

# Demokratiundervisning i samfunnsfag

Fem læreres forståelse av hvordan man utvikler elevs demokratiske kompetanse

**Irene McIntyre Kristensen**



Masteroppgave ved Utdanningsvitenskapelig fakultet

Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling

**UNIVERSITETET I OSLO**

Våren 2011

---

## Sammendrag

Læreplanen stadfester at formålet med samfunnsfaget er ”å medverke til forståing av og oppslutning om grunnleggjande menneskerettar, demokratiske verdier og likestilling og til aktivt medborgerskap og demokratisk deltaking”. Utgangspunktet for denne oppgaven var å undersøke arbeidet med å utvikle elevers demokratiske kompetanse i samfunnsfaget. I denne oppgaven har jeg undersøkt hvordan samfunnsfagslærere opplever at de kan utvikle elevers demokratiske kompetanse, da spesielt de demokratiske verdier og holdninger. Samfunnsfagsundervisning har nedfelt i sitt mål at den skal bidra til å utvikle elevenes demokratiske kompetanse. Denne kompetansen kommer fra kunnskap og forståelse, grunnleggende ferdigheter og personlige egenskaper, samt holdninger, evne og vilje til å delta i demokratiske prosesser.

Jeg har brukt et fenomenologisk forskningsdesign og brukt kvalitative intervjuer. Informantene har stor tro på at de gjennom å gi informasjon og kunnskap i undervisningssituasjon kan påvirke holdninger, spesielt i situasjoner der det er diskusjon. Læreren trenger derfor å ha gode kunnskaper om parlamentarismen, partiene og den demokratiske prosessen og en evne til å formidle dette til elevene. Informantene fremhever det å bruke gode og relevante eksempler for å øke elevenes forståelse. Alle informantene legger vekt på betydningen av å diskutere temaer i samfunnsfagundervisningen. Informantene har sagt at det å gi elevene selvtillit er noe av det viktigste de kan gjøre. De hevder at elevenes opplevelse av å bli tatt på alvor, er viktig for tro på egen medbestemmelse. Læreren kan også bidra ved å være en god rollemodell. Karakterer fremheves som en måte å vurdere refleksjonsevne på, ikke for å sanksjonere verdier og holdninger.

I oppgaven argumenterer jeg for at et deliberativt demokratisyn er hensiktsmessig å bruke i skolen for å nærme seg det dannelsesidealet som kommer tydelig frem i lovgivning og læreplan. Etter å ha sett dette i lys av Dewey, Habermas, Freire og Kohlbergs teorier konkluderte jeg med at det å diskutere, spesielt kontroversielle temaer, er en vei til å utvikle moralsk og politisk dømmekraft. At læreren bidrar til en subjekt – subjektrelasjon gjennom dialog, kan hindre en uheldig og autoritær maktrelasjon som lett kan springe ut av den naturlige maktbalansen i et klasserom. Videre kan elevaktive metoder være med å utvikle elevenes evne til problemløsing og samarbeid.

---

## Forord

Når jeg nå leverer en masteroppgave, er det flere som må takkes. Først og fremst familie, venner og andre jeg har truffet under egen skolegang, studier og i organisasjonslivet som har gjort det *naturlig* for meg å ville ta høyere utdanning. Alle medstudenter som har gjort studietiden morsom og lærerik, spesielt vil jeg nevne Anki, Marte og Halvor.

Viggo Kristensen og Liv Feragen fortjener en stor takk for å ha satt sitt hus og sin omsorg til min frie disposisjon under mine studier. Heidi Kjærnet må takkes for alle oppgavene hun har lest igjennom de siste årene. Jeg vil rette en stor takk til arbeidsgiveren min ZERO som har gitt meg en fleksibel arbeidstid denne våren og som minner meg på at finnes andre ting enn studier som er viktige. Takk til Martin Dalin som har lest gjennom deler av teksten og Gina Maria Grønlien Østmoe for alle sine uunnværlige bidrag det siste året når det gjelder prosessen rundt oppgaven spesielt og ellers livet generelt.

En spesiell takk til min veileder Dag Fjeldstad for all hans entusiasme og faglige tyngde i undervisningssammenheng og som veileder i alle år jeg har gått på ILS. Takk for at du har vist vei, deltatt i dialogen og utfordret meg fra første stund. Og en større takk for at du vet at jeg når målet uansett og har heiet meg fram når jeg gang på gang har valgt andre veier.

Jeg ønsker å takke informantene mine for å ha gitt av sin tid og delt sin erfaring med meg.

Mai 2011  
Irene McIntyre Kristensen

---

# Innhold

<b>1. Innledning .....</b>	<b>6</b>
1.1 Bakgrunn for valg av tema .....	7
1.2 Oppgavens samfunnsmessige og didaktiske relevans .....	8
1.3 Problemstillinger .....	8
1.3.1 Hvorfor studere lærere? .....	9
1.3.2 Holdninger .....	10
<b>2. Teoretisk bakgrunn.....</b>	<b>12</b>
2.1 Ulike forståelser av begrepet ”demokrati” .....	12
2.1.1 Deliberativ demokratiforståelse .....	13
2.2 Om demokrati i opplæringsloven og læreplanen.....	14
2.3 Hvordan kan elevene lære demokratiske verdier og holdninger? .....	16
2.3.1 Politisk sosialisering .....	17
2.3.2 Sosialisering som tilpasning eller dannelse .....	19
2.4 Perspektiver på demokratiundervisning .....	20
2.4.1 Deliberasjon i skolen.....	20
2.4.2 John Dewey – utdannelsens samfunnsmessige perspektiv .....	22
2.4.3 Kohlberg og hans modell om moralsk utvikling.....	24
2.4.4 Kraften i det bedre argument – Habermas og dialog .....	26
2.4.5 Kritisk dialog – Freire .....	27
2.5 Oppsummering og didaktiske konsekvenser .....	28
2.5.1 Tidligere forskning.....	30
<b>3. Metode .....</b>	<b>32</b>
3.1.1 Fenomenologi .....	32

---

3.1.2 Det kvalitative forskningsintervju.....	33
3.1.3 Troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet.....	34
3.2 Utvalg .....	34
3.2.1 Strategisk utvalg – Tilgjengelighetsutvalg.....	35
3.3 Intervjuguide.....	36
3.4 Gjennomføring.....	38
3.4.1 Transkribering.....	39
3.4.2 Analyse .....	40
<b>5 Analyse .....</b>	<b>41</b>
5.1 Presentasjon av informantene .....	41
5.2 Lærernes forståelse av relevante begreper.....	41
5.2.1 Forståelse av og oppslutning om demokratiske verdier.....	41
5.2.2 Aktivt medborgerskap og demokratisk deltakelse .....	42
5.3 Hvilke kompetanser trenger eleven for å nå læreplanens mål? .....	43
5.3.1 Oppfatning av hvem eller hva som påvirker elevenes holdninger.....	44
5.4 Hvordan kan skolen og lærere påvirke elevene.....	45
5.4.1 En god kunnskapsformidler .....	45
5.4.2 Viktigheten av diskusjon.....	48
5.4.3 Læreren som rollemodell .....	50
5.4.4 Medbestemmelse i klasserommet og på skolen .....	51
5.4.5 Karakterers rolle.....	51
5.5 Utbytte av egen utdanning .....	52
<b>6. Avslutning .....</b>	<b>54</b>
6.1 Videre diskusjon .....	56

