

# **”Norske elever viser gode kunnskaper om demokrati”**

Men hva med helhetlig demokratiske kompetanse?

**Marianne Soløst**



Masteroppgave ved Utdanningsvitenskaplig fakultet

Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling

**UNIVERSITETET I OSLO**

Våren 2011



## Sammendrag

Problemstilling for denne avhandlingen er som følger: *Fremmer opplæringen i den videregående skolen elevenes utvikling av demokratisk kompetanse?*

### Teori

Demokratiopplæringen er en del av skolens brede samfunnsmandat, og ambisjonene for opplæringen er tilsynelatende høye, legger man Læreplanverket til grunn. Norske elever skårer tilsvarende høyt i internasjonale demokratiundersøkelser som ICCS (The International Civic and Citizenship Education Study). Samtidig blir Kunnskapsløftet kritisert for nettopp manglende fokus på demokratiopplæring i skolen. Spørsmålet som reises i denne avhandlingen, er om undervisningen fremmer alle aspektene ved demokratiopplæringen og slik bidrar til elevenes utvikling av en helhetlig demokratisk kompetanse. I avhandlingen blir det skissert et normativt teoretisk utgangspunkt for demokratiopplæringen som i stor grad bygger på progressiv- og sokratiske pedagogikk, med utgangspunkt i teoriene til John Dewey og Martha Nussbaum. Teorien skisserer hvilke ferdigheter, holdninger og verdier som kan sies å være en del av en demokratisk kompetanse, og hvordan opplæringen bør være for å fremme elevenes utvikling til å bli demokratisk kompetente borgere.

### Metode

Undersøkelsen er en kvantitativ studie, hvor problemstillingen er søkt besvart ved bruk av spørreundersøkelse. Undersøkelsen er gjennomført i seks klasser på to forskjellige skoler på Østlandet. Spørsmålene er utarbeidet i tråd med det teoretiske rammeverket for avhandlingen, og noen av spørsmålene er hentet fra ICCS-undersøkelsen. Spørreskjemaet er prestrukturert, ved at alle spørsmålene har oppgitte svaralternativer. Undersøkelsen identifiserer tre dimensjoner som på forskjellige måter kan sies å bidra til elevenes utvikling av demokratisk kompetanse. Elevene blir først spurt om undervisningsmetoder og aktiviteter som ses som betydningsfulle for denne utviklingen. Deretter blir elevene spurt om aspekter knyttet til elevenes opplevelse av klasserommiljø. Til slutt blir elevene spurt om sine opplevelser av elevmedvirkning i opplæringen. I tillegg er det foretatt et gruppeintervju med fire elever, for å belyse elevenes opplevelse av spørsmålene og undersøkelsen.

I analysen er det benyttet univariat deskriptiv statistikk for analyse av enkeltvariabler, og bivariat analyse av sammenhenger, ved bruk av krysstabell.

## Resultater

Det er ikke overraskende variasjon i elevenes opplevelse av miljø og praksis i skolen. Men undersøkelsen kan sies å avdekke noen tendenser i elevenes svar som kan være med å belyse i hvilken grad skolen fremmer elevenes utvikling av demokratisk kompetanse.

Skolen kan sies å ha et stort potensial for å gi elevene erfaring med demokratisk praksis. Samtidig kan hovedtendensen i undersøkelsen sies å være at elevene svarer at de *av og til* eller *sjelden* opplever å få være med på, eller bli tatt hensyn til når beslutninger skal fattes om saker som kan sies å ha betydning for deres skolehverdag. Ut i fra min egen og tidligere undersøkelser kan skolen slik sett sies å ha et ubenyttet potensial for elevmedvirkning.

Undersøkelsen viser imidlertid at elevene i større grad opplever et åpent klasserommiljø. Flertallet av elevene opplever at læreren oppmuntrer dem til å gi uttrykk for egne meninger, og få elever opplever press fra medelever. Samtidig er det et ikke ubetydelig mindretall som ikke i like stor grad opplever klasserommiljøet som åpent.

Når det gjelder undervisningsmetoder og aktiviteter som kan knyttes til utviklingen av demokratisk kompetanse, er tendensen i likhet med resultatene for elevmedvirkning at flertallet av elevene svarer *sjelden* eller *av og til*. Noe som indikerer at disse aspektene er en del av elevenes opplæring, men i moderat grad.



## **Forord**

Det har vært spennende, utfordrende og ikke minst lærerikt å jobbe med denne avhandlingen.

Jeg vil benytte muligheten til å takke noen av dem som har hjulpet meg.

Jeg vil først takke lærerne som åpnet klasserommet for meg, og ikke minst elevene som deltok i undersøkelsen.

Jeg vil takke veilederen min Dag Fjeldstad for smittende engasjement, gode tilbakemeldinger og interessante samtaler.

Jeg vil også takke mamma og pappa for fantastisk støtte og tro på meg.

Venner og medstudenter for hyggelige og nødvendige pauser fra arbeidet, og en spesiell takk til Are og Kim for fantastisk kollokviesamarbeid og støtte.

Oslo 25.05.11

Marianne Soløst



## Innhold

<b>Forord.....</b>	<b>s.6</b>
<b>1.0 Innledning.....</b>	<b>s.12</b>
1.1 Demokratisk kompetanse.....	s.13
1.1.1 Demokrati.....	s.13
1.1.2 Om-med-og til-perspektivet.....	s.14
1.2 Didaktisk begrunnelse.....	s.15
1.2.1 Formålet med opplæringen.....	s.15
1.2.2 Didaktikk.....	s.16
1.3 Problemstilling.....	s.18
1.4 Disposisjon.....	s.19
<b>2.0 Teori.....</b>	<b>s.20</b>
2.1 Innledning.....	s.20
2.2 Demokrati i skolen.....	s.20
2.3 Demokratisk kompetanse.....	s.22
2.4 John Dewey.....	s.23
2.4.1 Progressiv pedagogikk.....	s.23
2.4.2 Utdanning til demokrati.....	s.24
2.5 Mer enn assimilasjon.....	s.25
2.5.1 M. Nussbaum.....	s.25
2.5.2 Sokratisk pedagogikk.....	s.27
2.5.3 Indoktrinering?.....	s.28
2.6 Et løft for tradisjonell undervisning.....	s.30
2.7 Oppsummering.....	s.32
<b>3.0 Metode.....</b>	<b>s.34</b>
3.1 Metodiske betraktninger.....	s.34
3.2 Forskningsdesign.....	s.35



3.2.1 Utvalg.....	s.35
3.2.2 Spørreskjema.....	s.37
3.2.3 Intervju.....	s.38
3.3 Operasjonalisering.....	s.38
3.3.1 Medvirkning.....	s.41
3.3.2 Miljø.....	s.42
3.3.3 Undervisning.....	s.43
3.4 Kvantitativ analyse.....	s.43
3.5 Validitet og reliabilitet.....	s.43
<b>4.0 Analyse.....</b>	<b>s.45</b>
4.1 Innledning.....	s.45
4.2 Elevmedvirkning.....	s.45
4.2.1 Kvantitativ analyse av elevmedvirkning.....	s.45
4.2.2 Klassens fordeling.....	s.47
4.2.3 Oppsummering.....	s.48
4.3 Miljø.....	s.49
4.3.1 Kvantitativ analyse av miljø.....	s.49
4.3.2 Klassens fordeling.....	s.53
4.3.3 Oppsummering.....	s.54
4.4 Undervisning.....	s.55
4.4.1 Kvantitativ analyse av undervisning.....	s.55
4.4.2 Klassens fordeling.....	s.59
4.4.3 Oppsummering.....	s.60
<b>5.0 Diskusjon.....</b>	<b>s.61</b>
5.1 Ny aktualisering.....	s.61
5.2.1 Lærernes holdning til medvirkning.....	s.63
5.2.2 Ledelsen eller læreren?.....	s.64

5.2.3 Manglende interesse.....	s.64
5.2.4 Oppsummering.....	s.65
5.3 Miljø.....	s.66
5.3.1 ICCS og egne resultater.....	s.66
5.3.2 Oppsummering miljø.....	s.68
5.4 Demokratiundervisning?.....	s.69
5.4.1 Evne til å stå for det man mener.....	s.69
5.4.2 Demokratisk sinnelag.....	s.70
<b>6.0 Konklusjon.....</b>	<b>s.73</b>
<b>Litteraturliste.....</b>	<b>s.77</b>
<b>Tabelloversikt.....</b>	<b>s.82</b>
<b>Spørreundersøkelse.....</b>	<b>s.83</b>
<b>Faktoranalyse.....</b>	<b>s.86</b>



## 1. Innledning

Den 29. Juni 2010 ble den internasjonale demokratiundersøkelsen ICCS (International Civic and Citizenship Education Study) lagt frem. Under det som kan sies å være en sjelden overskrift i norske aviser “Norske elever i verdensklasse”, kunne man lese at Kunnskapsminister Kristin Halvorsen syntes resultatene fra den internasjonale demokratiundersøkelsen var så gode at lærerne med stolthet kunne ta en god og lang ferie (Dagens Næringsliv 29.06.10). “Resultatene fra demokratiundersøkelsen viser at våre elever er godt forberedt på å delta i samfunnet”, sier kunnskapsminister Kristin Halvorsen ([www.regjeringen.no](http://www.regjeringen.no)). Men bare noen måneder før denne uttalelsen fra Kunnskapsministeren kunne man lese dette i en annen norsk avis:

Skolen lærer elevene om demokrati, men ikke om hvordan de skal bli demokratiske borgere: Hvordan vi møter og behandler hverandre, viser respekt, hvordan vi bruker ytringsfriheten, hvordan vi ser ting fra flere sider (Dagsavisen 19.03.10).

Janicke Heldal Stray har skrevet doktoravhandlingen ”Demokratisk medborgerskap i norsk skole? En kritisk analyse”. Hun kritiserer Kunnskapsløftet for nettopp manglende fokus på demokratiopplæring i skolen. Hun er også kritisk til demokratiundersøkelsen og mener de i stor grad måler politisk korrekte holdninger, og at de sier lite om disse holdningene er internaliserte hos elevene, eller om undervisningen fremmer dette. Heldal Strays doktoravhandling ble i Dagsavisen satt i sammenheng med NRK sin reportasje om psykisk og fysisk vold mot jødiske skoleelever. Avdekkingen av trakassering med utgangspunkt i elevers religiøse bakgrunn er et demokratisk problem, og tyder på manglende demokratisk kompetanse hos elevene (ibid.).

Det er ikke nødvendigvis et motsetningsforhold mellom kunnskap om demokrati og kunnskap og ferdigheter til demokrati, selv om diskusjonen til tider kan fremstille det slik. Spørsmålet som reises i denne avhandlingen er om undervisningen fremmer alle aspektene ved demokratiopplæringen slik at elevene lærer seg å bli demokratiske deltakere, og ikke bare lærer om det som kjennetegner et demokrati. Er det slik at opplæringen følger opp føringene om opplæring til demokrati i praksis? Vektlegges opplæring til demokrati som holdningsdannelse, kritisk tenkning og demokratisk deltakelse i skolen, slik at norske elever ikke bare vet å svare rett, men også handler rett.

Ambisjonene for norske elevers demokratiopplæring er tilsynelatende høye, i hvert fall hvis man tar utgangspunkt i det som kommer til uttrykk både i Formålsparagrafen og Læreplanverket. Norske elever skårer også bra i ”the Civic education study” (CivEd), den internasjonale demokratiundersøkelse fra 1999 og senere ”the International Civic and Citizenship Education Study” (ICCS) fra 2009. Det er som Rolf Mikkelsen og Dag Fjelstad skriver som kommentar til resultatene i CivEd; ”norske elever viser gode kunnskaper om demokrati”. Når kritiske røster retter søkelyset mot demokratiopplæringen i den norske skolen, og hevder at opplæringen ikke fungerer som den skal, peker andre til disse undersøkelsene som en bekreftelse på at alt står bra til med opplæringen, slik som Kunnskapsministeren gjorde i sin tale den 29. Juni 2010 etter offentliggjøringen av ICCS resultatene. Heldal Stray mener denne undersøkelsen kan ha fungert som en ”sovepute” for den norske diskusjonen om demokratiopplæringen (Heldal Stray 2010: 9). Men hva er egentlig disse resultatene et uttrykk for, og hva sier annen forskning om selve opplæringen. Flere har gitt uttrykk for at den norske demokratiopplæringen domineres av et for ensidig fokus på kunnskap om demokrati (Koritzinsky 2006: 109). Theo Koritzinsky stiller spørsmålsteget ved om skolen og lærerne følger læreplanens føringer om opplæring til demokrati i praksis, ved å vektlegge aspekter som holdningsdannelse, kritisk tenkning, og demokratisk deltakelse. Forskning tyder på at dette kanskje ikke er tilfellet (ibid.). Selv CivEd fra 1999 tegner ikke et entydig positivt bilde av dette aspektet ved opplæringen, og Koritzinsky bruker nettopp CivEd som utgangspunkt for sin kritikk. Men dette aspektet ved undersøkelsene blir sjelden problematisert i større grad. Det kan virke som om så lenge elevene skårer godt i undersøkelsene blir undervisningen holdt utenfor søkelyset. Men gir skolen elevene den demokratiske kompetansen de trenger og har krav på gjennom opplæringen?

## **1.1 Demokratisk kompetanse**

### **1.1.1 Demokrati**

Demokrati kommer av det greske demos (folk) og kratos (styre), og betyr folkestyre. Men selv om selve definisjonen på demokrati levner liten tvil om at folkets deltakelse er et grunnleggende aspekt ved et demokrati, er det uenighet om hvor nødvendig det faktisk er at folket er engasjerte samfunnsborgere og deltakere, og videre hvem er egentlig folket? Det er fundamentale forskjeller i denne oppfatningen, og det finnes derfor også flere ulike demokratimodeller. En måte å definere demokrati på er; ”styreform hvor den voksne

befolkning kan delta i valg mellom politiske alternativer i sammensetningen av lovgivende forsamling, og hvor regjeringsmakten enten indirekte eller direkte har grunnlag i frie valg” (Østerud 2002: 138). Men demokrati er som John Dewey påpeker, mer enn en styreform: ”Det er primært en form for liv i forening med andre, en fælles kommunikeret erfaring” (Dewey 1980: 104). En annen definisjon av demokrati som kan være mer fruktbar i denne sammenhengen, er Carl Cohens definisjon: ”Democracy is that system of community government in which, by and large, the members of a community participate, or may participate, directly or indirectly, in the making of decisions which affect them all” (Solhaug 2003: 39). Demokrati er ikke bare benevnelsen på en politisk styreform, men er også betegnelsen på bestemte verdier som frihet og likhet. Begrepet demokrati vil her brukes i sin videste forstand (Østerud m.fl. 1997).

### **1.1.2 Om- med- og til - perspektivet**

Demokratiseringen i vesten startet med den amerikanske og franske revolusjonen med slagord som ”frihet, likhet og brorskap”. I denne prosessen har det vært stor oppslutning om tanken om at demokratiet er avhengig av at folket får tilstrekkelig opplæring for å sikre en bred politisk deltakelse (Aare m.fl. 2008: 301). Demokratiet bygger på prinsippet om folkesuverenitet, og dermed krever det også et opplyst folk (Tønnessen og Tønnessen 2007: 10). Demokratiet er ikke bare avhengig av et folk som har kunnskap om demokrati, men også kunnskaper og ferdigheter til demokrati. Demokrati brukes i denne avhandlingen i sin videste betydning. Det betyr at demokratisk kompetanse ikke bare innebærer å kunne delta aktivt i politikken og stemme ved valg, men også at man utvikler et demokratisk sinnelag hvor man støtter opp om demokratiske verdier. Demokratisk kompetanse kan deles inn i tre perspektiver. Om-perspektivet har fokus på kunnskap om demokratiet og hvordan et demokratisk samfunn er bygd opp og dets demokratiske institusjoner. Det andre perspektivet er med-perspektivet som omhandler medvirkning og erfaring med å delta i et demokrati. Både om- og med-perspektivet støtter seg på det siste perspektivet, til-perspektivet. Utviklingen av demokratiske holdninger og ferdigheter er en del av dette perspektivet, og skal danne grunnlaget for demokratisk forståelse (NOFA). Demokratisk kompetanse kan kort oppsummeres som ”knowing how to do, how to be, how to live together and how to become” (Heldal Stray 2010: 31).

## 1.2 Didaktisk begrunnelse

### 1.2.1 Formålet med opplæringen

Demokratiet som styreform og verdi har røtter langt tilbake i tid i Norge, og da Grunnloven ble vedtatt i 1814 var den en av verdens mest demokratiske. Norges lange demokratiske historie setter også preg på målene for skolen og opplæringen.

Et av skolens kanskje fremste formål ved opplæringen, er å frembringe nye demokratiske borgere. I over sytti år har skolen hatt eksplisitt ansvar for at elevene har kunnskap om, får trening i og utvikler en positiv holdning til demokrati. Fra og med Normalplanen for folkeskolen av 1939 har demokratiopplæring i større eller mindre grad vært en del av læreplanene i den norske skolen (Koritzinsky 2006: 106). Det er gjerne utvalgte skolefag som har fått ansvaret for denne demokratiopplæringen, og i Norge har særlig fagene historie og samfunnsfag fått oppgaven med å se til at barn og unge utvikler demokratisk kompetanse. Samtidig finner man i enkelte land som England og Spania, helt egne demokratifag (Heldal Stray 2010: 35). Men det er fortsatt vanligst som i Norge å finne uttrykk for skolens ansvar for demokratiopplæringen eksplisitt gjennom Formålsparagrafen og Læreplanverket, og mer implisitt gjennom kompetansemålene for de enkelte fag (ibid).

I Formålsparagrafen blir det gjort uttrykk for at; ”*Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einskilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitenskapleg tenkjemåte*” (Opplæringslova § 1-2). Skolen har altså ett juridisk bindende mandat, som forplikter lærere i den norske skolen til å fremme demokrati og demokratiske verdier. Man finner mer om dette ansvaret i ”Prinsipper for opplæringen” som sammenfatter og utdyper bestemmelsene for opplæringen. I Læringsplakaten står det blant annet at skolen og læringsbedriften skal ”*stimulere elevene og lærlingene/lærekandidatene i deres personlige utvikling og identitet, i det og utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse og evne til demokratiforståelse og demokratisk deltakelse*” (Læreplanverket for Kunnskapsløftet). Dette kan sies å være en utdypelse av skolens ansvar som legger vekt på til- perspektivet ved demokratiopplæringen. Læringsplakaten legger også vekt på at skolen skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere elevenes evne til kritisk tenkning (ibid.). At et viktig formål ved opplæringen er at elevene skal utvikle demokratisk kompetanse kommer også til uttrykk videre i Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Under overskriften ”Sosial og kulturell kompetanse” fremheves betydningen av et læringsmiljø som gir rom for både samarbeid og dialog, men også meningsbrytninger. ”*Elevene får delta i demokratiske prosesser og kan slik*

*utvikle demokratisk sinnelag, og forståelsen for betydningen av aktiv og engasjert deltakelse i et mangfoldig samfunn*” (ibid: 3). Det er særlig i avsnittet ”Elevmedvirkning” at skolens ansvar for demokratiopplæringen blir understreket. Her kommer det frem at skolen skal forberede elevene på deltakelse i demokratiske beslutningsprosesser og stimulere til samfunnsengasjement. Videre er det viktig at elevene har kunnskap om demokratiske institusjoner og prinsipper. Samtidig er det ikke bare kunnskapsaspektet ved demokratiopplæringen som blir vektlagt her. Her fremheves skolens ansvar for erfaring, deltakelse og medvirkning. Disse aspektene skal være en del av skolehverdagen som en helhet, men også gjennom egne demokratiske organer. Elevene skal også få muligheten til å delta i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen (ibid: 4).

Gjennomgangen av prinsippene for opplæringen og Læreplanverket levner liten til om at det å forberede dagens unge til demokratisk deltakelse, og det å utvikle deres demokratiske sinnelag er et av de viktigste formålene ved opplæringen og anses som et av skolens viktigste samfunnsmandat. Det er ikke ett fag alene som skal fremme utviklingen av demokratisk kompetanse hos elevene. Dette er et ansvar alle lærere og opplæringen som en helhet har sammen, og er en del av en livslang læring slik det blir gitt uttrykk for i Læreplanverket.

### **1.2.2 Didaktikk**

Didaktikk kommer av det greske *didaskhein*, som kan oversettes med undervisningslære eller undervisningskunst. Didaktikk er et begrep som rommer mange aspekter, og kan mer utfyllende sies å handle om:

undervisningens og læringsprosessenes verdier, formål, innhold, arbeidsmåter og vurderingsordninger – om sammenhengene mellom disse faktorene og om de kulturelle, økonomiske, politiske og praktiske føringene som påvirker undervisning og læringsprosesser (Koritzinsky 2006: 9).

Gjennomgangen av Læreplanverket for Kunnskapsløftet og Formålsparagrafen gir en pekepinn på betydningen av at norske elever utvikler demokratisk kompetanse. Det er et viktig aspekt ved opplæringen som skoleledere og lærerne som en helhet har et felles ansvar for. Samtidig er det slik at særlig samfunnsfag, men også historie og norsk er tiltenkt, eller allerede har et særlig ansvar for denne delen av opplæringen. I læreplanen for Samfunnsfag innledes formålet med faget slik: ”*Føremålet med samfunnsfaget er å medverke til forståing av og oppslutning om grunnleggjande menneskerettar, demokratiske verdier og likestilling og til aktivt medborgarskap og demokratisk deltaking*” (Læreplan i samfunnsfag). Trond Solhaug fremhever at samfunnsfaget henter mye av sin legitimitet nettopp i det å skulle forberede dagens unge på fremtidig demokratisk deltakelse (Solhaug 2006: 229). Det er ikke tilfeldig at



samfunnsfag ble opprettet som eget fag like etter slutten av andre verdenskrig, for slik å sikre seg mot fascismen og styrke demokratiet (Aare m.fl.: 301).

Problemstillingen i denne oppgaven kan sies å ta for seg flere av aspektene som Theo Koritzinsky skisserer i sin definisjon av didaktikk. Blant annet undervisningens formål, innhold, arbeidsmåter og til en viss grad også vurderingsmåter, og ikke minst politiske og praktiske føringer som påvirker undervisningen. Samfunnet er i stadig endring, og undervisningen og opplæringen endres som en følge av denne utviklingen. Ambisjonene i den norske skolen er høye, resultatene har tilsynelatende vært gode og Kunnskapsministeren sier seg fornøyd med demokratiopplæringen. Samtidig er det flere som er kritiske og setter spørsmålstegn ved om skolen faktisk bidrar til elevenes reelle demokratiske kompetanse. Dette er også en svært aktuell problematikk tar man utgangspunkt i Martha Nussbaums seneste bok ”Not for profit – why democracy needs the humanities”, eller Janicke Heldal Strays doktoravhandling ”demokratisk medborgerskap i norsk skole? En kritisk analyse”. Begge disse forfatterne retter søkelyset mot det de ser som en svært negativ utvikling i opplæringen. Nussbaum med utgangspunkt i USA og India for sin analyse, og Heldal Stray i Norge.

