestemt gruppe mennesker, for eksempel innvandrere eller kvinner, på en ensidig negativ måte. Av dette forstår vi at diskurser som bryter med grunnleggende demokratiske verdier som likeverd og likestilling ikke blir sett på som legitime. I tråd med sitt mandat mener lærerne at det er deres oppdrag å utfordre disse verdensanskuelsene, gjennom argumentasjon og ved å appellere til fornuften. Lærernes tro på fornuft og samtale i møte med disse verdensanskuelsene gjenspeiles i hvordan de beskriver egen praksis. Phoebe gir et eksempel:

Emil: Så du ønsker at de på egen hånd skal støtte opp om de demokratiske verdiene?

Phoebe: Hvis jeg hadde hatt en nynazist i klassen, da måtte jeg nok jobbet mye mer med vedkommende. Gå i diskusjon. Det har jeg aldri opplevd. Og det tror jeg hadde vært vanskelig. Allikevel går jeg ikke av veien for en diskusjon. Da kunne vi satt verdiene opp mot hverandre.

Emil: Så hvis du møter en nynazist, så tenker du at den riktige måten å løse det på, ville vært å snakke sammen og ha en diskusjon?

Phoebe: Ja. Kunnskap. Og det å gå i diskusjon. Komme med fakta. En faktadiskusjon. Ikke en følelsmessig diskusjon.

Emil: Du tenker at meningene må begrunnes?

Phoebe: Ja, riktig. Man kan ikke bare si at sånn er det. Det er ikke noe argument. Man må begrunne sine meninger.

Som Phoebe gir et eksempel på, er lærerne opptatt av hvordan de mottar elevenes innspill og meninger. Det er avgjørende at klasseromsmiljøet oppleves som åpent og trygt, hvis elevene skal føle at de kan uttrykke seg fritt. Rachel sier at hvis elever har spesifikke holdninger som hun ønsker å utfordre, for eksempel et negativt syn på innvandrere eller kvinner, er hun mer opptatt av å lytte og stille spørsmål, enn å være konfronterende. Hun mener at om man tar for hardt i, risikerer man at elevene går i forsvarsposisjon i stedet for å høre på hva læreren har å si. Madsen og Biseth (2014, s.16) skriver: «Demokratisk meningsbrytning skjer ikke i konflikter hvor posisjoner låses fast og deltagerne ikke lytter til hverandre». Kahnemann har påpekt at det å skifte mening kan være en «emosjonell byrde» (Iversen 2014, s.38). Den byrden er det kanskje lettere å påta seg hvis situasjonen tillater eleven å gjøre det uten å skade sin egen selvpresentasjon.

En annen ting som lærerne legger vekt på er å ta elevenes begynnelse på alvor. Særlig Joey og Rachel forteller at de er bevisste på akkurat dette. De oppgir to grunner for hvorfor det er viktig. For det første er det slik at hvis begynnelse ikke møtes der og da, følger det heller ingenting fra dem. Da går en mulighet for at elevene skal kunne bli handlende subjekter tapt. Rachel beskriver: «90 minutter senere, da er det over. Da er det ikke så interessant lengre. Hvis du tar det der og da, så tror jeg de opplever å bli hørt». For det andre må læreren belønne de elevene som tar initiativ til dialog, hvis elevene skal fortsette med det. Joey tror det skaper et ønske hos flere om å delta og få positiv oppmerksomhet. Han understreker at det å bruke tid på elevenes begynnelse ikke er det samme som å undervise kun på elevenes premisser. Det er opp til læreren hvordan han velger å trekke begynnelse inn i faget. Her pirker han igjen borti en gammel innsikt fra Rousseau: «Opdrageren skal som nævnt gjennomføre sin oppgave sådan, at 'din elev alltid tror, at han er mesteren selv, mens det alltid er dig, der er det'» (Krejsler 2001, s.52).

Lærernes beskrivelser av sin egen rolle i verdiformidlingen kan dermed teoretiseres hovedsakelig langs to linjer. For det første handler det om å være en *fasilitør*, en som legger til rette for meningsbrytning og demokratisk samhandling. For det andre fungerer de av og til

som en slags *djevelens advokat*, som problematiserer det elevene sier, slik at saken blir undersøkt fra flere sider. Dette er et uttrykk for det Koritzinsky (2012, s.66) kaller for *flersidighet*, forstått som «vilje og evne til å fremstille ulike holdninger og standpunkter på en begrunnet og engasjert måte». At lærerne opplever det som en viktig del av sin rolle å legge til rette for diskusjon og belyse flere sider av en sak. Lærerne utviser i stor grad det Englund (2004, s.257) kaller for *deliberative holdninger*. Det er stor grad av samsvar mellom lærernes beskrivelser og resultatene i CIVED-undersøkelsen. Der rapporterer elevene om det de opplever som et åpent klasseromsklima (Mikkelsen, Fjeldstad og Ellingsen 2002, s.204).

«Lærerne respekterer elevenes meninger, oppfordrer dem til å diskutere politiske og sosiale spørsmål og oppmuntrer dem til å gjøre seg opp egne meninger og presentere flere sider av samme sak. Elevene kan fritt være uenig med sine lærere, og de kan fritt uttrykke sine meninger i klasserommet» (Mikkelsen, Fjeldstad og Ellingsen 2002, s.209).

Om demokratiske praksiser og arbeidsmåter

Lærerne fremhever eksempler som en velegnet arbeidsmåte for å undervise i demokratiske verdier. Begrunnelsen er at verdier er abstrakte prinsipper. De blir først meningsfulle når de settes inn i en konkret kontekst. At demokratiske verdier først er meningsfulle når de settes inn i kontekst, kan synliggjøres ved å bygge videre på et tidligere utsagn fra Rachel. Hun sa at «elevene skal ikke si at de er for likestilling fordi det har læreren sagt at er bra». Videre legger hun til: «Når du sier du er for likestilling, hva mener du egentlig med det?» Utsagnet leder til kjernen av det deliberativ politikk dreier seg om. Der det ofte er stor enighet om verdier og målsetninger i abstrakt form, kan det være sterk uenighet om hvordan man arbeider mot disse verdiene i en konkret kontekst. Politisk dømmekraft handler ofte om å løse partikulære og kontekstuelle uenigheter (Young 2000, s.33). Hvis verdier ikke anvendes i en konkret kontekst, risikerer man derfor at de forblir det som på engelsk kan kalles for *inert knowledge*, forstått som kunnskap som elevene kan uttrykke, men ikke anvende (Renkl 2011, s.272). Med henvisning til Isaiah Berlin kan det også påpekes at alle idealer ikke alltid vil kunne la seg realisere samtidig: «Frihet og sosial trygghet, individualisme og likeverd, tradisjon og fornøyelse – slike verdier må med nødvendighet stå i en viss motsetning til hverandre», mener han (Nordin 2014, s.414). Utvikling av politisk dømmekraft bør derfor også innebære undersøkelser av eksempler hvor demokratiske verdier stilles opp mot hverandre.

Lærerne mener at de beste eksemplene ofte er nyheter. Nyheter er dagsaktuelle, og oppleves derfor som relevante for elevene. Å bruke nyhetseksempler i undervisningen er dessuten en måte å få elevene til å følge bedre med i nyhetene. Et flertall av lærerne trekker også frem sammenlignende- og historiske eksempler som fruktbare innfallsvinkler. Å sammenligne to konkrete eksempler kan være en god måte å formidle et abstrakt prinsipp (Renkl 2011, s.280). Monica forteller eksempelvis at hun i noen tilfeller sammenligner Norge med USA, for å vise hvorfor samfunn med mindre sosial ulikhet gjør det bedre (se Wilkinson og Pickett 2009). Historiske eksempler kan fungere på samme måte. Phoebe har i sine klasser blant annet diskutert utviklingen av det norske demokratiet i forbindelse med 200-årsjubileet, og kontrastert demokrati som styreform med totalitære ideologier som stalinismen og nazismen.

Ross trekker frem at man også kan bruke oppdiktete historier eller dilemmaer, og at disse fungerer særlig godt når de oppleves som relevante for elevene. Han gir et eksempel på hvordan et slikt dilemma utviklet seg til å bli en særlig vellykket undervisningssekvens relatert til opplæring for demokratisk medborgerskap.

Ross: For et par siden jobbet klassen med politisk deltagelse og kanaler for innflytelse. Og da hadde jeg noen sånne oppdiktete eksempler de skulle arbeide med, sånn typisk «Kari har lyst til å få slutt på pelsdyrproduksjonen i Norge, hva slags strategier kan Kari bruke for å få gjennomslag, den type ting». Men det som viste seg, jeg hadde diktet opp en sak med skolerute. Og da ble det plutselig klart at i den klassen så var det mange elever som var rammet av dårlig skolerute. Og da tok jeg bare en øyeblikkelig avgjørelse på å engasjere hele klassen rundt akkurat den saken der. Og vi diskuterte litt hva årsaken var til det her, og hvem som hadde ansvaret, og hvordan man eventuelt kunne forsøkt å gjøre en endring på det. Og det gjennomførte vi, eller elevene da, i størst grad. De fikk over 500 underskrifter. De hadde en Facebook-kampanje. De la press på rektor. Som heldigvis syntes at det var ganske spennende. Men, det er klart, fylkesadministrasjonen syntes kanskje det var litt irriterende. Men vi fikk da saken tatt opp som en interpellasjon i fylkestinget. Så vi reiste inn dit og hørte på den interpellasjonen. Det ble så vidt meg bekjent ingen endring. Så det førte ikke frem. Men de fikk jo i hvert fall kjenne litt på det at det å ta tak i noe det kan i hvert fall føre til at man blir hørt, om ikke annet.

Eksemplet til Ross viser at saker elevene kan relatere seg til, har et iboende potensiale til å skape engasjement. Det er også et godt eksempel på en deltagerorientert tilnærming til demokratisk medborgerskap, hvor elevene gjøres klar over ulike kanaler de kan påvirke igjennom. Historien peker videre over i det lærernes beskrivelser av god praksis har til felles. De gode undervisningssekvensene kjennetegnes av at de er fellesskapsopplevelser, hvor

elevene har rom til å handle. Monica gir et mer typisk eksempel, relatert til valgdeltagelse og det norske politiske systemet.

Monica: Det er flere som synes det er gøy å diskutere litt. Vi legger opp til politiske debatter, hvor vi tar opp emner, og så debatterer de mot hverandre. Det synes de er kjempegøy. Man merker at de fleste er med da. Da er det kanskje en håndfull som ikke bidrar noe særlig, de aller fleste er ivrige og synes at det er gøy.

Emil: Hvordan gjør dere det, sånn rent praktisk?

Monica: Det er noe som alle gjør, egentlig. De forbereder seg noen ganger før da, får sitt eget parti. Gruppe på tre eller fire. Så setter de seg inn i ideologien, for de skal begynne med å presentere partiets ideologi. Vi tar en runde før debatten før vi begynner, på de viktigste tingene. Og så får de tre eller fire emner de skal debattere da, som de setter seg godt inn i. Og så er det en debattleder, det blir oftest læreren da.

Emil: Det høres jo kjempespennende ut.

Monica: Ja, de liker det kjempegodt, vi har gjort det her i mange år. Kan vi ikke gjøre det mer, kan vi ikke holde på lengre, sier de.

Et aspekt ved slike rollespill som kan trekkes frem, er at det bidrar med en form for anonymitet. Det å fremføre meninger og argumenter som tilhører andre enn en selv, tillater individet å delta i diskusjonen og samtidig være trygg på at det ikke skader selvpresentasjonen. Slik kan eleven avløses fra de emosjonelle båndene hun har til egne synspunkter, og står friere til å vurdere kritisk mellom ulike ideer (Iversen 2014, s.57-58). En annen form for diskusjon, hvor elevene i større grad tvinges til å ta stilling og argumentere for det, er det Günther kaller for fire hjørner.

Günther: En av mine favoritter er denne leken, fire hjørner. Hvor elevene plasserer seg ulike steder i klasserommet, fra enig til uenig, usikker, klarer ikke vurdere, har ingen anelse. Alt er helt greit. Så tar vi opp en sak. Kom med påstander. Still spørsmål. Beveg dere. Når elevene da hører noe fra noen som står på et annet sted enn seg selv, gjør det da noe med hvor de andre står? Det å skulle markere seg fysisk, det er ofte veldig vanskelig i starten. Så blir det lettere og lettere og lettere. Fordi elevene kommer inn i det. Og så får de noen opplevelser. Hmm, ja, det har jeg ikke tenkt på før. Da må jeg gå dit. Jeg er jo enig i det, men ikke helt enig. Og det er jo en øvelse i det å vurdere for seg selv. Så får du selvsagt ofte et par sånne klikker, og da passer du på å bryte opp dem. Gjerne gjennom å kjenne elevene litt, sånn at man kan utfordre dem når du vet at de står sammen selv om de egentlig er uenige. Ikke sant, den typen ting.