---

<b>Litteraturliste: .....</b>	<b>58</b>
<b>Vedlegg: Intervjuguide .....</b>	<b>61</b>

---

## 1. Innledning

I det moderne samfunnet har skolen en viktig oppgave med å få de unge til utvikle demokratisk bevissthet som gjør dem i stand til å slutte opp om demokratiske prosesser. Demokratiet er avhengig av oppslutning for å overleve. Det er også avhengig av kompetente og motiverte mennesker som kan videreutvikle demokratiet for at det favner flere, og slik at det moderne samfunnets utfordringer møtes på en demokratisk måte. Skolen, og da særlig samfunnsfagslærere, har gjennom læreplanen fått ansvar for å bidra til elevers demokratiske kompetanse. Hva tenker lærere om det å gjøre elevene i stand til å delta i demokratiske prosesser, og hva tenker de om sin rolle i det å påvirke holdningene til elevene? Det er hovedtemaene i denne oppgaven. Jeg vil sette søkelys på utviklingen av elevenes demokratiske kompetanse, noe skolen har som mål å frembringe. Som kommende lærer er en av de store utfordringene å drive undervisning slik gjør at elevene tilegner seg kunnskapene og ferdighetene de trenger i samfunnet. Samfunnsfag favner om flere samfunnsvitenskapelige fagtradisjoner. Samfunnsfaget skal ikke bare gi kunnskap om disse fagtradisjonene. Samfunnsfaget har nedfelt i sitt overordnede mål at det skal *”medvirke til forståing av og oppslutning om grunnleggjande menneskerettar, demokratiske verdier og likestilling og til aktivt medborgarskap og demokratisk deltaking”* (K06:117). Samfunnsfagene er dermed hovedarena for demokratiundervisning i skolen. Det er ikke bare kunnskap om samfunnet og demokratiet elevene skal tilegne seg. I mitt kommende virke som samfunnsfagslærer er det et mål at jeg skal bidra til at elevene skal få kunnskap om institusjonene, det politiske systemet, samfunnet generelt, saksfelt, evne til kritisk, drøftende og undersøkende tenkning, kommunikativ og sosial kompetanse, demokratiske verdier, politisk interesse og vilje til å delta i demokratiet. Disse komponentene samlet kalles ”demokratisk kompetanse” av Ochoa-Becker (1996). Det er en didaktisk utfordring å planlegge undervisning som både gir elevene kunnskaper, evne til kritisk tenkning og bidrar til utvikling av verdier og interesse og evne til politisk deltakelse.

I denne oppgaven ser jeg på skolen og lærerens rolle i å utvikle elevenes demokratiske kompetanse. Dette gjøres gjennom bruk av kvalitative intervjuer. Jeg vil begynne med å gjøre rede for valg av tema og problemstilling i oppgaven. I neste kapittel vil jeg gjøre rede for begrepene “demokrati” og “holdninger”, samt hva lovgivningen sier om demokratiundervisning i skolen. Jeg vil argumentere for at et deliberativt demokratisyn er

---

hensiktsmessig å bruke i skolen for å nærme seg det dannelsesidealet som kommer tydelig frem i lovgivning og læreplan. Videre vil jeg presentere ulike syn på hvordan elevene tilegner seg demokratisk kompetanse. I det tredje kapittelet vil jeg gjøre rede for denne undersøkelsens metode og i fjerde kapittel vil jeg analysere intervjuene jeg har gjort i lys av begrepene fra teoridelen.

## **1.1 Bakgrunn for valg av tema**

Min interesse for utvikling av demokratisk kompetanse startet da jeg før studiene var aktiv i Natur og Ungdom. Som mange andre ungdomsorganisasjoner driver de bevisst opplæring av medlemmene i sak, strategilegging, tale- og debatteknikk. Da jeg etter videregående ble ansatt som ungdomssekretær ble jeg selv utdannet kursleder og fikk delta i opplæringen av unge aktivister. I løpet av et helgekurs med ett bestemt opplegg ble grupper på maks 14 ungdommer gitt mange forskjellige oppgaver. For noen var dette veldig utfordrende. De skulle blant annet legge frem en sak for andre og ble attpåtil filmet. De lærte om hvordan man kan gi tilbakemeldinger. Alt skjedde innenfor trygge rammer og i en positiv atmosfære. Usikre jenter, som på fredagen hadde gjemt seg bak luggen, ble i løpet av en helg forvandlet til selvsikre miljøaktivister. De reiste hjem, startet lokallag, gikk i møter med ordføreren og kom på trykk i avisen. De vant ikke alltid miljøsakene de jobbet med, men mange har fortsatt med politisk arbeid. De har også opparbeidet seg kommunikativ og sosial kompetanse de nyter godt av i arbeidslivet og privat. I ettertid har jeg skjønnet at det var demokratisk kompetanse vi utviklet. Det er også et av målene for skolen at den skal bidra til å utvikle dette hos elevene. Nå kan ikke ting som skjer i ungdomsorganisasjoner overføres direkte til skolen, blant annet fordi de som frivillig har meldt seg inn i ungdomsorganisasjoner har en egen motivasjon. Ungdomsorganisasjonene består av unge frivillige som står på like fot, i motsetning til lærer-elev-relasjonen. I tillegg opererer ungdomsorganisasjonene med andre rammer og mål enn skolen. For meg er målet også som lærer å kunne delta i utviklingen av elevenes demokratiske kompetanse på en best mulig måte for deres egen del og til samfunnets beste. Da jeg skulle velge tema for masteroppgaven, falt det seg veldig naturlig å velge noe som hadde med utvikling av demokratisk kompetanse å gjøre. For meg som kommende lærer var det viktig å ta utgangspunkt i min egen situasjon ved valg av tema for masteroppgaven. Ved siden av at arbeidet med oppgaven vil gi meg en dypere innsikt i vitenskapelig tilnærming til skole- og studiefaget, ønsket jeg å vite mer om det å være en som påvirker



---

elevenes holdninger med mål om at elevene får forståelse for og slutter opp om demokratiske verdier. Å intervju lærere om det å øke elevenes demokratiske kompetanse gir meg en mulighet til å fundere over min egen kommende rolle som lærer og forhåpentligvis min evne å gjøre mer reflekterte valg når jeg etter hvert legger opp min egen undervisning.

Didaktikk omtales ofte som fagets hva, hvordan og hvorfor. En masteroppgave i samfunnsfaglig didaktikk skal derfor holde seg innenfor det som ligger til grunn for samfunnsfagets hva, hvordan og hvorfor. I denne oppgaven vil jeg komme inn på hva demokratiundervisning er, hvorfor det er viktig for elevene og for samfunnet, og prøve å peke i retning av hvordan man kan gjøre demokratiundervisning på en god måte.

## **1.2 Oppgavens samfunnsmessige og didaktiske relevans**

Hva gjør dette temaet relevant i forhold til dagens samfunn og skolesystem? I dagens skoledebatt handler mye om utdannelsens kvalitet og elevenes prestasjoner, spesielt på nasjonale prøver. De internasjonale testene og de norske elevenes plassering på disse, karakterer og resultater preger ofte skoledebatten. Men innimellom kommer gladmeldingen om at norske elever skårer høyt på holdninger til likestilling og demokrati (Aftenposten 2011). Å studere demokratiundervisning er relevant på flere nivå. For det første er det interessant å se nærmere på hvordan lærerne tolker læreplanen og hvordan de oppfatter sin rolle i utviklingen av elevens demokratiske kompetanse. Videre er det interessant å finne ut hva de anser som utfordringer knyttet til undervisningssituasjonen og hva i deres egen utdanning som føles relevant i demokratiundervisningen. På den måten kan man avdekke om det finnes noen spesielle utfordringer som man kan finne nye løsninger på, og dermed bedre denne formen for undervisning.