Martha Nussbaum hevder med utgangspunkt i analyser av opplæringen i USA og India å kunne se det hun mener er en negativ utvikling. Formålet med utdanningen er ifølge Nussbaum på villspor, og dette gjelder ikke bare USA og India, men er et problem også i andre vestlige demokratier (Nussbaum 2010:1). Hun mener at hensynet til nasjonal økonomisk vekst blant annet ved å gjøre elevene økonomisk mer produktive, har tatt over for det å lære elevene kritisk tenkning og empati. Økonomisk lønnsomhet går ut over ”the humanities” i skolen. Dette til tross for at det ikke er et motsetningsforhold mellom økonomisk vekst og demokratisk kompetanse. Ferdigheter som inngår i demokratisk kompetanse ses som overflødige sammenlignet med kunnskap og ferdigheter som i større grad er utsatt for testing i skolen (ibid: 2). Steffen Handal, sentralstyremedlem i Utdanningsforbundet hevder at omfattende testing i skolen nettopp snevrer inn det brede samfunnsmandatet skolen har (Pedagogisk Profil nr.1. 2011). Dette er i følge Nussbaum et problem ikke bare for barn og unges demokratiske opplæring, men også en trussel mot selve demokratiet (Nussbaum 2010: 2). Heldal Stray mener og kunne se noe av den samme utviklingen i Norge, særlig etter implementeringen av Kunnskapsløftet. Hun ser reformarbeidet som et oppgjør med den sosialdemokratiske enhetsideologien og reformpedagogikken. Tanken er at barna nå skal lære mer, og da er det ikke snakk om mer

demokrati (Heldal Stray 2010: 12). I likhet med Nussbaum hevder Heldal Stray at ”fokuset er på framtidig arbeidsdyktighet og utjevning og ikke på demokratisk medborgerskap”(ibid: 10). Gjennom sine analyser konkluderer hun med at den norske diskursen skiller seg fra den europeiske, og at større fokus på grunnleggende ferdigheter og resultater gjør at demokratiopplæringen blir nedprioritert. Denne antatte nedprioriteringen av demokratiopplæringen fra politisk hold, gjør spørsmålet i denne oppgaven didaktisk relevant og aktuelt. Samtidig kan det diskuteres om det egentlig er snakk om en nedprioritering, eller om det er slik at utviklingen av demokratisk kompetanse aldri har vært prioritert slik det legges til rette for i læreplanverket.

### 1.3 Problemstilling

Det er vanskelig å si noe sikkert om hvordan utviklingen av demokratisk kompetanse arter seg hos den enkelte elev, og hvordan aktiv demokratisk deltakelse påvirker og former elevene (Mansbridge 1999: 291). Men det er som forfatteren Ben J. Tahar skriver: ”*Demokrati er ikke ganske enkelt ei pille en får utdelt om morgenen, og om kvelden er en kurert (...) Demokrati er en kultur som må vokse nedenfra i et samfunn og bli stimulert ovenfra*”. Demokrati er som det blir uttrykt i styringsdokumentene for opplæringen del av en livslang læring, og det er vanskelig å si noe sikkert om hvilke mekanismer som fører til et demokratisk sinnelag. Det eksisterer flere viktige påvirkningsfaktorer i tillegg til skolen, som familie, venner og media. Denne avhandlingen har til hensikt å legge frem et normativt utgangspunkt for demokratiopplæringen, med retningslinjer for hva som anses som hensiktsmessig for å utvikle demokratisk kompetanse hos elevene. I tillegg til uenighet om hvilke metoder som er mest hensiktsmessige for demokratiopplæringen, er det også forskjellige synspunkter på hva elevene konkret skal øves opp i, noe Rolf Tønnessen mener man kan spore til ulik politisk tilhørighet (Tønnessen og Tønnessen 2007: 81). Spørsmålet er om denne formen for demokratisk opplæring som blir skissert i teorikapittelet, er noe man finner igjen i undervisningen i skolen eller om det er som tidligere forskning på området antyder. Norsk ungdom lærer om demokrati, de vet hvilke holdninger og meninger som er riktige, men de får i mindre grad muligheten til å internalisere disse holdningene og verdiene og selv lære å bli demokratiske borgere slik formålet med opplæringen skisserer.

For å besvare problemstillingen har jeg valgt en kvantitativ metode, med spørreskjema i seks forskjellige klasser på to videregående skoler. Det har også blitt foretatt utdypende samtaler med noen enkeltelever og Heidi Biseth som er doktorgradsstipendiat på dette feltet. Materialet

fra min egen undersøkelse vil sammenlignes og analyseres med funnene fra CivEd og ICCS-undersøkelsene, og Heidi Biseths kvalitative undersøkelse av lærere og skoleledere i Skandinavia.

Problemstillingen for avhandlingen er: *Fremmer opplæringen i den videregående skolen elevenes utvikling av demokratisk kompetanse?*

## **1.4 Disposisjon**

I kapittel 2. vil det presenteres en teoretisk modell som vil være utgangspunktet for den empiriske undersøkelsen som er gjort, og for den videre analysen og diskusjonen av problemstillingen. I kapittel 3. vil det gjøres rede for forskningsdesign og kvantitativ metode. I kapittel 4. presenteres analysen av resultatene fra den empiriske undersøkelsen. Resultatene vil så diskuteres i kapittel 5. sammen med resultatene fra tidligere undersøkelser som CivEd og ICCS, men også funnene fra Heidi Biseths og Janicke Heldal Strays doktoravhandling. I det siste kapittelet følger konklusjon for avhandlingen.

## 2. Teori

Selv i de mer utviklede vitenskaper, som matematikk og fysikk, blir nye framskritt gjort ved at ulike synspunkter og hypoteser framsettes, og at det arbeides med ulike teorier (...) Det er ikke bare mulig, men også sterkt ønskelig med ulike pedagogiske vitenskaper (...) Men på pedagogikkens område er det dessuten i høy grad påkrevd at ordet 'vitenskap' anvendes med forsiktighet (Dewey 2000: 191).

### 2.1 Innledning

Problemstillingen i denne oppgaven bygger på et spørsmål om de høye ambisjonene for demokratiopplæringen i skolen møtes i praksis av skoleledere og lærere slik det kommer til uttrykk i Læreplanverket. Som det har blitt gjort rede for i innledningen er ambisjonene for demokratiopplæringen i den norske skolen høye. Samtidig blir det uttrykt bekymring for opplæringen, til tross for de gode resultatene i blant annet demokratiundersøkelsene CivEd og ICCS. Resultatene er gode, men gir de et realistisk bilde av elevenes reelle demokratiske kompetanse. Det har blitt reist spørsmål om de gode resultatene fungerer som en sovepute i stedet for å sette fokus på *demokratiopplæringen*. Dette i en tid hvor stadig mer oppmerksomhet rettes mot grunnleggende ferdigheter, og oppgaven stiller derfor spørsmålstegn ved om demokratiopplæringen prioriteres i en hektisk skolehverdag.

Det er usikkerhet rundt hvordan holdninger, verdier, kunnskaper og ferdigheter knyttet til demokratisk kompetanse utvikles og etableres. Det er mange komponenter og ta med i betraktningen, og det er vanskelig å si noe sikkert om hvordan dette foregår, men det er likevel grunn til å tro at store deler av utviklingen skjer i klasserommet og i skolen: "Schools are a major arena for the development of citizenship skills and political knowledge" (Banks&Roker – ICCS). Skolen har et stort potensial til å være en viktig arena for demokratiopplæringen. Læreren og det som skjer i klasserommet er av stor betydning for elevene, og det er derfor relevant å se nærmere på dette.

Den teoretiske rammen for demokratiopplæringen er utgangspunktet for undersøkelsen og analysen i oppgaven. Det vil først gjøres rede for demokratiteori. Deretter vil det gjøres rede for begrepet demokratisk kompetanse, som er et sentralt aspekt ved denne oppgaven. Det vil presenteres en tolkning av begrepet og hvilke komponenter begrepet består av. Til slutt vil det bli lagt frem et normativt teoretisk utgangspunkt for demokratiopplæringen. Gjennom min egen og andres empiriske arbeid vil denne teorien danne utgangspunkt for den videre analysen og diskusjonen i avhandlingen om hvordan skolen møter det som ut ifra et slikt

pedagogisk og teoretisk ståsted kreves for at elevene utvikler den demokratiske kompetansen som samfunnet er avhengig av.

## 2.2 Demokrati i skolen

Demokrati er både en verdi og en styreform, og som verdi er den et ideal og et prosjekt under kontinuerlig konstruksjon. Winston Churchills skal ha uttalt følgende “It has been said that democracy is the worst form of government except all the others that have been tried”. Denne uttalelsen om demokrati kan brukes for å illustrere poenget om at demokrati verken som verdi eller som styreform er perfekt, men har et stadig forbedringspotensial. Spenningen mellom prosjekt og virkelighet er konstant, og demokratiprojektet er ikke automatisk vedlikeholdt gjennom sosial reproduksjon, men er avhengig av unges utdanning for å kunne opprettholdes (Birzea 2000: 11). Selve ideen om demokrati må i følge Dewey konstant oppdages og gjenoppdages, gjenoppfinnes og omorganiseres (Biesta 2009: 115). Utdanning må både være demokratiets fødselshjelper, men også samtidig fremme utviklingen av det allerede eksisterende demokratiet (Dewey i Vaage 2000: 37).

Gert Biesta fremholder at forståelsen av forholdet mellom demokrati og utdanning og hva skolens rolle er i et demokratisk samfunn, er avhengig av ens syn på det demokratiske menneske (Biesta 2009: 112). En oppfatning som kan spores over 200 år tilbake i tid forfekter synet om at ”demokratiet har brug for rationelle individer, der er i stand til at træffe deres egne, frie og uafhængige beslutninger” (ibid.). Oppfatningen om at demokratiet trenger slike borgere har videre ført til tanken om at skolen skal stå for denne forberedelsen. Men det er ikke bare for opprettholdelsen av demokratiet at folket bør utvikle demokratisk kompetanse. Det bygger også på en tanke om at deltakelse i demokratiet er et mål i seg selv, og en nødvendighet for å utvikle sin individualitet (Pateman 1970: 21). Gjennom demokratisk deltakelse; ”faculties are exercised and developed. His ideas are broadened, his feelings ennobled, and his whole soul elevated” (Barber 1984: 232). Man må gjøre befolkningen kompetente til å delta i demokratiet både for opprettholdelsen og den videre utviklingen, men også for menneskets egen utvikling. I styringsdokumentene for den norske demokratiopplæringen kan man finne uttrykk for begge disse perspektivene. Først det som kalles det representative perspektivet på demokratiopplæringen. Her forfektes synet på demokratiopplæringen som et kunnskapsområde hvor elevene må ha kunnskap om demokrati og spørsmål knyttet til det (Mikkelsen m.fl. 2011: 262). Det andre perspektivet er det

deltakerdemokratiske. Ut ifra et slikt perspektiv er ikke kunnskaper om demokrati tilstrekkelig. Man må også kunne være en deltager i demokratiet. Dette ses som et vilkår for et godt liv. ”Elevene skal ikke bare lære om demokratiet og de politiske sakene, de skal også få en deltakende opplæring til demokratisk kompetanse gjennom deltakende praksis i skole og samfunn” (ibid.).

### 2.3 Demokratisk kompetanse

Demokratisk kompetanse er et begrep som ikke lett lar seg definere, og forskjellige forfattere fremhever forskjellige aspekter og dimensjoner ved begrepet. Men det er viktig å gi en fremstilling av hva styringsdokumentene legger i begrepet for å kunne si noe om i hvilken grad skolen møter kravene som stilles til opplæringen. Kompetanse kommer av latin, *competentia*, av *competere*, som betyr å *kunne, være i stand til, svare til*. Kompetanse kan sies å referere til å ha fagkunnskap, fullgod utdanning eller tilstrekkelige kvalifikasjoner innenfor et bestemt fag eller område. Som det ble gjort rede for i innledningen kan demokratisk kompetanse kort defineres som ”knowing how to do, how to be, how to live together and how to become”. Men en slik definisjon sier lite om hvilke verdier, holdninger, ferdigheter og kunnskaper elevene skal besitte for å kunne kalles demokratisk kompetente. Hva vil det si å ha fullgod utdanning eller tilstrekkelige kvalifikasjoner i demokrati? Man finner uttrykk for hva begrepet demokratisk kompetanse rommer forskjellige steder i Læreplanverket, særlig implisitt, men også i mer direkte formuleringer. Demokratisk kompetanse kan deles inn i tre nøkkeldimensjoner. Elevene må ha kunnskaper om demokrati, ferdigheter til demokrati og et demokratisk sinnelag, karakterisert av demokratiske holdninger og verdier. Hva som inngår i de forskjellige dimensjonene er til en viss grad avhengig av hvem som skisserer dem. Med utgangspunkt i Læreplanverket vil noen av hovedkomponentene trekkes frem.

Kunnskapsdimensjonen omfatter særlig kunnskaper om demokratiet som styreform og hva som kjennetegner et demokrati. Det ses også som nødvendig å ha kunnskap om politiske institusjoner og prosesser. Videre er det viktig å vite hvilke rettigheter og plikter man har, og ikke minst kunnskap og kjennskap til andre kulturer (Tønnessen og Tønnessen 2007: 69). Kunnskap danner grunnlaget for demokratiske ferdigheter og holdninger, og er en viktig komponent ved demokratisk kompetanse, men kunnskap alene er ikke tilstrekkelig. Elevene må også utvikle ferdigheter til demokrati. ”Å ha utviklet ferdighet på et område vil si å kunne handle effektivt og mer eller mindre automatisk i en sammensatt situasjon” (ibid: 225). Ferdigheter som anses som viktige for demokratisk kompetanse er spesielt evne til kritisk

tenkning, evne til å kommunisere og samarbeide med andre og evne til å innhente informasjon og vurdere den kritisk. Uten slike ferdigheter vil man ikke kunne ta selvstendige avgjørelser, men i stedet forbli avhengig av andre, spesielt autoriteter (ibid: 226). Noen viktige stikkord for demokratiske ferdigheter er “fortolkning av informasjon, evne til sammenligning og å sette i sammenheng, gi begrunnelser, generalisere, vurdere, løse problemer og forstå motivene for demokratisk forandring” (Mikkelsen m.fl. 2011: 67). I tillegg må man mer grunnleggende kunne lese, lytte, tale og skrive.

I tillegg til kunnskaper og ferdigheter må elevene utvikle et demokratisk sinnelag, som en del av den demokratiske kompetansen. Et demokratisk sinnelag kan karakteriseres av vilje og engasjement til deltakelse. Elevene må være bevisste sin posisjon og sitt ansvar i demokratiet (Tønnessen og Tønnessen 2007: 68). Demokratiske holdninger og verdier er en del av et demokratisk sinnelag, og viktige demokratiske verdier kan sies å være frihet og da særlig valg- og ytringsfrihet, toleranse, empati og solidaritet. Andre verdier som regnes som demokratiske er forsvar av like sosiale og politiske rettigheter, fornuft og rasjonalitet. De forskjellige aspektene kan sies å gli over i hverandre, og de kan til tider være vanskelig å skille. Kritisk tenkning kan for eksempel ses som både en ferdighet og en verdi.

Det å utvikle demokratisk kompetanse krever langsiktig og systematisk jobbing fra skolens side. En slik kompetanseutvikling er avhengig av varierte undervisningsformer, og at hele skolen er med på laget. Demokratisk kompetanse er et sammensatt fenomen som krever mer enn ren kunnskapsformidling for å kunne utvikles.

## **2.4 John Dewey**

### **2.4.1 Progressiv pedagogikk**

Amerikaneren John Dewey var blant det 20. århundres store filosofer og pedagoger, og hans syn på skole, utdanning og demokrati er blant de mest innflytelsesrike gjennom tidene. Han var selv inspirert av blant andre Jean J. Rousseau, Johan F. Herbart, J. H. Pestalozzi og F. Fröbel (Vaage 2000: 9). Dewey blir kalt konstruktivismens far, som er en fellesbetegnelse på progressivt orienterte undervisningsmetoder (Imsen 2005: 325). Samtidig knyttes hans filosofi til begreper som reformpedagogikk og pragmatisme. Konstruktivismen er kjennetegnet av en undervisning som blant annet fremmer betydningen av elevaktivitet og medvirkning, undersøkende og problemorienterte oppgaver og er kjent for slagordet ”learning by doing”

eller som Dewey egentlig skal ha sagt; "learn to do by knowing and to know by doing". Den progressive pedagogikken blir ofte fremstilt som kontrast til en opplæring som er autoritær, har et statisk forhold til kunnskap og hvor elevene er passive og reseptive (ibid: 203).

John Deweys pedagogiske tenkning tar utgangspunkt i relasjonen mellom kunnskap og handling (Vaage 2000: 25) Han kritiserte den tradisjonelle pedagogikken, og var svært kritisk til passiv læring og læring som pugg og reproduksjon av kunnskap (ibid:10). Kunnskap kan ut i fra en slik teori ikke formidles som et ferdig produkt, men elevene må i stedet få muligheten til å bli medkonstruktører av sin egen kunnskap (Imsen 2005: 243). Elevene må få muligheten til å vurdere kunnskapen de blir presentert med undring og refleksjon. Ved å la elevene utforske og stille spørsmål kan de lære å ta standpunkt til ny kunnskap, og ikke bare passivt ta kunnskapen til seg (Aasen 2008: 168). "All which the schools can or need to do for pupils, so far as their minds are concerned is to develop their ability to think" (Dewey i Fastvold 2009: 23).

Han representerte en pedagogikk som forsvarte aktivitet og opplevelsesdimensjonen i opplæringen. Et annet viktig aspekt er overgangen fra en sterkt lærerstyrt undervisning til elevaktivitet, og da særlig utviklingen av problemorientert undervisning og prosjektarbeidsformer. "Man is an active being and that is all there is to be said on that score (Dewey i Aasen 2008: 133). Dewey var en av de første som fremmet betydningen av individets aktive medvirkning i læringsprosessen (Imsen 2005: 243). Undervisningen skal i følge Dewey ikke være noe abstrakt, men må ta utgangspunkt i elevenes verden. Elevene må få mulighet til å diskutere ekte problemer og utvikle virkelige ferdigheter. Dewey pekte på betydningen av at elevene stiller spørsmål og selv finner svar. Slik problemorientert undervisning anses som viktig for å bevisstgjøre elevene og reflektert utvikling av holdninger (Tønnessen og Tønnessen 2007: 207).

#### **2.4.2 Utdanning til demokrati**

Deweys fremste mål var å frembringe aktive, nysgjerrige og kritiske demokratiske medborgere som viser hverandre gjensidig respekt (Nussbaum 2010: 65). Han så skolen som den viktigste demokratiske institusjonen, og utdanningens fremste oppgave var å fremme den fremtidige demokratiutviklingen. Han ønsket et demokrati i stadig endring, i en konstant utvikling mot det bedre (Aasen 2008: 158). "I den nye skolen må voksne og barn ha syn for hva som trengs av forbedringer, ta beslutninger sammen og kjenne seg forpliktet på fortsatt utvikling av fellesskapet" (ibid.) Dette var Deweys oppfatning om hva som måtte til for å



utvikle en demokratisk innstilling hos barn og unge. Gjennom å utvikle elevenes evne til å stille seg kritiske til den viten de blir presentert og ikke passivt ta til seg kunnskaper og tradisjoner, vil samfunnet og demokratiet kunne utvikle seg videre.

Dewey stilte spørsmål ved om skolen var bevisst sitt etiske fundament som demokratiet hviler på. Skolen kan ikke selv være udemokratisk hvis den samtidig skal bidra til utviklingen av elevenes demokratiske kompetanse (Vaage 2000: 37). Elevene må selv få delta og medvirke for å kunne utvikles. ”Det er helt avgjørende, at barnene vænnes til at ta del i demokratiske prosesser, for kun på den måte kan man opnå, at demokratiet trenger igennem for alvor på alle samfunnsområder” (Fink 1969: 30). Elevene blir ikke aktive av å være passive, og kan heller ikke utvikle en ansvarsfølelse hvis de ikke får muligheten til å ta ansvar eller holdes ansvarlige. Samtidig er det ikke aktiviteten i seg selv som er det avgjørende i følge Dewey, men tenkningen rundt konsekvensen av aktiviteten eller handlingen (Aasen 2008: 68). Læreren skal være en veileder, og denne veiledningen ser ikke Dewey som en begrensning for elevenes frihet. Veiledningen gjør de frie ved at de i stadig større grad kan gjøre nye observasjoner og vurderinger (ibid: 162).

## **2.5 Demokratiopplæring- mer enn assimilasjon?**

### **2.5.1 Martha Nussbaum**

Martha Nussbaum er professor ved universitetet i Chicago, og er en de som den senere tiden har rettet et kritisk blikk mot opplæringen i skolen. Hun mener at opplæringen av unges demokratiske kompetanse ikke er tilstrekkelig, og at den i stadig større grad nedprioriteres. Med utgangspunkt i blant annet sokratisk pedagogikk, John Dewey og Rabindranath Tagore skisserer hun hva som kreves av utdanningen for å kunne utvikle kompetente demokratiske borgere. Nussbaum hevder at man må jobbe for å gjenforene ”the humanities” og utdanning for kunne gi elevene det de trenger for å bli demokratiske medborgere, og ikke redusere utdanning til bare å være et verktøy for landets økonomiske vekst. Noen av evnene som hun forbinder med ”the humanities”, er utviklingen av kritisk tenkning, evnen til å ha empati for andre, og da spesielt det å kunne sette seg inn i andre menneskers problemer og se verden fra deres ståsted (Nussbaum 2010: 7). Hun fremhever det å kunne sette seg inn i andre menneskers liv og opplevelse som fundamentalt for opprettholdelsen av demokratiet: ”Without support from suitably educated citizens, no democracy can remain stable” (ibid:10). Martha Nussbaum argumenterer for en opplæring som utfordrer elevenes demokratiske sinnelag slik at de blir aktive, kompetente og kritiske. Utdanningen skal være mer enn passiv

assimilasjon av fakta og kulturelle tradisjoner (ibid: 18). Nussbaum bygger sin teori for utdanning med røtter tilbake til blant annet Jean Jacques Rousseau og John Dewey som begge igjen skal ha vært inspirert av en sokratiske tilnærming til utdanning (ibid: 64).

En av de viktigste aspektene ved aktiv læring som Nussbaum trekker frem er evnen til kritisk tenkning og argumentasjon. Et annet viktig aspekt ved demokratisk kompetanse er empati som i stor grad bygger på evnen til å sette seg inn i andres ståsted, og videre evnen til å motstå gruppepress. Det er viktig i en slik sammenheng at elevene holdes ansvarlige for sine meninger, og at elevene utvikler et personlig ansvar til holdningene sine. Man fordrer ansvarlighet ved å behandle elevene som ansvarlige agenter. Elevene må gis en aktiv stemme, for hvis elevene ikke føler ansvar for det de mener, vil de sannsynligvis ikke føle ansvar for handlingene sine heller (ibid: 54). Ansvarliggjøring av elevene er et viktig poeng for Nussbaum, og bygger dette ut i fra en antakelse om at mennesker for det første er tilbøyelige til å oppføre seg dårlig når de ikke blir holdt personlig ansvarlig for sine handlinger, og kan gjemme seg bak andre. For det andre er en viktig del av det å ha et demokratisk sinnelag å kunne reise en kritisk stemme når verdier brytes. Til slutt hevder Nussbaum at mennesker er tilbøyelige til å bryte verdier og handle uriktig hvis man ikke utvikler evnen til å se andre mennesker som likeverdige (ibid :43). Utdanningen kan ikke gjøre barn og unge motstandsdyktige mot en hver form for manipulasjon, men kan styrke elevenes personlige ansvar og evnen til å se andre som distinkte individer. Skolen kan ikke ene og alene klare denne oppgaven, men Nussbaum fremhever flere viktige oppgaver for skolen. Skolen må hjelpe elevene i å utvikle evnen til å se verden fra andres ståsted, og samtidig ha medfølelse med andre, også de man ikke kjenner. Elevene må utvikle respekt for minoriteter. Til slutt må elevene få muligheten til å utvikle kunnskap om andre kulturer som et viktig ledd i å utvikle toleranse og empati for andre. Hun introduserer sokratiske pedagogikk som en tilnærming til disse komponentene som kan sies å være sentrale aspekter ved demokratisk kompetanse.

### **2.5.2 Sokratiske pedagogikk**

Det er viktig for et demokrati at menneskene har kompetansen til å kunne treffe rasjonelle, frie og uavhengige beslutninger. Den indiske forfatteren og filosofen Rabindranath Tagore skriver: "Our minds does not gain true freedom by acquiring materials for knowledge and possessing other people's ideas but by forming its own standards and judgments and producing its own thoughts." (Nussbaum 2010: 47). Ut i fra et slikt syn er det viktig at elevene gjennom undervisningen stimuleres til å tenke og argumentere selv i stedet for

utelukkende å følge tradisjon og autoriteter. I en tradisjonell klasseromssituasjon hvor læreren snakker og elevene lytter, er det mindre rom for å utvikle egne internaliserte holdninger og verdier som man kan argumentere for også i situasjoner hvor de blir satt under press. I en tradisjonell undervisningssituasjon hvor elevene passivt lytter til læreren, vil elevene kunne utvikle en politisk korrekthet i stedet for å internalisere de demokratiske verdiene som samfunnet krever. I en slik situasjon kjenner elevene de demokratiske holdningene og verdiene, de vet hva læreren og samfunnet forventer, men de får liten mulighet til å selv utvikle dem og gjøre dem til en del av sin personlighet. Et alternativ til slik tradisjonell pedagogikk er sokratisk pedagogikk. Sokratisk pedagogikk er en reaksjon på passiv læring som også er et av kjennetegnene ved moderne progressiv pedagogikk (ibid: 56). Dette er en disiplin som i følge Nussbaum må gjennomsyre skolens pedagogikk og fundament for å sikre utviklingen av demokratiske borgere.