Günther trekker her implisitt på Bakhtin og hans ide om multivokalitet. Bakhtin hevder at mennesker er flerstemmige, og at våre ytringer er resultater av en indre dialog. At vi er «komplekse og dialogiske vesener» medfører at det er et «flytende skille mellom vår indre dialog og de ytre dialogene vi tar del i» (Iversen 2014, s.32). Det leken til Günther på mange måter gjør, er å gjøre den indre dialogen hos den enkelte elev synlig, og å koble tenkningen til fysisk handling. En annen innfallsvinkel, som trekkes frem av Rachel, er å koble tenkningen til konkrete erfaringer.

Rachel: Alle sammen skal krølle sammen en lapp, og forsøke å treffe søppelbøtta lengst frem i klasserommet. Og da vil de bakerst begynne å protestere på at de sitter lengre unna enn dem på første rad gjør. Og det er jo sant, men sånn er jo livet. Og så vil kanskje noen av de som sitter på bakerste rad klare å treffe, og de på fremste rad vil kanskje bomme allikevel. Så blir det en slags metafor på at de på første rad synes det er vanskelig nok å treffe søppelbøtta, men de ser ikke bak seg på alle de andre som sitter bak dem, da. Og da kan man få en litt sånn god diskusjon på hvordan det er å sitte bakerst i hjørnet og forsøke å treffe den lille bøtta. Hvordan tenker du at det kan omsettes til samfunnet, hvis du har kommet hit som 11-åring, og skal begynne på ungdomsskolen. Og forsøke å gjøre det til en erfaring som man tar inn i en samfunnsmessig diskusjon. Om sosial mobilitet, minoriteter, makt og avmakt, sånne typer ting.

Formålet med å starte på denne måten, er blant annet å gjøre fagstoffet relevant for elevene. Rachel forteller at elevene i hennes klasse i stor grad har lignende sosial bakgrunn og har mange av de samme livserfaringene, og at det derfor kan være nyttig å eksponere dem for andre typer erfaringer. Ved å angripe fagstoffet på denne måten, bygger hun bro fra en delt erfaring til det konkrete fagstoffet.

Lærernes beskrivelser av opplevelser med vellykket opplæring til demokratisk medborgerskap har det til felles at de er kollektive opplevelser, hvor elevene har tid og rom til å være handlende subjekter. Videre kjennetegnes disse opplevelsene av stor deltagelse og høyt engasjement. Det synes derfor som de gode læringsopplevelsene om og for demokrati, typisk er opplevelser hvor det undervises gjennom demokrati.

4.3 Om kunnskapsfokus, fornuftstro og konsensus som tegn i tiden

Lærernes praksisambisjoner og demokratiske praksiser konstituerer og konstitueres av det norske samfunnet og den generelle tidsånden. De ambisjonene og beskrivelsene lærerne har fremmet i dette kapittelet, gir holdepunkter for å løfte demokratiopplæringen i samfunnsfag inn i et samfunnsperspektiv. Ambisjonene tilknyttet den demokratiske medborgeren dreier seg særlig om kunnskap, kritisk tenkning og deltagelse. Det legges vekt på deltagelsen, og da i første rekke gjennom valgkanalen. Begrunnelsen er basert på hva lærerne mener er realistiske målsetninger. De mener at elevene ofte ikke har så mye kunnskap eller interesse for demokratispørsmål når de begynner på videregående skole. Det første steget på veien handler derfor om å få elevene til å delta.

Monica forteller at hun tror middagspraten hjemme hos elevene ofte dreier seg om helt andre ting enn politiske spørsmål. Hun innleder hvert år med å spørre elevene om de er medlemmer i en frivillig- eller politisk organisasjon. Det er «sjelden mer enn en eller to, utenom det som har med idrett og musikk å gjøre». Rachel mener samfunnet blir stadig mer komplekst, og at hun tror det er vanskelig for unge å orientere seg politisk. Mens man tidligere i stor grad fulgte samfunnsutviklingen på de samme plattformene og hadde klare holdepunkter, er medievirkeligheten i dag langt mer fragmentarisk. Hun kontrasterer implisitt den senmoderne nåtiden med «hvordan det var før». Mens mye av det tjuende århundre kan forstås som en kamp mellom de ulike samfunnsklassene (Rokkan 1987), særpreges senmoderniteten av en form for individualisering der det i større grad er opp til den enkelte å definere seg selv som et politisk subjekt (Børhaug 2007, s.53).

At det er blitt vanskeligere for ungdommer å definere seg selv som politisk subjekter, kan medføre at færre interesserer seg for politikk. Ungdommers politiske engasjement har flere ganger vært et tema i den norske offentligheten i senere år. At valgdeltagelsen blant førstegangselgere har vært lav sammenlignet med andre velgergrupper, har vært en kilde til bekymring fra ulikt hold. Etter terrorangrepet den 22.juli har interessen for ungdoms involvering i politikk vært stadig økende. Det fikk et uttrykk ved Stortingsvalget i 2013, hvor flere medier la stor vekt på å appellere til ungdom (Bergh 2013, s.1). At lærerne legger særlig trykk på selve deltagelsen fremstår dermed som en del av den mer generelle tidsånden, hvor «voksgenerasjonen» er aktive pådrivere for at de unge til å bli demokratiske deltagere.

Lærernes ambisjoner og praksiser vil virke inn på hva slags medborgere som fostres. Westheimer og Kahne (2004, s.260) hevder i sin studie at utdanningsprogrammer kan være effektive i å nå de målene de setter seg. De sammenlignet to utdanningsprogrammer med ulik profil. Det ene programmet var deltagerorientert, det andre var rettferdighetsorientert. Det deltagerorienterte programmet hadde en signifikant effekt både på elevenes ønske om og kapasitet til deltagelse. Det frembragte derimot ingen evidens om økt interesse for samfunnskritikk- og reform (Westheimer og Kahne 2004, s.260-261). Det rettferdighetsorienterte programmet førte derimot til at elevene viste merkbart større interesse for å diskutere politiske spørsmål. Elevene utviste også større evne til å komme med samfunnskritiske vurderinger av disse spørsmålene. De utviklet imidlertid ikke den samme kapasiteten til demokratisk deltagelse som elevene i det deltagerorienterte programmet (Westheimer og Kahne 2004, s.261-262). Ny forskning viser at det er økende interesse for politiske spørsmål blant ungdom i Norge. Flere stemmer ved valg og melder seg inn i politiske partier (Dagsavisen 2015). Kanskje virker også samfunnsfaglæreres ambisjoner og praksiser inn på unges valgdeltagelse og politiske interesse.

Verdiene lærerne ønsker å formidle bærer preg av en tilslutning til det liberale demokratiet og den sosialdemokratiske velferdsstaten. Lærernes selvoppfattelse preges av at de forstår seg selv som forsvarere av det som er, mer enn at de er stemmer for forandring. De fremholder at de forholder seg til det demokratimandatet de er gitt, og at de er komfortable med å fremme de verdiene som fremsettes der. Noen av lærerne opplever seg derfor også som «nøytrale» aktører. Freire mener det er en feilslutning at utdanning som støtter opp om den dominante ideologien i samfunnet er mindre politisk enn annen utdanning (Freire sitert i Shor 1992, s.16). Hvis elevene ikke i tilstrekkelig grad oppfordres til å være kritiske, kan de tilegne seg vaner hvor de venter på å bli fortalt hva de skal gjøre og mene (Shor 1992, s.17).

Også dette kan knyttes til trender i ungdoms politiske deltagelse. For akkurat som flere stemmer ved valg og melder seg inn i politiske partier, har ungdom i dag i større grad en tidligere også konvensjonelle oppfatninger (Dagsavisen 2015). Senere samtidsdiagnoser knyttet til ungdoms politiske sosialisering her vektlagt at dagens generasjon unge er lydige (Aakvaag 2013) og konsensusorienterte (Tornes 2014), uten de helt store politiske prosjektene. Aakvaag mener det ikke er nok at ungdommen stemmer ved valg. Det er også deres «fordømte plikt» å utfordre det bestående. Han kritiserer derfor dagens studenter for å være de «intellektuelt mest lydige og konturløse i norsk etterkrigstid» (Aakvaag 2013).

Tornes (2014) mener det bør «bekymre oss alle hvis konsensusen blir for stor», ettersom «et levende ordskifte er nødvendig i et fungerende demokrati». Wilson og Swyngedouw (2014) argumenterer for at samtiden preges av en «post-politisk» tidsånd, hvor det tjuende århundres ideologiske kamper har blitt avgjort i favør av den individuelle friheten, markedet og det liberale demokratiet. Det kan ha medført at spekteret for politisk diskusjon og kamp har blitt mer konsensusorientert og rasjonalistisk. Sterri (2013) mener at nettopp troen på fornuften og vitenskapen som er dagens generasjon unges prosjekt. Han skriver at «i andre land ser vi denne hyper-rasjonelle fornuftsgenerasjonen på full fart framover. Forskningsjournalister med doktorgrader fra de beste universitetene inntar mediene i både USA og Storbritannia. De har formidlingskunnskaper som utløser bestselger på bestselger».

Lærerne har i likhet med Sterri (2013) stor tro på opplysning og fornuft. De er bestemt på at elevene må tilegne seg demokratiske verdier på et selvstendig grunnlag. Elevene kan ikke overtales til en bestemt tro, men de kan overbevises gjennom argumenter og evidens. Lærerne utviser derfor i stor grad deliberative holdninger. De ønsker å legge til rette for meningsbrytning og demokratisk samhandling. De problematiserer det elevene sier for å sikre at sakene undersøkes fra flere sider, og elevene kan fritt være uenige og uttrykke sine meninger i klasserommet. Fra et samtaledemokratisk ståsted utgjør det et solid fundament for en inkluderende demokratisk praksis. Et viktig funn i internasjonale studier er at et åpent klasseromsklima er betydningsfullt for elevenes kunnskaper og samfunnsengasjement (Solhaug 2012).

Sterk tro på kunnskap, fornuft og argumentasjon bør imidlertid ikke komme i veien for andre uttrykk av mer affektiv form. I Phoebes eksempel om nynazisten gjøres det et skarpt skille mellom fornuft og følelser. Reduseres kommunikativ rasjonalitet til kun å gjelde argumentasjon basert på fakta, kan det medføre en skjev og smalere forståelse av hva det vil si å være fornuftig enn hva som er ønskelig. Den enkelte elevs situerte kunnskap kan være et viktig bidrag for å gjøre samtalen mer mangfoldig, og på den måten relativisere hegemoniske diskurser i klasserommet. Det kan bringe ny og betydningsfull kunnskap til diskusjonen (Young 2000, s.6-7). En inkluderende demokratisk praksis må ta høyde for andre former for kommunikasjon enn det som i streng forstand kan kalles for argumentasjon.

Et dagsaktuelt eksempel på at slik politisk kommunikasjon kan være betydningsfull, er hvordan kvinner og menn reagerte svært forskjellig på en satirisk sketsj i TV-programmet Trygdekontoret (Solli Sal 2015). På Twitter dokumenterte emneknaggen #jegharopplevd i

etterkant av innslaget over 4000 erfaringer med seksuell trakassering på noen få timer (Aftenposten 2015b). Eksempelet viser at man ikke kan skille skjematisk mellom tanke og følelse. Hvem man er og hvilke erfaringer man har med seg, preger også ens argumenter. Som Iversen skriver, er det å reflektere også knyttet til følelser. «Tanker uten følelser ville aldri nådd noe sted. Hvis vi ikke har en følelse av når en argumentasjon er overbevisende, vil vi bare fortsette å veie for og imot for alltid [...] Følelser er en iboende del av våre rasjonelle ferdigheter» (Iversen 2014, s.51-52). Nussbaum (2013, s.391-396) argumenterer i tråd med dette for at den instrumentelle verdien som ligger i positive følelser som nestekjærighet og medfølelse ikke bør undervurderes, og at disse følelsene utgjør en viktig del av den gode medborgeren. Ifølge Dewey er det eneste som garanterer sosial kompetanse forstandsmessig medfølelse og god vilje. For han er medfølelse ikke bare en følelse, men en «kultivert forestilling om hva mennesker har til felles, og et opprør mot alt som unødig holder dem adskilt» (Dewey 2005, s.138, min oversettelse).

5 Analyse og diskusjon

Om praksisvilkår og virkeliggjøring av demokratimandatet

Forrige kapittel omhandlet lærernes uttrykte praksisambisjoner og demokratiske praksiser og arbeidsmåter. Lærerne ønsker å fostre demokratiske medborgere som er kunnskapsrike, evner å tenke kritisk og fremfor alt kan og vil delta. De gir tilslutning til det norske demokratiet og det mandatet de har fått, men ønsker samtidig at elevene skal settes i stand til å gjøre seg opp en mening på et selvstendig grunnlag. De utviser i stor grad deliberative holdninger, og uttrykker et ønske om å legge til rette for meningsbrytning og demokratisk samhandling i klasserommet. Av og til opptrer de som en slags «djevlels advokat» som problematiserer det elevene sier, slik at saken blir belyst fra flere sider. Lærerne er opptatt av å ta elevenes begynnelse på alvor, og ønsker å belønne de elevene som tar initiativ til å delta. Eksempler anses som en velegnet måte å formidle demokratiske verdier. Særlig nyheter er gode eksempler, fordi de er dagsaktuelle og oppleves som relevante for elevene. Oppdiktede dilemmaer, sammenligninger og historiske eksempler trekkes frem som andre velegnede innfallsvinkler. De vellykkede undervisningssekvensene har til felles at de er kollektive opplevelser, hvor elevene gis tid og rom til å være handlende subjekter. De gode læringsopplevelsene om og for demokrati, er ofte opplevelser hvor det undervises gjennom demokrati.