## **1.3 Problemstillinger**

Demokratisk dannelse er et stort felt. For å holde meg innenfor oppgavens størrelsesramme har jeg valgt å rette søkelys på en liten del av temaet. Jeg har valgt å ta for meg samfunnsfagslærere og hvordan de ser på sin rolle i det å påvirke elevenes demokratiske kompetanse, spesielt hva gjelder holdninger til demokratiske verdier.

Utgangspunktet for denne oppgaven var å finne mer kunnskap om arbeidet med holdninger i undervisning i samfunnsfag på høyere trinn. Læreplanen stadfester at formålet med samfunnsfaget er *”å medverke til forståing av og oppslutning om grunnleggjande menneskerettar, demokratiske verdier og likestilling og til aktivt medborgerskap og demokratisk deltaking”*. Jeg ønsker å undersøke hvordan lærerne forstår dette målet og opplever sin rolle i denne sammenheng. Min problemstilling er:

*Hvordan opplever samfunnsfaglærere at de kan utvikle elevers demokratiske kompetanse, da spesielt de demokratiske verdier og holdninger?*

I denne oppgaven vil jeg prøve å finne gode svar på dette både gjennom å presentere teorier og forskning gjort rundt holdninger og demokratiundervisning, samt gjennomføring av en studie der jeg selv intervjuer samfunnsfaglærere om temaet.

### 1.3.1 Hvorfor studere lærere?

Da jeg valgte utvikling av demokratisk kompetanse om tema, var spørsmålet hvordan jeg kunne studere relevante temaer knyttet til dette. Elevenes perspektiver på dette er også interessante, men som fremtidig samfunnsfagslærer ønsket jeg gjennom oppgaven å drive litt kritisk selvrefleksjon rundt demokratiundervisningen. I følge læreplanen i samfunnsfag skal faget bidra til å påvirke elevenes holdninger i en spesiell retning. Dette er et svært annerledes læreplanmål enn de rene kunnskapsmålene som vi har i mange andre fag. Dette gjør målet til en spesiell utfordring for lærerne i og med at de har mindre trening fra de andre delene av sitt virke til å oppnå denne typen mål. Det er også noen etiske sider knyttet til å utvikle holdninger hos elever som skiller dette målet fra kunnskapsmål. Demokrati er jo nettopp knyttet til frihet, blant annet til å utvikle og ytre egne holdninger. Det er altså likevel noen holdninger den norske skole mener at alle elevene skal ha. Hvordan lærerne selv tenker om sin rolle rundt dette, er relevant for å se på for oppgavens analyse. I denne oppgaven ønsker jeg å belyse nettopp utfordringene ved den delen av demokratiundervisning som overskrider ren kunnskap om demokratiet, og heller konsentrere meg om utviklingen av demokratiske holdninger og verdier, og motivasjon til det å delta aktivt i demokratiske prosesser.

---

## 1.3.2 Holdninger

En holdning består av kognitive, affektive og intensjonelle komponenter. Den kognitive delen er hva en person tror eller vet om noe, den affektive er følelsene og styrken personen har for eller mot holdningsobjektet, mens den intensjonelle komponenten er handlingsberedskapen personen har i forhold til det det dreier seg om (Korsnes 2004:119). Holdninger er positive eller negative evalueringer en person har imot andre mennesker, ting, ideer eller aktiviteter. (Hall i Power 2008:30). Holdninger er basert på tidligere erfaringer og kan påvirke senere adferd. Holdninger er relevante for å forstå og forutsi sosial oppførsel. Ofte snakker man om positive og negative holdninger i forhold til et gitt holdningsobjekt (Eide 2005:114).

Når vi snakker om gode holdninger i demokratiundervisning ser vi dermed på hvilken innstilling elever viser til demokratisk utfoldelse. Ytringsfrihet, mindretallsrettigheter og organisasjonsrett er noen av de sentrale aspektene elevene bør forstå og slutte seg opp om for å kunne sies å ha gode holdninger til demokrati. (Henriksen 2005:136). Holdninger kan ofte ordnes i sammenhengende hierarkiske systemer. De overordnede holdningene er varige, mens de mer spesifikke er lettere påvirkelige. Hvis en person er en del av en gruppe som for eksempel et parti, vil personen ha positive holdninger til saker og personer i det partiet og ha negative holdninger til motstanderens saker og personer. Dersom en person bytter gruppetilhørighet, får det dermed konsekvenser for holdningene på lavere nivåer, men det omvendte er ikke like sannsynlig (Korsnes 2004:119). Dårlige holdninger kan ramme de det som er ukjente og fremmede, enten det er noe som avviker fra det som anses som normalt eller det er andre folkegrupper. Det kan være sammenheng mellom kunnskap og holdninger. Holdninger uttrykkes gjennom adferd i møte med andre. Holdninger bygger på verdier og ligner på det som omtales som dygder i etikken. (Eide 2005:114). Hvor skillet mellom verdier og holdninger går, er litt diffust. Verdier omtales ofte som mer stabile og generelle enn holdninger. Holdninger vises i situasjoner og er da ofte fundert på verdier.

Johnson (2008:829) trekker frem at det er ulike måter å lære verdier og holdninger på i skolen. Direkte instruksjoner vises gjennom regelverk som blir hengt opp eller omtalt i timer, eller gjennom å vise det i pensumet eller gjennom aktiviteter i skolen. En annen måte er ved modellering gjennom positive relasjoner og ved omsorg. Læreren kan vise de ulike verdiene vedkommende vil lære bort og være en rollemodell elevene ser opp til. Det å slutte seg til

---

grupper ofte bidrar til at man tar til seg verdiene gruppen står for. I skolen har man en utfordring ved at man har en såkalt ”skjult læreplan”, situasjoner og strukturer hvor verdier kan bli uttrykket.

---

## 2. Teoretisk bakgrunn

Samfunnsfagsundervisning skal utvikle elevenes demokratiske kompetanse. Denne kompetansen kommer fra kunnskap og forståelse, grunnleggende ferdigheter og personlige egenskaper, samt holdninger, evne og vilje til å delta i demokratiske prosesser. I dette kapitlet skal jeg først gjøre rede for begrepene ”demokrati” og ”holdninger”, samt hva lovgivningen sier om demokratiundervisning i skolen. Jeg vil argumentere for at et deliberativt demokratisyn er hensiktsmessig å bruke i skolen for å nærme seg det dannelsesidealet som kommer tydelig frem i lovgivning og læreplan. Videre vil jeg se på ulike syn på hvordan elevene tilegner seg demokratisk kompetanse. Jeg vil gjøre rede for behavioristiske og kognitive perspektiver knyttet til verdilæring og politisk sosialisering. Videre vil jeg diskutere hvordan sosialiseringprosessen kan ha ulike utfall. Jeg vil så gjennomgå demokratiundervisning i lys av Dewey, Habermas, Freire og Kohlbergs teorier.