Gjennom sokratisk pedagogikk i klasserommet vil elevene lære kritisk argumentasjon som er en viktig del av den demokratiske kompetansen elevene skal sitte igjen med etter endt utdanning. Argumentasjonen er her i fokus og utspørringen er ikke-autoritær. Det er argumentet som teller, ikke personen som kommer med det. Noe som er i tråd med Habermas og den maktfrie dialog. Som en del av sokratisk pedagogikk understrekes betydningen av at elevene lærer å stille spørsmål, granske kilder kritisk, skrive argumenterende tekster, og analysere argumentasjon. Det er avgjørende at elevene får praktisere dette i klasserommet både gjennom debatt og skriftlig arbeid. Her skal læreren være en veileder som hjelper elevene videre, et syn på læreren som kan sies å være i tråd med Deweys filosofi. Nussbaum erkjenner at dette er aktiviteter som kan være krevende og vanskelige å vurdere for læreren, og at det derfor ikke prioriteres i undervisningen. Hun understreker at ferdighetene til kritisk tenkning ikke er noe som enkelt lar seg teste, og fremhever verdien av nyanserte kvalitative vurderinger av det som skjer mellom elevene i klasserommet og av deres skriftlige produksjon.

”Each student must be treated as an individual whose powers of mind are unfolding and who is expected to make an active and creative contribution to classroom discussions” (ibid: 55). Skolen kan bruke omfattende tid og arbeid på å forberede elevene for demokratiet og utviklingen av demokratisk kompetanse og likevel mislykkes hvis ikke elevene også lærer fra situasjonene de er en del av. Dette er et syn på demokratiopplæringen som er i tråd med Deweys filosofi om utdanning og demokrati (Englund 2004: 249). Tanken er at demokratiopplæringen ikke kan lykkes hvis undervisningen og opplæringen er udemokratisk;

”Practice what you preach”. Elevenene skal ikke bare forberedes på demokratiet, men være en del av det også under opplæringen. Elevenene skal forberedes til demokrati gjennom demokrati. En slik pedagogikk fremhever aktiv deltakelse fra elevene. De skal utvikle evnen til å argumentere og vurdere andres argumenter gjennom spørsmål og kildekritikk. De som anses som representanter for en slik pedagogikk, er kritiske til passiv læring og autoritære undervisningsmetoder. Autoritære undervisningsmetoder vil hindre barn og unge i å utvikle selvstendig tankegang og handlingsevne med utgangspunkt i internaliserte verdier og holdninger. ”Stuffing children full of facts and asking them to regurgiate them does not add up to an education; children need to learn to take charge of their own thinking and to engage with the world in a curious and critical spirit” (Nussbaum 2010: 64). Elevenene skal også utvikle medfølelse og empati for andre. Dette kan oppnås gjennom rollespill i klassen, og gjennom å utvikle elevenes evne til fantasi. Elevenene kan gjennom rollespill utvikle sosial handlingskompetanse (Tønnessen og Tønnessen 2007: 183). En annen metode som trekkes frem, er diskusjoner hvor elevene får i oppgave å forsvare et annet synspunkt enn det de selv måtte ha. På den måten vil elevene i større grad kunne leve seg inn i andre menneskers verden og utvikle respekt for andres meninger. Slike diskusjoner og rollespill hjelpe elevene med både å utvikle sin individualitet samt sin forståelse for andre (ibid: 185). Ved å utvikle evne til empati for andre kan man blant annet slå sprekker i større og mindre fordommer. (Skram 1995: 9).

### **2.5.3 Indoktrinering**

Det kan se ut til at skolen lykkes i å overlevere de demokratiske verdiene og holdningene som er lovfestet i læreplanverket til elevene, særlig hvis man legger demokratiundersøkelsene CivEd og ICCS til grunn. Dette har blitt oppfattet som så vellykket at det i liten grad har blitt ansett som nødvendig å se nærmere på hvordan denne overleveringen foregår og den faktiske effekten av den (ibid: 2). Harald F. Skram hevder at det i stor grad er de samme metodene som brukes for å nå kunnskapsmålene i skolen som også brukes for utviklingen av verdier og holdninger. Dette er ifølge Skram en overføringsmekanisme som tar utgangspunkt i autoritære undervisningsmetoder hvor elevene er passive og får høre om hva som er rett og hva som er galt i forskjellige sammenhenger. Dette både av lærerne og slik det kommer til uttrykk i lærebøkene som blir brukt (ibid: 3). Det som legges frem har ofte en moralsk undertone som sjelden blir problematisert. Denne måten å undervise på som Skram hevder å være vanlig i den norske skolen, gjør elevene i stand til å identifisere hva som er riktige verdier og også svare rett. Dette skjer på en så systematisk måte at det kan være på sin plass og bruke ordet

indoktrinering i følge Skram. En slik overlevering av verdier og holdninger kan føre til det Heldal Stray identifiserer som politisk korrekthet, noe som gjør elevene i stand til å kunne svare rett på linje med kunnskapsspørsmål, men som ikke i like stor grad gjør dem i stand til å leve og handle etter de samme verdiene. ”Knowledge is no guarantee of good behavior, but ignorance is a virtual guarantee of bad behavior” (Nussbaum 2010: 81). Samtidig sier Nussbaum at kunnskaper uten evne til å bruke eller gjøre nytte av dem i praksis, er nesten like ille som uvitenhet. Elevene må få muligheten til å utvikle evnen til bruke informasjonen og kunnskapen de får på en kritisk måte. Skram gjør et skille mellom det å bare ha meninger og å besitte handlingsdyktighet etter gjennomtenkning. Han stiller seg kritisk til hvordan verdioverføringen skjer i skolen, og er usikker på hvor dypt disse verdiene og holdningene stikker hvis de senere konfronteres (Skram 1995: 4).

Today we still maintain that we like democracy and self-governance, and we also think that we like freedom of speech, respect for difference, and understanding of others. We give these values lip-service, but we think far too little about what we need to do in order to transmit them to the next generation (Nussbaum 2010: 141).

Et autoritært enveisbudskap kan fungere mot sin hensikt og kan hindre elevene i å utvikle en selvstendighet som er nødvendig for å kunne forsvare sine verdier og stå imot gruppepress. Det kan ses som et paradoks at verdier om toleranse og demokrati overleveres på en autoritær måte (Skram 1995: 5). De demokratiske verdiene er ikke i seg selv nok til å utvikle et reelt demokratisk sinnelag. Det er viktig at elevene samtidig får utvikle ferdigheter som verdiene kan knyttes til, og på den måten bli en del av eleven og elevenes personlighet. Et viktig element blir derfor å unngå å se eleven som en passiv tilskuer, men heller som et distinkt individ som allerede besitter verdier og holdninger (ibid: 6). I tråd med Deweys filosofi og sokratisk pedagogikk fremhever Skram verdien av at undervisningen legger vekt på ikke bare å formidle hva som er rett, men også hjelpe elevene med å utvikle evnen til å stille spørsmål og selv finne svarene. De må samtidig forstå hvordan andre mennesker tenker, og kunne gjenkjenne ideologi og politikk i argumentasjonen (ibid: 8). Undervisningen må åpne for diskusjon og kritisk vurdering av de demokratiske verdiene. Man må ha tiltro til at verdiene er solide nok til å tåle en slik kritisk vurdering i klasserommet, og at elevene likevel vil slutte opp om dem. Hvis man ukritisk forsøker å overføre verdier og holdninger kan det gi elevene inntrykk av at verdiene overføres dogmatisk fordi de ikke tåler en slik kritisk vurdering (Parker 1996: 327). Ved at læreren forteller og elevene lytter passivt, oppdrar man ikke unge til selvstendighet, men til passiv underkastelse (Dewey i Aasen 2008: 156). En slik demokratiopplæring fungerer i beste fall mot sin hensikt ved å gjøre elevene avhengige av

autoriteter, og i mindre grad selvstendige nok til å fatte egne beslutninger og bli motstandsdyktige mot gruppepress.

## 2.6 Et løft for tradisjonell undervisning

Utdanning er et viktig politisk tema, og blir til en hver tid diskutert og evaluert. ”Dårlige” resultater i internasjonale og nasjonale undersøkelser har særlig satt i gang debatten om undervisning og utdanning. I et slikt klima argumenterer Martha Nussbaum for at demokratiopplæringen blir nedprioritert, og at undervisningen ikke fremmer demokratisk kompetanse i den grad den har potensial til. Lærere som bruker tid på å stimulere barn og unge til å stille spørsmål, være kritiske og bruke fantasien blir møtt av skeptiske foreldre som hevder at dette er overflødige kunnskaper. Nussbaum bygger sin argumentasjon ut i fra den amerikanske diskursen, men det er grunn til å kunne hevde at synet på demokratisk kompetanse som overflødig også gjør seg gjeldende i Norge. I Dagens Næringsliv sin artikkel om gode resultater i ICCS -undersøkelsen, kan man finne igjen den samme argumentasjonen i kommentarfeltet til artikkelen. Blant innleggene kan man finne kommentarer som ”Godt elevene vet noe da. Regning, lesing og slike bagateller trengs jo ikke lenger”. En annen skriver: ”Denne gang var dog Norge bedre enn snittet, noe Norge ikke er i lesing, regning eller naturfag (PISA) (...) Hipp hurra, Norge er bedre enn Indonesia og Russland i demokratikunnskap”. Videre lyder neste kommentar: ”Skoleelevene i Norge lærer mye om det flerkulturelle samfunnets fortrefelighet. Ikke rart de ikke har tid til engelsk og matte”. En kommentar som i særlig grad eksemplifiserer et slik syn er: ”Ikke ubetydelig resultat, men det er da knapt demokratikunnskap vi skal leve av i fremtiden” (Dagens Næringsliv 26.06.10).

”NIFU STEP har på oppdrag for Utdanningsdirektoratet utarbeidet rapporten ”De gamle, er eldst?”. Hovedkonklusjonen i rapporten slik det ble fremstilt i Aftenposten 04.11.10, er at tradisjonell undervisning har størst positiv effekt på elevenes skolerresultater.

Undervisningsformene som er trukket frem som positive for elevenes prestasjoner, er undervisning fra tavlen, individuelt arbeid i klassen og lærerstyrte diskusjoner. Aktiviteter som gruppearbeid, prosjektarbeid og arbeid med praktiske oppgaver viste seg i rapporten å ha mindre effekt for elevenes prestasjoner enn de tradisjonelle undervisningsmetodene. I tillegg konkluderte rapporten med at omfattende evalueringsarbeid i skolen har en negativ effekt på elevenes prestasjoner. Til tross for konklusjonen om de tradisjonelle undervisningsformene, presiserer divisjonsdirektør for Utdanningsdirektoratet nødvendigheten av aktive elever og bruk av andre undervisningsmetoder enn bare tavleundervisning. ”Det er viktig at læreren kan

varierte metodene slik at elevene er aktive. Vi vet at det er lite variasjon i metodebruken blant norske lærere” (Aftenposten 04.11.10). Rapporten slik den er fremstilt i Aftenposten hevder at elevenes skoleprestasjoner er best tjent med tradisjonelle undervisningsformer, men samtidig kan det stilles spørsmålsteget ved om de tradisjonelle undervisningsmetodene ivaretar og fremmer utviklingen av demokratisk kompetanse slik det kommer til uttrykk i styringsdokumentene for opplæringen. At elevene presterer bedre, betyr ikke nødvendigvis at dette er kunnskap elevene vil ta med seg videre i livet.

Tar man utgangspunkt i sokratisk pedagogikk vil ikke de tradisjonelle undervisningsformene anses som tilstrekkelige for å utvikle en demokratisk kompetanse slik skolen er forpliktet til gjennom lovverket. For Dewey var det største problemet med de tradisjonelle undervisningsmetodene at de nettopp fremmer passivitet. ”Asking students to be passive listeners not only fails to develop their active critical faculties, it positively weakens them”. Et samfunn uten våkne og aktive borgere vil være undergangen for demokratiet, fordi slike evner er fundamentale for opprettholdelsen av demokratiet (Nussbaum 2010: 65). Morten Fastvold som er filosof og har skrevet bøker om sokratisk samtaleledelse i skolen, hevder at hvis vi for alvor mener at skolen skal være et demokratifremmende prosjekt, er det på høy tid at opplæring i rasjonell tenkning får en like grunnleggende plass som lese- skrive og regneundervisningen har (Fastvold 2009: 26). At elevene utvikler sin demokratiske kompetanse blir nok av mange tatt som en selvfølge, og egenskapene som trengs kan bli oppfattet som overflødige eller ekstravagante sammenlignet med å lese, skrive og regne. I et av intervjuene doktorgradsstipendiat Heidi Biseth hadde med en dansk skoleleder, kommer det frem at demokratiopplæringen ikke er noe de diskuterer i kollegiet. ”We do not discuss democracy because it goes without saying. After all this is a public school in a democratic society, thus we have to be democratic” (Biseth 2010: 75). Med utgangspunkt i uttrykket; ”det er i godvær man skal tette taket”, fremholder Fastvold at selv om det er stor oppslutning om demokratiet både som verdi og styreform, er det viktig å fortsette å tette det kollektive mentale taket som det demokratiske sinnelaget utgjør. Man må ha et bevisst forhold til demokratiopplæringen og fortsette arbeidet med å utvikle elevenes demokratiske kompetanse, slik at man kan stå støtt i møte med nye kriser. For fortsatt å sikre utviklingen av et demokratisk sinnelag i befolkningen, fremholder Fastvold undervisningsformer som fremmer evne til selvstendig, kritisk tenkning i befolkningen. Denne evnen krever både at elevene bruker sin rasjonalitet, men også at de kan lytte til andre. Det å kunne lytte er like viktig som å uttrykke egne meninger (Fastvold 2009: 216). Disse evnene både kan og bør elevene lære i skolen (ibid: 240).

## 2.7 Oppsummering

Et slikt normativt teoretisk rammeverk for demokratiopplæringen skisserer både implisitt og eksplisitt hva som er nødvendig for at skolen skal kunne utnytte sitt potensial, og fremme utviklingen av demokratisk kompetanse hos elevene.

Skolen må selv være en demokratisk institusjon som er bevisst sin rolle i demokratiprojektet. Ved at skolen er demokratisk, kan elevene lære av situasjonen de er i. Tanken er at elevene lærer demokrati gjennom demokrati. Betydningen av aktivitet og elevmedvirkning trekkes av flere frem som essensielt for å utvikle den nødvendige demokratiske kompetansen hos elevene. Antakelsen er at barn og unge ikke lærer å bli aktive deltakere i demokratiet uten selv å være aktive. Ved å få være med å ta beslutninger i saker som elevene oppfatter som relevante og viktige for sin hverdag, kan de utvikle et demokratisk sinnelag. Gjennom deltakelse får elevene innsikt i demokratiske beslutningsprosesser, og hvor viktig kommunikasjon er. Skolen må ta utgangspunkt i elevenes virkelighet, det som opptar dem og koble det til demokratiopplæringen. Demokrati kan ikke forbli et abstrakt fenomen som elevene ikke kan nå uten lærerens hjelp.

Får å kunne utvikle demokratisk kompetanse må elevene utvikle evne til kritisk, rasjonell og selvstendig tenkning. Elevene må i den sammenheng øves i kildekritikk, slik at de kan gjenkjenne skjult ideologisk og politisk budskap. De må utvikle en kritisk holdning til informasjon som blir presentert, slik at de ikke uten videre godtar det de blir fortalt. Autoritære undervisningsmetoder hvor elevene er passive tilskuere hindrer nettopp selvstendig tankegang og handlingsevne. Undervisningen må stimulere elevene til å tenke og argumentere selv, og vurdere andres argumenter. Dette bygger på en antakelse om at man ikke kan utvikle evnen til å tenke selvstendig ved bare å ta til seg andres tanker og ideer. Skolen må utnytte barn og unges naturlige nysgjerrighet, la dem stille spørsmål og bruke tid på undring og refleksjon, slik at de videreutvikler denne naturlige egenskapen. Som et viktig ledd i kritisk tenkning, er det viktig at elevene også utvikler evnen til å lytte aktivt til andre. Man kan ikke kommunisere uten evne til å lytte til andre og deres meninger. Empati og toleranse for andre mennesker er en viktig del av demokratisk kompetanse. Gjennom kunnskap og forståelse av andre menneskers liv, kan man forebygge mot fordommer og stereotypier. Samtidig som det er viktig at elevene lærer å argumentere og forsvare sine meninger, er det avgjørende at elevene også blir utfordret til å forsvare et annet ståsted enn sitt eget. Ved å forvare et annen mening enn sin egen kan eleven oppnå ny innsikt i en sak og



videreutvikle forståelse og respekt for andres meninger.

Overføringen av demokratiske verdier kan ikke skje ved passiv formidling, men må være et ledd i utviklingen av demokratiske ferdigheter. Gjennom kritisk vurdering, diskusjon og oppdagelse får elevene muligheten til å gjøre verdiene til en del av sin personlighet.

Internaliserte verdier og holdninger gir elevene et godt utgangspunkt for ikke bare å kunne gjenkjenne demokratiske verdier, men også handle ut i fra dem. Som del av utviklingen av handlingsdyktighet, er det vesentlig at skolen styrker elevens følelse av personlig ansvar, både for sine egne tanker og handlinger.

Det er mange forskjellige syn på demokratiopplæringen, og i dette kapitlet har et av perspektivene blitt skissert. Som tidligere nevnt er det uenighet knyttet til hva som blir oppfattet som mest hensiktsmessig for opplæringen. Det er mange komponenter som spiller inn og kan ha en effekt på elevenes demokratiske kompetanse, men det er ikke mulig og heller ikke fruktbart å trekke inn alle. Eget empirisk arbeid for avhandlingen, men også andres arbeid på området vil forhåpentligvis kunne gi noen svar på i hvilken grad skolen prioriterer og fremmer utviklingen av demokratisk kompetanse ut i fra et slikt perspektiv.

### 3. Metode

For å besvare problemstillingen i denne avhandlingen er det hovedsakelig benyttet kvantitativ metode. Problemstillingen er søkt besvart gjennom bruk av spørreskjema, gruppeintervju og bruk av allerede foreliggende empiri som kan være med å belyse problemstillingen.

Spørreundersøkelsen er gjennomført på to videregående skoler, en beliggende sentralt i Oslo-Akershus og én skole på Øvre Romerike<sup>1</sup>. Jeg besøkte selv skolene, og elevene svarte på undersøkelsen mens jeg var tilstede. I den andre klassen jeg gjorde undersøkelsen, ble det i tillegg plukket ut fire elever som deltok i et gruppeintervju.

I dette kapitlet vil det gjøres rede for begrunnelse for valg av metode. Deretter presenteres forskningsdesign med utvalg for undersøkelsen og utarbeidelsen av spørreskjemaet. Til slutt presenteres operasjonaliseringen av den teoretiske modellen og faktoranalyse av variablene.

#### 3.1 Metodiske betraktninger

For i større grad å kunne si noe sikkert om sammenhengen mellom demokratiopplæring og utviklingen av demokratisk kompetanse, ville kanskje det mest optimale være å gjøre et eksperiment hvor man hadde en klasse som fulgte en form for undervisning, og en annen klasse som fulgte en annen form for undervisning. For så senere å systematisk vurdere virkningen av opplæringen gjennom å analysere og vurdere det som skjer i klasserommet elevene imellom og i undervisningsrelaterte aktiviteter og arbeider. Eksperimenter er gunstige når man vil undersøke effekten av spesielle tiltak (Johannessen 2005: 76). Samtidig er et slikt eksperiment av både praktiske og etiske hensyn problematisk (ibid: 77). Eksperimenter er både tids- og kostnadskrevende, og i dette tilfellet lite etisk forsvarlig ovenfor elevene som deltar. Som tidligere nevnt er det også vanskelig å si noe sikkert om hvilke mekanismer som fører til at elevene utvikler et demokratisk sinnelag. Ingen klasser eller elever er helt like, og det er grunn til å kunne hevde at både hjemmebakgrunn og andre påvirkningsagenter i tillegg til personlige egenskaper spiller en rolle for elevenes utvikling av demokratiske kompetanse.

Denne avhandlingen har hittil presentert en normativ pedagogisk teori for hva som anses som hensiktsmessig for å utvikle demokratisk kompetanse hos elevene. Ut i fra et slikt teoretisk utgangspunkt vil man vanskelig kunne utvikle demokratisk kompetanse hos elevene uten at skolen og opplæringen som en helhet følger bestemte ”retningslinjer”. For å kunne besvare

---

<sup>1</sup> Undersøkelsene ble foretatt i februar 2011.

problemstillingen, har jeg derfor valgt en survey-undersøkelse med utgangspunkt i den teoretiske modellen som er skissert. Elevene svarer på hva de opplever at de gjør i undervisningen, og hvordan de opplever læreren og miljøet på skolen. Med utgangspunkt i elevenes svar og annen forskning som allerede foreligger, blir spørsmålet om skolen i fremmer og demokratisk kompetanse søkt besvart. Tidligere undersøkelser peker nettopp på en mangelfull demokratiopplæring med et ensidig kunnskapsfokus. Samtidig skårer norske elever godt i demokratiundersøkelsene og Kunnskapsministeren hyller demokratiopplæringen i den norske skolen<sup>2</sup>.

### 3.2 Forskningsdesign

Forskningsdesign er måten man organiserer sin empiriske undersøkelse på (Skog 1998: 65). Det er planen man har for gjennomføringen av undersøkelsen. Et forskningsdesign er undersøkelsens hva, hvem og hvordan (Johannessen 2005: 73). Den empiriske undersøkelsen som er gjort for denne avhandlingen, kan ikke brukes til å si noe om utvikling over tid, og er derfor det som kalles en tverrsnittstudie (ibid. 74).

#### 3.2.1 Utvalg

Demokratiopplæringen er nedfelt i lovverket, og er et juridisk bindende ansvar både i grunnskolen og i den videregående skolen. Det vil si at målpopulasjonen for denne undersøkelsen kan sies å være alle elever i både grunnskole og videregående opplæring. Det er elevenes oppfatning av skole og undervisning knyttet til demokratiopplæringen som er relevant for å besvare problemstillingen. Det kunne også vært relevant og stille lærerne de samme spørsmålene om undervisningen, men av praktiske hensyn er det bare elevene som har blitt spurt. Heidi Biseths intervjuer med lærere og skoleledere på forskjellige videregående skoler skal diskuteres sammen med egen empiri, og kan slik være med å belyse denne siden.

Jeg har valgt å gjøre undersøkelsen i den videregående skolen, og slik sett begrenser målpopulasjonen seg til disse elevene. Bakgrunnen for valget er at dette kan sies å være det siste kapittelet av den formelle demokratiopplæringen for mange, før de blir myndige, og i enda større grad må ta egne beslutninger og valg. Utviklingen av demokratisk kompetanse skal være en livslang læring, men er kanskje særlig viktig i ungdomsalderen og før elevene blir ”sendt ut i verden på egen hånd”. Ved å gjøre undersøkelsen i den videregående skolen kan det være problematisk å skulle generalisere til å si noe om demokratiopplæringen i skolen

---

<sup>2</sup> Se kapittel 1.

generelt. Selv om det er grunn til å tro at opplæringen i grunnskolen og i den videregående skolen har mye til felles, kan faktorer som lærernes utdanning og elevenes alder påvirke resultatene.