De uttrykte praksisambisjonene og demokratiske praksisene som er beskrevet i kapittel 4 danner bakteppe for videre analyse og diskusjon i dette kapitlet. Her tar oppgaven en kritisk vending, og setter de uttrykte ambisjonene og praksisene i sammenheng med de opplevde praksisvilkårene i faget. Mot slutten av kapitlet vil jeg diskutere hvordan demokratimandatet kan virkeliggjøres med bakgrunn i to av de verdirasjonelle spørsmålene som er grunnleggende i fronetisk forskning. Tilpasset mitt prosjekt blir spørsmålene som følger: Er praksisvilkårene som beskrives ønskelige? Hva kan gjøres med det? Forskningsspørsmålet som ligger bak er:

- Hvordan påvirkes virkeliggjøringen av praksisambisjonene av de faglige praksisvilkårene?

5.1 Om praksisvilkår

Om demokratimandatet og faglige praksisvilkår

Om lærernes ambisjoner for opplæring til demokratisk medborgerskap lar seg realisere, henger sammen med de faglige praksisvilkårene. Demokratiopplæringen i samfunnsfag er en integrert del av faget, og foregår i samspill med andre verdier og interesser som ligger til grunn for den faglige virksomheten. Hvordan spillet fungerer, undersøkte jeg ved å snakke med lærerne om hvordan de utøver sitt demokratimandat, og hvilke deler av læreplanverket de legger vekt på i det pedagogiske arbeidet.

I teorien redegjorde jeg for at det ligger ulik demokratiforståelse bak Generell del og resten av læreplanverket. Den generelle delen av læreplanen har en kommunitaristisk innramming, og beskriver «et samfunn tuftet på fellesskap» med grunnlag i kristne og humanistiske verdier, og vektlegger «felles referanserammer og kulturell identitet» (Stray 2010, s.159). Lærerne er generelt positive til de ambisjonene som fremsettes i den generelle delen. Som vi så i kapittel 4 legger lærerne vekt på at elevene skal tilegne seg demokratiske verdier, og at de tilegner seg de kunnskapene og ferdighetene de trenger for å bli demokratiske medborgere.

Koritzinsky (2012, s.77-78) hevder imidlertid at den generelle delen er innrettet på en slik måte at den ikke har den helt store innvirkningen på praksisfeltet. Han skriver at «en rekke erfaringer og undersøkelser viser at den generelle delen har betydd svært lite for de fleste læreres undervisning og tilrettelegging for læring» (Koritzinsky 2012, s.77-78). Lærernes beskrivelser bekrefter dette bildet. Målsetningene som fremsettes i den generelle delen omtales som «luftige» og «litt utopiske», og derfor lite bestemmende for det pedagogiske arbeidet i klasserommet. Generell del er noe de «kjenner til», «har i bakhodet» og «leser over hver høst», men den gjør seg sjelden gjeldende i det daglige undervisningsarbeidet. Chandler eksemplifiserer:

«Nå har jo den [generell del] nesten gått i glemmeboken. Det skyldes jo blant annet dette økte kravet fra byråkratene om dokumentasjon av kompetansemål, og karaktersetning rundt det, og derfor så er det vanskeligere å trekke inn den generelle delen og bruke den, for da skyver du ofte andre kompetansemål til side, som er forskriftsfestet[...] Men man har jo det i bakhodet da, det arbeidende mennesket og alt det der. Så det ligger jo der, i bakhodet. Men det var ikke noe nytt det han skrev heller. Så jeg tenker ikke mye på den altså, når jeg underviser, det gjør jeg ikke».

I avhandlingen til Stray (2010) er hovedkonklusjonen at den sterke vektleggingen av grunnleggende ferdigheter i K06 har medført en nedprioritering av demokratisk medborgerskap i styringsdokumenter og læreplanverket. Når lærerne snakker om sitt pedagogiske arbeid, er det imidlertid lite prat om de grunnleggende ferdighetene. Sammenlignet med den generelle delen oppleves de grunnleggende ferdighetene som mer konkrete og enklere å forholde seg til i det daglige arbeidet. De fremstår som en integrert del av den faglige praksisen, og de lærerne som har vært i skolen noen år påpeker at grunnleggende ferdigheter er noe de har arbeidet med i lang tid. Arbeidet med de grunnleggende ferdighetene er imidlertid lite bestemmende for hvordan lærerne innretter sin faglige praksis.

Koritzinsky (2012, s.77-78) hevder at det er «hovedmomentene og kompetansemålene i læreplanene for de enkelte fag og lærebøkens behandling av disse som har virket mest styrende for hverdagene i klasserommet». Et flertall av lærerne forteller at stort sett er kompetansemålene de forholder seg til når de planlegger undervisningen. Det har tydelige konsekvenser for opplæringen til demokratisk medborgerskap. Ross sier at han ønsker å bidra til at elevene «blir kompetente demokratiske medborgere[...] i den grad det er mulig». Han legger til «i den grad det er mulig», fordi han mener det faglige mandatet som er gitt gjennom kompetansemålene og demokratimandatet som er gitt i den generelle delen er i konflikt med hverandre. Ifølge Ross har lærerne «noen rammer som kanskje er til hinder like masse som til hjelp». Chandler mener likeledes at «demokratimandatet som er gitt gjennom Generell del fortrenses», fordi den skvises ut av «forskriftsfestede kompetansemål». For å underbygge synspunktet sitt viser han til delutredningen til Ludvigsen-utvalget (NOU 2014:7), hvor det påpekes at det er et generelt problem at det er dårlig tid til faglig fordypning i norsk skole. Joey er også kritisk til hvordan faget er lagt opp. Han mener at «samfunnsfaget inneholder så mye, at ingen klarer å gjøre alle delene av faget like spennende og levende». Han mener at når man lager «et så omfattende fag, uten å legge rammer for hva du kan fordype deg i, så blir det opp til den enkelte lærer å lage en privatpraktiserende definisjon av faget».

At hovedområdene og kompetansemålene er så sterkt vektlagt, synes å medføre en spenning mellom det å skulle virkeliggjøre det overordnede demokratimandatet og å komme igjennom alle kompetansemålene i fagplanen. Årsaken er at kompetansemålene er for mange og for omfattende, samtidig som sammenhengen dem imellom ikke er god nok. Flere av lærerne knytter dette eksplisitt opp mot en kunnskapspolitisk diskurs om at skolen er i ferd med å bli

mer målstyrt. Günther er bekymret for hvordan målstyringsideologien er i ferd med å gjennomsyre skolens virksomhet. Han mener dette er særlig problematisk når det gjelder demokratiopplæringen: «Du kan ikke si på din sønn er en 5'er i mangfold, men han er kun en 3'er i aktiv deltagelse i samfunnet. Det fungerer ikke sånn». Ifølge Günther er det derfor en profesjonsutfordring å hjelpe elevene med å forbedre sin demokratiforståelse samtidig som man skal komme igjennom alle kompetansemålene og forberede elevene til eksamen. Han opplever at han «må gå utover det mandatet som er gitt gjennom fagplanen, for å gjøre jobben godt». Både Phoebe og Chandler forteller at det er en generell irritasjon blant mange lærere over at stadig mer av deres praksis blir forsøkt bestemt av politikere og byråkrater. Phoebe og Ross legger dessuten til at også elevene er veldig opptatt av kompetansemålene, og at dette medfører et ytterligere press i samme retning. Også Rachel er bekymret for målstyringen, og synes kompetansemålene i faget er vanskelig å forholde seg til: «Du må jo være ferdig til påske, for etter påske kommer det ene og det andre [sier andre lærere]. Og jeg tenker at jøss, jeg har ganske mange kompetansemål igjen». Hun synes det er for mye fokus på måling, karakterer og skjemaer i skolen:

«Det er skjema på skjema på skjema, og læreplanmål som skal tydeliggjøres, som jeg ikke tror har så mye å si for dem som mennesker videre. Dessverre så er det kanskje sånn at jeg banner i kirken når jeg sier det, men hvor mye av kunnskapen du lærer på videregående husker du egentlig? Det kan du alltid lære deg etterpå, hvis du får innlæringsstrategien og den generelle delen, da.»

Rachel beskriver seg selv som mest opptatt av ambisjonene i den generelle delen av læreplanen, konvergent i det integrerte mennesket. Derfor er det også med en viss frustrasjon hun beskriver hva det egentlig er som styrer hennes praksis:

Rachel: Vi snakker mye om dette med elevmedvirkning. Nå gjennomsyrer disse Hattie-undersøkelsene de ulike kommunene, så nå er det møter hele tiden om elevmedvirkning og elevdemokrati og elevbestemmelse, og hvordan de kan være med i undervisningen, hvordan vi kan aktivisere dem, så de kan få være med å bestemme. Og elevene skjønner ikke det selv som regel. For det er jo der de alltid sier at de ikke får lov til å være med å bestemme. Det er frustrerende, for selvfølgelig vil vi at de skal være med å bestemme, men det er ganske mye som er sagt av hva vi skal igjennom. Så den demokratiske prosessen, å få de med, gi dem eierskap til faget, det å kunne være med å bestemme, det blir minimalt. Så jeg synes det er frustrerende. Jeg styres jo mye av at det er så mange kompetansemål jeg skal igjennom. Og de skal jo vurderes på alle kompetansemålene, så mye av tiden er jo styrt allerede. Rett og slett.

Det fremstår paradoksalt at lærerne på den ene siden pålegges krav om at elevene skal medvirke i undervisningen, og at praksisvilkårene på den annen side ikke oppleves som tilrettelagt for å virkeliggjøre elevmedvirkningen. Lærernes kritikk av målstyringsideologien kan settes i sammenheng med de kunnskapspolitiske endringene som har funnet sted i norsk skole siden innføringen av Kunnskapsløftet.

Rammeverket for det kvalitetsvurderingssystemet som ligger til grunn for Kunnskapsløftet skiller mellom tre typer kvalitet: *resultatkvalitet, prosesskvalitet, og strukturkvalitet* (Hovdenak og Stray 2015, s.87). Siden Kvalitetsutvalget sin delutredning, *Førsteklasses fra første klasse: forslag til rammeverk fra et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring* (NOU 2002:10), og hovedutredningen, *I første rekke: forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle* (NOU 2003:16), har resultatkvalitet vært dominerende i alle utredninger og meldinger som gjelder utdanningssektoren (Hovdenak og Stray 2015, s.85-87). Kvalitet knyttet til resultat er det som kan måles og testes. Resultatkvalitet handler, i pedagogisk terminologi, om læringsmål og læringsutbytte (Hovdenak og Stray 2015, s.87-90). Strukturkvalitet handler om størrelser som «læreplaner, lover og regelverk, lærernes kompetanse, personaltetthet, elevgruppens størrelse og sammensetning, det fysiske miljøet og økonomien», mens prosesskvalitet dreier seg blant annet «samspill mellom lærer og elev, spillet mellom elever[...] opplæringens innhold, metodetilnærming, lærernes anvendelse av egen kompetanse, læringsmiljø og kompetanseheving» (Hovdenak og Stray 2015, s.90).

Måten lærerne snakker om den faglige praksisen antyder at praksisvilkårene medfører at undervisningen innrettes på bakgrunn av resultatkvalitet, og at det legges mindre vekt på prosesskvalitet. At det er utfordrende å komme igjennom kompetansemålene og at det legges mye vekt på resultatkvalitet, kan muligens være med å forklare hvorfor lærerne i CIVED-undersøkelsen rapporterer om at det legges stor vekt på kunnskap om demokrati, selv om de ønsker å legge mest vekt på kritisk tenkning og politisk deltagelse. Som CIVED-undersøkelsen viser, er det en tendens til at lærerne legger mye vekt på kunnskapsformidling (Mikkelsen, Fjeldstad og Ellingsen 2002, s.223). Dette understøttes også av annen klasseromsforskning. Selv om man ser en «sakte dreining mot mer elevaktive arbeidsformer», har tradisjonell lærerstyrt undervisning fortsatt en dominant posisjon i norske klasserom (Hertzberg, Klette og Svenkerud 2012, s. 38-44).