### 2.1 Ulike forståelser av begrepet ”demokrati”

En vanlig definisjon av ”demokrati” er folkestyre, og en statsviter anvender betegnelsen hovedsakelig om en politisk styreform (Østerud 2004:39). Når det er snakk om demokratiundervisning kan en ta utgangspunkt i demokrati som styreform, men vel så viktig er demokrati som verdi og prosess. I demokrati som verdi er det likhet og frihet som står sentralt. Frihet er et uttrykk for at det er individer som danner et politisk fellesskap og selv bestemmer innholdet i de beslutninger de skal rette seg etter (Østerud 2004:39). Likhet forstås som at innbyggere i et land skal være likeverdige og skal ha lik rett til innflytelse på bindende beslutninger (Østerud 2004:39). I moderne vestlige demokratier har, i motsetning til antikkens demokratier, alle voksne statsborgere har stemmerett. Demokrati er også å betrakte som en prosess. Demokrati som beslutningsprosess kan omtales som ”demokratisk” i betydningen tilgjengelig og åpen, eller som ”udemokratisk” i betydningen lite tilgjengelig og lukket (Østerrud 2004:40).

Det er ulike oppfatninger om hva som er viktig i et demokrati. Ulike demokratiforståelser vil resultere i ulike mål på hva det er viktig å gi elever av ferdigheter og kunnskaper om demokrati, og virkemidlene for å nå målene vil også påvirkes av demokratiforståelsene. De

---

mest fremtredende er den liberale og den republikanske demokratiforståelsen (Henriksen 2005:71). I det liberale demokratiet er det oppfattet som rettferdig hvis alle individer sikres lik adgang til formelle valg- og avstemningsprosesser. Det er reglene som sikrer den enkeltes rettigheter. Likheter oppfattes da som sjanselikheter. Den republikanske demokratimodellen legger vekt på likhet i adgang til deltakelse i fellesskaper. Det legges vekt på samarbeid og fellesskap ut fra en tanke om felles vilje. Samarbeid skal være forpliktende. Samarbeid oppfattes som en kvalitet i seg selv, spesielt av de som har makten (Henriksen 2005:71).

### 2.1.1 Deliberativ demokratiforståelse

I en deliberativ demokratiforståelse er det prosessen forut for valget og avstemningen som er det sentrale. Det er mens saken er til drøftelse og man innhenter informasjon at man får innsikt i grunner som er avgjørende for hvilken posisjon man tar. Argumentasjonen er sentral (Henriksen 2005:74). Deliberasjon, forstått som grundig, åpen og kritisk drøfting av et tema, med mål om å finne gode og riktige løsninger, kan være en mulig vei å gå for å styrke og videreutvikle demokratiet og fullbyrde moderniseringsprosessen (Englund 2004:249). Spesielt gjelder dette saker, som på grunn av sin omfattende og krav om langvarig innsats, blir ansett som for viktig til å avgjøres med en flertallsavgjørelse.

I følge deliberativ tankegang kan en ikke gå ut fra at det er enighet eller at enighet kan etableres som beslutningsgrunnlag. Selv om fellesskap er en sympatisk tanke, er det tvilsomt om det finnes et fellesskap fordi det ofte viser seg at fellesskapets samarbeid og enighet er et uttrykk for gruppepress, tvang og manipulasjon (Henriksen 2005:74). Deliberasjon er noe mer enn en avstemningsprosess, det er også en mental erkjennelsesprosess (Henriksen 2005:70). Sentralt for det deliberative demokratiet er drøftelsen av saken og at den skal sikres i uavhengige institusjoner hvor det blir gitt tid og rom for overveielse og rådslagning. Det deliberative demokratiet legger vekt på uavhengige institusjoner der en ikke har direkte adgang til de politiske beslutningsprosessene. Den offentlige diskusjonen skal være uavhengig av maktkampene i det parlamentariske spillet, slik at man kommer bort fra det politiske handlingspresset. Mye av den offentlige debatten er ute etter konflikt og ser det som en svakhet hvis en politiker eventuelt bytter standpunkt. Det politiske klimaet kan til tider mangle den rausheten en deliberativ prosess krever. Flertall kan endre seg ved neste valg og samfunnet er ikke tjent med at politikk rundt slike saker endres hyppig.

---

Utgangspunktet for deliberasjon er at man gjennom prosesser der man må argumentere for sine synspunkter, lytte til motargumenter og betrakte fakta, skal komme nærmere de gode løsningene. Det som skiller deliberasjon fra dagens politiske debatt, og som gjør det til en dialog fremfor en diskusjon, er at man skal være åpen for å endre oppfatning hvis noen andre kommer med et bedre argument og man ser feil i sin egen. Hvis en konflikt skal kunne løses med argumenter, må noen være i stand til å endre mening. Hvis det skal være mulig å skape enighet om noe, må partene tilkjennes kompetanse til å vurdere fornuften i motpartens argumenter (Eriksen 1995:22). Enten man anser deliberasjon som en styringsmåte eller i et bredere perspektiv er det forbundet til modernismen som en del av grunnideen om å stille spørsmål ved alle autoriteter og all makt (Henriksen 2005:27). Målet vil da være at offentligheten har deliberasjon som grunnlag. Deliberativt demokrati legger vekt på det offentlige ordskiftet som en viktig arena. De forskjellige delene av demokratiet må gjenspeile dette. Folkevalgte organer, interesseorganisasjoner og aksjoner må inngå i deliberative, konsensusøkende prosesser. Offentlig deliberasjon tenkes å påvirke det politiske utfallet. Politisk påvirkning er motivert for å fremme felles beste (Børhaug 2008:265).

## **2.2 Om demokrati i opplæringsloven og læreplanen**

I Norge er det opplæringsloven og læreplanen som stadfester hva elevene skal lære i skolen. I opplæringsloven kommer det tydelig frem at opplæring i demokrati er sentralt i formålet til skolen. Der er det slått fast at opplæringen skal bygge på grunnleggende verdier, som respekt for menneskeverdet og naturen, åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet. Opplæringen skal gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den enkeltes overbevisning, og skal fremme demokrati, likestilling og vitenskapelig tenkemåte (Opplæringsloven 1-1). I opplæringsloven kommer det tydelig frem at grunnen til at de skal utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger både er for å utvikle elevene som individer, at de skal kunne mestre sine liv, og for at de skal kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. På en kort måte oppsummerer loven dermed ”hvorfor”-elementet i didaktikken både for skolen generelt, og samfunnsfag spesielt. I loven er det også slått fast at elevene skal lære å tenke kritisk og handle etisk og miljøbevisst. I skolen skal de også skal ha medansvar og rett til medbestemmelse, og det er lovfestet at skolen skal møte elevene med tillit, respekt og krav, og gi dem utfordringer som fremmer danning og lærelyst.