I de fleste tilfeller, slik som i denne avhandlingen, er det nødvendig å gjøre et utvalg fra populasjonen. Det vil si at man foretar undersøkelsen blant noen av elevene, og ikke hele populasjonen (ibid: 207). Det optimale når man skal foreta en utvalgsundersøkelse, er å bruke en fremgangsmåte for utvelging av enheter som i størst mulig grad sikrer et representativt utvalg. Tilfeldig trekking av enheter er én slik fremgangsmåte, men til tross for dette utføres mange kvantitative undersøkelser uten tilfeldige utvalg (ibid: 208). Av praktiske årsaker har utvalget i denne undersøkelsen ikke blitt valgt tilfeldig, men er det som kalles et bekvemmelighetsutvalg (Aarø 2007: 28). Skolene opplever oftere enn før å bli testet og undersøkt. Det er derfor ikke så lett å få tilgang til skolene for å gjøre slike undersøkelser. Jeg valgte derfor to skoler som det var mulig å oppsøke, og jeg selv kunne være tilstede under besvarelsen av undersøkelsen. På den måten kunne jeg svare på eventuelle spørsmål, og forsikre meg om at undersøkelsene ble besvart.

Skolene som ble valgt ut til å delta i undersøkelsene, skiller seg ikke spesielt ut fra andre skoler verken i størrelse eller resultatmessig, og har både studiespesialisering og yrkesfaglige linjer. Klassene som deltok i undersøkelsen ble tilfeldig trukket blant de som har samfunnsfagundervisning. Samfunnsfag er tiltenkt en særlig rolle i demokratiopplæringen, og er obligatorisk for alle elever. Elevene som går første året, følger i større grad samme undervisning enn elevene i andre og tredje klasse på videregående som har muligheten til å spesialisere seg innenfor programfagene. Elevene som går første året følger dermed stort sett den samme undervisningen, og har også i stor grad de samme lærerne.

På hver skole ble det valgt ut fire klasser, men på begge skolene var det en lærer som ikke svarte på henvendelsen. På den første skolen ble undersøkelsen utført i tre klasser, to fra yrkesfag og en fra studiespesialisering. På den andre skolen ble undersøkelsen utført i to klasser på studiespesialisering og en på yrkesfaglig linje. Undersøkelsen ble besvart av i alt 113 elever i alderen 16 – 17 år med jevn fordeling av jenter og gutter. Alle elevene ble på forhånd spurt av læreren om de ville delta i undersøkelsen, og samtlige svarte ja til deltagelse.

Det kan være problematisk å bruke funnene i denne undersøkelsen til å generalisere, da skolene ikke ble tilfeldig trukket ut. På en annen side er det ingen informasjon som foreligger som skulle tilsi at disse to skolene skiller seg markant ut i fra andre videregående skoler.

### 3.2.2 Spørreskjema

Bakgrunnen for utarbeidelsen av spørreskjemaet, er å komme nærmere et svar på problemstillingen. Spørsmålene er derfor utarbeidet i tråd med den teoretiske modellen. De er i tillegg inspirert av spørsmålene i ICCS om undervisningsmetoder og miljø, og noen av spørsmålene er også identiske med de man finner i ICCS. Fordelen med å bruke noen av de samme spørsmålene, er at resultatene kan sammenliknes med tidligere funn (Johannessen 2005: 223). Spørreskjemaene som elevene svarte på var anonyme og inneholdt ingen bakgrunnsspørsmål. Ved å spørre om elevenes bakgrunn, kan man oppnå å få mer informasjon ut av dataene, men i denne undersøkelsen ble det ikke funnet hensiktsmessig å spørre om bakgrunnsvariabler.

Det kan sies å være tre dimensjoner i undersøkelsen. Elevene blir først spurt om undervisningsmetoder og aktiviteter som ses som viktige for utviklingen av demokratisk kompetanse. Videre blir elevene spurt om aspekter tilknyttet åpenhet og relasjoner lærer-elev, og elevene imellom (miljø). Den siste dimensjonen kan sies å handle om elevmedvirkning i opplæringen.

Spørreskjemaet som er utarbeidet for denne undersøkelsen er prestrukturert, ved at alle spørsmålene har oppgitte svaralternativer (ibid: 224). Et slikt spørreskjema er fordelaktig ved at det er lett å svare på, særlig for de elevene som har vanskeligheter med å uttrykke seg skriftlig. Det er også mindre krevende å registrere, noe som åpner for at man kan stille flere spørsmål uten at registreringen blir for omfattende. Samtidig mister man med lukkede svaralternativer tilgangen til annen informasjon som man kunne fått ved åpne spørsmål (ibid.). Derfor har jeg i tillegg valgt å intervju noen av elevene for å kunne få mer informasjon om elevenes opplevelse av undersøkelsen.

I likhet med mange av spørsmålene i ICCS brukes fire svaralternativer. Elevene kan velge mellom kategoriene; *aldri, sjelden, av og til og ofte*. På et av spørsmålene benyttes også; *ingen, noen få, de fleste, og alle*. Når man bruker spørsmål fra andre spørreskjemaer skal man bruke samme antall svaralternativer som i den opprinnelige undersøkelsen (ibid: 230). Samtidig kunne det vært fordelaktig å benytte fem svaralternativer, da dette åpner for en nøytral kategori og mer avanserte statistiske analyser. På en annen side kan en nøytral kategori eller svaralternativet ”vet ikke”, være en enkel utvei når elevene er usikre på hva de skal svare. I stedet for å tenke seg om, kan man ta letteste utvei ved å svare at man ikke vet, eller at man ikke har noen mening om saken (Aarø 2007: 18).

### 3.2.3 Intervju

I tillegg til spørreundersøkelsen ble det foretatt et gruppeintervju av fire elever fra den ene klassen, en jente og tre gutter. Elevene som deltok ble tilfeldig plukket ut etter at hele klassen hadde besvart undersøkelsen. Et kvalitativt forskningsintervju kan sies å være en samtale med struktur og formål (Johannessen 2005: 135). Formålet med å gjøre dette gruppeintervjuet, var å få mer informasjon om elevenes tanker rundt spørsmålene i undersøkelsen. Utgangspunktet for samtalen var om elevene forsto spørsmålene og begrepene som ble brukt. Det er et vanlig problem at respondenter har problemer med å forstå spørsmålene som stilles (Foddy 1993: 3). Videre var jeg interessert i å finne ut av om deres oppfatning av spørsmålene skilte seg fra mitt eget utgangspunkt. Til slutt ville jeg vite mer om deres refleksjon rundt spørsmålene før de svarte, og hvordan de forsto svaralternativene *aldri, sjelden, av og til og ofte*.

Gruppeintervjuet var uformelt og samtalepreget, med åpne spørsmål som tok utgangspunkt i undersøkelsen og elevenes oppfatninger av den (Johannessen 2005:138). Det var viktig med en uformell atmosfære, slik at elevene skulle føle seg komfortable med å svare på spørsmålene selv om de visste at det var jeg som hadde laget undersøkelsen. I et gruppeintervju er det viktig at samtaletema ikke er av for privat karakter. Det ble derfor ikke diskutert hva de svarte, men i større grad hvordan de oppfattet spørsmålene og hva de tenkte før de krysset av. Man skal være forsiktig med å generalisere ut i fra et gruppeintervju. Samtidig vil informasjonen fra intervjuet være verdifull for å belyse flere sider som man ikke ellers ville hatt tilgang til, særlig i forhold til bruk av spørreskjema (Holter og Kalleberg 1996: 146). Materialet som ble innhentet gjennom gruppeintervjuet, vil brukes i en senere diskusjon av de kvantitative dataene og validitet.

## 3.3 Operasjonalisering

Å operasjonalisere er prosessen hvor man gjør om teoretiske begreper til variabler som kan måles. ”I samfunnsforskning angir operasjonalisering hvilke tiltak (operasjoner) som må gjøres for konkret å kunne registrere teoretiske (generelle) fenomener som data” (Johannessen m.fl. 2005: 64). Registreringen av verdiene i SPSS er gjort på den måten at holdninger som uttrykker det samme på de ulike variablene er kodet på samme måte. Svaralternativet *aldri* gir 1, *sjelden* 2, *av og til* 3 og *ofte* 4. På samme måte gir *ingen* 1, *noen få* 2, *de fleste* 3 og *alle* 4. Nedenfor vil det gjøres rede for hvordan noen av de teoretiske begrepene knyttet til utviklingen av demokratisk kompetanse, har blitt operasjonalisert gjennom spørreskjemaet.

Når man tar utgangspunkt i den teoretiske modellen for demokratiopplæringen som er skissert i det forrige kapitlet, kan man identifisere tre hoveddimensjoner for opplæringen. I spørreskjemaet har disse tre dimensjonene dannet utgangspunktet for spørsmålene. Den første gjelder elevenes medvirkning i skolen og demokratisk praksis, den andre kan sies å gjelde miljøet på skolen og i klasserommet, og den tredje tar for seg bestemte undervisningsmetoder, som ut i fra den teoretiske modellen som er skissert er av betydning for utvikling av demokratisk kompetanse.

For å gjøre datamaterialet lettere å håndtere, er det benyttet en datareduksjonsmetode, nærmere bestemt faktoranalyse. Ved å bruke faktoranalyse kan man systematisere og forenkle datamaterialet (Clausen 2009: 28). Faktoranalyse kan bidra til å finne mønstre mellom variablene, og videre se om indikatorene måler en eller flere dimensjoner av et fenomen eller begrep (Johannessen 2008: 167). I undersøkelsen er det stilt flere spørsmål for å kunne fange opp ulike sider ved elevenes oppfatning av demokratiopplæringen. Samtidig som dette kan bidra til mer utfyllende og nyansert informasjon av fenomenene, kan også et stort antall variabler gjøre materialet uoversiktlig (ibid). Det er gjort en prinsipalkomponentanalyse hvor variablene/indikatorene har blitt fordelt på ulike komponenter, nettopp for å gjøre materialet mer håndterbart. Komponentmatrisen er videre rotert for å gjøre tolkbarheten lettere. Det er benyttet en varimax rotasjonsteknikk, da denne anses som den mest effektive for å oppnå enkel struktur (Clausen 2009: 36). Når man skal plassere indikatorene til de teoretiske begrepene i indekser, er det ikke bare den statistiske analysen som spiller inn, men det må også tas hensyn til teoretiske og begrepsmessige begrunnelser om hva som hører sammen (Skog 1998: 94).

### **3.3.1 Medvirkning**

Medvirkning kan sies å være en viktig komponent ved til-perspektivet i demokratiopplæringen, muligens også den viktigste. Konklusjonen til Ungdommens Demokratiforum er at: ”I en skole som skal fostre demokrati, må demokrati utøves” (Engelstad og Ødegård 2003: 52). Med utgangspunkt i den teoretiske modellen som er skissert i det forrige kapitlet, er det viktig at eleven selv får delta og medvirke for å utvikle holdninger og ferdigheter tilknyttet demokratisk kompetanse.

Medvirkning kan sies å handle om elevenes generelle deltagelse i å fatte beslutninger som omhandler deres skolehverdag. Undersøkelsen inkluderer ikke spesielle verv som elevråd, da denne demokratiske praksisen omfatter et fåtall av elevene på et gitt tidspunkt. Elevene blir

spurt om hvor ofte de er med på å ta del i beslutninger som er relevant for deres skolehverdag, og i hvilken grad elevene opplever at det blir tatt hensyn til deres meninger. De blir først spurt om hvor ofte de mener at de får mulighet til å medvirke til hvordan undervisningen skal være, og hvor ofte de får være med å bestemme/foreslå emner for diskusjon. Deretter blir elevene også spurt om hvor ofte det blir tatt hensyn til elevenes meninger om undervisningsmetode, hva det undervises i, tema for diskusjon, vurderingsmetoder og lærebøkene og andre læremidler som blir brukt<sup>3</sup>. Det er viktig at elevene ikke bare blir spurt om hvor ofte de får delta i beslutninger, men også i hvilken grad de føler at meningene deres blir tatt hensyn til. Medvirkning uten reell innflytelse kan vanskelig kalles demokratisk praksis. I arbeidet med avhandlingen har det blitt synlig at denne delen av undersøkelsen kunne inneholdt flere indikatorer for å dekke mer av det som er gjenstand for demokratisk praksis, men dette vil diskuteres nærmere i kapittel 5.

Ut i fra en to-komponents faktoranalyse fordeler de sju medvirkningsindikatorerne seg på to komponenter med en kumulativ forklart varians på 59 %<sup>4</sup>. Den roterte komponentmatrisen viser at indikatorene 3b, 3d, og 3e danner én indeks (komponent 1)<sup>5</sup>. Variablene lader fra .777- .812, noe som anses for å være svært godt (Johannessen 2009: 181). De to indikatorene 1a og 1b danner en annen indeks med høy faktorladning på komponent 2.

De to resterende indikatorene er vanskeligere å plassere enn de fem foregående. Indikator 3c om eleven opplever at de blir tatt hensyn til når tema for diskusjon skal bestemmes, lader med lik styrke på begge komponenter. I en slik situasjon kan det være naturlig å fjerne variabelen for på den måten å styrke det resterende materialet (ibid.). Men indikator 3c beholdes og plasseres sammen med de andre indikatorene i komponent 1, da den omhandler det samme begrepsmessig som de andre indikatorene.

Indikator 3a handler om elevenes opplevelse av medvirkning til hvordan undervisningen skal være, og om de opplever at det blir tatt hensyn til deres meninger. Denne indikatoren lader på begge komponenter, men sterkere på komponent 2. Statistisk vil det da være naturlig å plassere den sammen med de andre indikatorene i komponent 2. Samtidig som det vil være statistisk mer naturlig å plassere indikator 3a sammen med komponent 2, er det mer

---

<sup>3</sup> Se vedlegg 1. Spørreskjema

<sup>4</sup> Se vedlegg 2. Tabell for faktoranalyse

<sup>5</sup> Ved prinsippal komponentanalyse er det korrekt å bruke betegnelsen komponent i stedet for faktor (Clausen 2009: 28).



nærliggende ut i fra begrepsmessige/teoretiske avveininger å plassere indikator 3a sammen med komponent 1.

Medvirkning blir ut i fra statistiske og substansielle avveininger todelt. Komponent 1 består av indikatorene 3a, 3b, 3c, 3d og 3e. Denne indeksen tar for seg spørsmål som omhandler elevenes opplevelse av reell påvirkning/medvirkning i beslutninger. Komponent 2 består av indikator 1a og 1b som omhandler elevenes opplevelse av hvor ofte de får ta del i beslutninger i undervisningen.

### **3.3.2 Miljø**

Et annet aspekt som har innvirkning på elevenes demokratiopplæring, er miljø på skolen og særlig i klasserommet. Denne dimensjonen handler om elevenes opplevelse av miljøet i klassen, elevene i mellom og lærer – elev relasjon. Det teoretiske utgangspunktet for demokratiopplæringen som er skissert i kapittel 2 vektlegger et klasserommiljø som er åpent, hvor meninger får komme til uttrykk og hvor elevene føler seg trygge og frie til å ytre sine meninger overfor de andre elevene og læreren. For å fremme utviklingen av elevenes demokratiske kompetanse og kanskje spesielt et demokratisk sinnelag, er det viktig at læreren kan fungere som en veileder uten å være autoritær. Dette betyr ikke at læreren ikke skal være en autoritet, men at elevene skal føle frihet til å danne og gi uttrykk for egne meninger i møte med andre samtidig som de ansvarliggjøres.

Denne dimensjonen omhandler spørsmål som tar for seg hvordan elevene opplever det å uttrykke sine meninger i undervisning både i forhold til lærere og andre elever. Elevene blir spurt om de åpent kan være uenige med lærerne når det diskuteres i undervisningen, og om læreren oppmuntrer elevene til å si sin mening. Det blir også spurt om elevene føler at de kan uttrykke sine meninger selv om de andre elevene eller læreren mener noe annet, og om de eventuelt føler press knyttet til dette.

Ut i fra en prinsippal komponentanalyse fordeler de ti indikatorene seg på to komponenter med en kumulativ forklart varians på 45 %. Den roterte komponentmatrisen viser at indikatorene 2a, 2b, 2c, 2f, 2g og 2j fordeler seg på én indeks (komponent 1). Størrelsene på faktorladningene varierer fra god til utmerket med unntak av en indikator. Indikator 2g kan sies å være svakere enn de andre og lader i tillegg på begge komponenter, men betraktelig høyere på komponent 1. Av både statistiske og substansielle avveininger beholdes og plasseres indikator 2g sammen med de andre indikatorene i komponent 1. Indikatorene som

danner komponent 1 har til felles at de alle handler om hvordan elevene opplever at læreren og andre elever opptrer når saker skal diskuteres. *Opplevelse av lærere og elever* (knyttet til miljø).

Indikatorene 2h, 2i, og 2o danner en annen indeks (komponent 2). Indikatorene i komponent 2 skiller seg fra den første indeksen ved at spørsmålsformuleringene tar utgangspunkt i elevens personlige opplevelse av frihet/åpenhet i forhold til å kunne mene og uttrykke sine meninger overfor både elever og lærere. Komponent 2 inneholder dermed tre indikatorer som uttrykker elvenes *personlige opplevelse* av ytrings-/meningsfrihet.

Indikator 2m lader med omtrent lik styrke på begge komponenter, og er ikke statistisk sett like lett å plassere som de andre indikatorene. Legger man en begrepsmessig avveining til grunn, gir det seg heller ikke selv hvor denne indikatoren skal plasseres. Indikator 2m vil derfor behandles for seg selv.

### 3.3.3 Undervisning

Den siste av de tre dimensjonene handler om elevenes opplevelse av hvor ofte det benyttes ulike metoder og aktiviteter i undervisningen. Ut i fra den teoretiske modellen som er skissert tidligere i oppgaven, er det former for undervisning/undervisningsmetoder som anses som mer fordelaktige enn andre for å utvikle demokratisk kompetanse. Noen av prinsippene for undervisningen som skisseres av blant annet Martha Nussbaum, John Dewey og Morten Fastvold er operasjonalisert gjennom forskjellige aktiviteter som tenkes å fremme utviklingen av demokratisk kompetanse hos elevene. Elevene blir spurt om hvor ofte de i undervisningen har rollespill, tavleundervisning og gruppearbeid. Videre blir de spurt om hvor ofte de diskuterer med utgangspunkt i aktuelle saker, etiske dilemmaer eller ut i fra en tekst klassen har lest. Det blir også spurt om hvor ofte elevene vurderer kilder og argumenterer eller blir bedt om å forsvare et annet synspunkt enn sitt eget.

Ut i fra en prinsipalkomponent analyse kan man danne tre komponenter av variablene knyttet til elevenes opplevelse av undervisningen. De sytten indikatorene fordeler seg på tre komponenter med en kumulativ forklart varians på 40 %. Den roterte komponentmatrisen viser at det statistisk sett er naturlig å plassere indikatorene 1c, 1f, 1h, 1i, 1j, 1k, 1l, 2d, 2e og 2n i samme indeks (komponent 1). Indikatorene 1c, 1h og 2n kan sies å lade på flere komponenter, men samtidig lader de sterkere på komponent 1 enn på de andre komponentene, og er også ut i fra en substansiell tolkning mer forenlig med komponent 1. De ti indikatorene

er spørsmålsformuleringer som alle handler om aktiviteter knyttet til å lære elevene å diskutere og argumentere, og gjennom arbeid med argumentasjon styrke elevenes empati og toleranse. Denne komponenten kan kort oppsummert sies å handle om *argumentasjon*.

Indikator 2k, 2l og 2p er statistisk og substansielt naturlig å plassere sammen i komponent 2. De tre indikatorene handler om elevenes oppfatning av egen og andres deltagelse i undervisningen, både når det gjelder å lytte og aktiv deltagelse i diskusjon. Disse tre indikatorene utgjør dermed komponent 2; *elevaktivitet*. Indikatorene 1g og 1m lader også høyest på denne komponenten. Samtidig lader indikator 1g lavt på alle de tre komponentene og uten betydelig forskjell. Indikator 1m lader lavt på komponent 2, men betraktelig lavere på de andre komponentene. Samtidig er de to indikatorene heller ikke en naturlig del av komponent 2 hvis man legger begrepsmessige avveininger til grunn. Indikator 1g og 1m handler om elevenes oppfatning av hvor ofte de jobber med kilder og i grupper. Komponent 2 blir derfor behandlet uten indikatorene 1g og 1m.

Indikatorene 1d og 1e danner statistisk sett den siste indeksen med høye faktorladninger på komponent 3. Indikator 1d og 1e handler henholdsvis om elevenes opplevelse av omfanget av undervisningsmetodene rollespill og tavleundervisning i opplæringen. Bruk av rollespill er nærliggende å knytte til progressiv pedagogikk, mens tavleundervisning i større grad kan knyttes til tradisjonell pedagogikk.

### **3.4 Kvantitativ analyse**

I analysen av undersøkelsens kvantitative data vil det benyttes univariat deskriptiv statistikk. Enkeltvariablene vil analyseres ved hjelp av prosenttabeller og statistiske mål som modus og gjennomsnitt. Variablene i undersøkelsen kan sies å befinne seg på ordinalnivå. De statistiske grepene som kan gjøres begrenses av at variablene befinner seg på dette målenivået, og vanligvis vil man ikke regne ut gjennomsnitt for variabler som ikke er på intervall- eller forholdstallsnivå. Men i sammenhenger hvor det gir mening å gjøre dette behandler man variablene som kvasi-intervallvariabler. For å undersøke eventuelle sammenhenger mellom variablene vil det gjøres en bivariat analyse ved hjelp av krysstabeller.

### **3.5 Validitet og reliabilitet**

Et viktig spørsmål for avhandlingen er om undersøkelsen måler de egenskapene som problemstillingen gjelder. Ved operasjonaliseringen av de teoretiske begrepene forsøker man i

størst mulig grad å fange opp de teoretiske definisjonenes innhold. Det handler om man måler man det man tror man måler, og om undersøkelsen er representativ for det man prøver å si noe om. Dette er et spørsmål om undersøkelsens validitet (Hellevik 2002: 183). Reliabilitet handler om hvor nøyaktig undersøkelsen er gjort og hvor pålitelig data er. Innsamlingen og behandlingen av data må være nøyaktig, og det må være fravær av tilfeldige målefeil. For at data skal ha høy validitet er det en nødvendig forutsetning med høy reliabilitet.

Undersøkelsens validitet og reliabilitet handler sammen om hvor vidt man kan finne systematiske eller tilfeldige feil ved hvordan undersøkelsen er gjennomført (ibid: 183).

Undersøkelsens reliabilitet og validitet vil diskuteres underveis i avhandlingens analyse og diskusjon.

## 4. Kvantitativ analyse

### 4.1 Innledning

I dette kapitlet vil elevenes svar på spørreundersøkelsen presenteres statistisk i forsøk på å belyse avhandlingens problemstilling. Det empiriske materialet innhentet fra seks klasser på to forskjellige videregående skoler vil forhåpentligvis bidra til mer informasjon om demokratiopplæringen i skolen, og om de aspektene som ses som nødvendige for utviklingen av demokratisk kompetanse er tilstede eller imøtekommes i skolen.

De ulike dimensjonene som ble fremstilt i metodekapittelet vil være utgangspunkt for en univariat deskriptiv analyse. Resultatene vil kommenteres og illustreres ved hjelp av tabeller. Både resultatet av enkeltindikatorer og gjennomsnitt for de forskjellige indeksene vil tolkes, for så å danne grunnlaget for å svare på avhandlingens problemstilling.

### 4.2 Elevmedvirkning

#### 4.2.1 Analyse av elevenes medvirkning

I tabell vises resultatene for elevenes mulighet til å delta i beslutninger i undervisningen, og hvor ofte elevene opplever å bli tatt hensyn til. I den første tabellen presenteres gjennomsnitt for både enkeltindikatorer og indeksene, modus, høyeste og laveste verdi og antall enheter. I tabell 2 presenteres elevenes fordeling på indikatorene i prosent.