Sammenlignes lærernes beskrivelser av det daglige pedagogiske arbeidet med beskrivelsene av demokratiske praksiser og arbeidsmåter, antyder det et tydelig skille mellom realiteter og

idealer. Mens det pedagogiske arbeidet i stor grad begrunnes i resultat kvalitet, handler vellykkede praksiser og arbeidsmåter om prosess kvalitet. God undervisning om og for demokrati er som oftest undervisning gjennom demokrati. Forbundet med dette sier lærerne at demokratididaktikk ikke er prioritert i deres kollegiale praksisfellesskap. De diskuterer gjerne aktuelle politiske saker, men snakker ikke om demokratiopplæring i seg selv. Det antyder at det ikke er noen systematisk tilnærming til opplæring til demokratisk medborgerskap, utover det som er angitt i kompetansemålene. At det ikke snakkes om demokratididaktikk i kollegiet sier sannsynligvis noe ikke bare som samfunnsfaglærere, men om skolen som helhet.

At det ikke snakkes om demokratiopplæring i kollegiet, underbygges av annen forskning. Biseth (2012) har undersøkt hvordan demokrati behandles av lærere, skoleledere og rådgivere i flerkulturelle skolemiljøer i de skandinaviske hovedstedene. Hun hevder at der hvor demokratiopplæring ikke snakkes om i kollegiet, blir hvordan demokrati behandles «basert på hver enkelt lærers forståelse av hva demokrati er» (Biseth 2014, s.26). Demokratisk praksis blir sett på som noe som «skjer i skolen uten at lærere må legge det bevisst inn i egen undervisning. Det er ikke i nevneverdig grad systematisert slik at det tas opp på personalmøter eller i fagutvikling [...] Praksis preges i stor grad av tilfeldigheter eller lærerens personlige interesser» (Biseth og Madsen 2014, s.276). Mangelen på systematisk tilnærming til demokratiopplæring kan sees som et tegn på at demokratisk medborgerskap ikke vinner frem i kampen mellom skolens mange gode intensjoner og formål. Hvis opplæring til demokratisk medborgerskap skal få et mer eksplisitt fokus, synes det å hvile på et premiss om at demokratisk praksis ikke er noe lærerne skal gjøre på toppen av alt annet de er pålagt. Snarere må det være slik at «demokrati og demokratisk praksis skal utgjøre en integrert del av en måte å tenke skole på» (Biseth, 2014, s.26).

Om praksisbeskrivelser og praksisvilkår

Over ga lærerne en samstemt diagnose om at faget har for mange kompetansemål og at sammenhengen mellom disse er for dårlig. Det bildet som ble tegnet der vil under utdypes og nyanseres gjennom lærernes konkrete beskrivelser av egen praksis knyttet til praksisvilkårene. For selv om analysen er nokså sammenfallende, er det betydelige sprik i hvordan den enkelte lærer praktiserer. I forenklet form kan det sies at lærerne forholder seg til læreplanen på to ulike måter. En kategori lærere forholder seg strengt til kompetansemålene i faget. Det betyr at de er nøye med hvordan de fordeler tiden mellom de ulike hovedområdene i fagplanen. En

annen kategori forholder seg mindre strengt til kompetansemålene. Det betyr at de prioriterer å bruke mer tid på noen av hovedområdene enn andre.

Ross, Monica og Chandler forholder seg strengt til kompetansemålene. De fordeler undervisningstiden jevnt mellom de ulike hovedområdene og kompetansemålene. Ifølge Ross og Chandler medfører det at det blir lagt mye vekt på kunnskapsformidling, og at det blir lite tid til å ta opp aktuelle saker og variere arbeidsmåtene. Faget er kun tre timer i uka, og det er «stappa fullt med ulike emner [...] Det å komme igjennom alt er rett og slett en stor utfordring», sier Ross. Chandler kaller faget for et «smakebitfag», ettersom det er «mange ønsker og posisjoner som skal oppfylles i faget». Konsekvensen blir at resultat kvalitet prioriteres fremfor prosesskvalitet, og at kunnskapsformidling om demokrati prioriteres fremfor opplæring for og gjennom demokrati.

Både Ross og Chandler forteller at de vet om andre lærere som ikke forholder seg like strengt til kompetansemålene som dem selv. En viktig årsak er at samfunnsfag er et muntlig fag. Derfor har man ifølge Ross «i stor grad har mulighet til å påvirke hva som blir spurt om til eksamen». Det bekrefter også Chandler. Han forteller at noen lærere «bruker veldig mye [tid] på økonomi og personøkonomi, mens andre tar litt lettere på det og bruker mer tid på demokrati og den slags». At undervisningen kan være såpass varierende mener Chandler er et faglig problem.

Phoebe, Günther, Rachel og Joey forholder seg ikke like strengt til kompetansemålene som de andre lærerne. Phoebe sier at fordi elevene er så opptatt av kompetansemålene, er det kompetansemålene som bestemmer prøver og karaktersetning. Kompetansemålene er imidlertid ikke like avgjørende for undervisningen. Phoebe mener det ikke er «politisk korrekt» å si det, men hun baserer i stor grad undervisningen på egen erfaring og læreboka. I tillegg trekker hun inn aktører utenfra, som kan mye om et bestemt felt. At undervisningen til Phoebe ikke er så styrt av kompetansemålene, medfører at hun opplever større frihet i det pedagogiske arbeidet enn Chandler og Ross. Elevene har blant annet besøkt en frivillig organisasjon i Oslo, og skal snart gjennomføre et FN-rollespill. Selv om dette ikke står i fagplanen, mener Phoebe at det er veldig viktig å gjøre plass til disse tingene i undervisningen. Fordi Phoebe forholder seg løsere til kompetansemålene, kan hun lettere variere arbeidsmåter og legge mer vekt på prosesskvaliteten i undervisningen. Resultat kvaliteten, her forstått som elevenes fagkarakter og eksamenskarakter, sikres gjennom

at prøver og karaktersetting er basert på kompetansemålene, samt gjennom at Phoebe blir enig med sensor om hva det spørres i.

Joey mener fagplanen er vanskelig å forholde seg til. Derfor velger han «å gjøre det enkelt». Det betyr at han med sin samfunnsvitenskapelige utdanningsbakgrunn velger å gjøre sine «dypdykk» innenfor hovedområdet politikk og demokrati. Han får dermed tid til å benytte seg av demokratiske praksiser og varierte arbeidsmåter, og involvere elevene aktivt. I kontrast til dette vet han om andre lærere, med annen fagbakgrunn, som legger betraktelig mer vekt på for eksempel «personlig økonomi, bedriftsøkonomi og forbrukerrett». I liket med Phoebe medfører det at han bruker mer tid på noen hovedområder og nedprioriterer andre. Resultatkvaliteten sikrer han på samme vis som Phoebe gjør. I samråd med sensor blir han enig om hva det spørres i. Som han sier: «Det ville vært urettferdig mot elevene om de ble spurt der hvor de har minst kunnskap».

5.2 Om praksisvilkår og virkeliggjøring av demokratimandatet

Et fronetisk kunnskapsbegrep

Overfor har det blitt gjort rede for hvordan lærerne forholder seg til sitt overordnede demokratimandat og de ulike delene av læreplanverket. Lærerne mener at faget har for mange kompetansemål og at sammenhengen mellom disse er for dårlig. Det medfører en pedagogisk utfordring, som lærerne løser på ulike måter. Noen av lærerne forholder seg strengt til kompetansemålene, og opplever at de må bruke mye tid på kunnskapsformidling. Andre prioriterer å bruke mer tid på noen hovedområder og kompetansemål, og opplever derfor at de har bedre tid til å involvere elevene og variere arbeidsmåtene. Når det nå er gjort rede for lærernes beskrivelser av hvordan virkeliggjøringen av deres uttrykte ambisjoner og demokratiske praksiser påvirkes av de faglige praksisvilkårene, vil kapittelet gå over i en normativ diskusjon knyttet til situasjonsbeskrivelsen. Utgangspunktet vil være de to verdirasjonelle spørsmålene som ble reist i oppgavens innledning: Er praksisvilkårene som beskrives ønskelige? Hva kan gjøres med det?

De to ulike praksisformene som er beskrevet i forrige delkapittel kan forsvares og kritiseres på ulikt vis. Den ene praksisformen kjennetegnes ved at det legges omtrent like stor vekt på alle hovedområdene og kompetansemålene. Hvis alle lærerne praktiserte på denne måten,

ville det faglige innholdet ideelt sett bli omtrent det samme for alle elever. Ingen av kompetansemålene vil bli nedprioritert, og elevene kan stille til eksamen på omtrent samme vilkår. Å innrette faget slik virker imidlertid til å gi dårlig tid til faglig fordypning.

Den andre praksisformen kjennetegnes av at læreren ut fra egne faglige preferanser legger mer vekt på noen av hovedområdene og kompetansemålene. Det medfører at det blir bedre tid til faglig fordypning. Det er imidlertid kritikkverdig at lærerne med ulike faglige preferanser fyller undervisningen med forskjellig innhold. Selv om undervisningen i seg selv kan være god og meningsfull, er det uheldig hvis den faglige praksisen er sprikende.

Praksisbeskrivelsenes underliggende dilemma er at det er vanskelig å finne tid til å dekke hele det faglige kunnskapstilfanget og samtidig få tid til å gå i dybden og variere arbeidsmåtene. Lærernes diagnose finner støtte i delutredningen til Ludvigsen-utvalget (NOU 2014:7). Det er et generelt problem i skolen at kompetansemålene ofte er «omfattende og omfangsrike», i varierende grad gir «tydelige beskrivelser» av det eleven skal mestre, og at det i flere av fagene er «et stort antall mål[...] som inneholder mange elementer» (NOU 2014:7, s.98). Utvalget legger derfor vekt på at det må gis tid til faglig fordypning, slik at elevene får tid og anledning til å utvikle «dybdeforståelse» (NOU 2014:7, s.33-34). De mener at «når undervisningen stimulerer elevene til å se sammenhenger og bruke kunnskaper og ferdigheter i ulike sammenhenger, øker muligheten for at de kan ta i bruk kompetanse i nye situasjoner» (NOU 2014:7, s.33-34).

Det som ytterligere vanskeliggjør kombinasjonen av et bredt kunnskapstilfang og dybdekunnskaper er at sammenhengen mellom de ulike hovedområdene og kompetansemålene er for dårlig. Lærerne mener faget er både stort og fragmentert. De faglige praksisvilkårene har konsekvenser for hva slags kunnskapsbegrep som vinner frem. Et bredt og fragmentert kunnskapstilfang kan i kombinasjon med et utbredt fokus på resultatkvalitet lede til et snevert kunnskapssyn. Fra et demokratiperspektiv er et slikt kunnskapsbegrep kritikkverdig, fordi det ikke legger vekt på den aktive samhandlingsprosessen hvor sosiale og emosjonelle egenskaper trenes. Grunnen til at disse egenskapene nedprioriteres er at de ikke oppleves som relevante for det som måles i fagkarakteren og på eksamen. Det kan medføre at det blir brukt mye tid på kunnskapsformidling, og at det blir lite tid og rom til å undervise for og gjennom demokrati.

I bred forstand føyer lærernes beskrivelser og den videre argumentasjonen under seg inn i en kritikk av det Solhaug (2012) kaller formal-orientert undervisning om demokrati, medborgerskap og samfunnsspørsmål. Opplæring til demokratisk medborgerskap gjennom kunnskaper om demokrati er ikke tilstrekkelig. Unge lærer gjennom egne erfaringer, og kanskje fremfor alt gjennom samtale og dialog. Forskningsinnsikter viser at elevene lærer mer om medborgerskap gjennom å delta (Solhaug 2012). Det er en diskrepans mellom praksisvilkår som medfører at kunnskapen i stor grad formidles fra lærer til elev, og lærernes uttrykte praksisambisjoner og beskrivelser av demokratiske praksiser og arbeidsmåter. Det betyr at opplæring om demokrati og opplæring for og gjennom demokrati under den rådende fagplanen står i konflikt med hverandre. Disse dimensjonene burde heller ha forsterket hverandre, slik at elevene fikk opplæring om og for demokrati, gjennom demokrati. Det er symptomatisk at det er de lærerne som stritter litt imot systemet og gjør sin egen tolkning av læreplanen som finner tid til faglig fordypning og å ta opp hendelser utenfor klasserommet.

Basert på lærernes beskrivelser vil jeg derfor argumentere for at det må tenkes nytt om hva samfunnsfaglig- og demokratisk kompetanse innebærer. I stedet for det instrumentelle kunnskapssynet som tvinges frem av de rådende praksisvilkårene, bør et samfunnsfaglig kompetansebegrep legge vekt på opplæring for og gjennom demokrati. I Ludvigsen-utvalgets delutredning heter det at «kompetanse handler om å kunne løse oppgaver og møte utfordringer i ulike sammenhenger og inkluderer både kognitive, praktiske, sosiale og emosjonelle sider ved elevenes læring, inkludert holdninger og etiske vurderinger» (NOU 2014:7, s.32). Hvordan et slikt kompetansebegrep kan tilpasses samfunnsfaget, kan avledes fra kunnskapsformen Aristoteles kalte *fronesis*.