---

Prinsippene fra formålet til opplæringen fra opplæringsloven gjennomsyrrer også læreplanen. I Læreplanverket for Kunnskapsløftet er den demokratiske dannelsen tydelig en viktig bærebjelke i skolen:

*”Opplæringen har en hovedrolle i å formidle denne felles bakgrunnsinformasjonen – den dannelsen alle må være fortrolige med om samfunnet skal forbli demokratisk og samfunnsmedlemmene myndige. Opplæringen må derfor gi gode muligheter for sammenhengende oppbygging av kunnskaper, ferdigheter og holdninger.” (LK06:15)*

I formålet med samfunnsfag har opplæring til demokrati en tydelig prioritet:

*”Føremålet med samfunnsfaget er å medverke til forståing av og oppslutning om grunnleggjande menneskerettar, demokratiske verdiar og likestilling og til aktivt medborgarskap og demokratisk deltaking. (...) Faget skal òg medverke til at elevane utviklar medvit om at menneska inngår i ein historisk samanheng, og at ei lang rekkje historiske hendingar gjer at dei er der dei er i dag. Det skal gjere individet medvite om korleis det sosiale fellesskapet påverkar haldningar, kunnskapar og handlingar, og korleis den einskilde kan påverke fellesskapet og sin eigen livssituasjon.” (LK06:117)*

Punktet om at undervisningen skal føre til oppslutning om grunnleggende menneskerettigheter, demokratiske verdier og likestilling er vanskelig å garantere ut fra undervisning i ett fag. Det at en elev skal lære disse verdiene bare etter tre uketimer undervisning på grunnkurs og selvvalgte fem uketimer i de neste to årene, vil fordre noen skjellsettende undervisningstimer. Som lærer kan en derfor puste lettet ut over at det er stadfestet at en skal *medvirke* til dette målet og at det hele ikke er et ansvar som ligger på læreren alene. Foruten å gi en oversikt over kunnskaper og forståelser, slår også læreplanen fast at samfunnsfaget skal:

*”gje elevane større evne til å tenkje fritt, perspektivrikt, kritisk og tolerant. Ved å påverke lysta til å søkje kunnskap om samfunn og kulturar skal faget òg fremje evna til å diskutere, resonnerere og til å løyse problem i samfunnet. Ved å gjere elevane nyfikne og stimulere til undring og skapande arbeid vil faget kunne setje dei betre i stand til å forstå seg sjølve, meistre si eiga verd og motivere til ny innsikt og livslang læring.” (LK06:117)*



Dette viser at elevene skal komme opp på et reflekterende nivå og at formålet i samfunnsfag har et overordnet dannelsesperspektiv. Samfunnsfagets kompetansemål gir mål om undervisning som skal gi elevene kunnskap om begrepene og prosessene knyttet til demokrati som styresett, verdi og prosess, samt en forståelse om betydning, bakgrunn og alternativer. Dette er begreper som elevene skal lære, men også kunne anvende i redegjørelser, analyser, drøfting og evaluering.

### **2.3 Hvordan kan elevene lære demokratiske verdier og holdninger?**

Ifølge et behavioristisk læringssyn er verdier normer. Gjennom ytre styring, motivert ved belønning, kan elevene endre adferd. Læring er i følge behaviorismen det som skjer når en erfaring forårsaker en relativt permanent forandring i et individs kunnskap eller adferd. Forandringen kan være tilsiktet eller ikke, til det bedre eller til det verre, riktig eller gal, bevisst eller ubevisst (Hill 2002, referert i Woolfolk 2004:128). Formålet med straff eller sanksjoner for normbrudd er at de som ikke har fulgt normene og reglene som gjelder i samfunnet, skal endre adferd slik at de kan fungere i samfunnet, det vil si følge de felles reglene som gjelder. Det er en sterk form for adferdsmodifisering slik vi kjenner det fra behaviorismen, bare at straffen er mer sentral. Skolesystemet kan også sies å være preget av et behavioristisk læringssyn. Fra ungdomsskolen går man over til et mer behavioristisk system der prestasjonene deres belønnes eller straffes, alt etter hvordan man ser det, med karakterer (Helle 2004:244). Bedre karakterer er styrende motivasjon for det store flertall elever. Kunnskapen i seg selv kommer i annen rekke fordi karakterer er relatert til det praktiske liv og muligheten til å få jobb, ikke lærestoffet og kunnskapene (Imsen 1999:377). Skolen blir derfor et system der læreren og elevens relasjon blir preget av et maktforhold der læreren sitter med belønningen, karakterene. I følge behaviorismen snevrer man inn verdiene som adferden som kan styres gjennom belønning og straff. Problemet er at elevene blir lært opp til å gå etter det som gir belønning, fremfor å skille hva som er rett og galt.

Et kognitivt syn på læring vektlegger indre strukturer eller representasjoner og tankeprosesser hos det enkelte individ (Bråten 2002:11). Ut fra dette perspektivet reagerer ikke mennesket

---

automatisk på ytre stimuli, men er et aktivt vesen som tolker og konstruerer kunnskap som lagres i skjemaer (Bråten 2002:17). Ut fra et kognitivt læringssyn kan ikke verdiopplæring skje i et vakuum. Menneskets spontane tendens til å tolke og organisere verden rundt seg kan forklares med at mennesket streber etter å finne mening og sammenheng i tilværelsen og at det er motivasjon til læring. I et kognitivt perspektiv kan forskjellene i politisk oppfatning forklares med at de første skjemaene for verdier og politikk vil bli laget tidlig og ny lærdom lagres i lys av dette. Eleven tolker og velger å lagre det som passer inn og som gir mening i skjemaene.

### 2.3.1 Politisk sosialisering

Politisk sosialisering omfatter alle bevisste og ubevisste læringsprosesser der individet tilegner seg politisk relevante personlighetstrekk, kunnskaper, emosjonelle disposisjoner, verdiholdninger og adferdsmønstre (Tønnesen 2007:27). Politisk sosialisering er dermed en kompleks prosess, og denne definisjonen rommer også verdilære. Skolen er ikke alene om å sosialisere elevene politisk. Tidlig i livet blir elevene påvirket av familie og andre omgivelser. Senere kommer venner, massemedia, organisasjoner og forbilder inn. Skolen er en av mange sosialiseringsagenter. Kjetil Børhaug mener at begrepet politisk sosialisering innebærer at holdninger og verdier blir overført fra samfunnets institusjoner til hver nye generasjon, og at det derfor er snakk om en forming av passive objekter (Børhaug 200: 20). Jeg tar utgangspunkt i at det nødvendigvis ikke trenger å være slik at objektene er passive, men at det kommer an på hvilket læringssyn en legger til grunn eller hva en anser som målet med den politiske sosialiseringen. Et behavioristisk læringssyn vil ta utgangspunkt i en passiv elev, mens et kognitivt læringssyn vil mene at individet selv aktivt vurderer kunnskapen. I forlengelsen av dette finner vi at individet er ansvarlig for sine egne normer fordi individet kan vurdere og velge normer på et selvstendig grunnlag (Imsen 1999:327). Dermed anser jeg politisk sosialisering som en prosess der den parten som blir sosialisert deltar aktivt i å vurdere holdningene som blir forsøkt overført, og prosessen bærer dermed preg av forskjellige grader av tilpasning og selvstendig fortolkning.