Tabell 1. Gjennomsnitt for medvirkningsindikatorer

Variabler	Gj.snitt	Modus	Min	Max	N
1a. Beslutninger om undervisning	2,7	3.00	1	4	113
1b. Emne for diskusjon	2,6	3.00	1	4	113
3a. Undervisningsmetode	2,8	3.00	1	4	112
3b. Innhold	2,3	2.00	1	4	111
3c. Tema	2,5	3.00	1	4	112
3d. Vurdering	2,4	2.00	1	4	111
3e. Lærebøker og læremidler	2,4	2.00	1	4	112
Indeks1 reell medvirkning/hensyn	2,5	2,4	1	4	111
Indeks 2 deltakelse i beslutninger	2,7	3.00	1	4	113

Ut i fra kodingen som ble redegjort for i kapittel 3. vil verdien 1 uttrykke at noe *aldri* finner sted, 2 *sjelden*, 3 *av og til* og 4 *ofte*. Hvis modus eller gjennomsnitt ligger tett opp mot tallet 4, vil dette være et uttrykk for at aspekter som ses som positive for utviklingen av demokratisk

kompetanse ofte finner sted ut i fra elevenes opplevelse, og vil gå i mot antagelsen om at det i opplæringen fokuseres for lite på elementer som ses som nødvendig for utvikling av demokratisk kompetanse.

Tabell 2. Frekvensfordeling for medvirkning (Valid prosent)

Variabler	Aldri 1	Sjelden 2	Av og til 3	Ofte 4
1a. Beslutninger om undervisning	3,5	24,7	61,1	8,0
1b. Emne for diskusjon	5,3	38,1	44,2	12,4
3a. Undervisningsmetode	3,6	28,6	52,7	15,2
3b. Innhold	9,9	55,0	28,8	6,3
3c. Tema	6,3	42,0	46,4	5,4
3d. Vurdering	10,8	46,8	35,1	7,2
3e. Lærebøker og læremidler	14,3	43,8	31,3	10,7

Tabell 1 forteller oss at de fleste av elevene har svart *sjelden* eller *av og til* på indikatorene for medvirkning, men det finnes også de som svarer *aldri* og de som svarer *ofte*. Elevene har ikke overraskende forskjellige opplevelser av det som skjer i klasserommet. Samtidig som det er individuelle forskjeller, er det mulig å finne tendenser i resultatene. At flertallet av elevene svarer *av og til* eller *sjelden* kan sies å være et uttrykk for at elevene ikke opplever at de ofte får ta del i beslutninger om sin skolehverdag. Indeks 2 handler om hvor vidt elevene opplever at de får være med å fatte beslutninger om undervisningen. Denne indeksen har et gjennomsnitt på 2,6 og modus på 3. Frekvensfordelingen viser at henholdsvis 28 % og 43 % svarer at de *aldri* eller *sjelden* gjør dette. Mens flertallet av elevene svarer at dette er noe de *gjør av og til*. Fordelingen kan tilsi at elevene ikke ofte opplever å ta del i beslutninger om undervisningen ved at få krysser av for dette. Samtidig svarer henholdsvis 61 og 44 prosent at de *av og til* opplever å få være med på å ta beslutninger, noe som tilsier at dette er en del av elevenes skolehverdag, men i moderat grad.

Indikatorene i indeks 1 som tar for seg elevenes opplevelse av om lærerne tar hensyn til elevenes meninger, har et indeksgjennomsnitt på 2,5. Gjennomsnittet ligger mellom svaralternativene *sjelden* og *av og til*. Med unntak av indikator 3a kan svarene for indeks 1 sies å være mindre positive med hensyn til medvirkning. Modus for indikatorene 3b, 3d og 3e er 2. Det vil si at verdien som forekommer hyppigst for disse variablene er verdien 2, *sjelden*. Hele 65 % av elevene som har svart på undersøkelsen, opplever at det *aldri* eller *sjelden* blir tatt hensyn til deres meninger når det gjelder innhold i undervisningen. Tilsvarende tall for indikator 3d og 3e er 58 % som svarer at det *aldri* eller *sjelden* blir tatt hensyn til elevenes

meninger om vurderingsform eller bruk av lærebøker og andre læremidler. Det er kanskje ikke så overraskende at det er få som opplever at de har innflytelse på valg av lærebøker, da dette gjerne er noe som bestemmes før undervisningen på høsten begynner, og ofte er avhengig av hvilke bøker som ble brukt i faget året før. Det er kanskje noe mer overraskende er det at så stor prosentandel av elevene som opplever at det ikke blir tatt hensyn til deres meninger når det kommer til hvordan elevene skal vurderes.

Verdien 3 forekommer hyppigst på variablene 3a og 3c, og har videre et gjennomsnitt på 2,8 og 2,5. Indikator 3a som handler om elevene opplever at det blir tatt hensyn til deres meninger om undervisningsmetoder, er den indikatoren hvor flest svarer ofte. Samtidig er det ikke mer enn 15 % prosent av elevene som svarer dette, igjen svarer flest *av og til*. Tilsvarende tall for indikator 3c om elevene opplever at det blir tatt hensyn til deres meninger om valg av tema til diskusjon er 5,4 %. Nærmere 50 % svarer at det *aldri* eller *sjelden* blir tatt hensyn til elevenes meninger når tema skal velges.

#### 4.2.2 Klassenes fordeling

Det er også av interesse å se på hvordan fordelingen på variablene om medvirkning er mellom de ulike klassene.

Tabell 3. Gjennomsnitt for de ulike klassene<sup>6</sup>

Variabler	Klasse M	Klasse N	Klasse O	Klasse X	Klasse Y	Klasse Ø
1a. Beslutninger om undervisning	3,00	2,47	2,60	2,75	2,94	2,68
1b. Emne for diskusjon	2,61	2,33	2,35	3,08	3,11	2,68
3a. Undervisningsmetode	2,85	2,30	3,05	3,08	2,82	2,77
3b. Innhold	2,38	2,10	2,40	2,45	2,58	2,09
3c. Tema	2,71	2,35	2,40	2,58	2,58	2,45
3d. Vurdering	2,38	2,35	2,45	2,27	2,58	2,27
3e. Lærebøker og læremidler	2,66	2,50	2,20	2,33	3,05	2,00

På den første indikatoren viser det seg i tabell 3 at samtlige klasser med unntak av klasse N er nærmere *av og til* enn *sjelden* når de svarer. Det er litt større variasjon på neste indikator, men igjen har klasse N et lavere gjennomsnitt enn de andre klassene. På indikator 3a har samtlige klasser høye gjennomsnitt med unntak av klasse N. På indikator 3b har derimot alle et lavere gjennomsnitt, nærmere svaralternativ *sjelden* med unntak av klasse Y. Det samme gjelder indikator 3d. Indikator 3e er indikatoren med størst variasjon. Gjennomsnittene til klasse Y og

<sup>6</sup> Klasse m, n og o tilhører samme videregående. Det samme gjør klasse x, y og ø.

Ø varierer med hele 1,05. Klasse Y har et gjennomsnitt tilsvarende *av og til* for lærebøker, mens gjennomsnittet for klasse Ø tilsvarer alternativet *sjelden*.

Det er i utgangspunktet ikke så stor variasjon mellom klassene, og de fleste har et gjennomsnitt nærmere 2,5. Ser man nærmere på hvordan de ulike klassene har svart kan man likevel se enkelte tendenser i de ulike klassene. Blant annet svarer klasse N samlet sett konsekvent oftere *sjelden* på spørsmålene enn de andre. På indikator 1a, 3a og 3b er det ingen av elevene som svarer *ofte*. Tilsvarende svarer klasse Y oftere *av og til* og *ofte* sammenlignet med de andre. Innad i klassene finner man at nærmere 50 % av elevene svarer det samme, med unntak av klasse O hvor variasjonen er større. Det er vanskelig å si noe sikkert om hvorfor elevene i samme klasse har forskjellige opplevelser av hva som skjer i klasserommet. Hadde undersøkelsen også tatt utgangspunkt i bakgrunn, kunne det vært interessant å se om elevene som svarer det samme har noe annet til felles som kan være med å forklare variasjonen innad i klassene.

### 4.2.3 Oppsummering

Gjennomsnittet for de forskjellige indikatorene varierer fra 2,3 til 2,8, hvor 2,3 er innholdet i undervisningen og 2,8 er gjennomsnittet for undervisningsmetoder. En variasjon på 0,5 kan sies å være relativt lav. Resultatene av den statistiske analysen for medvirkning bygger opp under antagelsen om at elevene ikke i stor grad opplever å bli tatt hensyn til når saker som er av betydning for deres skolehverdag skal avgjøres. De fleste elevene svarer *sjelden* eller *av og til*, et uttrykk for at de ikke opplever at dette er noe de ofte gjør som en del av opplæringen. Læreplanverket gir uttrykk for at elevene må få ta del i demokratiske prosesser og få mulighet til å medvirke i sin egen skolehverdag<sup>7</sup>. Ved at svært få elever opplever at de ofte får ta del i beslutninger eller blir hørt i saker som er av betydning for deres skolehverdag, kan det tolkes som en indikasjon på manglende demokratisk praksis. Samtidig er det vanskelig å tolke hva elevene legger i begrepene *aldri*, *sjelden*, *av og til* og *ofte*, og man kan kanskje argumentere for at *av og til* er tilstrekkelig. Dette vil være gjenstand for nærmere diskusjon i kapittel 5.

---

<sup>7</sup> 1.3.1 Formålet med opplæringen.



## 4.3 Miljø

### 4.3.1 Analyse av klasseromsmiljø

I tabell 1. presenteres de statistiske resultatene for indikatorene som omhandler elevenes opplevelse av miljø i klassen. I likhet med tabell 1 presenteres gjennomsnitt, modus, minste og høyeste verdi og antall som har besvart spørsmålene.

Tabellen viser gjennomgående et høyere gjennomsnitt enn det indikatorene for medvirkning viser. Indikatoren 2a, 2b, 2c, 2h, 2i og 2j har alle et gjennomsnitt på 3 eller høyere.

Tabell 4. Gjennomsnitt for miljøindikatorene

Variabler	Gj.snitt	modus	Min	Max	N
2a. Åpent uenig med lærerne	3,3	4.00	1	4	112
2b. Oppmuntrer - egne meninger	3,3	4.00	1	4	113
2c. Fritt uttrykk egne meninger	3,5	4.00	1	4	113
2f. Læreren utfordrer meningene	2,8	3.00	1	4	113
2g. Elevene utfordrer meningene	2,6	3.00	1	4	113
2h. Sier din mening	3,2	3.00	1	4	113
2i. Sier din mening	3,3	3.00	1	4	113
2j. Tid til å tenke	3,0	3.00	1	4	113
2m. Endrer mening	2,4	2.00	1	4	112
2o. Press til å mene det samme	1,6	1.00	1	4	112
Indeks 1. Opplevelse av lærere/elever	3,0	3,5	1	4	112
Indeks 2. Egne opplevelser	2,7	2,3	1	4	112

Svarfrekvensen kan fortelle at 54 % av elevene opplever at de *ofte* kan være åpent uenig med lærerne. Videre forteller 65 % prosent av elevene at de opplever *ofte* at de fritt kan uttrykke sine meninger, selv om andre elever måtte mene noe annet. Samtidig svarer tilsvarende 18 % at de *aldri* eller *sjelden* opplever å kunne være uenig med lærerne, og 10 % uttrykker at de *aldri* eller *sjelden* fritt kan uttrykke sine meninger. På den ene siden kan man si at det er et stort flertall av elevene som opplever at de fritt kan uttrykke sine meninger og være åpent uenig med lærerne, mens man også finner et ikke ubetydelig mindretall som ikke opplever klasseromsmiljøet som like åpent.

Tabell 5. Frekvensfordeling miljø (Valid prosent)

Variabler	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte
2a. Åpent uenig med lærerne	2,7	15,2	28,6	53,6
2b. Oppmuntrer - egne meninger	4,4	10,6	38,9	46,0
2c. Fritt uttrykke egne meninger	0,9	8,8	25,7	64,6
2f. Læreren utfordrer meningene	4,4	33,6	40,7	21,2
2g. Elevene utfordrer meningene	7,1	37,2	41,6	14,2
2h. Sier din mening	1,8	15,0	48,7	34,5
2i. Sier din mening	3,5	9,7	43,4	43,4
2j. Tid til å tenke	4,4	19,5	54,9	21,2
2m. Endrer mening	5,4	48,2	43,8	2,7
2o. Press til å mene det samme	50,9	37,5	10,7	0,9

Andelen elever som rapporterer en positiv opplevelse av klasseromsklimaet er samtidig større i denne undersøkelsen gjort i den videregående skolen enn den tilsvarende fra ungdomsskolen.<sup>8</sup> Konklusjonen fra den ICCS- undersøkelsen er at norske elever opplever et åpent klasseromsklima. Dette kan sies å være positivt da tidligere undersøkelser konkluderer med at et åpent klasserommiljø er viktig for å kunne utvikle demokratiske ferdigheter (Mikkelsen m.fl.: 99).

Flertallet av elevene opplever at lærerne oppmuntrer dem til å gi uttrykk for meningene sine, mens tilsvarende få opplever at lærerne utfordrer meningene deres. Noe som anses som viktig for ansvarliggjøring av elevene, og er slik et viktig ledd i utviklingen av demokratisk kompetanse. For å internalisere demokratiske verdier og holdninger anses det som betydningsfullt at elevene også møter motstand, og får satt meningene sine på prøve. Tabell 4 og 5 viser at dette er noe elevene i mindre grad opplever. Indikator 2f og 2g som spør elevene om de opplever at lærerne eller elevene utfordrer meningene deres, har et lavere gjennomsnitt en flertallet av indikatorene, med et gjennomsnitt på henholdsvis 2,8 og 2,6. Noe som imidlertid kan ha hatt innvirkning for resultatet på indikator 2f og 2g, er at elevene kan oppleve ordet ”utfordre” som negativt ladet. Gruppeintervjuet med noen av elevene bekrefter denne antagelsen, men det er samtidig ikke belegg for å si at dette sikkert påvirker hvordan elevene svarer. På en annen side kan man si at samtidig som det er færre av elevene som opplever at de ofte blir utfordret, er det likevel 41 % og 42 % som svarer at de *av og til* opplever å bli utfordret av lærere eller elever, noe som ikke kan sies å være ubetydelig.

<sup>8</sup> ICCS- studien (Kortrapport ICCS 2009).

Den siste indikatoren i denne gruppen (2j) handler om elevene opplever å få tid til å tenke seg om når læreren stiller spørsmål. Dette er ikke et direkte spørsmål om oppfatning av åpenhet i klasserommet, men kan si noe mer implisitt om dette. Hvis elevene ikke opplever å få tilstrekkelig tid til å tenke seg om før læreren går videre, kan det virke begrensende for åpenheten i klasserommet ved at enkelte ikke får mulighet til å ta ordet. Flertallet av elevene svarer at de *av og til* får tid til å tenke seg om. Samlet svarer 55 % av elevene at de *av og til* får tid til å tenke seg om når læreren stiller spørsmål. Samtidig er det relativt få som svarer at de *ofte* opplever å få god nok tid til å tenke seg om. Nesten en fjerdedel av de spurte svarer at de *aldri* eller *sjelden* opplever at de får tid til å svare før læreren går videre. Det vil være individuelt hvor lang tid elevene trenger på å tenke seg om før de kan avgi et svar, eller ytre sine synspunkter. Men når en fjerdedel av elevene svarer at de *aldri* eller *sjelden* får tenkt seg om, er det problematisk særlig med tanke på demokratiopplæringen og utviklingen av muntlige ferdigheter.

Indikatorene 2h, 2i og 2o tilhører den andre komponenten i oppfatning av klasseromsklima. Indikatorene henvender seg her direkte til elevenes personlige opplevelse og reaksjon på åpenhet i klasserommet. De to første indikatorene handler om elevene sier sin mening selv om læreren eller de andre elevene mener noe annet. 43 % av elevene svarer at de *ofte* sier sin mening selv om medelever mener noe annet, mens 34 % svarer det samme om læreren. Dette kan være en indikasjon på at elevene i mindre grad våger å si sin mening hvis læreren mener noe annet. Dette kan sies å tale i mot oppfatningen av et åpent klasseromsklima. Samtidig kan tallene indikere at elevene i mindre grad er sårbare for gruppepress.

Elevene ble også tidligere i undersøkelsen spurt om de generelt sett kan uttrykke sine meninger fritt, selv om de andre elevene mener noe annet, og da svarte hele 65 % prosent at de *ofte* opplever at de kan det. Forskjellen i resultatene kan være påvirket av at indikator 2h og 2i henvender seg direkte til enkelteleven og hva den gjør. De elevene som sjelden deltar muntlig vil kanskje være tilbøyelige til å svare *aldri* eller *sjelden* uavhengig av om læreren eller de andre elevene har andre meninger. En bivariat analyse ved bruk av krysstabell kan til en viss grad tilbakevise dette.

Tabell 6. Krysstabell for indikator 2k og 2h<sup>9</sup> (prosent)

Sier sin mening	Deltakelse				
	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Total
Aldri	20 (1)	2,9 (1)	0 (0)	0 (0)	1,8 (2)
Sjelden	20 (1)	22,9 (8)	10,9 (5)	11,1 (3)	15,0 (17)
Av og til	20 (1)	51,4 (18)	54,3 (25)	40,7 (11)	48,7 (55)
Ofte	40 (2)	22,9 (8)	34,8 (16)	48,1 (13)	34,5 (34)
Total	100 (5)	100 (35)	100 (46)	100 (27)	100 (113)

Tabell 7. Krysstabell for indikator 2k og 2i. (prosent)

Sier sin mening	Deltakelse				
	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Total
Aldri	20 (1)	8,6 (3)	0 (0)	0 (0)	3,5 (4)
Sjelden	60 (3)	20 (7)	2,2 (1)	0 (0)	9,7 (11)
Av og til	0 (0)	40 (14)	54,3(25)	37 (10)	43,4 (49)
Ofte	20 (1)	31,4 (11)	43,5 (20)	63 (17)	43,4 (49)
Total	100 (5)	100 (35)	100 (46)	100 (27)	100 (113)

Av 40 elever som svarer at de *sjelden* eller *aldri* deltar i diskusjoner, svarer 11 at de *aldri* eller *sjelden* sier sin mening selv om læreren er uenig, mens 14 av 40 svarer det samme i forhold til elevgruppa. Det vil si at selv om 40 elever svarer at de *sjelden* eller *aldri* deltar i diskusjoner i klassen, svarer 29 av dem at de sier sin mening selv om læreren mener noe annet, og 26 elever svarer at de gjør det selv om de andre i klassen har en annen mening. Samtidig er det ingen av elevene som svarer at de *av og til* eller *ofte* deltar som *aldri* sier sin mening. Tilsvarende svarer henholdsvis 48% og 63% av de som svarer at de *ofte* deltar i diskusjon at de også *ofte* sier sin mening. Noe som kan tale for at det kan være en sammenheng mellom deltakelse i diskusjon og å si sin mening uavhengig av hva andre mener. Men man skal være forsiktig med å konkludere da antall enheter er forholdsvis lavt. I tillegg viser undersøkelser at det ikke nødvendigvis er samsvar mellom hva respondenter sier at de gjør, og hva de faktisk gjør. Foddy skriver: "The relationship between what respondents say they do and what they actually do is not always very strong" (Foddy 1993: 3).

Den siste av indikatorene som ble behandlet sammen med indeks 2, er indikator 2o hvor elevene må svare på om de noen gang opplever press til å mene det samme som andre i klassen. 50% av elevene svarer at de *aldri* opplever det, og 38% svarer at de *sjelden* opplever å føle seg presset til å mene det samme som andre i klassen. At 88% av elevene svarer at de

---

<sup>9</sup> Antall enheter i parentes.

*sjelden* eller *aldri* føler seg presset til å mene det samme som andre, taler for at elevene opplever et åpent klasseromsmiljø. Samtidig er det 11% av elevene som svarer at de *av og til* føler seg presset, noe som ikke er et ubetydelig tall.

Den siste av indikatorene som verken ble plassert i den første eller den andre indeksen er indikator 2m: ”Endrer mening etter en diskusjon i klassen”. Nesten 50 % av elevene svarer at de *sjelden* endrer mening etter en diskusjon, mens nesten like mange svarer at de *av og til* endrer mening. Det er forholdsvis få som svarer at de *aldri* eller *ofte* endrer mening. Tanken bak spørsmålet er at elevene ved å endre mening etter en diskusjon, kan uttrykke åpenhet for andre og nye synspunkter. Samtidig er det heller ikke positivt hvis elevene altfor ofte endrer mening, noe som kan være et uttrykk for at de lett lar seg påvirke. Opplæringen er heller ikke verdinøytral, og læreplanverket angir klare føringer for overlevering av demokratiske verdier og holdninger. Denne indikatoren vil ikke vektlegges i særlig grad da det er usikkerhet knyttet til hva denne indikatoren egentlig måler.

#### 4.3.2 Klassens fordeling

I tabell 8 presenteres gjennomsnittet for de seks klassene som deltok i undersøkelsen.

Tabell 8. Klassegjennomsnitt for miljø.

Variabler	Klasse M	Klasse N	Klasse O	Klasse X	Klasse Y	Klasse Ø
2a Åpent uenig med lærerne	3,2	3,2	3,4	3,6	3,2	3,4
2b Oppmuntrer - egne meninger	3,3	3,0	3,6	3,4	3,3	3,1
2c Fritt uttrykke egne meninger	3,9	3,2	3,6	3,8	3,4	3,5
2f Læreren utfordrer meningene	3,1	2,8	2,9	2,6	2,8	2,5
2g Elevene utfordrer meningene	3,0	2,6	2,4	2,5	2,8	2,5
2h Sier din mening	3,2	3,2	2,9	3,1	3,4	3,2
2i Sier din mening	3,5	3,1	3,2	3,4	3,4	3,0
2j Tid til å tenke	3,0	2,8	3,2	3,2	2,9	2,7
2m Endrer mening	2,4	2,5	2,6	2,4	2,4	2,3
2o Press til å mene det samme	1,5	1,9	1,5	1,4	1,9	1,4

Når man tar utgangspunkt i gjennomsnittene for de ulike klassene, kan det i første omgang se ut til at det ikke er stor variasjon mellom klassene. Med utgangspunkt i gjennomsnittene kan man si at alle seks klassene har et gjennomsnitt rundt 3,5 på de tre første indikatorene, noe som tilsvarer et svar mellom *av og til* og *ofte*. På de to neste indikatorene 2f og 2g, ligger fordelingen mellom 2,5 og 3,0. Dette tilsvarer et svar tett opp mot *av og til*. Gjennomsnittene for indikatorene 2h og 2i ligger også mellom 3,0 og 3,5. De seks klassene ligger alle rundt 2,5

for indikatoren om endret mening, og for den siste indikatoren om press varierer gjennomsnittene fra 1,4 til 1,9. I likhet med klassenes gjennomsnitt for medvirkning, er det ingen av klassene som i særlig grad skiller seg ut. Variasjonene i klassenes gjennomsnitt varierer på det meste med 0,5 på alle indikatorene. Samtidig kan det være slik at utregningen til gjennomsnitt gir en illusjon om mindre variasjon enn det som egentlig er tilfellet, og slik sett skjuler litt av klassenes forskjeller.

Ser man på klassenes svar med utgangspunkt i frekvensfordeling, viser det seg at det er få av elevene som svarer *aldri*. Med unntak av indikator 2o (press), er ingen eller høyest to som svarer *aldri* i alle seks klassene. Klasse M skiller seg ut på indikator 2c; om elevene fritt kan uttrykke sine meninger ved at hele 86% svarer at de *ofte* opplever at de kan det, mens ingen av elevene svarer *aldri* eller *sjelden*. Samtidig kan også de andre klassenes prosentandel som svarer *ofte* sies å være høy på denne indikatoren. Klassenes svar varierer imidlertid innad, og det er vanskelig å se noe mønster i elevenes svar som gjør at en kan si at en klasse skiller seg systematisk fra en annen. Én klasse kan ha høy prosentandel som svarer ofte på et spørsmål, for så å ha lav andel på et annet. Kort sagt, det er variasjon i klassenes svar, men ikke tilsynelatende noen systematiske forskjeller av betydning.

### 4.3.3 Oppsummering miljø

I likhet med resultatene i ICCS opplever elevene i min egen undersøkelse i stor grad klasseromsklimaet som åpent, uttrykt blant annet ved at de fritt kan uttrykke sine meninger selv om læreren eller andre elever mener noe annet. Gjennomsnittet for variablene ved denne dimensjonen er høyere enn gjennomsnittene for medvirkning. Samtidig er det også her et ikke ubetydelig mindretall som opplever at de aldri eller sjelden kan være åpent uenig med lærerne, og som ikke sier sin mening hvis læreren eller de andre elevene mener noe annet.