Aristoteles skilte mellom tre former for kunnskap: episteme, techne og fronesis. *Episteme* er betegnelsen på vitenskapelig kunnskap. Denne formen for viten kjennetegnes ifølge Flyvbjerg (1991, s.73, min oversettelse) ved at den er «universell, invariabel og kontekstuavhengig», og er basert på en «generell analytisk rasjonalitet». *Techne* er en betegnelse på «praktisk og produktiv kyndighet», og er i vår tid «særlig diskutert i forbindelse med håndverk, estetikk, forskjellige yrkesutdannelse og kompetanseutvikling i arbeidslivet» (Hovdenak og Stray 2015, s.28).

Fronesis handler blant annet «om tilegnelse av holdninger og forståelse av hva det vil si å leve i et samfunn», og om «å utvikle god dømmekraft og å fungere som etiske mennesker og demokratiske medborgere» (Hovdenak og Stray 2015, s.28-30). Det kan dermed betegnes

som en form for «politisk-etisk klokskap» eller «praktisk klokskap». Kunnskapsformen «handler om å møte livets konkrete og komplekse situasjoner med lydhørhet, følsomhet og åpenhet mot de muligheter som finnes», og knytter denne formen for praktisk klokskap til handling (Hovdenak og Stray 2015, s.28). Ifølge Young (2000, s.24) handler det å være fornuftig (reasonableness) først og fremst om en vilje til å lytte til andre, og derfor om et sett med disposisjoner omkring hvordan man møter andre deltagere i demokratisk samhandling. «Fornuftige mennesker har ofte ville ideer. Det som gjør dem fornuftige, er deres vilje til å høre på andre som ønsker å forklare dem hvorfor ideene deres er feil eller upassende» (Young 2000, s.24, min oversettelse). Det betyr at kunnskapen er sosialt forankret. Å være fornuftig handler ikke bare om å ha mot til å ta i bruk egen fornuft, men også om å kunne bruke fornuften konstruktivt i samspill med andre. Det betyr også at kunnskapen er emosjonelt forankret, ettersom det å være fornuftig også innebærer en vilje og evne til å endre mening i møte med nye innsikter. Elevene må derfor oppøves i og settes i stand til å handle, sammen med andre elever. Det betyr at kunnskapen ikke bare kan formidles direkte fra lærer til elev, men at elevene selv aktivt må ta del i tilegnelsen av kunnskapen.

Det fronetiske kompetansebegrepet kan derfor brukes konstruktivt til å bygge bro mellom dimensjonene opplæring om demokrati og opplæring for- og gjennom demokrati. Det «bygger også på episteme som en viktig kunnskapskilde», men med et pragmatisk utgangspunkt «der den vitenskapelige og allmenne kunnskapen transformeres til den aktuelle livssituasjonen og blir gjenstand for kritisk refleksjon og påfølgende handling» (Hovdenak og Stray 2015, s.29). Relateres det fronetiske kunnskapsbegrepet til lærernes beskrivelser, anskueliggjøres hvordan faget kan gi prioritet til fronetisk kunnskap. Lærerne forteller at demokratiske verdier særlig kan aktualiseres i form av ulike eksempler, men at denne formen for undervisning kan være vanskelig å finne tid til fordi de har så mye de skal igjennom. Deres bruk av eksempler har en forbindelse med fronesis-begrepets vektlegging av forholdet mellom makro- og mikronivået som en viktig form for samfunnskunnskap. En virkeliggjøring av en slik undervisningsform synes derfor å hvile på at lærerne kan ta seg tid til å ta opp dagsaktuelle hendelser i undervisningen.

Utvikling av praktisk klokskap kan videre settes i sammenheng med omfanget av demokratiske praksiser og arbeidsmåter i faget. Som lærernes beskrivelser antyder, er god undervisning om og for demokrati ofte undervisning gjennom demokrati. Lærerne ønsker seg tid til å gå i dybden på kunnskapsområdene som studeres og prioritere elevenes begynnelse.

Med Dewey (2000, s.210) kan vi derfor si at det er et «reelt behov for å ta hensyn til spontane interesser og aktiviteter», men at disse uten omtanke og ettertanke fort kan resultere i «en uengasjert mangfoldighet av enkeltstående kortlevde aktiviteter eller prosjekter». Behovet for åpenhet må balanseres med behovet for struktur (Shor 1992, s.16).

Lærernes viser gjennom sine deliberative holdninger at det ønsker å undervise for og gjennom demokrati. Men fordi faget oppleves som stort og fragmentert, er det vanskelig å finne tid til å oppøve elevenes dybdeforståelse, trekke inn aktuelle hendelser i samfunnet og gjennomføre undervisningssekvenser hvor elevene kan øve på meningsbrytning og demokratisk samhandling. Fordi praktisk klokskap læres i en samhandlingsprosess, avhenger med andre ord hva elevene lærer av hvordan elevene lærer. Elevene kan ikke lære å handle, hvis undervisningen ikke tillater det. Det betyr at sosial samhandling må være en del av et samfunnsfaglig- og demokratisk kompetansebegrep. Hvordan fronetisk kunnskap kan oppøves innenfor samfunnsfaget kan basert på lærernes beskrivelser fremstilles slik:

Om demokrati	For demokrati	Gjennom demokrati
Kunnskap om demokrati er en viktig kunnskapsbase, som kan hjelpe elevene med å bli demokratiske deltagere. Elevene trenger kunnskap om demokrati for å utvikle selvstendige og velbegrunnede meninger.	Eksempler er en viktig del av undervisningen, som kan fasilitere elevenes verdi- og holdningskunnskap. Elevene kan gjennom eksempler gjøre kontekstualiserte vurderinger av hvordan demokratiske verdier og holdninger på makronivå er relatert til eksempler på mikronivå.	Et åpent klasseromsklima gir elevene anledning til å være handlende subjekter og utvikle praktisk kunnskap. Det må være tid og rom i undervisningen til å benytte arbeidsmåter hvor elevene får trening i demokratisk samhandling og deltagelse.

En temaorientert tilnærming

Overfor ble det argumentert for at samfunnsfaglig- og demokratisk kompetanse ikke kun handler om å ha mot til å ta i bruk egen fornuft, men også om å kunne bruke fornuften konstruktivt i samspill med andre. Jeg viste hvordan et kompetansebegrep som tar høyde for det sosiale og emosjonelle aspektet av demokratisk kompetanse kan avledes fra kunnskapsformen Aristoteles kalte *fronesis*. Det fronetiske kompetansebegrepet har konsekvenser for hvordan fagplanen bør utformes. En sentral problemstilling innenfor didaktikken er hvordan det faglige innholdet skal velges ut og struktureres (Klafki 2001, s.105). Under vil det derfor bli diskutert hva som kan gjøres med fagplanen.

En mulighet er at faget forblir det Chandler beskriver det som, «et smakebitfag». Elevene får en forsiktig innføring i ulike samfunnsfaglige retninger, og står fritt til å fordype seg i disse når de skal velge fag senere. Hvis eleven er interessert i «Individ, samfunn og kultur», kan hun fordype seg i dette i «Sosiologi og sosialantropologi». Vil eleven lære mer om «Politikk og demokrati» og «Internasjonale forhold», kan hun gå videre med «Politikk og menneskerettigheter». Fra et demokratiperspektiv er imidlertid et slikt syn kritikkverdigg. Hvis samfunnsfaget kun skal bidra med en rask innføring til de ulike samfunnsfagene – slik at de som er interessert kan velge å fordype seg senere – har man tilskrevet opplæring til demokratisk medborgerskap en ganske ubetydelig plass i faget. Lærerne mener at det å forberede elevene til demokratisk medborgerskap er en oppgave som krever tid og prioritet. Det kan derfor spørres om en liten «smakebit» er tilstrekkelig for å pirre elevenes nysgjerrighet og motivasjon til å lære mer. Det er også et metodisk problem, fordi fagets oppbygning vanskeliggjør en prioritering av demokratiske praksiser og arbeidsmåter. Elevene kan ikke lære å samhandle hvis undervisningen ikke tillater det.

En annen mulighet er å gjøre samfunnsfag til et rent demokratifag. I England har de innført et eget fag for demokratisk medborgerskap i ungdomsskolen. Faget har lagt vekt på å skape rom i skolen for «å fremme spørsmål rundt integrering, felles verdier, identitet og mangfold» (Elmblom Berger 2012, s.59-61). Å innføre et slikt fag er imidlertid fjernt fra den norske skoledebatten. CIVED-undersøkelsen viser at lærerne ikke ønsker et slikt fag, men mener at demokratiopplæringen bør være en del av samfunnsfaget. «Nesten alle lærerne er enig om at demokratiemner bør være obligatoriske, men ikke undervises som et eget fag» (Mikkelsen, Fjeldstad og Ellingsen 2002, s.222). Kanskje vil et slikt fag også føre til ansvarsfraskrivelse, og virke hemmende på den demokratiopplæringen som foregår i andre fag og på andre arenaer i skolen.

Flertallet av lærerne i min studie mener at hvis faget skal inneholde så mange og ulike kompetansemål som det gjør nå, bør det være et femtimersfag. Hvis samfunnsfag skal være et tretimersfag, bør det kuttes i antall mål. Günther mener at demokratiopplæringen dessuten burde vært mer «debbattorientert», mens den nå i stor grad er «faktaorientert». Elevene bør læres opp i demokratisk samhandling og regler for debatt. Mot denne bakgrunnen vil jeg under argumentere for en tredje og mellomliggende løsning. Jeg vil kalle det en temaorientert fagplan, hvor opplæring for og gjennom demokrati har en tydelig forankring. Forslaget er basert på et fronetisk kunnskapsbegrep, og et ønske om å skape en klarere forbindelse mellom

opplæring om, for og gjennom demokrati, og mellom prosesskvalitet og resultatkvalitet. Forslaget dreies rundt fire prinsipper.

Fire prinsipper for en temaorientert tilnærming

De fire prinsippene som forslås her er inspirert av den noe bredere termen *Issues-Centered Education* (heretter ICE). ICE er basert på ideen om at undervisning kan bygges opp omkring utfordrende spørsmål eller problemstillinger. Hva som utgjør et utfordrende problem kan løst defineres som et problem som intelligente og velinformerte samfunnsborgere kan være uenige om. At slike problemstillinger ikke har noe entydig korrekt svar, betyr ikke at alle svar er like gode. Ambisjonene som ligger bak er å gi elevene en opplæring som setter dem i stand til å gi selvstendige og velbegrunnede svar på samfunnsfaglige problemstillinger (Evans, Newmann og Saxe 1996, s.2). Det er dermed snakk om en form for dybdekunnskap om demokrati. En virkeliggjøring av denne ambisjonen krever derfor tid og rom til å undersøke det aktuelle problemet i dybden.

En videre ambisjon med utdanningsrasjonalet er å gjøre elevene i stand til å leve sammen i fellesskap, og utvikle et etisk fundament for personlige og sosiale relasjoner (Evans, Newmann og Saxe 1996, s.2). Det betyr at det også er snakk om utdanning for og gjennom demokrati. Samlet sett samsvarer det godt med det fronetiske kunnskapsbegrepet som ble foreslått over. For at ambisjonen skal realiseres er det derfor avgjørende at elevene trenes i demokratisk samhandling, og settes i stand til å undersøke en sak fra flere sider (Evans, Newmann og Saxe 1996, s.2).

Utdanningsrasjonalet har betydning for utvikling av læreplanen, hvor særlig fire prinsipper kan ligge til grunn. Et første prinsipp er at dybdekunnskaper om noen bestemte temaer og problemer prioriteres over overfladisk kunnskap om flere temaer og problemer. Det står i kontrast til beskrivelsene som lærerne gir av den eksisterende fagplanen, som har et bredt kunnskapstilfang uten den nødvendige sammenhengen. Dernest bør faget ha en klar tematisk sammenheng, som også er et brudd med hva lærerne beskriver. Hvis faget er bygd opp slik at det hoppes fra et tema til et annet uten at det skapes tydelig struktur og sammenheng, «vil ikke gi elevene de nødvendige intellektuelle strukturene de trenger for å organisere og tenke omkring ulike problemer og hvordan løsninger på disse problemene kan bidra til sosial rettferdighet» (Evans, Newmann og Saxe 1996, s.3, min oversettelse). Det er behov for en

strukturert utvikling og indre sammenheng i lærestoffet, med klare og organiserte kunnskapsområder (Dewey 2000, s.199).

Klafki hevder at pedagogiske målsetninger må fastlegges på bakgrunn av noen generelle prinsipper og målsetninger. Hvis ikke vil de praktisk-pedagogiske bestrebelsene «falle fra hverandre i et usammenhengende virvar av sideordnede enkeltaktiviteter» (Klafki 2001, s.114). En fagplan med en klar tematisk sammenheng og hvor dybdekunnskaper om noen bestemte emner prioriteres, danner i den forbindelse et utgangspunkt som muliggjør en slik praksis. Relatert til opplæring for demokratisk medborgerskap vil det være nyttig om det samfunnsfaglige pensumet knyttes til elevenes rolle som demokratiske medborgere, og at det fungerer som et strukturende prinsipp (Ochoa-Becker 1996, s.9). Ved å knytte undervisningen til elevenes rolle som demokratiske medborgere, kan det potensielt skapes en forbindelse mellom det faglige innholdet og elevenes konkrete livssituasjoner. Koritzinsky (2012, s.140) skriver: «Tilnærmingen til og organisering av lærestoffet kan engasjere elevene i større grad hvis vi tar deres livsverden og samfunnsmessige nysgjerrighet på alvor».