Sosialisering er prosessen der mennesker går fra å være et biologisk vesen til et samfunnsvesen (Østerberg 2003:91). Det å lære normer og væremåte er en vesentlig del av

---

sosialiseringen. Skolen er til for å bidra målrettet i sosialiseringsprosessen. Durkheims definisjon på sosialisering er:

*”den innflytelsen den voksne generasjons innvirkning på dem som enda ikke er modne for samfunnslivet. Sosialisering har som mål å vekke og befordre en rekke fysiske, åndelige og moralske krefter i barnet, krefter som dels avkreves barnet av samfunnet som helhet, dels av det særskilte miljø det er bestemt til å leve opp i”.*

(Durkheim 1956:71, oversatt i Østerberg 2003:91)

I alle samfunn blir de nye medlemmene lært opp til å bli samfunnsborgere. Hva de blir lært opp til, varierer etter hvordan samfunnet fungerer. I Romerriket var militærmakt viktig for opprettholdelsen av samfunnet og mye av det som skjedde av organisert utdanning var rettet mot å utdanne gode soldater (Durkheim 1956:64). I før-moderne tider var familien en produksjonsenhet og det var innenfor denne rammen opplæringen for det meste skjedde. Ved fremveksten av det moderne samfunnet skjedde det en rekke samfunnsendringer som påvirket hvordan utdanningen skjer og hva som er innholdet i utdanningen. Samfunnet er preget av å ha blitt et ”dokumentsamfunn”. Skriftlige dokumenter som for eksempel tekster, registre og tabeller er blitt samfunnsbærende (Säljö 2002:34). For å være en del av og kunne delta i samfunnslivet er det viktig å inneha en rekke ferdigheter, blant annet å kunne lese, skrive og uttrykke seg ved hjelp av språk. Et viktig trekk av et moderne samfunn er at en stor del av sosialiseringen skjer gjennom utdanning i skole. Noe av det første elevene lærer på skolen er nettopp å lese, skrive og å utvikle sitt talespråk. Samfunnet er blitt mer fragmentert og det kreves spesielle kunnskaper for å kunne utføre de ulike yrkene. Samtidig trenger også individene en felles plattform og verdigrunnlag for at det skal kunne være et felles samfunn. I dagens norske samfunn er demokrati både styreform og en viktig verdi, og det å utdanne elevene i og til demokrati er dermed viktig. Ved å forstå undervisning som sosialisering kan en også ta i bruk begreper som formell og uformell sosialisering. Den primære sosialiseringen er den som skjer i familien, og i senere tid barnehagen, og er overveiende uformell: språk, ganglag, mimespill, stemmebruk og lignende internaliseres uten for mye overlatt innarbeidelse (Østerberg 2003:92). Sosialiseringen som skjer i skolen omtales ofte som sekundærsosialisering og gjelder tilegnelse og innøving av særlige ferdigheter innen et samfunn (Østerberg 2003:91). Den sekundære sosialiseringen er mer formell fordi den avsluttes med avgangsprøver og standpunkt karakterer.

---

### 2.3.2 Sosialisering som tilpasning eller dannelse

Hellesnes peker på to mulige utfall av sosialiseringprosessen; at man kan bli tilpasset eller dannet (Solhaug 2005:232). Med tilpasset mener han at elevene har lært det sosiale spillet uten å se at det kan diskuteres og forandres. For at elevene skal være samfunnsvesener i Durkheims forstand, er demokrati en av de viktigste verdiene og prosessene som skal internaliseres av norske elever i dag. Sosialisering gjennom utdanning kan begrunnes på flere måter. Durkheim fremhever at elevene skal læres opp til å utfylle forskjellige roller i samfunnet. For at samfunnet skal fungere trengs det individer som er i stand til å delta i samfunnslivet. I et moderne samfunn der mange forskjellige funksjoner skal fylles kan ikke alle engasjeres til å gjøre de samme oppgavene. De forskjellige funksjonene må fylles og menneskene må tilpasses det (Durkheim 1956:62). Durkheims oppfatning av sosialisering kan ses på som en tilpasning til samfunnet. At elevene blir dannet, oppfatter Hellesnes som at de har evne til å reflektere over bakenforliggende forhold og vurdere den samfunnsmessige orden på ulike måter (Solhaug 2005:232). Danning kan skje gjennom evnen til å stille spørsmål ved vedtatte sannheter omkring samfunnet (Solhaug 2005:232). Dette krever både kunnskap og kritiske evner.

I mange lands politiske sosialisering er det ønskelig å tilpasse elevene inn i samfunnsformen. I et regime hvor man ser på innbyggerne som undersåtter, må de nye generasjoner lære å passe inn i den rollen for å opprettholde regimet. Skolen er et system som søker å tilpasse elevene til samfunnet. Skolen er jo nettopp til for å ivareta oppgaver i samfunnet som i stor grad er knyttet til samfunnets opprettholdelse (Krejsler 2001:51). Demokrati er også avhengig av at medlemmene slutter opp om demokratiet. Ifølge Krejsler (2001:51) skal skolen i bred forstand bidra til at den enkelte aksepterer spillereglene som gjelder i sosialt samvær, sann tale og dannet oppførsel i et gitt samfunn. Dette gjør skolen ved å lære bort kunnskaper og ferdigheter som gjør vedkommende egnet til å delta i spillet utenfor skolen på de gjeldende premisser (Krejsler 2001:51). Men på samme tid er det mulig å ha dannende elementer i skolen. I dannelse ligger både kunnskap og et kritisk element. Den didaktiske tradisjonen læreplanen har tatt inspirasjon fra, vektlegges det at elevene skal dannes til kritiske, reflekterte medborgere, som i størst mulig grad gis muligheter for deltakelse og for å medvirke til å forme eget liv. Grunnen er at menneskets selv- og medbestemmelse over individuelle og

---

samfunnsmessige forhold skal utvikles (Dale: 2004). I formålet til samfunnsfag omtales dette perspektivet med følgende:

*”Mennesket samhandler gjennom språk og uttrykksformer som er prega av den kulturen dei veks inn i. Som reflekterande individ kan mennesket forme seg sjølv. Som politisk individ kan mennesket påverke omgjevnadene sine. Som moralsk individ er mennesket ansvarleg for konsekvensane av handlingane sine.” (K06:117)*

Durkheim legger mye vekt på lærerens autoritet som kimen til innflytelse. Det essensielle er at læreren står for det han skal lære bort (Durkheim 1956:88). Lærerne må ha en indre tro om at det som skal læres bort er viktig. Læreren blir dermed for samfunnet det presten er for Gud. Læreren skal oversette de moralske ideene som gjelder i hans tid og land for elevene. Autoriteten som underviser avhenger av at det hersker respekt for hans virke og hans funksjon og institusjonen han er en del av. Det er denne respekten læreren gjennom ord og gestus overfører fra lærer til elev (ibid). Dette synet på læreren er i konflikt med Hellesnes’ dannelsesideal. Maktforholdene i skolen regulerer elevenes rammebetingelser for læring, deltakelse og ikke minst danning. Dersom maktforholdet mellom lærer og elev er svært asymmetrisk, kan elevenes mulighet for å utvikle og reflektere over kunnskap i forhold til egen livsverden begrenses, selv om det blir feil å si at danning bare kan skje der maktforholdene er tilnærmet like (Solhaug 2005:234).

## **2.4 Perspektiver på demokratiundervisning**

### **2.4.1 Deliberasjon i skolen**

Det er mange ting i samfunnet som påvirker de unge, og utdanning er den formelle sosialiseringen. Dette er også en av de viktige samfunnsoppgavene som skolen har blitt gitt: å sosialisere elevene til å bli gode samfunnsborgere. Skolens rolle er å gjøre elevene klare for samfunnet, hvordan vi enn velger å organisere det. I ”The spirit of Laws” fra 1748 av Montesquieu omtaler han en utfordring for demokratiet. Mens diktaturer overlever på menneskenes frykt og monarki på lojaliteten til folket, er demokrati mer skjørt. Det overlever gjennom menneskenes dyd. Dyd reflekteres på måten en person balanserer individuelle behov

---

og behovene til samfunnet som en helhet. Motivasjonen kommer fra en følelse av tilhørighet, et moralsk bånd eller en bekymring for helheten. Det moralske båndet dyrkes av deliberasjon med andre om felles goder og bidrar til å utvikle det politiske fellesskap. Deliberasjon betyr å overveie eller å holde råd (Henriksen 2005:73). I demokrati skal ikke elever nødvendigvis læres opp til å være lydige, men heller aktive, prinsipielle og omsorgsfulle mennesker som kjemper for sosial rettferdighet. I det moderne samfunnet er det skolen som står for den formelle opplæringen, og et overordnet mål er å gi elevene et fundament for å bli kyndige deltagere i demokratiet.