En god indikator på at elevene opplever et åpent klasserommiljø, er at få av elevene rapporterer at de opplever press. 88 % av elevene sier at de sjelden eller aldri føler seg presset til å mene det samme som andre i klassen. På den ene siden kan man si at resultatene indikerer at de fleste av elevene opplever et åpent klasserommiljø hvor læreren oppmuntrer elevene til å uttrykke sine meninger og hvor elevene føler seg fri til å gjøre det. På en annen side er det en ikke ubetydelig andel som svarer at de av og til føler press, og at de ikke får tid til å tenke seg om når læreren stiller spørsmål, og som slik sett kan sies å ikke oppleve miljøet i klasserommet som like åpent.

## 4.4 Undervisning

### 4.4.1 Analyse av undervisningsindikatorne

Den siste av de tre dimensjonene som er gjenstand for analyse i denne avhandlingen, er undervisningsdimensjonen. I denne delen av undersøkelsen har elevene blitt spurt om hvor ofte de gjør forskjellige aktiviteter i undervisningen. Dette er aktiviteter som ut i fra teorien som er skissert tidligere i oppgaven, ses som viktige for utviklingen av demokratisk kompetanse. Det er særlig aktiviteter forbundet med utvikling av demokratiske ferdigheter, holdninger og verdier.

Tabell 9 viser ikke så overraskende større variasjon i indikatorenes gjennomsnitt enn ved de to andre dimensjonene. Mens indikatorene for miljø og medvirkning i større grad stiller spørsmål om det samme, er det mer variasjon i spørsmålene angående undervisning. Tanken er at en del av indikatorene henger sammen slik indeksene viser, men det er også slik at én klasse ofte kan ha rollespill i undervisningen, uten og i særlig grad diskutere politiske eller aktuelle saker.

Tabell 9. Gjennomsnitt for undervisningsindikatorne.

Variabler	Gj.snitt	modus	Min	Max	N
1c. Ta et annet ståsted	2,5	2	1	4	111
1d. Rollespill	2,0	2	1	3	113
1e. Tavleundervisning	3,8	4	2	4	113
1f. Diskuterer saker	3,0	3	1	4	113
1g. Kildekritikk	2,3	2	1	4	113
1h. Diskuterer (tekst)	3,0	3	1	4	112
1i. Veie argumenter	2,8	3	1	4	112
1j. Motstridende argumenter	2,6	3	1	4	111
1k. Begrunne ståsted	3,0	3	1	4	112
1l. Diskuterer etiske dilemma	2,5	2/3	1	4	112
1m. Gruppearbeid	3,4	3	2	4	113
2d. Diskutere (andre meninger)	2,8	3	1	4	113
2e. Presenterer flere sider	3,0	3	1	4	111
2k. Deltar i diskusjon	2,8	3	1	4	113
2l. Lytter når andre snakker	3,7	4	1	4	113
2n. Provokasjon	2,2	2	1	4	110
2p. Klassens deltakelse	2,4	2	2	4	112
Indeks 1. Argumentasjon/kritisk	2,7	2,7	1	4	112
Indeks 2. Elevaktivitet	3,0	3	1	4	112
Indeks 3. Arbeidsformer	2,9	3	1	4	113

Tabell 10. Frekvensfordeling undervisning (valid prosent)

Variabler	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte
1c ta et annet ståsted	8,1	50,5	28,8	12,6
1d rollespill	24,7	50,4	22,1	
1e tavleundervisning		2,7	15,9	81,4
1f diskuterer saker	1,8	16,8	58,4	23,0
1g kildekritikk	8,0	54,9	31,9	5,3
1h diskuterer (tekst)	2,7	18,8	51,8	26,8
1i veie argumenter	1,8	30,4	50,9	17,0
1j motstridende argumenter	5,4	41,4	42,3	10,8
1k begrunne ståsted	5,4	21,4	42,9	30,4
1l diskuterer etiske dilemma	7,1	42,9	42,9	7,1
1m gruppearbeid		8,8	46,0	45,1
2d diskutere (andre meninger)	9,7	24,8	46,0	19,5
2e presenterer flere sider	1,8	25,2	44,1	28,8
2k deltar i diskusjon	4,4	31,0	40,7	23,9
2l lytter når andre snakker	0,9		24,8	74,3
2n provokasjon	22,7	37,3	36,4	3,6
2p klassens deltakelse		59,8	37,5	2,7

Med unntak av tavleundervisning som kanskje i størst grad identifiseres med tradisjonell pedagogikk, er aktivitetene som er skissert i tabell 9 og 10 nært forbundet med sokratisk- og progressiv pedagogikk.

Indikatorene i indeks 1 knyttet til argumentasjon og kritisk tenkning i undervisningen har et indeksgjennomsnitt på 2,7. Dette tilsvarer et svar nærmere svaralternativet *av og til*. Det høyeste gjennomsnittet for disse indikatorene er 3,0. Dette er er noe flere av indikatorene har, og som også ligger nærmest svaralternativet *av og til*. Både indikatorene 1f *diskuterer aktuelle/politiske saker*, 1h *diskuterer med utgangspunkt i tekst*, 1k *læreren ber deg begrunne ditt ståsted* og 2e *læreren presenterer flere sider av en sak*, har et gjennomsnitt nærmest alternativet *av og til*. Respondentene svarer i liten grad *aldri* på disse spørsmålene med 2-3% og i større grad *ofte* enn på de andre spørsmålene med en svarprosent rundt 30%. Unntaket er 1f med en litt lavere prosentandel. Men det er likevel en del som svarer at de *sjelden* diskuterer med utgangspunkt i en tekst eller en aktuell sak (17-19 %), og nesten en fjerdedel av elevene opplever sjelden at læreren presenterer flere sider av en sak eller ber elevene om finne argumenter som ikke bare taler for, men også imot.

Elevenes svar fordeler seg mellom 2,5 og 3,0 med unntak av indikator 2n som har et gjennomsnitt på 2,2, og ligger nærmere svaralternativet *sjelden*. Elevene blir her spurt om hvor ofte de opplever at læreren bruker provokasjon i undervisningen for å få frem ulike



meninger i klassen. Nærmere 60 % svarer at læreren aldri eller sjelden gjør dette. Det lave gjennomsnittet kan kanskje forklares ved at elevene er usikre på hva som ligger i begrepet. Under undersøkelsen var det én eller flere i hver klasse som spurte om hva som menes med provokasjon, noe som kan tyde på at flere var usikre på betydningen. Under gruppeintervjuet ble dette bekreftet. Samtidig kan elevenes usikkerhet rundt begrepet også indikere at dette er noe lærerne sjelden gjør, og at de derfor ikke har kjennskap til det. En skal være forsiktig med å generalisere ut i fra et slikt gruppeintervju (Holter og Kalleberg), men sammen med observasjoner fra klasserommet er det nærliggende å tenke at det er en viss usikkerhet knyttet til denne indikatoren.

En viss usikkerhet knytter seg også til indikator 1l *diskuterer etiske dilemma*. Dette var også et spørsmål som flere av elevene var usikre på, og gruppeintervjuet bekreftet dette. I likhet med indikator 2n er det derfor litt usikkerhet knyttet til resultatet. Det er bare en respondent som ikke har besvart spørsmålet, men på en annen side hadde ikke elevene muligheten til å svare *vet ikke*. Noe som igjen ”tvinger” elevene til å avgi et svar.

De fire siste indikatorene i denne indeksen 1c, 1i, 1j og 2d handler alle om argumentasjon som en del av det å oppnå forståelse for andres synspunkter og se flere sider av en sak. Tanken er at slike aktiviteter i opplæringen fremmer elevenes empati og toleranse for andre mennesker. Elevene blir spurt om hvor ofte de må forsvare et annet synspunkt enn sitt eget, finne motstridende argumenter for det de mener, veie argumenter for og imot og om læreren oppmuntrer til diskusjon med elever som har andre meninger enn dem selv. Elevenes svar ligger mellom 2,5 og 2,8, og kan dermed sies å variere i liten grad. Gjennomsnittene ligger nærmest svaralternativet *av og til*. Samtidig avdekker prosentfordelingen for disse indikatorene større forskjeller enn gjennomsnittet viser. Nærmere 60 % av elevene svarer at de *aldri* eller *sjelden* blir bedt om å forsvare et annet syn enn sitt eget, mens bare 13 % svarer at de *ofte* opplever det. På indikator 1i svarer imidlertid 32 % at de *aldri* eller *sjelden* må veie ulike argumenter opp mot hverandre, men 17 % svarer at de *ofte* opplever dette i undervisningen. Indikator 2d har en tilsvarende prosentfordeling, mens på indikator 1j *finne motstridende argumenter* svarer nærmere 50 % av elevene *aldri* eller *sjelden*, og bare 11 % svarer *ofte*.

Indikatorene i indeks 2 handler om elevenes opplevelse av egen og medelevers muntlige aktivitet. 2k handler om elevenes oppfatning av egen deltakelse og 2p om elevenes oppfatning av klassens deltakelse som en helhet. 2l handler om elevene opplever at de selv lytter når

andre snakker. Denne indikatoren kunne også vært plassert under miljø, ved at elever som aktivt lytter til hverandre kan sies å gjenspeile et åpent klasserommiljø. Her kunne det også vært mulig og ta med spørsmål om elevene opplever at de andre elevene lytter når en selv prater. En av elevene som besvarte spørreskjemaet kommenterte ved siden av spørsmålet at hun/han selv lyttet til andre, men opplevde at dette ikke var gjensidig.

Gjennomsnittet for indeks 2 er 3,00, noe som tilsvarer *av og til*. Ser man nærmere på prosentutregningen finner man imidlertid store forskjeller mellom indikatorene. 74 % av respondentene svarer at de ofte lytter når andre snakker eller legger frem sine argumenter. Resten svarer at de *gjør det av og til* med unntak av én respondent som svarer at hun/han aldri lytter til andre. Dette kan sies å være positive tall, men det hadde vært interessant å se om tallene var like positive hvis elevene skulle vurdere hverandres evne til å lytte. Når elevene blir spurt om hvor ofte de selv deltar, finner man en jevn fordeling på alle fire svaralternativene. 35% svarer at de *sjelden* eller *aldri* deltar i diskusjoner, 40% *av og til* og 24% svarer at de *ofte* deltar. Ikke overraskende svarer ingen av elevene at *ingen* deltar, mens nærmere 60 % svarer at det bare er noen få som deltar, og nærmere 40% svarer *de fleste*.

De siste fire indikatorene i denne dimensjonen er fire forskjellige arbeidsformer, hvor 1d *rollespill*, 1g *kildekritikk* og 1m *gruppearbeid*, kan knyttes til progressiv pedagogikk, mens 1e *tavleundervisning* i større grad knyttes til lærerstyrt og tradisjonell undervisning. Samtidig er det ikke slik at tilhengere av progressiv pedagogikk ikke benytter tavle i undervisningen og omvendt.

Ikke uventet svarer et stort flertall av elevene at de ofte opplever å ha tavleundervisning. 81% svarer *ofte*, mens 16 % svarer *av og til*. Rollespill er på den andre siden noe utvalget i liten grad rapporterer å ha i undervisningen. 75 % svarer at de *aldri* eller *sjelden* har rollespill i undervisningen, mens 22% svarer *av og til*. I likhet med rollespill, er det få av elevene som svarer at de ofte jobber med kildekritikk. Kildekritikk er kanskje særlig forbundet med historiefaget, et fag ingen i utvalget hadde på tidspunktet undersøkelsen ble gjort. Samtidig kan man argumentere for at kildekritikk er et viktig ledd i utviklingen av kritisk sans, og bør være en del av den generelle opplæringen. 63% av utvalget svarer at de *sjelden* eller *aldri* jobber med kildekritikk, mens 32% svarer *av og til*. Dette indikerer at elevene opplever relativt sjelden å jobbe kritisk med kilder. Den siste indikatoren er 1m *gruppearbeid*. Over 90 % av elevene svarer at de *av og til* eller *ofte* jobber i grupper, noe som tilsier at elevene opplever at gruppearbeid er et relativt vanlig innslag i opplæringen.

#### 4.4.2 Klassenes fordeling

I tabell 11 kan man se hvordan de forskjellige klassenes gjennomsnitt ser ut. I likhet med tabell 3 og tabell 8 er det relativt liten variasjon mellom klassenes gjennomsnitt. Klasse X kan sies å gjennomgående ha et lavere gjennomsnitt enn de andre klassene, men det er likevel ikke snakk om store forskjeller. Dette er også en klasse med betydelig færre elever, noe som kan påvirke resultatet. Samtidig har ikke klasse X skilt seg ut tidligere på denne måten. Ellers er det få systematiske forskjeller som er verdt å nevne.

Tabell 11. Klassegjennomsnitt for undervisning.

Variabler	Klasse M	Klasse N	Klasse O	Klasse X	Klasse Y	Klasse Ø
1c ta et annet ståsted	2,6	2,6	2,7	2,3	2,6	2,1
1d rollespill	2,0	2,3	2,3	1,0	1,6	2,0
1e tavleundervisning	3,9	3,9	3,9	3,4	3,5	3,9
1f diskuterer saker	3,0	2,8	3,0	3,1	3,2	3,0
1g kildekritikk	2,3	2,3	2,7	1,9	2,2	2,5
1h diskuterer (tekst)	3,2	3,2	3,1	2,8	2,8	2,9
1i veie argumenter	3,0	2,7	3,1	2,6	2,7	2,7
1j motstridende argumenter	2,8	2,5	2,8	2,1	2,8	2,4
1k begrunne ståsted	3,3	3,1	3,0	2,5	3,0	2,9
1l diskuterer etiske dilemma	2,6	2,6	2,7	2,2	2,4	2,4
1m gruppearbeid	3,3	3,3	3,4	3,3	3,5	3,3
2d diskutere (andre meninger)	3,0	2,4	2,9	2,9	2,9	2,6
2e presenterer flere sider	3,3	2,7	3,0	3,1	3,3	2,7
2k deltar i diskusjon	3,0	2,7	2,8	3,1	2,8	2,7
2l lytter når andre snakker	4,0	3,8	3,6	3,7	3,6	3,6
2n provokasjon	2,4	2,4	2,2	2,0	2,6	1,8
2p klassens deltakelse	2,4	2,2	2,4	2,7	2,7	2,4
Indeks 1 argumentasjon/kritisk t	2,9	2,8	2,9	2,6	2,8	2,6
Indeks 2 elevaktivitet	3,1	2,9	2,9	3,1	3,0	2,9
Indeks 3 arbeidsformer	2,9	3,1	3,1	2,2	2,5	2,9

#### 4.4.3 Oppsummering undervisning

Ut i fra teorien som er skissert tidligere ville det anses som positivt for utviklingen av demokratisk kompetanse at elevene ofte diskuterer aktuelle og politiske saker, videre at de da blir bedt om veie argumentene, være kritisk til kilder og lære å se en sak fra flere sider. Det er viktig at det ikke bare er noen som deltar, men at flest mulig er med og lytter når andre har ordet. Aktivitetene som etterlyses i undersøkelsen kan sies å være aktiviteter og undervisningsmetoder særlig knyttet til demokratiske ferdigheter som kritisk sans og utvikling av et demokratisk sinnelag. Tendensen er i likhet med elevmedvirkning at flertallet av elevene

svarer *sjelden* eller *av og til*. Resultatene som avviker fra denne tendensen er elevenes opplevelse av *gruppearbeid*, *tavleundervisning* og *lytte når medelever snakker*. På disse spørsmålene svarer et stort flertall av elevene at dette er noe de ofte gjør. På den andre siden svarer flertallet av elevene at de sjelden eller aldri opplever å bli bedt om å *ta et annet ståsted* enn sitt opprinnelige, *diskutere etiske dilemma*, *utøve kildekritikk* eller ha *rollespill* i undervisningen. Ellers fordeler flertallet seg på *av og til*, noe som indikerer at disse aspektene er en del av elevenes opplæring, men i moderat grad.

#### 4.5 Oppsummering

Det kan sies å være stor variasjon i hvordan elevene opplever opplæringen. Dette gjør det til tider utfordrende å tolke resultatene fra undersøkelsen som er gjort. Ofte svarer elevene *av og til*, og det er vanskelig å vite hva slags betydning elevene legger i dette svaret. Men det kan kanskje sies å indikerer at det ikke er noe elevene opplever som en omfattende eller gjennomgripende del av opplæringen. Dette kan også kanskje sies å være det mest nøytrale alternativet i undersøkelsen, noe som gjør det lettere for elevene å velge det hvis de er usikre. Elevene bekreftet under gruppeintervjuet at det var lett å svare *av og til*, særlig hvis de var usikre på spørsmålet eller hva de skulle svare.

Til tross for dette kan svarene likevel sies å kunne gi informasjon om meningssammenhenger og tendenser i utvalget. Momenter som kan hjelpe til å belyse problemstillingen vil drøftes nærmere i neste kapittel sammen med annen relevant empiri og teori.

I analysen av klassene er det også avdekket noe variasjon, men i liten grad systematiske forskjeller som kan trekkes frem. Dette utelukker imidlertid ikke at det kan eksistere slike forskjeller. Med mer omfattende statistiske grep vil det kanskje være mulig å avdekke dette. Utvalget begrenser også muligheten til å konkludere om klassenes fordeling. Selv om undersøkelsen er gjort i klasser på ulike linjer og med ulik elevsammensetning er det kun to skoler med i utvalget. I tillegg er utvalget ikke tilfeldig trukket ut.

## 5. Diskusjon

I dette kapittelet vil noen av tendensene og resultatene fra analysen diskuteres og sammenlignes med lignende og mer omfattende empirisk arbeid. Konklusjon følger i avhandlingens 6. og siste kapittel.

### 5.1 Ny aktualisering

Oppgaven begynte med et kritisk blikk på hvordan resultatene fra den internasjonale demokratiundersøkelsen (ICCS) ble presentert i media. Kunnskapsministeren sa i sin tale da kortrapporten var klar at; “resultatene fra demokratiundersøkelsen viser at våre elever er godt forberedt på å delta i samfunnet”. Undersøkelsen rapporterer om positive resultater for norske elevers kunnskaper og ferdigheter. Spørsmålet som Heldal Stray stiller, er om undersøkelsen fungerer som en sovepute og legitimering av demokratiopplæringen i stedet for å skape debatt og oppmerksomhet. Samfunnsforskning kan sies nettopp å spille en viktig rolle i utforming og legitimering av politiske vedtak (Hellevik 2011: 18).

Ut i fra dette perspektivet er det interessant at det nylig i Stortingsmelding nr. 22 *Motivasjon-Mestring-Muligheter* har blitt foreslått å fjerne elevrådsarbeid som eget fag i skolen (Dagsavisen 05.05.11). Begrunnelsen for å fjerne faget, er at det ikke fungerer godt nok ifølge evalueringer som har blitt gjort. I tillegg må det gjøres plass til nye valgfag som skal inn i skolen. Ved å erstatte elevrådsarbeid med andre valgfag, kan Kunnskapsdepartementet og Regjeringen sies å sende ut signaler om demokratiopplæringens plass i utdanningen. I stedet for legge om faget, blir det erstattet av andre fag. Heldal Stray svarer at dette er å fjerne en viktig arena for demokratiopplæring, og at Regjeringen gjennom denne beslutningen er i ferd med å fase ut demokrati i skolen (ibid.). Leder i Elevorganisasjonen svarer slik til Stortingsmeldingens forslag: ”Når man tar bort 71 timer som var avsatt til demokratiopplæring, og blander faget inn i andre fag, blir det fort glemmt” (ibid.).

Ambisjonene for demokratiopplæringen kan sies å være høye slik de kommer til uttrykk i Læreplanverket, men spørsmålet som reiser seg, er om demokratiopplæringen i realiteten prioriteres. Spørsmålet som avhandlingen stiller, er om opplæringen fremmer elevenes utvikling av demokratisk kompetanse. Kunnskap er en viktig faktor, men hva med holdningsdannelse, kritisk tenkning, og demokratisk praksis i skolen?

## 5.2 Elevmedvirkning

Sammenligner man tallene fra undersøkelsen som er gjort for denne avhandlingen om elevmedvirkning, med tilsvarende resultater fra ICCS, finner man flere felles tendenser. I motsetning til min egen undersøkelse hvor elevene blir spurt om hvor *ofte* de opplever at det blir tatt hensyn til deres meninger, spør ICCS om i hvor stor *grad* elevene opplever dette. Selv om spørsmålsformuleringen og kategoriene er ulike, ser man likevel noen av de samme tendensene, noe som kan sies å styrke funnene i egen undersøkelse. I likhet med ICCS-resultatene, er det lærebøker og hva det undervises i som elevene opplever å ha minst innflytelse over (Mikkelsen m.fl 2011: 115). I ICCS-undersøkelsen svarer nesten 50 % av elevene at det ikke, eller i liten grad, blir tatt hensyn til deres meninger. De tilsvarende tallene fra egen undersøkelse er at nærmere 60 % av elevene opplever at de sjelden, eller aldri blir tatt hensyn til når beslutninger om lærebøker og innhold i undervisningen skal fattes. ICCS forklarer resultatet med at dette er spørsmål hvor lærerkompetansen er viktig, og at det asymmetriske forholdet mellom lærer og elev her kommer sterkere til uttrykk. Som tidligere nevnt kan dette også skyldes at lærebøker gjerne velges før semesteret starter, og er påvirket av hvilke bøker som har blitt brukt tidligere. Innhold i faget er også på mange måter bestemt gjennom læreplanen, selv om læreren kan sies å stå friere under K06 enn L97, som ofte blir beskrevet som en detaljorientert læreplan, hvor lærerens handlingsrom var mindre.

Kompetansemålene i de ulike fagene kan nå sies å være så vide at læreren har god mulighet til å velge innhold, og også la elevene være med på beslutningene. I stedet for å la læreboka ta valget for hvilket innhold som best dekker målene, kan man la elevene være med på prosessen. Dette krever god faglig kompetanse av læreren og oversikt i faget, slik at man kan løsrive seg fra læreboka. Ved å la elevene få velge innenfor rammen av et kompetansemål, kan man også skape eierskapsfølelse til undervisningen og øke elevenes motivasjon. Men en slik form for elevmedvirkning er tidkrevende, og krever ikke minst at læreren ønsker og har tro på elevmedvirkning.

Med K06 står lærerne hovedsakelig fritt til å velge metode i undervisningen. Dette kan være noe av grunnen til at elevene både i ICCS og i egen undersøkelse, rapporterer at det er valg av undervisningsmetode som flest av elevene opplever oftest å ha innflytelse over. Henholdsvis 15 og 53 % svarer at de ofte eller av og til opplever at de blir tatt hensyn til, mens 18 og 52% svarer at de i stor eller i noen grad opplever å bli tatt hensyn til i valg av metode. Men hvis det er læreplanverkets rammer som begrenser lærernes mulighet til å drive elevmedvirkning, forklarer ikke det at nærmere 60 % av elevene svarer at de *sjelden* eller *aldri* blir tatt hensyn

til når beslutninger skal tas om vurderingsform. Med K06 ble nettopp vurdering og fastsetting av vurderingskriterier forsterket som felt for elevmedvirkning.

Samtidig kan K06 sies å legge et større press på måloppnåelse enn tidligere læreplaner, med formuleringer som ”eleven skal kunne”, og lærerne jobber under press for å nå alle målene som er fastsatt for fagene. Selv om demokratiopplæringen kan sies å gjennomsyre hele læreplanverket, er ikke målene for utviklingen av demokratisk kompetanse like klare i læreplanene i alle fag. Lærerne kan ha en tendens til i hovedsak å forholde seg til målene for sitt fag, og slik kan skolens bredere samfunnsmandat som demokratiopplæringen er en del av, stå i fare for å glemmes (Biseth 2009: 128). Heldal Stray mener at alle lærere bør ha kompetansen som kreves for å styrke demokratisk medborgerskap i skolen. ”Læringen må ikke betraktes som et løp eleven skal igjennom for å nå bestemte læringsmål, men heller personlige erfaringer som bidrar til å utvikle den enkeltes demokratiske nøkkelkompetanser” (Heldal Stray 2010: 34). Samtidig kan man også argumentere for at målene som er fastsatt i de enkelte fag er viktige, nettopp som en del av denne utviklingen.