Bak dette synet ligger en erkjennelse. Faget kan verken orientere seg kun etter elevene, og heller ikke kun funderes i en vitenskapelig orientering – eller i det hele tatt den voksne, oppdragende generasjons synsvinkel (Klafki 2001, s.142). Den didaktiske utfordringen ligger i hvordan disse perspektivene kan forenes. Lærerne forteller at de ofte forsøker å gjøre det faglige innholdet relevant for elevene og knytte det til deres livsverden, ettersom elevene viser større interesse for faget hvis de opplever at det faglige innholdet angår dem. En av begrunnelsene for den temaorienterte tilnærmingen er at den har et iboende potensiale til å knytte elevenes livsverden og det faglige innholdet sammen, samtidig som det virker styrkende på demokratiopplæringen. Det betyr ikke at faget eksplisitt og til en hver tid skal innrettes slik. Men det viser til en mulighet og et potensiale, som kan skape en klarere forbindelse mellom skolens generelle demokratimandat som beskrevet i Generell del og formålsparagrafen og det konkrete fagarbeidet.

Et tredje prinsipp for en temaorientert tilnærming er at det faglige innholdet må være utfordrende, slik at elevene settes i stand til å bli kritiske tenkere (Evans, Newmann og Saxe 1996, s.4). Lærerne legger stor vekt på at elevene skal kunne tilegne seg selvstendige og begrunnende meninger om politiske problemstillinger. Det innebærer også at elevene må utfordres med innhold av stadig økende vanskelighetsgrad. Et fjerde prinsipp er at elevene må oppleve at de har innflytelse over læringsprosessen. Det peker tilbake på viktigheten av at det

benyttes demokratiske praksisformer og arbeidsmåter. Det betyr ikke at en metode eller praksis alltid er å foretrekke over en annen. Men det betyr at et åpent klasseromsklima – hvor elevenes begynnelse og svar verdsettes – må ligge til grunn for læringsvirksomheten (Evans, Newmann og Saxe 1996, s.4). Som nevnt er et viktig funn i internasjonal forskning at et åpent klasseromsklima er betydningsfullt for elevenes kunnskaper og samfunnsengasjement (Solhaug 2012).

De fire prinsippene for en temaorientert undervisning lar seg godt forene med å oppøve grunnleggende ferdigheter i samfunnsfag. Organiseringsformen gjør at de instrumentelle ferdighetene kan underordnes en kritisk undersøkelse av det faglige innholdet. Fordi fagplanen er basert på ideen om at undervisningen bygges opp rundt utfordrende spørsmål og problemstillinger, kan arbeidet med lesning, skriving, muntlighet og digital ferdighet underordnes disse spørsmålene. En fagplan som prioriterer dybdekunnskaper og indre konsistens vil gjøre det enklere for lærerne å organisere undervisningen i planlagte og sammensatte undervisningssekvenser.

Noen vil kanskje innvende at et fronetisk kompetansebegrep og en temaorientert fagplan vil kunne gå utover det faglige læringstrykket. Ifølge Hahn (2010, s.8) viser imidlertid evalueringer av ICE at elever som utforsker og diskuterer politiske problemstillinger i tråd med prinsippene som ligger til grunn for ICE opplever økt politisk interesse og evne, følger bedre med på nyhetene, diskuterer politiske spørsmål med familie og venner, og viser et økt ønske om samfunnsdeltagelse. Dette samsvarer godt med de praksisambisjonene lærerne har for faget og opplæringen til demokratisk medborgerskap. Det antyder at elevene kan lære like mye eller mer om og for demokrati, gjennom demokrati. Det betyr at det ikke trenger å være noen motsetning mellom prosesskvalitet og resultatkvalitet, men at demokratiske praksiser og arbeidsmåter kan styrke elevenes kunnskap om demokrati hvis det er god strukturkvalitet.

6 Konklusjon

I kapittel 4 ble lærernes praksisambisjoner undersøkt gjennom lærernes beskrivelser av den demokratiske medborgeren, hvilke demokratiske verdier lærerne ønsker å formidle i undervisningen, hvordan demokratiske verdier kan undervises og beskrivelser av vellykket demokratisk praksis. Det utgjorde bakteppe for analyse og diskusjon i kapittel 5. Der ble lærernes praksisambisjoner satt i sammenheng med de faglige praksisvilkårene. Kapitlet starter med å gjøre rede for lærernes opplevelser av de faglige vilkårene for å virkeliggjøre demokratimandatet. Deretter ble det vist hvordan lærernes sier at de løser denne oppgaven i praksis. Mot slutten av kapitlet ble praksisvilkår og virkeliggjøring av det faglige demokratimandatet diskutert med bakgrunn i to verdirasjonelle spørsmål som er grunnleggende innenfor fronetisk forskning. Tilpasset mitt prosjekt lyder spørsmålene: Er praksisvilkårene som beskrives ønskelige? Hva kan gjøres med det? Oppgaven har belyst følgende problemstilling:

Hvordan uttrykker samfunnsfaglærere seg om sine praksisambisjoner og praksisvilkår tilknyttet opplæring til demokratisk medborgerskap i samfunnsfag?

Lærerne er opptatt av at elevene skal bli demokratiske medborgere. En god medborger er først og fremst en som kan og vil delta. Beskrivelsene sentrerer rundt begreper som «å gjøre noe aktivt», «å delta» og «å ta ansvar for andre». Lærerne ønsker at alle elevene skal stemme ved valg. Med utgangspunkt i de tre kategoriene til Westheimer og Kahne (2004), kan lærernes derfor sies å ha en deltagerorientert tilnærming til demokratisk medborgerskap. For at deltagelsen skal bli meningsfull både for den enkelte og for samfunnet mer generelt, er det en fordel om elevene har noen grunnleggende kunnskaper om demokrati generelt og det norske demokratiet spesielt. Hvis elevene tilegner seg litt kunnskaper og i tillegg kan forholde seg kritisk til ulik informasjon, er de på god vei til å bli kritiske tenkere. Å være en kritisk tenker handler om å være i stand til å gjøre seg opp en selvstendig og begrunnet mening. Måten lærerne snakker om kritisk tenkning på viser at de har et islett av en individualistisk forståelse av den demokratiske person (Biesta 2006). Det kan trekkes en linje tilbake til Kant og opplysningstidens motto om å ha mot til å tenke selvstendig. Noen av lærerne har også en mer sosial forståelse av den demokratiske person. De vektlegger møtet med «den andre», og mener derfor det er viktig at elevene opplever diskusjon, uenighet, forskjellighet og mangfold.

De demokratiske verdiene lærerne ønsker å formidle kan i konsentrat oppsummeres i den franske revolusjonens slagord: frihet, likhet og brorskap. Ettersom lærerne er opptatt av at elevene skal bli deltagende borgere som følger med på det som skjer rundt dem i samfunnet, legger de stor vekt på det dagsaktuelle. Fordi intervjuene ble gjennomført rett i etterkant av terrorangrepet mot satiremagasinet Charlie Hebdo, ble det mye snakk om ytringsfrihet. En fellesnevner for lærerne som deltok, er at de understreket viktigheten av å bringe det som skjer utenfor klasserommet inn i undervisningen. Verdiene lærerne ønsker å formidle bærer preg av en tilslutning til det liberale demokratiet og den sosialdemokratiske velferdsstaten. Lærernes selvoppfattelse preges av at de først og fremst opplever seg selv som forsvarere av det som er, mer enn at de er stemmer for forandring. De fremholder at de forholder seg til det demokratimandatet de er gitt, og at de er komfortable med å fremme de verdiene som fremsettes der. I undervisningen aktualiseres demokratiske verdier gjerne gjennom eksempler. Verdier er abstrakte prinsipper, og det er derfor avgjørende å sette dem inn i en konkret kontekst for at elevene skal forstå dem og anvende dem i sin tenkning. De beste eksemplene er ofte nyheter, ettersom nyheter oppleves som relevante for elevene. Lærerne håper at det å ta opp aktuelle saker skal få elevene til å følge med på det som foregår rundt dem.

Selv om lærerne støtter opp om det liberale demokratiet og de verdiene og normene de mener er grunnleggende i det norske samfunnet, tror de ikke at verdier kan overføres direkte fra lærer til elev. Demokratiske verdier må tilegnes på et selvstendig grunnlag. von Oettingen (2001, s.9) kaller det et pedagogisk paradoks at samfunnsoppdragelse er et begrep som impliserer ytre påvirkning, men like fullt tar sikte på at eleven skal bestemme selv, uavhengig av den ytre påvirkningen. For lærerne fremstår situasjonen praktisk sett ikke som paradoksal. De skiller implisitt mellom det som kan kalles overtalelse og overbevisning. Mens overtalelse dreier seg om å vinne den andres samtykke gjennom talekunsten, dreier overbevisning om å legge forholdene til rette for å skape innsikt (Vik 2008, s.13-15). Det viser at lærerne tilskriver elevene rollen som demokratisk subjekt. Det viser også at lærerne har stor tro på det som i en samtaledemokratisk term kalles det bedre argument. Fordi elevene er fornuftsvesener kan de overbevises gjennom evidens.

I tråd med samtaledemokratisk tradisjon er lærerne opptatt av å møte elevenes meninger med respekt. De ønsker å oppfordre dem til å delta i dialog og uttrykke meningene sine. Hvis elevene har holdninger lærerne ønsker å utfordre, er lærerne mer opptatt av å lytte og stille spørsmål, enn å være konfronterende. Det er viktig at en sak blir presentert fra flere sider.

Lærerne inntar derfor av og til rollen som «djevelens advokat», for å problematisere det elevene sier. De ønsker dessuten å ta elevenes begynnelse på alvor. Hvis en elev tar opp en sak i klassen, er det viktig å ta tak i initiativet med en gang. Elevene må oppleve at de blir hørt, og de som engasjerer seg må belønnes for det. Beskrivelsene av demokratiske praksiser og arbeidsmåter bærer preg av å være kollektive opplevelser, hvor elevene gis tid og rom til å være handlende subjekter. De gode læringsopplevelsene om og for demokrati er som oftest undervisning gjennom demokrati. Fra et samtaledemokratisk ståsted utgjør lærernes praksisambisjoner et godt utgangspunkt for å sosialisere elevene inn i en demokratisk kultur.

Lærernes praksisambisjoner og demokratiske praksiser konstituerer og konstitueres av det norske samfunnet. De ambisjonene og beskrivelsene som fremmes, gir holdepunkter som kan løfte demokratiopplæringen i samfunnsfag inn i et samfunnsperspektiv. Kunnskapsfokus, fornuftstro og en konsensus omkring det liberale demokratiet og den norske samfunnsmodellen virker til å være en del av den generelle tidsånden. Flere ungdommer stemmer ved valg og melder seg inn i politiske partier. Ungdommer har også i større grad enn tidligere konvensjonelle meninger (Dagsavisen 2015). Wilson og Swyngedouw (2014) argumenterer for at samtiden er «post-politisk», hvor det tjuende århundres ideologiske kamper har blitt avgjort i favør av den individuelle friheten, markedet og det liberale demokratiet. Det kan ha medført at spekteret for politisk diskusjon og kamp har blitt mer konsensusorientert og rasjonalistisk.

Selv om lærernes praksisambisjoner viser et sterkt ønske om å sosialisere elevene inn i en demokratisk kultur og å lære dem opp til demokratisk medborgerskap, virker den praktiske virkeligheten til å fortone seg annerledes. Den konkrete gjennomføringen av demokratimandatet vanskeliggjøres av praksisvilkårene i faget. Lærerne er bekymret for hvordan målstyringsideologien er i ferd med å gjennomsyre skolens virksomhet. Samfunnsfaget har mange kompetansemål, og sammenhengen mellom dem er dårlig.

Lærerne forholder seg til læreplanverket på ulike måter. Noen forholder seg ganske strengt til fagplanen, og legger omtrent like mye vekt på de ulike kompetansemålene og hovedområdene i faget. Det kan medføre at lærernes føler seg tvunget til å formidle mye fra tavla, når de egentlig ønsker å legge til rette for mer elevaktive arbeidsformer og ta opp aktuelle hendelser. Andre velger å prioritere noen hovedområder og kompetansemål, på bakgrunn av egne faglige preferanser. Det medfører at lærerne får mer tid til å benytte demokratiske praksiser og

elevaktive arbeidsmåter. Det medfører også at den faglige praksisen kan fremstå som sprikende, og at ulike klasser får undervisning fylt med ganske forskjellig innhold.