Sokrates (469-399 fvt) er kjent fra Platons dialoger som hans læremester. I sokratisk samtale blir vi kjent med en særlig samtaleetikk og får vite hvordan maktutøvelse undergraver demokratiet. Slik er det en sammenheng mellom politikk og pedagogikk (Henriksen 2005:20). En autoritær lærer vil holder støtter seg på sin stilling fremfor å argumentere for saken som diskuteres. Sokrates går ikke på person, men ser på personens framførte argumenter, analyserer dem, vurderer dem og svarer på det den sier. Ved å gi elevene motstand, lærer de å tenke seg om. Motstanden består i å undersøke elevenes argumenter. (Henriksen 2005:21) Sokrates' metode er kritisk og aktuell fordi politiske partier ikke lenger er organisasjoner for folkelig opplysning, men kampanjeorganisasjoner som kjemper om stemmer og makt. For Sokrates var undervisning og oppdragelse uatskillelige, og oppdragelsen måtte være begrunnet i en innsikt i det gode (Henriksen 2005:24). I en slik samtale må de samtalende gi avkall på makt, at synspunkter ikke retter seg autoritært mot samtalepartnerens person. Denne pedagogikken omtales som en anti-autoritær pedagogikk (Henriksen 2005:13). Den ikke-instrumentelle samtalen skiller seg ut ved at den ikke leter etter korrekte svar, men søker å undersøke saken (Henriksen 2005:15). I skolen forbereder man elevene på en fremtid som myndige borgere. Henriksen (2005) mener at skolen er verken et parlamentarisk system eller en grasrotbevegelse. Han argumenterer for at den politiske maktkamp ikke bør føres i skolen og det er ikke lærernes oppgave å mobilisere barn i interesseorganisasjoner. Parlamentarisme og folkelige bevegelser er viktige, men står ikke i sentrum for skolens opplysning. Når en politiker snakker om demokrati, må det være i forbindelse med parlamentarisme. Når læreren snakker om demokrati, må det settes i sammenheng med undervisningen som også er en erkjennelsesprosess (Henriksen 2005:70). Undervisning er en søken etter sannhet og rettferdighet, ikke en avstemningssak. Barn er ikke myndige borgere og læreren skal ikke gjennom indoktrinering og manipulasjon forsøke å mobilisere sine elever. Skolen bør legge til

---

rette for at elevene aktivt kan sortere, undersøke og reflektere om verdivalg, hva som skjer i verdikonflikter og få elevene til å bestemme hvordan de som person vil være (Johnson 2008:827). Løsningen på dette mener Henriksen er det deliberative demokrati. Det deliberative demokratiet er kjent fra Jürgen Habermas sine arbeider. Målet med deliberasjon i skolen kan ses i sammenheng med et større samfunnsprosjekt: nettopp utviklingen av deliberativt demokrati. Skolen tillegges i så fall en oppgave med å fornye den politiske kulturen i demokratiet.

### 2.4.2 John Dewey – utdannelsens samfunnsmessige perspektiv

Øzerk (2006:120) knytter dannelse til demokrati til den progressive læreplandiskursen, mens den tilpassede tradisjonen knyttes til en tradisjonalistisk læreplandiskurs. John Dewey er en av de sentrale progressive tenkerne i demokratiutdannelsens historie. Han anså demokrati og dannelse som hverandres forutsetninger. Dewey vokste selv opp i USA på en tid da gründerånden sto sterk: USA hadde merket strømmen av innvandrere og det var diskusjoner om hvordan man kunne sosialisere dem inn til i det amerikanske demokratiet gjennom skolene. (Power 2008:xxix). I John Deweys oppfatning av undervisning til medborgerskap nedtones formelle kunnskaper om samfunn og politikk, mens klasserommet heller skal være preget av dialog og deliberasjon over ulike temaer (Solhaug 2008:257). I dette ligger det at demokrati ikke bare er en avstemmingsprosess, men en erkjennelsesprosess. Undervisningen blir da en søken etter sannhet og rett (Henriksen 2005:70).

John Dewey trekker spesielt frem utdanningens samfunnsmessige perspektiv. For Dewey tar demokrati utgangspunkt i at alle sosiale fellesskap har en grad av felles interesse og at det foregår kommunikasjon og samhandling mellom medlemmene (Dewey 1938:101 sitert i Solhaug 2008:256). Deweys utgangspunkt er at han anser alle som moralske tenkere og at de ikke er passive tilskuere til verden, men aktive deltakere. Derfor legger han til grunn en erkjennelse om at elever lærer gjennom et variert læringsmiljø der elevens unike perspektiver må anses som et viktig bidrag (Power 2008:xxx). Kritisk og reflekterende tenkning er kjernen i Deweys syn på moralsk utvikling. Gjennom slik tenkning vil elevene bli aktive medborgere som vil delta i demokratiske prosesser som voksne, og på den måten vil demokratiet være bærekraftig. Dewey så det som utdanningens rolle å fostre en balanse mellom individets rettigheter og samfunnssinn (Power 2008: xxxi). I følge Deweys oppfatning av demokrati står

---

kommunikasjonen og dens vilkår sentralt. Ved å frigjøre tenkningen til samfunnsmedlemmene kan man bedre det demokratiske sinnelaget. Skolens rolle blir da å få elevene til kritisk å reflektere over etablerte tankemønstre i skolen og samfunnet. Deweys kritikk av tradisjonell undervisning er rettet like mye mot tradisjonelle undervisningsmetoder og tilnæringsmåter som utdanningens innhold. En viktig del er opplysning. Et deliberativt demokrati kan ikke fungere med mindre befolkningen er opplyst og deltar i et kommunikativt fellesskap (Henriksen 28). Et kommunikativt fellesskap bygger på et felles grunnlag som kan etterprøves av alle, og enhver har lov å si seg uenig og fastholde sin tvil. Dialogen er sentral i Deweys forståelse av demokrati, og er et viktig element i skolens demokratiopplæring i form av dialog om reelle forhold som opptar dem som deltar (Solhaug 2008:257). Deweys utgangspunkt for undervisning er nettopp gjennom erfaring med problemløsning. Et poeng med deliberasjon er at alle som deltar i diskusjonen har så stor tyngde at det ikke kan overses (Børhaug 2008:272). Samfunnsfaget er kunnskapsorientert, reflekterende og kritisk i sitt vesen (Solhaug 2006:227). Målet er å gi elevene et par kritiske briller de kan betrakte verden gjennom. Utfordringen er hvordan innstilling er knyttet til videre politisk adferd i livet. Det at elevene får en interesse for politikk og politiske saker er et godt utgangspunkt for et aktivt medborgerskap, men det er ikke nødvendigvis en selvfølge å delta.