### **5.2.1 Lærernes holdning til medvirkning**

En studie fra 2004 (Monsen) avdekker at mange lærere er skeptiske til å samarbeide med elevene om planlegging av undervisning (Biseth 2010: 83). Både Heidi Biseth og Janicke Heldal Stray foreslår ”demokratididaktikk” som en obligatorisk del av lærerutdannelsen. Biseth viser til at ingen av de intervjuede lærerne i undersøkelsen hadde noen formell opplæring om demokrati eller elevmedvirkning i utdannelsen sin. Det kan være at manglende kompetanse og erfaring med å undervise i og til demokrati, virker begrensende på demokratiopplæringen. Erik Lund trekker også frem dette som en mulig forklaring på hvorfor lærerne i CivEd - undersøkelsen svarer at det legges mest vekt på kunnskaper i demokratiopplæringen, selv om de mener at det bør legges mest vekt på kritisk tenkning (Koritzinsky 2006: 109). Usikkerhet om demokratiopplæringen og demokratisk praksis kan slik sett tenkes å føre til at demokratisk praksis nedprioriteres.

Biseth finner i sine undersøkelser også uttrykk for at noen lærere er redde for å bli oppfattet som ettergivende ved omfattende elevmedvirkning, og at elevene har forventninger om at læreren er den som tar beslutninger. Men elevmedvirkning er ikke ensbetydende med å la elevene bestemme, og være med på *alle* beslutninger. Det er mer snakk om la elevene få en opplevelse i demokratiske prosesser og ansvarliggjøring gjennom deltagelse og medvirkning.

### 5.2.2 Ledelsen eller læreren?

Den siste stortingsmeldingen om ungdomsskolen presiserer betydningen av at skolen selv utarbeider egne konkrete og forpliktende strategier for elevdemokrati. Slike konkrete og forpliktende strategier vil være det nødvendige verktøyet hver enkelt skole trenger for å gjennomføre systematisk elevmedvirkning (Stortingsmelding 22.). Kofod skriver i 2009 at et eget system for elevmedvirkning krever en engasjert ledelse, som støtter demokratisk dialog, og tar hensyn til elevenes meninger og perspektiver (Biseth 2010: 82). I følge Kofod er det ledelsens ansvar å sette elevenes demokratiske utdanning på agendaen på skolene, og slik sett er man avhengig av rektorer og ledelse på skolene som er demokratisk orientert, for at målene skissert i læreplanverket skal kunne oppfylles. Gunn Imsen mener derimot at ledelsen ikke er av så avgjørende betydning for det som skjer i praksis i klasserommet. ”Så snart vi passerer terskelen til klasserommet, forsvinner de fleste sporene etter ledelsens innflytelse” (Imsen 2004: 21). Imsen mener at sammenhengen mellom skolens ledelse og skolens indre liv er meget kompleks og indirekte, og når det kommer til den praktiske virksomheten i klassen, kan det se ut til at det først og fremst er den enkelte læreren som har størst innvirkning (Imsen 2004). Biseth finner i sine studier av fjorten videregående skoler i Skandinavia at demokratiopplæringen i liten grad er tema på skolene (Biseth 2010: 75). Det kan tenkes at demokratiopplæringen slik blir opp til hver enkelt lærer, og da står i fare for å bli usystematisk og fragmentert. Dette kan umulig tjene elevenes utvikling av demokratisk kompetanse. Biseth finner i sine intervjuer med rektorer at få anser demokratiopplæring som en av skolens viktigste oppgaver. De oppfatter i tillegg lovgivningen som overveldende og vag, og at dette er vanskelig å overføre til praksis (ibid: 82). Men også Biseth setter spørsmålsteget ved ledelsens mulighet til å påvirke skolens demokratiske praksis ved å vise til skoler hvor ledelsen har forsøkt å organisere elevmedvirkning, og hvor lærerne ikke har ønsket å delta (ibid: 83). Det vil derfor være naturlig å argumentere for at verken ledelsen eller læreren alene er nok til å sikre en helhetlig og god demokratiopplæring, men at dette krever engasjement fra begge parter.

### 5.2.3 Manglende interesse

Heidi Biseth fremhever i sin doktoravhandling at mange av lærerne som hun intervjuet rapporterte at de lar elevene få være med på beslutninger om undervisningen, men at elevene i liten grad viser interesse, og oppfatter medvirkning som tidkrevende. Disse funnene kan sies å være en kontrast til demokratiundersøkelsene som konkluderer med at elevene har tro på



effekten av, og et ønske om å delta mer. Men denne tendensen kan sies å være synkende fra 8. til 9. trinn. En av lærerne i Biseth sitt utvalg forteller om omfattende evalueringer av undervisningen på skolen hvert år, men at 50-60% av elevene svarer ”vet ikke”, eller ”ikke viktig for meg” i undersøkelsene. Men manglende interesse og deltakelse fra elevenes side er ikke nødvendigvis et argument *mot* elevmedvirkning, snarere kan dette sies å være argument for mer demokratisk praksis. Page og Shapiro skriver at hvis folket ikke ser verdien av det demokratiske ansvaret de har fått, må man finne ut hva som er årsaken, og hvordan det kan løses (Page og Shapiro 1993:62). Løsningen på problemet bygger de på teori hentet fra Dewey og Habermas, og sier følgende ”(...)the cure for most of the ills of democracy is not less democracy but, rather, more democracy: more responsiveness (...)” (ibid.). Hvis elevene ikke oppleves som aktive, må opplæringen fremme utviklingen av aktive elever. Lav deltakelse og interesse kan være et uttrykk for at elevene i liten grad opplever å bli hørt og tatt hensyn til. Erfaring med at slike evalueringer ikke får konsekvenser, kan gjøre det vanskelig å engasjere elevene. Tallene fra egen undersøkelse viser også at elevene i større grad opplever å være med på å ta beslutninger, enn å bli tatt hensyn til. Samtidig må det understrekes at variasjonen i resultatene er relativt små. Man blir ikke aktiv av å være passiv som det har blitt påpekt tidligere, og elevene må gis innflytelse over saker som ses som relevante for deres skolehverdag. Hvis det er slik som det blir gitt uttrykk for i undersøkelsen, at flertallet av elevene opplever at det bare *av og til* eller *sjelden* blir tatt hensyn til deres meninger, er det kanskje ikke så overraskende at elevene ikke viser større engasjement.

#### 5.2.4 Oppsummering

Både ICCS undersøkelsen og elevundersøkelsen fra 2009 konkluderer med at elevinnflytelse til en viss grad er tilstede, men at skolene har et større og ubenyttet potensial (Mikkelsen m.fl. 2011: 116). Elevmedvirkning presiseres både i læreplanverket og i den seneste stortingsmeldingen (St. meld 22.). Ut i fra læreplanverkets presisering av betydningen av elevenes deltagelse og medvirkning i skolen, er det noe overraskende at det som kan sies å være en relativt moderat grad av elevmedvirkning i skolen ikke får mer oppmerksomhet, da dette anses som viktig for elevenes utvikling av demokratisk kompetanse.

Det kunne vært naturlig å tenke seg at resultatene fra videregående ville vise mer elevmedvirkning enn i ungdomsskolen, ut i fra en tankegang om at elevene får mer ansvar med alderen. Samtidig er spørsmålsformuleringen og svaralternativene ikke identiske i de to undersøkelsene, noe som kan påvirke resultatet (Foddy 1993: 4). Det er heller ikke gjort et

tilfeldig utvalg, og dette utelukker ikke muligheten for systematiske skjevheter. Men det trenger nødvendigvis ikke å være slik at elevene i større grad blir tatt hensyn til jo eldre de blir. Selv om man er tilbøyelig til å tenke at det ville være en naturlig utvikling. En mulig forklaring er at den videregående skolen kan sies å være mer fagorientert enn ungdomsskolen, som kanskje i større grad kan sies å sette eleven i sentrum.

### 5.3 Miljø

Med tanke på utviklingen av demokratisk kompetanse, kan resultatene av klasseromsklima sies å være mer positive enn for elevmedvirkning. Åpenhet i klasserommet ses som et viktig utgangspunkt for at elevene skal kunne utvikle demokratisk kompetanse (Mikkelsen m.fl. 2011: 99). Det teoretiske perspektivet som er skissert fordrer et åpent klasserom hvor elevene blir oppfordret til og får mulighet til å ytre sine meninger, og hvor læreren ikke er autoritær, men opptrer veiledende i diskusjon med elevene. Det må være rom for ulike meninger, og ulike sider av en sak må belyses. Læreren må være en rollemodell som ikke bare underviser i demokrati, men som også praktiserer demokratiske prinsipper og verdier i den vanlige skolehverdagen. I et slikt klasseromsklima tenkes det at elevene kan utvikle demokratiske ferdigheter og et demokratisk sinnelag. Selv om dette er et normativt utgangspunkt for demokratiopplæringen, og det er vanskelig å si noe sikkert om hvordan utviklingen av demokratisk kompetanse foregår, finner ICCS - undersøkelsen sammenheng mellom et åpent klasseromsklima, elevenes kunnskaper og ferdigheter og demokratisk deltakelse på skolen. Samtidig er det vanskelig å si noe sikkert om retningen på sammenhengen, og hva som faktisk påvirker hva (ibid: 104).

#### 5.3.1 ICCS og egne resultater

Noen av spørsmålene som er benyttet i egen undersøkelse er hentet fra ICCS- undersøkelsen. I likhet med indikatorene for elevmedvirkning, er det interessant å se hvordan tallene fra egen undersøkelse på videregående er i forhold til ICCS- tallene som er gjennomført på ungdomsskolen. I egen undersøkelse svarer 54% av elevene at de *ofte* opplever å kunne være åpent uenige med lærerne, mens tilsvarende tall fra ICCS er 39%. Andelen elever som svarer *sjelden* eller *aldri* er tilnærmet lik i de to undersøkelsene. På spørsmålet om elevene føler at de fritt kan uttrykke sine meninger, selv om andre i klassen mener noe annet svarer 65% i egen undersøkelse at de *ofte* opplever dette, mens 43% svarer *ofte* i ICCS- undersøkelsen. På det siste spørsmålet er det noe mindre avstand. 46% av elevene i videregående svarer at de *ofte* opplever at læreren oppmuntrer til å gi uttrykk for egne meninger, mens 42% i

ungdomsskolen svarer det samme. ICCS- undersøkelsen er gjort både på 8.- og 9. trinn, og ut i fra resultatene kan man se at niendeklassingene på noen av spørsmålene i større grad svarer *ofte* enn elevene som er ett år yngre. Rapporten knytter denne forskjellen til elevenes modning. Tallene fra egen undersøkelse kan i så grad støtte opp under en slik hypotese, ved at elevene i videregående som er 2-3 år eldre, i større grad svarer *ofte* enn elevene i ICCS-utvalget (ibid: 100).

Samtidig rapporterer ICCS om relativt store forskjeller mellom klassene. I egen undersøkelse er det funnet variasjon mellom klassene, men ikke systematiske forskjeller av betydning. Ut i fra resultatene i ICCS, ville det være naturlig å tenke seg at det ville være større forskjeller mellom klassene i eget materiale. På en annen side er det bare noen av spørsmålene som er gjort i begge undersøkelsene, og på et mye mindre utvalg i min egen. En annen faktor som trolig har en innvirkning på resultatene, er at min egen undersøkelse er gjennomført på videregående mens ICCS-undersøkelsen er gjort på ungdomsskolen. At ICCS- rapporten konkluderer med at det er relativt store forskjeller mellom klassene, kan uansett ses som et problem for demokratiopplæringen, og opplæringen generelt sett. Hvis det stemmer slik ICCS viser til, at åpenhet i klasserommet har sammenheng med kunnskaper og ferdigheter, betyr det at elever i forskjellige klasser får ulikt utgangspunkt i opplæringen. Dette kan sies å være et demokratisk problem. Samtidig understreker undersøkelsen at det like godt kan være slik at høy skår på kunnskaper og ferdigheter gir mulighet for et mer åpent klasseromsklima, selv om det kanskje er mer nærliggende å tenke seg at et åpent klasseromsklima gir bedre lærings- og utviklingsmuligheter (ibid.).

Elevene svarer oftere at de sier sin mening hvis de er i strid med andre elevers meninger enn hvis det er læreren de er uenig med. Dette kan sies å være en indikasjon på at elevene i mindre grad er sårbare for gruppepress. Det å motstå gruppepress kan ut i fra det teoretiske perspektivet som er skissert tidligere, sies å være et viktig aspekt ved demokratisk kompetanse. Tallene kan også tolkes som et uttrykk for at den maktfrie dialog som Habermas etterlyser, i mindre grad er tilstede. Likevel svarer nærmere 35% av elevene at de ofte sier sin mening selv om læreren mener noe annet, mens nærmere 50% svarer at de av og til gjør det. Dette betyr at elevene i stor grad kan sies å si sin mening, til tross for at læreren mener noe annet. Det at elevene heller sier sin mening hvis det er andre elever de er uenige med, trenger ikke være et uttrykk for at de opplever lærerne som autoritære, men mer et uttrykk for en naturlig og kanskje ønskelig asymmetri mellom lærer og elev. Habermas' tanker om den maktfrie dialog har blitt kritisert for å være utopisk. Det har blitt hevdet som en del av

kritikken at maktforholdet ligger forut for situasjonen, og at dialogen derfor aldri kan bli maktfri.

I gjennomgangen av undersøkelsens spørsmål i gruppeintervjuet, ble det klart at spørsmålsformuleringene for *miljø* i stor grad var forståelige. Elevenes forståelse og min egen intensjon med spørsmålene stemte godt overens. Men på to av indikatorene hadde noen av elevene en litt annen oppfatning enn det jeg selv hadde tenkt. På indikator 2f og 2g som spør elevene om de blir utfordret på meningene sine, fortalte tre av elevene at de fikk ”negative vibber” av spørsmålet. Det å utfordre elevene på meningene sine kan nettopp virke konfronterende og lite ivaretagende (Fastvold 2009: 55). Tanken bak spørsmålet var at det er viktig at elevene blir konfrontert med meningene sine, både for å bevisstgjøre elevene om det personlige ansvaret de har for egne meninger, men også hindre at de ureflektert adopterer andres meninger. Samtidig kan en slik konfronterende stil virke avskrekkende på enkelte elever, og hindre de fra å si sin mening i klassen. På en annen side kan et åpent klasseromsklima kanskje sies å karakteriseres av at det er rom for nettopp å utfordre andre på det de mener, uten at det virker avskrekkende. Oscar Brenifier som har jobbet mye med barn og filosofi, mener at barn og unge tåler mye mer enn man tror (ibid).

### 5.3.2 Oppsummering miljø

I likhet med resultatene i ICCS opplever elevene i denne undersøkelsen i stor grad klasseromsklimaet som åpent, men samtidig er det også her et ikke ubetydelig mindretall av elevene som opplever å ikke kunne være åpent uenig med lærerne, og som ikke sier sin mening hvis medelevene mener noe annet. Det hadde vært interessant og se nærmere på om disse elevene skiller seg systematisk fra de andre elevene, og hvordan det har seg at noen elever opplever et åpent klasseromsklima, mens andre i mindre grad har en slik opplevelse. Samtidig er det få av elevene som rapporterer at de opplever press til å mene det samme som andre. Et spørsmål som det dessverre ikke ble tid til å stille på gruppeintervjuet, var om elevene oppfattet spørsmålet om press til å gjelde både direkte og indirekte press. Dette kunne vært spesifisert i undersøkelsen, og eventuelt gjort om til et todelt spørsmål.

Det kanskje mest interessante resultatet i denne delen av undersøkelsen, er at så få av elevene opplever å få tid til å tenke seg om når læreren stiller spørsmål. Bare 21 % svarer at de *ofte* får tid til å tenke seg om. Hvis opplæringen skal bidra til utdanning av kritiske og reflekterte elever, er det avgjørende at elevene får tid til å tenke. Refleksjon krever tid, og det er lite fruktbart for elevenes utvikling å stille spørsmål hvis man ikke har intensjon om å la de få tid

til å tenke seg om og gjøre seg opp en mening (Fastvold 2009: 34). Flertallet av elevene svarer at de *av og til* opplever å få tid til å tenke seg om. I denne sammenhengen kan ikke dette sies å være et spesielt tilfredsstillende resultat. Hva som regnes som *nok* tid, vil være et individuelt spørsmål, men man kan argumentere for at elevene i de aller fleste situasjoner bør få tid til å tenke seg om, slik at opplæringen fordrer refleksjon.

## 5.4 Demokratiundervisning?

Biseth konkluderer ut i fra sine intervjuer med at lærerne har kunnskap og forståelse om det politiske systemet, men at lærerne ikke reflekterer nok om hva demokrati betyr i praksis som en del av hverdagen. ICCS-undersøkelsen har spurt lærerne om hva de mener er det viktigste ved demokratiopplæringen i skolen. De fikk ti mål hvor de skulle velge tre av de viktigste ut i fra egen oppfatning. Sju av ti lærere oppfatter det å ”utvikle evnen til å stå for det man selv mener” som det viktigste i demokratiundervisningen (Mikkelsen m.fl. 2011: 176). Det kan sies å være positivt at lærerne svarer nettopp det, da dette regnes som et nøkkelaspekt ved demokratisk kompetanse, slik både læreplanverket og det teoretiske perspektivet i avhandlingen skisserer. Men selv om lærerne blir spurt om hvilke mål de anser som viktigst i demokratiundervisningen, blir de ikke spurt om hvor ofte de faktisk jobber mot de forskjellige målene. CivEd-undersøkelsen fra 1999 avdekker et misforhold mellom hva lærerne anser som viktigst og hva de legger mest vekt på i praksis. Nesten 80% av lærerne svarer i CivEd-undersøkelsen at demokratiopplæringen ved skolen legger mest vekt på ”kunnskaper om samfunnet”, etterfulgt av 14% som svarer ”utvikling av verdier”. 5% svarer elevenes kritiske tenkning og 2% svarer elevenes politiske og sosiale deltakelse. Elevenes sosiale og politiske deltakelse har lav oppslutning også i ICCS. Snur man imidlertid spørsmålet, og spør lærerne hva skolen bør legge mest vekt på, svarer 37% kritisk tenkning, 29% elevenes politiske og sosiale deltakelse, 27% utvikling av verdier og 7% kunnskaper om samfunnet (Koritzinsky 2006: 109). På en annen side sier ikke CivEd- og heller ikke ICCS-undersøkelsen noe om hvor mye tid lærerne faktisk bruker på de forskjellige aspektene, bare hva de legger mest vekt på. Så selv om lærerne rapporterer å legge mest vekt på kunnskaper, betyr ikke det at de ikke jobber med utvikling av verdier og evne til kritisk tenkning. Det kan likevel sies å være en indikasjon på hva lærerne prioriterer i undervisningen.

### 5.4.1 Evne til å stå for det man mener

Med utgangspunkt i at lærerne i ICCS-undersøkelsen bare svarer på hva de anser som viktigst, blir elevene i min egen undersøkelse spurt om hvor ofte de faktisk opplever

aktiviteter som kan knyttes til utviklingen av demokratiske ferdigheter og et demokratisk sinnelag. For å ”utvikle evne til å stå for det man mener”, kan det sies å være viktig at elevene får mulighet til å diskutere og bli utfordret av andre, og videre at de lærer å ikke bare uttrykke men også begrunne meningene sine. Nærmere en fjerdedel av elevene svarer at de *ofte* diskuterer med utgangspunkt i en tekst de har lest eller aktuelle og politiske saker. Flertallet av elevene svarer at de har slike diskusjoner *av og til*, og tilsvarende få svarer at de *aldri* eller *sjelden* opplever dette. Noe som kan sies å være positivt. Det er vanskelig å skulle si noe om hva som anses som tilstrekkelig ofte, men det er nærliggende å tenke at det er som Rolf Tønnessen skriver om hva som kreves for å utvikle ferdigheter; ”øve, øve, jevnt og trutt” (Tønnessen og Tønnessen 2007: 225). Flertallet av elevene svarer at de diskuterer *av og til*, men om det er én gang i uken eller én gang i måneden er det vanskelig å gi noe svar på. Ut i fra et demokratiopplæringsperspektiv, kan man si at det hadde vært ønskelig at elevene diskuterte og argumenterte ofte i undervisningen. Men det forutsetter at diskusjonen forgår på en måte som sikrer elevenes læringsutbytte. Tidligere undersøkelser som er gjort viser til at læreren selv, ofte bruker 2/3 av tiden som er til disposisjon under en diskusjon (ibid: 160). Det hjelper ikke å diskutere ofte, hvis elevene ikke slipper til. Det er flere didaktiske utfordringer knyttet til klasseromsdiskusjoner som man også må ta i betraktning. Blant annet er det en utfordring å aktivisere hele gruppa, og man ser ofte at en del elever forblir passive under slike muntlige aktiviteter. I undersøkelsen svarer blant annet 35 % at de *aldri* eller *sjelden* deltar i slike diskusjoner.

Som analysen tidligere i undersøkelsen viser, er det relativt få av elevene som *ofte* opplever å bli utfordret på meningene sine. Dette kan sies å være negativt med tanke på å utvikle egne meninger som man er i stand til å forsvare. Samtidig er det også usikkerhet knyttet til hva elevene legger i begrepet ”utfordre”, og dermed hva disse tallene egentlig er et uttrykk for. Elevenes opplever på en annen side i større grad å måtte begrunne sine synspunkter i en diskusjon, noe som betyr at elevene må reflektere rundt det de sier. Dette kan hjelpe elevene med å utvikle evnen til å forsvare sine synspunkter.

#### **5.4.2 Demokratisk sinnelag**

Noen av de andre nøkkelaspektene ved demokratisk kompetanse, kan blant annet sies å være evnen til å sette seg inn i andres ståsted. Videre at elevene utvikler toleranse og empati for andre mennesker, men også evne til å føle solidaritet, selv med de man ikke kjenner. Ut i fra et slikt perspektiv er det som ICCS-rapporten påpeker, noe overraskende at kun 30% av

lærerne velger; ”støtte utviklingen av effektive metoder for kamp mot rasisme og fremmedfrykt” som et av de viktigste aspektene ved demokratiopplæringen. Ut i fra Biseth sine intervjuer med lærere på 14 videregående skoler konkluderer hun med at det ikke virker vanlig å jobbe bevisst mot rasisme og diskriminering i skolen. Dette til tross for at lærerne rapporterer om rasisme både på og utenfor skolen (Biseth 2010: 86). Lærerne i utvalget anså dette arbeidet hovedsakelig som en oppgave for ledelsen (ibid.). Rapporten ”*Det kan skje igjen*”, viser til både fysisk og psykisk trakassering i skolen med utgangspunkt i religiøs og etnisk bakgrunn. Rasisme og fremmedfrykt kan i høyeste grad sies å være et uttrykk for manglende demokratisk kompetanse, noe som både lærere og ledelse på skolene bør være opptatt av. Men selv om bare 30 % av lærerne velger det å arbeide mot rasisme og fremmedfrykt som et av de viktigste aspektene ved demokratiopplæringen, betyr ikke dette nødvendigvis at de ikke jobber preventivt mot rasistiske holdninger hos elevene. Både Biseth sitt materiale og tallene fra ICCS kan likevel sies å indikere noe om lærernes prioriteringer, som kan ses som bekymringsverdig med tanke på utviklingen av elevenes demokratiske sinnelag.

I min egen undersøkelse blir elevene spurt om hvor ofte de har aktiviteter og undervisningsmetoder som kan knyttes til utviklingen av et demokratisk sinnelag, karakterisert av empati, toleranse og solidaritet.