Situasjonsbeskrivelsen tilsier at det er et forbedringspotensial tilknyttet demokratiopplæringen i samfunnsfag. Det brede kunnskapstilfanget i faget kan medføre at det først og fremst er det som enkelt kan måles og veies i en fagkarakter og på eksamen som blir lagt vekt på. Det fremstår som om opplæring om demokrati nå står i et motsetningsforhold til opplæring for og gjennom demokrati. Det ville vært ønskelig om faget i stedet var innrettet slik at disse dimensjonene forsterket hverandre. Dette underbygges av delutredningen til Ludvigsen-utvalget, hvor det står at det er et generelt problem i skolen at kompetansemålene ofte er «omfattende og omfangsrike», i varierende grad gir «tydelige beskrivelser» av det elevene skal mestre, og at det i flere av fagene er «et stort antall mål[...] som inneholder mange elementer» (NOU 2014:7, s.98). Utvalget legger derfor vekt på at det må gis tid til faglig fordypning, slik at elevene får tid og anledning til å utvikle «dybdeforståelse» (NOU 2014:7, s.33-34).

Derfor har jeg argumentert for at det bør tenkes nytt om hva samfunnsfaglig- og demokratisk kompetanse innebærer. Et kompetansebegrep som tar bedre høyde for at elevene også behøver opplæring for og gjennom demokrati, kan avledes fra kunnskapsbegrepet Aristoteles kalte for *fronesis*. Det handler om «tilegnelse av holdninger og forståelse av hva det vil si å leve i et samfunn», og om «å utvikle god dømmekraft og å fungere som etiske mennesker og demokratiske medborgere» (Hovdenak og Stray 2015, s.28-30). Det kan dermed betegnes som en form for «politisk-etisk klokskap» eller «praktisk klokskap». Elevene kan utvikle praktisk klokskap ved at det undervises gjennom konkrete eksempler, hvor elevene lærer seg å gjøre kontekstualiserte vurderinger av hvordan demokratiske verdier og holdninger på makronivå er relatert til et konkret eksempel på mikronivå. Et fronetisk kunnskapsbegrep samsvarer også godt med måten lærerne ønsker å undervise. Det understreker viktigheten av et åpent klasseromsmiljø, hvor elevene får anledning til å være handlende subjekter og oppøve sosiale og emosjonelle ferdigheter. Som lærernes beskrivelser antyder, er god undervisning om og for demokrati ofte undervisning gjennom demokrati. Lærerne ønsker seg tid til å gå i dybden på kunnskapsområdene som studeres og prioritere elevenes begynnelse.

Et fronetisk kompetansebegrep har også konsekvenser for utformingen av læreplanen i samfunnsfag. Det krever at læreplanen har færre kompetansemål med bedre sammenheng. Jeg har derfor argumentert for en temaorientert fagplan. En temaorientert fagplan er basert på en ide om at undervisning kan bygges opp omkring utfordrende spørsmål eller problemstillinger.

Fire prinsipper kan ligge til grunn. For det første må dybdekunnskaper om noen emner prioriteres over overfladisk kunnskap om mange emner. For det andre må den faglige tematikken ha en klar sammenheng. For det tredje må det faglige innholdet være utfordrende, og sette elevene i stand til å anvende kunnskapen i en praktisk kontekst. For det fjerde bør elevene oppleve en viss innflytelse over egen læreprosess og et åpent klasseromsklima.

Hovedkonklusjonen er at lærerne uttrykker en ambisjon om å undervise om, for og gjennom demokrati, men at praksisvilkårene i en del tilfeller kan medføre at undervisningen begrenser seg til kunnskapsformidling om demokrati.

Om videre forskning

Et forslag til videre forskning er å undersøke om og hvordan det snakkes om demokratiopplæring i de kollegiale praksisfellesskapene på skolene. I denne studien fortalte lærerne at de ikke snakker om demokratididaktikk i kollegiet. I den sammenheng kan denne undersøkelsen kanskje anses som et kritisk case. Hvis ikke samfunnsfaglærere diskuterer demokratididaktikk, er det lite trolig at lærere i andre fag gjør det de heller.

Et annet forslag er å undersøke hvilken forankring opplæring til demokratisk medborgerskap har i lærerutdanningen, og hva slags kunnskaper om demokrati og demokratididaktikk lærerstudenter tar med ut i skolen. Madsen og Biseth (2014) har undersøkt lærerstudenters faglige forståelse av begreper som «demokrati» og «demokratisk medborgerskap» tilknyttet bruk av sosiale medier i undervisningen. De har avdekket at mange lærerstudenter har en relativt begrenset refleksjon og forståelse rundt begrepene, og i liten grad greier å anvende demokratiteori som et redskap for å diskutere konkrete undervisningssekvenser (Madsen og Biseth 2014, s.129-130). Hvis det legges til grunn at det studentene lærer i lærerutdanningen er betydningsfullt for hvordan studentene praktiserer når de kommer ut i jobb, vil flere slike undersøkelser være nyttige for å kartlegge hva lærerstudenter tilegner seg av demokratididaktiske kunnskaper og ferdigheter gjennom studieløpet.

Litteraturliste

Aakvaag, G. C. (2013). *Hva skal dagens unge bruke stemmeretten til?*

Hentet fra: <http://www.aftenposten.no/meninger/kronikker/Hva-skjal-dagens-unge-bruke-stemmeretten-til-7295510.html> [08.05.2015]

Aftenposten (2015a). *Kronikkonkurransen for lærere (ikke rektorer)*.

Hentet fra: <http://www.aftenposten.no/meninger/Kronikkonkurransen-for-larere-ikke-rektorer-8006831.html> [05.05.2015]

Aftenposten (2015b). *Hun startet stormen som ble #jegharopplevd*.

Hentet fra: <http://www.aftenposten.no/kultur/Hun-startet-stormen-som-ble-jegharopplevd-7985055.html> [05.05.2015]

Banik, D. (2010). *Poverty and Elusive Development*. Norge: Fagbokforlaget

Berge, K.L. og J. H. Stray (2012). *Demokratisk medborgerskap – hva handler boka om?*

I: K.L. Berge og J.H. Stray (red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen*. Norge: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Berger, J. E. (2012). *Kap. 3: Citizenship: Utdanning til demokratisk medborgerskap i*

England. I: K.L. Berge og J.H. Stray (red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen*. Norge: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Bergh, J. (2013). *Valgdeltakelse i ulike aldersgrupper. Historisk utvikling og oppdaterte tall fra stortingsvalget 2013*. Oslo: Institutt for samfunnsforskning

Biesta, G. J. J. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Boulder: Paradigm Publishers

Biseth, H. (2012). *Educators as Custodians of Democracy. A comparative investigation of democracy in multicultural school environments in the Scandinavian capitals* (doktoravhandling). Norge: Unipub AS

Biseth, H. (2014). *Kap. 2: MÅ vi snakke om demokrati?* I: Madsen, J. og H. Biseth (red.), *Må vi snakke om demokrati? Om demokratisk praksis i skolen*. Norge: Universitetsforlaget

- Biseth, H. og J. Madsen (2014). *Kap. 16: Om demokratiske trender i skolen*. I: Madsen, J. og H. Biseth (red.), *Må vi snakke om demokrati? Om demokratisk praksis i skolen*. Norge: Universitetsforlaget
- Brinkmann, S. og S. Kvale (2014). *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing* (3.utg.). USA: Sage Publications
- Burgess, R. G. (1982). *Field research: a sourcebook and field manual*. London; Boston: G. Allen & Unwin.
- Børhaug, K. (2007). *Oppseding til demokrati. Ein studie av politisk oppseding i norsk skule* (doktoravhandling). Hentet fra: <https://bora.uib.no/handle/1956/2601> [21.04.2015]
- Børhaug, K. (2014). *Selective Critical Thinking: a textbook analysis of education for critical thinking in Norwegian Social Studies*. Policy Futures in Education Vol. 12. No. 3 2014
- Cohen, L, Manion, K. og Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education* (7.utg.). New York: Routledge.
- Crick, B. (2002). *Democracy. A Very Short Introduction*. Storbritannia: Oxford University Press
- Dagsavisen (2015). *Unge er mer politisk aktive*. Hentet fra: <http://www.dagsavisen.no/innenriks/unge-er-mer-politisk-aktive-1.317944> [08.05.2015]
- Dewey, J. (2000). *Den nye pedagogikk*. I: Utdanning til demokrati. Barnet, skolen og den nye pedagogikk. John Dewey i utvalg, s.177-213.
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og Uddannelse*. Århus: Klim Forlag
- Englund, T. (2004). *Skola för deliberativ demokrati*. I: Foros, P. B & P. Kjøl (red.), *Pedagogikk og politikk*. Festskrift til Alfred Oftedal Telhaug i anledning 70- årsdagen 25. september 2004. Oslo, Cappelen Akademiske Forlag
- Eriksen, E. O. (1995). *Kap.1: Introduksjon til en deliberativ politikkmodell*. I: Eriksen, E.O. (red.), *Deliberativ politikk. Demokrati i teori og praksis*. Norge: Tano Aschehoug
- Evans, R. W., F. M. Neumann og D. W. Saxe (1996). *Defining Issues-Centered Education*. I: *Handbook on Teaching Social Issues*, s.2-6. Washington DC: NCSS Bulletin 93

- Flyvbjerg, B. (1991). *Rationalitet og magt – Det konkrete videnskabelige. Bind 1*. København: Akademisk forlag
- Gutmann, A. (1987). *Democratic Education*. Princeton, NJ: Princeton University Press
- Hagtvet, B. (2015). *IS – Gammel vin på gamle flasker?*
 Hentet fra: <http://www.vg.no/nyheter/meninger/terrorisme/is-gammel-vin-paa-gamle-flasker/a/23455492/> [20.05.2015]
- Hahn, C. L. (2010). *Comparative Civic Education Research. What We Know and What We Need to Know*. *Citizenship Teaching and Learning* 6 (1), s. 5-23
- Haydon, G. (1993). *Values Education in a Democratic Society*. I: *Studies in Philosophy and Education* 12 (1) 1993, s. 33-44
- Hertzberg, F., K. Klette og S. Svenkerud (2012). *Opplæring i muntlige ferdigheter*. I: *Nordic Studies in Education*. Universitetsforlaget: Oslo
- Hovdenak, S.S. og J.H. Stray (2015). *Hva skjer med skolen? En kunnskaps sosiologisk analyse av norsk utdanningspolitikk fra 1990-tallet og frem til i dag*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke
- Iversen, L.L. (2014). *Uenighetsfellesskapet. Blikk på demokratisk samhandling*. Norge: Universitetsforlaget
- Jørgensen, M. W. og L. Phillips. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Danmark: Roskilde Universitetsforlag
- Klafki, W. (2001). *Tredje studie. En kritisk-konstruktiv didaktisk grundtræk*. I: *Dannelsesteori og didaktik – nye studier*, s. 101-160. Danmark: Klim forlag
- Koritzinsky, T. (2012). *Samfunnskunnskap* (3.utg.). Fagdidaktisk innføring. Norge: Universitetsforlaget
- Krejsler, J. (2001). *Kap. 3: At undervise gjennom selvbestemmelse. Om lærerens praksis i spændingsfeltet mellem social ingeniørkunst og sand dialog*. I: *Pedagogikk og læreprofesjonalitet*. Norge: Gyldendal
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2012): *Det kvalitative forskningsintervju* (2.utg.). Norge: Gyldendal Akademisk.

- Madsen, J. og H. Biseth (2014). *Kap. 1: Om demokratisk praksis i skolen*. I: Madsen, J. og H. Biseth (red.), *Må vi snakke om demokrati? Om demokratisk praksis i skolen*. Norge: Universitetsforlaget
- Madsen, J. og H. Biseth (2014). *Kap. 7: Demokratisk deltagelse med bruk av sosiale medier*. I: Madsen, J. og H. Biseth (red.), *Må vi snakke om demokrati? Om demokratisk praksis i skolen*. Norge: Universitetsforlaget
- Maxwell, J. A. (2013) *Qualitative Research Design (3.utg.). An Interactive Approach*. London: Sage.
- Mikkelsen, R., E. Buk-Berge, H. Ellingsen, D. Fjeldstad og A. Sund (2001). *Demokratisk beredskap og engasjement hos 9.-klassinger i Norge og 27 andre land: Civic Education Study Norge 2001*. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo
- Mikkelsen, R., D. Fjeldstad og H. Ellingsen (2002). *Demokratisk beredskap og engasjement hos elever i videregående skole i Norge og 13 andre land: Civic Education Study Norge 2002*. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo
- Mikkelsen, R., D. Fjeldstad og J. Lauglo (2011). *Morgendagens samfunnsborgere. Norske ungdomsskolars prestasjoner og svar på spørsmål*. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo
- Mouffe, C. (1999). *Deliberative Democracy or Agonistic Pluralism?* Social Research, Vol. 66, No. 3, PROSPECTS FOR DEMOCRACY (FALL 1999), s.745-758
- Nordin, S. (2014). *Filosofene: Vesterlandsk tenkning siden 1900*. Norge: Dreyer Forlag
- Norge & Ø. Stette (1999). *Opplæringslova med forskrift*. Norge: PEDLEX norsk skoleinformasjon
- NOU (2002:10). *Førsteklasses fra første klasse: forslag til rammeverk fra et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnpplæring*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste, Informasjonsforvaltning
- NOU (2003:16). *I første rekke: forsterket kvalitet i en grunnpplæring for alle*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste, Informasjonsforvaltning

- NOU (2014: 7). *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning
- Nussbaum, M. C. (2013). *Political Emotions. Why Love Matters for Justice*. USA; Storbritannia: The Belknap Press of Harvard University Press
- Ochoa-Becker, A.S. (1996). *Building a Rationale for Issues-Centered Education*. I: Evans, R.W. og Saxe D.W. (red.), *Handbook On Teaching Social Issues*, s. 6-14. Washington DC: NCSS Bulletin 93
- Osler, A. (2014). *Kap. 3: Identitet, demokrati og mangfold i skoler: nasjonale og internasjonale perspektiver*. I: Madsen, J. og H. Biseth (red.), *Må vi snakke om demokrati? Om demokratisk praksis i skolen*. Norge: Universitetsforlaget
- Postholm, M.B. og D.I. Jacobsen (2011). *Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Norge: Høyskoleforlaget
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. USA: Harvard University Press
- Rawls, J. (1984). *Kap. 2: The Right and the Good Contrasted*. I: Sandel, M. J. (red.), *Liberalism and its Critics*. New York: New York University Press
- Renkl, A. (2011). *Kap. 14: Instruction based on examples*. I: Mayer R. E. og P. A. Alexander (red.), *Handbook of Research on Learning and Instruction*, s. 272-295
- Repstad, P. (1998). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag (3.utg.)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rogstad, J. (2007). *Demokratisk fellesskap. Politisk inkludering og etnisk mobilisering*. Norge: Universitetsforlaget
- Rokkan, S. (1987) *Stat, nasjon, klasse*. Oslo: Universitetsforlaget
- Samuelsson, M. P. (2013). *Deliberativ demokrati i den norska skolan - Ger lärare uttryck för deliberativa uppfattningar när det kommer till demokrati och demokratiutbildning?* Utbildning och Demokrati 2013, Volum 22 (1)
- Sandel, M. J. (1998). *Liberalism and the Limits of Justice*. Storbritannia: Cambridge University Press

- Sandel, M. J. (1984). *Justice and the Good*. I: Sandel, M. J. (red.): Liberalism and its Critics. New York: New York University Press
- Sen, A. (1999). *Democracy as a universal value*. Journal of Democracy 10.3 (1999), s. 3-17
- Shor, I. (1992). *Ch.1: Education is Politics: An Agenda for Empowerment*. I: Empowering Education. Critical Teaching for Social Change, s.11-30. Chicago: University of Chicago Press
- Solhaug, T. (2003). *Utdanning til demokratisk medborgerskap* (doktoravhandling). Hentet fra: <https://www.duo.uio.no/handle/10852/32283> [21.04.2015]
- Solhaug, T. (2006). *Strategisk læring i samfunnsfag*. I: E. Elstad & A. Turmo (red.), Læringsstrategier søkelys på lærerens praksis. Oslo: Universitetsforlaget
- Solhaug, T. (2012). *Internasjonale trender innen samfunnsfagdidaktikk – og en norsk forskningsagenda*. Norsk pedagogisk tidsskrift 03/2012
- Solhaug, T. og K. Børhaug (2012). *Kap. 3: Elevenes kunnskaper og elevenes deltaking*. I: Solhaug, T. og K. Børhaug (red.), Skolen i demokratiet. Demokratiet i skolen. Norge: Universitetsforlaget
- Solli Sal, A. (2015). *Fornuftige følelser*. Hentet fra: <http://www.minervanett.no/fornuftige-folelser/> [05.05.2015]
- Stray, J. H. (2010). *Demokratisk medborgerskap i norsk skole? En kritisk analyse* (doktoravhandling). Hentet fra: <https://www.duo.uio.no/handle/10852/30460> [21.04.2015]
- Stray, J.H. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke
- Stray, J.H. (2012). *Kap. 1: Demokratipedagogikk*. I: K.L. Berge og J.H. Stray (red.), Demokratisk medborgerskap i skolen. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Stray, J. H. (2013). *Democratic citizenship in the Norwegian curriculum: a comparison between international and national policy recommendations for strengthening democracy through education*. I: E. Bjørnstad & J. H. Stray (red.), New Voices in Norwegian Educational Research, s. 165 – 178

Sterri, A. B. (2013). *Generasjon opplysning*.

Hentet fra: <http://www.aftenposten.no/meninger/Generasjon-opplysning-7298982.html>
[08.05.2015]

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse – En innføring i kvalitativ metode* (3.utg.).

Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Tornes, E. (2014). *Generasjon konsensus*.

Hentet fra: <http://www.aftenposten.no/meninger/kommentarer/Generasjon-konsensus-7551780.html> [08.05.2015]

Utdanningsdirektoratet (2012). *Gjennomføringsbarometeret 2012:1*.

Hentet fra:

http://www.udir.no/Upload/Statistikk/Gjennomforing/Gjennomforingsbarometeret_2012_1_vedlegg_A_og_B.pdf?epslanguage=no [05.05.2015]

Utdanningsdirektoratet (2013). *Læreplanen i samfunnsfag – Føremål*.

Hentet fra: <http://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Formaal/> [20.04.2015]

Vik, S.E. (2008). *Tilpasset opplæring i et dannelsesperspektiv: Operasjonalisering av tilpasset opplæring, med fokus på overbevisning og overtalelse i læreres språklige formidling i klasserommet* (masteroppgave). Hentet fra:

<http://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/132656> [21.04.2015]

von Oettingen, A. (2001). *Det pædagogiske paradoks – et grundstudie i almen pædagogik*.

Århus: Klim forlag

Weigård, J. og E. O. Eriksen (1999). *Kap.1: Innledning & Kap.2: Rasjonalitet og handling*.

I: Kommunikativ handling og deliberativt demokrati. Jürgen Habermas' teori om politikk og samfunn. Norge: Fagbokforlaget

Westheimer, J. og J. Kahne (2004). *What Kind of Citizen? The Politics of Educating for*

Democracy. American Educational Research Journal Summer 2004, Vol. 41, No. 2, s. 237-269

Wilkinson, R. og K. Pickett (2009). *The Spirit Level: Why Equality is Better for Everyone*.

Storbritannia: Allen Lane

Wilson, J. og E. Swyngedouw (2014). *The Post-Political and Its Discontents. Spaces of*

Depoliticisation, Spectres of Radical Politics. Storbritannia: Oxford University Press

Young, I. M. (2000). *Inclusion and Democracy*. Storbritannia: Oxford University Press

Vedlegg

Appendix A: Informasjon om lærerne

Lærer	Utdanningsbakgrunn	Jobbet i skolen	Skole	Lærenes beskrivelse av elevmassen
Ross	Samfunnsvitenskapelig	Ca. 4 år	Skole A	Flinke elever. Varierende kunnskaper om demokrati.
Phoebe	Humanistisk	Ca. 20 år	Skole A	Flinke elever. Varierende kunnskaper om demokrati.
Rachel	Samfunnsvitenskapelig	Ca. 1 år	Skole B	Flinke elever. Liten bevissthet omkring hvordan de kan bli demokratiske deltagere.
Monica	Samfunnsvitenskapelig	Ca. 12 år	Skole C	Liten bevissthet omkring demokratispørsmål. Glad i diskusjoner.
Günther	Samfunnsvitenskapelig	Student	Student	Student
Joey	Samfunnsvitenskapelig	Ca. 7 år	Skole D	Flinke elever. Litt forsiktige til å begynne med.
Chandler	Humanistisk	Ca. 20 år	Skole D	Flinke elever. Liten bevissthet omkring demokratispørsmål.

Appendiks B: Intervjuguide

Innledning

- Lærernes utdanningsbakgrunn
- Lærernes arbeidsbakgrunn
- Legges det vekt på demokratiopplæring i samfunnsfag?
- Diskuterer lærerne demokratididaktikk i kollegiet?
- Generelle opplevelser knyttet til demokratiopplæring

Den demokratiske medborgeren

- Hva er en god medborger?
- Hva er medborgerkompetanse?
- Hva kunnskaper og ferdigheter har elevene?
- Hvilke kunnskaper og ferdigheter har elevene?

Demokratimandatet

- Hva er samfunnsfaglærerens mandat tilknyttet demokratiopplæringen?
- Hvordan forholder læreren seg til de ulike delene av læreplanverket?
- Hvordan opplever læreren forholdet mellom Generell del og fagplanen i samfunnsfag?
- CIVED: Kunnskap, kritisk tenkning, politisk deltagelse og formidling av verdier (se figur).

Demokratiske verdier

- Er det viktig at elevene slutter opp om demokratiske verdier?
- Skal læreren være verdinøytral?
- Opplever læreren å måtte holde tilbake med egne verdier eller holdninger?
- Er lærerens oppgave å bevare det som er eller være en stemme for forandring?
- Hva avgjør hvilke verdier læreren ønsker å formidle?
- Hvordan begrunner læreren verdiene hun/han ønsker å formidle?
- Hvordan påvirkes verdiformidlingen av hvordan det norske samfunnet ser ut?

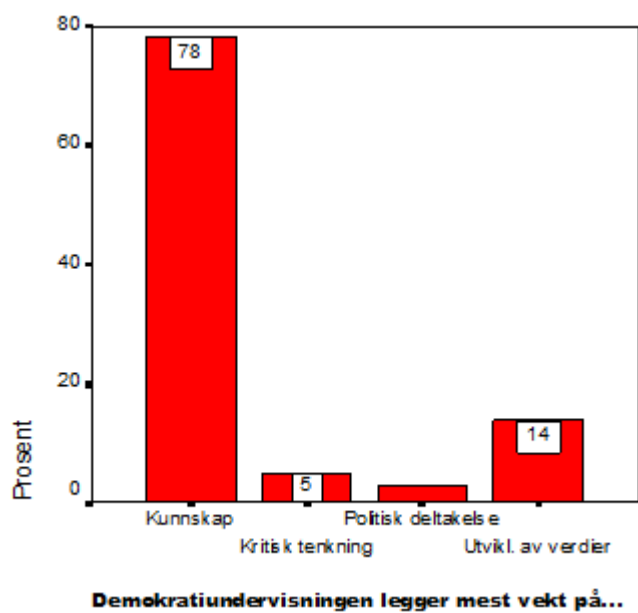
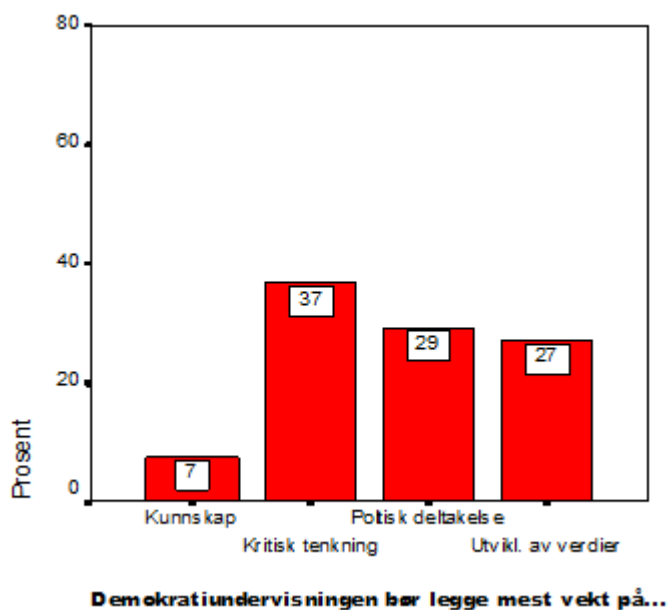
Formidling av demokratiske verdier

- Hvordan aktualiseres demokratiske verdier i undervisningen?
- Eksempler fra lærernes undervisning
- Er verdiformidling noe man planlegger for?

Avslutning

- Hvordan har intervjuet gått?
- Er det noe læreren ønsker å legge til eller snakke mer om?

Figurer



Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Utdanning til demokratisk medborgerskap”

Bakgrunn og formål

Oppgaven undersøker samfunnsfaglæreres opplevelser og synspunkter tilknyttet opplæring til demokratisk medborgerskap. Formålet med studien er å få et lærerperspektiv på demokratiopplæringen i samfunnsfag. Prosjektet er en mastergradsstudie, ved UiO. Informantene er innhentet ved hjelp av en fagperson på instituttet.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltagelse i studien innebærer at man stiller opp på et intervju, med varighet ca.60-90 minutter. Data registreres ved hjelp av lydopptak.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Kun student og veileder vil ha tilgang til datamaterialet. Ingen sensitive opplysninger lagres. Deltagerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. Prosjektet avsluttes 01.06.2015. Datamaterialet anonymiseres ved prosjektslutt.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Emil Sætra på 47669876 eller emilsaetra@hotmail.no. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Appendiks D: Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfages gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Elin Sæther
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning Universitetet i Oslo
Postboks 1099 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 22.12.2014

Vår ref: 41215 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 15.12.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

41215	<i>Utdanning til demokratisk medborgerskap i norsk skole</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Elin Sæther</i>
<i>Student</i>	<i>Emil Sætra</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uib.no