I arbeidet med å utvikle elevenes demokratiske sinnelag, er det viktig at elevene får mulighet til å diskutere med de som har andre meninger enn seg selv. Nærmere 50% av elevene svarer at dette er noe de gjør *av og til*. Evnen til å kommunisere og samarbeide er viktig for opprettholdelsen av et stabilt demokrati, og gjennom samarbeid kan man utvikle forståelse og solidaritet med andre mennesker. Biseth forteller om en lærer som underviste i en klasse med elever med ulik bakgrunn og svært forskjellig virkelighetsforståelse. Læreren forteller om et gruppearbeid hvor en kurder og to tyrkere jobbet sammen om et prosjekt om kurdernes situasjon i Tyrkia og deres historie. Til tross for problemer i oppstarten ble dette et vellykket prosjekt hvor begge sider i saken ble belyst (Biseth 2009: 130). Dette er et godt eksempel på hvordan samarbeid kan føre til økt forståelse til tross for ulik virkelighetsforståelse. På spørsmål om hvor ofte elevene opplever å jobbe i grupper, svarer 75% av elevene at dette er noe de ofte gjør. Det som kunne vært interessant og visst mer om i denne sammenhengen, er hvordan gruppearbeidet faktisk foregår. Hvis elevene i stor grad får velge grupper selv, vil kanskje muligheten for et slikt samarbeid som Biseth beskriver være mindre. Samtidig er det

også viktig å understreke at slike gruppearbeid kan være en stor utfordring både for læreren og elevene, og ikke alltid like vellykket som dette eksempelet.

Når det gjelder de andre aktivitetene og arbeidsformene som kan sies å fremme utviklingen av et demokratisk sinnelag, kan tallene sies å være langt mindre positive. 63 % av elevene i utvalget svarer at de *sjelden* eller *aldri* utøver kildekritikk i undervisningen, og bare 5 % svarer *ofte*. Barn og unge vokser opp i et informasjonssamfunn, hvor det er viktigere enn noen gang før å kunne vurdere og være kritisk til informasjon som presenteres.

Samtidig svarer 50 % av elevene at det er *sjelden* de opplever å måtte ta et annet standpunkt enn sitt eget. Noe mer positivt er det at elevene opplever oftere at lærerne presenterer flere sider av en sak. Rollespill er en annen undervisningsmetode som kan benyttes for å øke forståelsen for andres holdninger og handlinger. Tallene fra undersøkelsen kan indikere at dette er en metode som benyttes relativt sjelden. 75 % av elevene svarer *aldri* eller *sjelden*, og ingen av elevene svarer *ofte*. Med unntak av gruppearbeid, kan det virke som om disse aktivitetene som kan knyttes til utvikling av nøkkelaspekter ved demokratisk kompetanse er noe elevene opplever relativt sjelden.



## 6. Konklusjon

*Fremmer opplæringen i den videregående skolen elevenes utvikling av demokratisk kompetanse?*

Norges lange demokratiske historie kan sies å prege målene for skolen og opplæringen. Ambisjonene for skolens demokratiopplæring er høye, og norske elever har tilsynelatende gode kunnskaper om demokrati og støtter opp om demokratiske verdier. Kunnskaper om demokrati er en viktig forutsetning for å utvikle demokratisk kompetanse, og det er positivt at norske elever støtter opp om de demokratiske verdiene som samfunnet er tuftet på. Men verken kunnskap eller støtte til bestemte verdier og holdninger er en garanti for at elevene også handler etter de samme prinsippene. Litt av utfordringen for demokratiopplæringen kan sies å være at demokrati ikke er et eget fag i skolen, men er en del av skolens brede samfunnsmandat. Det er ikke ett fag som har ansvaret for demokratiopplæringen, men skolen som en helhet.

Spørsmålet som har blitt stilt, er om undervisningen fremmer alle aspektene som kan sies å være del av en demokratisk kompetanse. Det normative teoretiske perspektivet for demokratiopplæringen som presenteres i kapittel 2, skisserer sammen med Læreplanverket hvilke aspekter som kan sies å være del av en demokratisk kompetanse, og hvordan undervisningen best fremmer disse aspektene. Undersøkelsen for denne avhandlingen prøver å belyse problemstillingen ved å spørre elevene om deres opplevelse av miljø, aktiviteter og undervisningsmetoder som kan knyttes til utviklingen av demokratiske ferdigheter og et demokratisk sinnelag.

Resultatene fra undersøkelsen viser at det er variasjon i elevenes opplevelse av skolens praksis. På de fleste spørsmålene fordeler elevene seg på alle de fire svaralternativene, med noen få unntak. Men undersøkelsen kan likevel sies å avdekke noen tendenser i elevenes svar som kan være med å belyse problemstillingen.

Dewey så skolen som den viktigste demokratiske institusjonen i samfunnet, men han var usikker på om skolene var bevisst sitt etiske fundament. Undersøkelsen i denne avhandlingen viser at kun et fåtall av elevene rapporterer å *ofte* få medvirke eller bli tatt hensyn til når det gjelder beslutninger som omhandler deres skolehverdag. Skolen kan sies å ha et stort potensial for å gi elevene erfaring med demokratisk praksis, men samtidig viser undersøkelsen at flertallet av elevene svarer at de bare *av og til* eller *sjelden* opplever å få

være med eller bli tatt hensyn til. På fire av indikatorene svarer 50-65% av elevene at de aldri eller sjelden blir tatt hensyn til. Ut i fra min egen og tidligere undersøkelser viser dette at skolen som opplæringsinstitusjon ikke har nådd alle læreplanverkets aspekter om hva demokratisk kompetanse innebærer. En mulig løsning på det som kan sies å være et demokratisk underskudd i undervisningen, kan være i større grad å involvere elevene i beslutninger som omhandler undervisningens innhold og vurderingsarbeid. Slik det er lagt til rette for i Kunnskapsløftet og ny vurderingsforskrift.

Undersøkelsen viser imidlertid at elevene i større grad opplever et åpent klasserommiljø. En større andel av elevene svarer *ofte* på indikatorene for miljø enn det som er tilfellet for elevmedvirkning. Resultatene fra elevenes opplevelse av klasserommiljøet, er også mer positive enn de tilsvarende fra ungdomsskolen. Denne forskjellen knyttes til elevenes modning. Det er likevel 10-25% av elevene som på hvert spørsmål rapporterer at de i mindre grad opplever en tilsvarende åpenhet. Et spørsmål som melder seg for videre undersøkelser, er hva som karakteriserer disse elevene, og hvordan man kan arbeide for at flere skal få følelsen av et åpent klasserom. Slik at alle elever får lik mulighet til å utvikle den demokratiske kompetansen som trengs.

Resultatene fra analysen av undervisningsindikatorene er ikke entydige, og variasjonen av spørsmål og elevenes svar gjør arbeidet komplisert. Det er mange ulike klasseromsaktiviteter og arbeidsformer som kan sies å fremme utviklingen av demokratisk kompetanse. I undersøkelsen har jeg forsøkt å velge ut de viktigste ut i fra det teoretiske fundamentet oppgaven er tuftet på. En av lærerne kommenterte da han så undersøkelsen at han kunne bruke den som mal for undervisningen, og oppsummerte for seg selv hva han la vekt på og hva han kunne gjøre mer av. Det utelukker likevel ikke muligheten for at ikke alle aspekter er like godt representert i undersøkelsen. Når det gjelder undervisningsmetoder og aktiviteter som kan knyttes til utviklingen av demokratisk kompetanse, er tendensen i likhet med resultatene for elevmedvirkning at de fleste elevene svarer *sjelden* eller *av og til*. Med unntak av *tavleundervisning*, er det ingen av aktivitetene eller metodene hvor flertallet av elevene svarer *ofte*. Selv om det er knyttet usikkerhet til hva elevene legger i betydningen av alternativet *av og til*, kan det kanskje sies å bygge opp under Heidi Biseth sine funn. Hun hevder at demokratiopplæringen er tilfeldig og fragmentert. Utviklingen av demokratisk kompetanse krever langsiktig og systematisk arbeid. At elevene i stor grad svarer *sjelden* eller *av og til* kan tolkes som en indikasjon på at demokratiopplæringen i den videregående skolen er preget av tilfeldighet og lite systematikk. Det som undersøkelsen ikke belyser, er hvordan

aktivitetene gjennomføres. All demokratisk aktivitet kan ikke sies å være god aktivitet. Det er avgjørende hvordan arbeidet gjennomføres, og dette har dessverre ikke fått plass i undersøkelsen.

Ut i fra resultatet av egen undersøkelse og lignende empiri på området vil det være nærliggende å konkludere med at demokratiopplæringen i den videregående skolen kan sies å fremme utviklingen av demokratisk kompetanse gjennom et åpent klasseromsmiljø. Samtidig kan demokratiopplæringen sies å være preget av tilfeldighet, og et stort ubenyttet potensial for elevmedvirkning. Det er samtidig viktig å ta i betraktning at dette er basert på elevenes opplevelse av opplæringen og gir nødvendigvis ikke et fullstendig bilde av virkeligheten. I tillegg er det ikke gjort et tilfeldighetsutvalg som gjør at en ikke kan garantere at det ikke er systematiske skjevheter i utvalget.

For å unngå at demokratiopplæringen ikke blir en tilfeldig og fragmentert del av opplæringen, er det viktig at skoleledelse og lærere jobber sammen om å sette denne delen av opplæringen på agendaen.



## Litteraturliste

- Aasen, J (2008) *Dewey – John Deweys pedagogiske filosofi*. Vallset: Opplandske bokforlag
- Aftenposten (04.11.10) <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/skole/article3890147.ece>
- Barber, B. R. (1985) *Strong democracy. Participatory politics for a new age*. Berkely: University of California Press
- Biesta, G (2009) *Læring Retur – Demokratisk dannelse for en menneskelig fremtid*. København: Forlaget UP
- Birzea, C. (2000) *Education for Democratic Citizenship: A Lifelong Learning Perspective*. Strasbourg: Council for cultural co-operation
- Biseth, H. (2009). *Teachers' voices: Challenges with democracy in culturally complex Scandinavian schools*. I: Holmarsdottir, H. and O'Dowd, M. (red.) *Nordic voices: Teaching and Researching Comparative and International Education in the Nordic Countries* (s. 121-142). Rotterdam: SensePublishers
- Biseth, H (2010) *Diversity and democracy in Scandinavian schools: Examples of good practices?* I: Govaris, C. and Kaldi, S. (red.) *The educational challenge of cultural diversity in the international context* (s. 75-98). Münster: Waxmann
- Clausen, S-E. (2009) *Multivariat analyse for samfunnsvitere – Med eksempler i SPSS*. Oslo: Universitetsforlaget
- Dagens Næringsliv (29.06.10) <http://www.dn.no/student/article1926973.ece>
- Dagsavisen (19.03.10) <http://www.dagsavisen.no/innenriks/article476245.ece>
- Dagsavisen (05.05.10) <http://www.dagsavisen.no/innenriks/article515764.ece>
- Dewey, J. (1980) *Demokrati og uddannelse*. Århus: KLIM
- Engelstad, F. & Ødegård, G. (2003) *Ungdom, makt og mening*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Englund, T. (2004) *Skola för deliberativ demokrati?* I (Red) Telhaug, A. O. et al. *Pedagogikk og politikk. Festskrift til Alfred Oftedal Telhaug i anledning 70-års dagen 25. September 2004* ss. 249-270.

- Fastvold, M. (2009) Kritisk tenkning. *Sokratisk samtaleledelse i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Fink, H. (1969) *John Dewey*. I Hartnack, J & Sløk, J. (red.) København: Berlingske forlag
- Hellevik, O. (2002) *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hellevik, O (2011) *Mål og mening*. Oslo: Universitetsforlaget
- Holter, H., Kalleberg, R. (1996) *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlagets Metodebibliotek
- Imsen, G (2004) *Skolens ledelse, skolens kultur og praksis i klasserommet: er det noen sammenheng?* I Det ustyrlige klasserommet : om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen / Gunn Imsen (red). Oslo: Universitetsforlaget
- Imsen, G (2005) *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Johannessen, A. & Tuft, P.A., Kristoffersen, L. (2005) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag
- Johannessen, A. (2008) *Introduksjon til SPSS*. Oslo: Abstrakt forlag
- Koritzinsky, T (2006) *Samfunnskunnskap: Fagdidaktisk innføring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kunnskapsdepartementet (2010-2011) St.meld nr 22 (2010-2011) *Motivasjon-Mestring-Muligheter*.
- Mansbridge, J. (1999). On the idea that participation makes better citizens. I: S.L. Elkin & K.E. Soltan (red.). *Citizen competence and democratic institutions 1999*. University Park, Pa.: Pennsylvania State University Press
- Mikkelsen, R., Fjelstad, D., & Lauglo, J. (2011) *Morgendagens samfunnsborgere*. Institutt for lærerutdanning og skoleforskning: Universitetet i Oslo
- Nussbaum, M. C. (2010) *Not for profit. Why democracy needs the humanities*. Princeton, N.J.: Princeton University Press

Page, I. B., & Shapiro, Y. R (1993) *The rational public and democracy*. I: Marcus, E. G. & Hanson, L. R (red). Reconsidering the democratic public. University Park, Pa.: Pennsylvania State University Press

Parker, W. C (1996) *Educating the democratic mind*. New York: State University of New York Press

Pateman, C. (1970). *Participation and Democratic Theory*. Cambridge: Cambridge University Press

Pedagogisk Profil nr.1/ 2011/ 18. årgang. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet: Universitetet i Oslo

[Regjeringen.no](http://www.regjeringen.no)

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/pressesenter/pressemeldinger/2010/gode-demokratikunnskaper-hos-norske-elev.html?id=610477>

Skog, O-J. (1998) *Å forklare sosiale fenomener. En regresjonsbasert tilnærming*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS

Skram, H. F. (1995) *Indoktrinering eller ideologibeherskelse? Politisk oppdragelse i norsk læreplantenkning*. Historiedidaktikk i Norden 5

Solhaug, T. (2003). *Utdanning til politisk medborgerskap*. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitet i Oslo Unipub

Solhaug, T (2006) *Strategisk læring i samfunnsfag*. I: Elstad, E. og Turmo, A. (red.). Læringsstrategier: søkelys på lærernes praksis Oslo: Universitetsforlaget

Stray, J. H. (2010) *Demokratisk medborgerskap i norsk skole? En kritisk analyse*. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo Unipub

Tønnessen, R. T. & Tønnessen, M. (2007) *Demokratisk dannelse*. Oslo: Fagbokutvalget

Utdanningsdirektoratet (2010) *Læreplanverket for kunnskapsløftet (LK06)*. Nettutgave

Vaage, Sveinung (2000) *Utdanning til demokrati : barnet, skolen og den nye pedagogikken : John Dewey i utvalg*. Oslo: Abstrakt Forlag

Østerud, Ø., Goldmann, K.& Pedersen, M. N. (red). (1997) *Statsvitenskapelig leksikon*. Oslo: Universitetsforlaget

Østerud, Ø. (2002) *Statsvitenskap. Innføring i politisk analyse*. Oslo: Universitetsforlaget

Aarre, T., Christophersen, J. & Børhaug, K. (2008) *Introduksjon til samfunnskunnskap: fagstoff og didaktikk*. Oslo: Samlaget

Aarø, L. E. (2007) *Fra spørreskjemakonstruksjon til multivariat analyse av data: En innføring I survey-metoden*. Bergen: Universitetet i Bergen: HEMIL-senteret og Griegakademiet





**Vedlegg 1.****Tabelloversikt**

**Tabell 1.** Gjennomsnitt for medvirkningsindikatorene

**Tabell 2.** Frekvensfordeling for medvirkning (Valid prosent)

**Tabell 3.** Gjennomsnitt for de ulike klassene (medvirkning)

**Tabell 4.** Gjennomsnitt for miljøindikatorene

**Tabell 5.** Frekvensfordeling miljø (Valid prosent)

**Tabell 6.** Krysstabell for indikator 2k og 2h

**Tabell 7.** Krysstabell for indikator 2k og 2l

**Tabell 8.** Klassegjennomsnitt for miljø

**Tabell 9.** Gjennomsnitt for undervisningsindikatorene

**Tabell 10.** Frekvensfordeling for undervisning

**Tabell 11.** Klassegjennomsnitt for undervisning

## Vedlegg 2.

### Spørreundersøkelsen

#### 1. Hvor ofte har du gjort noe av dette i undervisningen?

- a) Tatt del i beslutninger om hvordan undervisningen skal være  
1. aldri 2. sjelden 3. av og til 4. ofte
  
- b) Elevene får være med å bestemme/ foreslå emner for diskusjon  
1. aldri 2. sjelden 3. av og til 4. ofte
  
- c) I diskusjon måtte forsvare et annet syn enn ditt eget (ta et annet ståsted enn sitt eget)  
1. aldri 2. sjelden 3. av og til 4. ofte
  
- d) rollespill  
1. aldri 2. sjelden 3. av og til 4. ofte
  
- e) Lærerne underviser på tavla/tavleundervisning  
1. aldri 2. sjelden 3. av og til 4. ofte
  
- f) Diskuterer aktuelle/politiske saker i fellesskap eller i grupper  
1. aldri 2. sjelden 3. av og til 4. ofte
  
- g) Vurderer kilder/ utøver kildekritikk  
1. aldri 2. sjelden 3. av og til 4. ofte
  
- h) Diskuterer med utgangspunkt i en tekst som klassen har lest  
1. aldri 2. sjelden 3. av og til 4. ofte
  
- i) Veier ulike argumenter opp mot hverandre  
1. aldri 2. sjelden 3. av og til 4. ofte

- j) Finne motstridende argumenter for det du mener  
1. aldri 2. sjelden 3. av og til 4. ofte
  
- k) Lærerne ber deg begrunne ditt ståsted i en sak som diskuteres  
1. aldri 2. sjelden 3. av og til 4. ofte
  
- l) Diskuterer etiske dilemmaer  
1. aldri 2. sjelden 3. av og til 4. ofte
  
- m) Gruppearbeid  
1. aldri 2. sjelden 3. av og til 4. ofte

**2. I undervisningen: Hvor ofte skjer følgende når det diskuteres i undervisningen?**

- a) Elevene kan være åpent uenige med lærerne  
1. aldri 2. sjelden 3. av og til 4. ofte
  
- b) Læreren oppmuntrer elevene til å gi uttrykk for sine meninger  
1. aldri 2. sjelden 3. av og til 4. ofte
  
- c) Elevene kan fritt uttrykke sine meninger i klassen , selv om de er forskjellige fra det de andre elevene mener  
1. aldri 2. sjelden 3. av og til 4. ofte
  
- d) Lærerne oppmuntrer elevene til å diskutere med de som har andre meninger  
1. aldri 2. sjelden 3. av og til 4. ofte
  
- e) Lærerne presenterer flere sider av en sak når de forklarer noe i undervisningen  
1. aldri 2. sjelden 3. av og til 4. ofte
  
- f) Lærerne utfordrer meningene dine  
1. aldri 2. sjelden 3. av og til 4. ofte

- g) De andre elevene utfordrer meningene dine  
1. aldri 2. sjelden 3. av og til 4. ofte
- h) Du sier meningen din, selv om lærerne mener noe annet  
1. aldri 2. sjelden 3. av og til 4. ofte
- i) Du sier meningen din, selv om de andre elevene mener noe annet  
1. aldri 2. sjelden 3. av og til 4. ofte
- j) Elevene får tid til å tenke seg om når lærerne stiller spørsmål (før læreren svarer selv/går videre).  
1. aldri 2. sjelden 3. av og til 4. ofte
- k) Du deltar aktivt i diskusjon  
1. aldri 2. sjelden 3. av og til 4. ofte
- l) Lytter når andre argumenterer/snakker  
1. aldri 2. sjelden 3. av og til 4. Ofte
- m) Endrer mening etter en diskusjon i klassen  
1. aldri 2. sjelden 3. av og til 4. ofte
- n) Lærerne bruker provokasjon for å få frem ulike meninger i klassen  
1. aldri 2. sjelden 3. av og til 4. ofte
- o) Føler deg presset til å mene det samme som andre i klassen  
1. aldri 2. sjelden 3. av og til 4. ofte
- p) Hvem deltar som oftest i diskusjonene i klassen  
1. ingen 2. noen få 3. de fleste 4. alle

**3. Hvor ofte blir det tatt hensyn til elevenes meninger når følgende saker skal avgjøres**

- a) Måten det blir undervist på  
1. aldri 2. sjelden 3. av og til 4. ofte
- b) Hva det blir undervist i  
1. aldri 2. sjelden 3. av og til 4. ofte
- c) Tema for diskusjon  
1. aldri 2. sjelden 3. av og til 4. ofte
- d) Hvordan vurderingen blir gjort  
1. aldri 2. sjelden 3. av og til 4. ofte

## Vedlegg 3.

### Faktoranalyse

#### Medvirkning

<b>Variabler</b>	<b>Komponent 1.</b>	<b>Komponent 2.</b>
<b>Indikator 1a</b>	<b>-.042</b>	<b>.776</b>
<b>Indikator 1b</b>	<b>.158</b>	<b>.781</b>
<b>Indikator 3a</b>	<b>.435</b>	<b>.583</b>
<b>Indikator 3b</b>	<b>.812</b>	<b>.182</b>
<b>Indikator 3c</b>	<b>.439</b>	<b>.439</b>
<b>Indikator 3d</b>	<b>.805</b>	<b>.160</b>
<b>Indikator 3e</b>	<b>.777</b>	<b>.025</b>
<b>Prosent av varians</b>	<b>41.933</b>	<b>17.013</b>
Prinsippal komponentanalyse		
Rotasjonsteknikk: Varimax		

**Miljø**

<b>Variabler</b>	<b>Komponent 1.</b>	<b>Komponent 2.</b>
<b>Indikator 2a</b>	<b>.578</b>	<b>.147</b>
<b>Indikator 2b</b>	<b>.732</b>	<b>.098</b>
<b>Indikator 2c</b>	<b>.625</b>	<b>.225</b>
<b>Indikator 2f</b>	<b>.667</b>	<b>-.121</b>
<b>Indikator 2g</b>	<b>.400</b>	<b>.173</b>
<b>Indikator 2h</b>	<b>.141</b>	<b>.783</b>
<b>Indikator 2i</b>	<b>.216</b>	<b>.793</b>
<b>Indikator 2j</b>	<b>.645</b>	<b>.050</b>
<b>Indikator 2m</b>	<b>.430</b>	<b>-.478</b>
<b>Indikator 2o</b>	<b>-.110</b>	<b>-.618</b>
<b>Prosent av varians</b>	<b>28.045</b>	<b>17.221</b>
Prinsipal komponentanalyse		
Rotasjonsteknikk: Varimax		



## Undervisning

<b>Variabler</b>	<b>Komponent 1.</b>	<b>Komponent 2.</b>	<b>Komponent 3.</b>
<b>Indikator 1c</b>	<b>.489</b>	<b>-.488</b>	<b>.043</b>
<b>Indikator 1d</b>	<b>-.053</b>	<b>.027</b>	<b>.653</b>
<b>Indikator 1e</b>	<b>-.035</b>	<b>.058</b>	<b>.737</b>
<b>Indikator 1f</b>	<b>.456</b>	<b>-.134</b>	<b>-.214</b>
<b>Indikator 1g</b>	<b>.272</b>	<b>.343</b>	<b>.279</b>
<b>Indikator 1h</b>	<b>.425</b>	<b>.349</b>	<b>.373</b>
<b>Indikator 1i</b>	<b>.564</b>	<b>.305</b>	<b>.078</b>
<b>Indikator 1j</b>	<b>.771</b>	<b>-.178</b>	<b>-.106</b>
<b>Indikator 1k</b>	<b>.665</b>	<b>.044</b>	<b>.244</b>
<b>Indikator 1l</b>	<b>.608</b>	<b>.305</b>	<b>.084</b>
<b>Indikator 1m</b>	<b>.162</b>	<b>.445</b>	<b>-.134</b>
<b>Indikator 2d</b>	<b>.548</b>	<b>.260</b>	<b>-.337</b>

<b>Indikator 2e</b>	<b>.529</b>	<b>.377</b>	<b>.220</b>
<b>Indikator 2k</b>	<b>.046</b>	<b>.350</b>	<b>.120</b>
<b>Indikator 2l</b>	<b>.021</b>	<b>.688</b>	<b>.139</b>
<b>Indikator 2n</b>	<b>.454</b>	<b>.264</b>	<b>-.045</b>
<b>Indikator 2p</b>	<b>.075</b>	<b>.454</b>	<b>-.387</b>
<b>Prosent varians</b>	<b>21.356</b>	<b>10.460</b>	<b>8.972</b>
Prinsipal komponentanalyse			
Rotasjonsteknikk: Varimax			