Solhaug trekker frem elevmedvirkning som er stadfestet i lærerplanen (K06:33) og som har klare paralleller til demokratisk deltakelse ellers i samfunnet (Solhaug 2005:232). Elevmedvirkning har klare paralleller til demokratisk deltakelse ellers i samfunnet. Tanken bak å ha det stadfestet i læreplanen er at deltakelse i skolen skal kunne overføres til andre deler av samfunnet (Solhaug 2005:232). Elevmedvirkning må derfor ses i sammenheng med at Norge er et demokratisk land og at det politiske systemet er avhengig av deltakelse (Solhaug 2005:232). Under optimale forhold kan det få elever til å se og vurdere forutsetningene for skolen, samfunnet og verdiene som de bygger på (Solhaug 2005:232). Det å være vant til å delta i demokratiske prosesser i skolen kan internaliseres av elevene og dersom de møter på prosesser som er mindre preget av demokrati senere i sitt samfunnsliv, kan de bruke erfaringene fra skolen som en modell og bidra til en demokratisering av prosessene. Elevmedvirkning er nedfelt i læreplanens generelle del og det står omtalt at skolen skal forberede elevene til å delta i demokratiske avgjørelsesprosesser (K06:33). I samfunnsfag er det som nevnt klare kompetansemål hvor formålet er å utvikle kunnskap om demokratiske prinsipper og institusjoner. Det er også spesifisert i læreplanens generelle del at



---

skolen skal legge til rette for at elevene får erfaring med ulike former for deltakelse og medvirkning i demokratiske prosesser både i det daglige arbeidet og ved deltakelse i representative organer (K06:33). Det er spesifisert at elevmedvirkning innebærer deltakelse i avgjørelser som gjelder læring, både for seg selv og for gruppa. Elevmedvirkning blir dermed både å delta i det formelle styret av skolen, da som regel i form av en representant, eller å ha elevråd og lignende, men også at elevene skal kunne delta i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen innenfor rammen av loven og læreplanen. Dette kan være en lang prosess og daglige samtaler bør derfor ses som en del av et større medvirkende hele med sikte på å bidra til elevers danning. Møte med prosesser som ikke er ideelle demokratisk kan også gi kunnskap og forståelse av hva som er en bra fremgangsmåte (Solhaug 2005:232). At prinsippet om elevmedvirkning er institusjonalisert, har ikke utelukkende positive effekter. En varig institusjonalisering av medvirkning som ”knapper og glansbilder” kan lett minne om maktutøvelse i stedet for reell innflytelse (Solhaug 2005:233). Elevråd som utelukkende får bestemme i saker som tema for et allerede fastsatt skoleball, om det skal være Cola eller Pepsi i brusautomaten eller elevrepresentanter i skolestyret som ikke vet hvilke prioriteringer som ligger bak tallene i skolens budsjett, har ikke reel innflytelse, og befinner seg i et asymmetrisk maktforhold. Hellesnes fremhever at mye innsikt og dannelse kan komme fra ulikeverdige relasjoner (Solhaug 2005:233). Det kan skje dersom at elevene selv vurderer sin situasjon de er kommet i som negativt og gi uttrykk for det (Solhaug 2005:233). Men det er ikke gitt at elevene handler hvis de er blitt hersket med, valget kan også ende med tilbaketrekking og resignasjon (Solhaug 2005:233). I en situasjon der det er skapt engasjement, kan det oppstå et ”gyllent øyeblikk” i skolen da elever våger å prøve ut egne ståsteder mot andres oppfatninger. Dette oppstår spontant i undervisningen og tar veier ingen kan forutse og lar seg lite trolig regissere (Solhaug 2005:233). Det viktige spørsmålet da er hvordan skolen og lærerne håndterer slike situasjoner for engasjement, dialog og dannelse (Solhaug 2005:233). I læreplanen kan vi også lese noe som kan virke trivielt, men som allikevel er en grunnleggende forutsetning for at elevmedvirkning skal fungere: hvor omfattende medvirkningen er, og hvordan elevene medvirker, vil variere blant annet med alder og utviklingsnivå (K06:33).

### 2.4.3 Kohlberg og hans modell om moralsk utvikling

Lawrence Kohlbergs kognitive stadiemodell om moralsk utvikling er viktig i pedagogikken. Moralsk utvikling skjer i følge Kohlbergs modell gjennom utfordring og diskusjon rundt egne

---

oppfatninger med andre. Når man ser på dannelsen av varige verdier og holdninger kan den ses på som beslektet med moralitet (Hall i Power 2008:30). Moralske resonnementer er sentrale i samfunnsfaglig utdanning, mener Kohlberg, og fremhever at filosofer fra antikken til Dewey har anerkjent de tette båndene mellom moralsk og politisk utvikling og prøvd å finne en systematisk måte å binde dem sammen (Kohlberg 1980:85).

Kohlbergs modell fra 1958 bygger på Piagets forskning om barns moralske dømmekraft og er utformet etter at Kohlberg hadde intervjuet 72 gutter og presentert dem for et moralsk dilemma (Rørvik 1980:97). Modellen har en hierarkisk oppbygging der barnet beveger seg oppover i stadier. Modellen består av tre nivåer med seks stadier som følger alder og kognitiv utvikling (Power 1989:8). Utviklingen går i følge denne teorien fra utelukkende å tenke på egne interesser til å forstå regler, men hvor raskt, og om det skjer, er individuelt. På det første nivået er barnas normer ikke internalisert og barna er tilbøyelige til å handle basert på oppfattelsen av hvilke negative konsekvenser eller straff valget gir. Det som er verdifullt for barnet er det som kan tilfredsstillte dets egne ønsker og det viser lite av det vi kaller moralsk vurdering (Rørvik 1980:98). På det første stadiet baseres vurderingen av hva som er rett og galt på hva som fører til straff eller kritikk og hvor stor makt personen reaksjonen kommer fra, har. På det neste stadiet er viser personen større evne til å skille straffen og reglene. Det har evnen til å vurdere mellom reglene og straffen, men tolker disse etter eget ønske og viser ikke ansvar overfor verken reglene eller overordnede personer (Rørvik 1980:99). På andre nivå har barna internalisert en del normer og handler i tråd med det konforme knyttet til sin rolle og loven. Barna viser til personer når de skal argumentere for rett og galt, handlingen blir vurdert ut fra intensjonen til den som gjør den. I det tredje stadiet ønsker barna godkjenning fra andre gjennom å prøve å være gode og snille, mens i det fjerde stadiet ser man på moral som et område for regler og plikter, og prioriterer konformitet knyttet til lov, orden og autoritet (Rørvik 1980:100) På det tredje, postkonvensjonelle nivået går tenkningen over til å omfatte mer abstrakte og etiske universelle prinsipper. Her er det ikke hva personer mener som betyr mest, men prinsippene. Det femte stadiet er orientert i retning demokratiske gruppevedtak. De aksepterer reglene ved å vise større engasjement og pliktfølelse for dem. På det sjette og siste stadiet står moralsk rett og plikt over legal rett og plikt. De som er på dette stadiet vurderer saker i samsvar med moralske, universelle prinsipper som den gyldne regel, det utilitaristiske prinsipp eller det kategoriske imperativ (Rørvik 1980:101). Det er ikke mulig å

---

hoppe over et stadium. En kommer til neste stadium gjennom å høste sosiale erfaringer og gjøre seg tanker rundt det.

Modellen har fått kritikk fra flere hold. Kohlberg selv mente at teorien var universell, men høstet kritikk på grunn av ulikhetene som finnes i forskjellige kulturer. Kultur vil formidle og sosialisere bestemte oppfatninger av rett og galt. Kritikerne mente at modellen måler moralsk utvikling ut fra vestlige idealer. Kohlberg svarte på kritikken ved å si at modellen ikke sier noe om hva som er rett og galt, men underliggende tankemønster for moralsk resonnering. Fra feministisk hold mente psykologen Carol Gillian at det kan hevdes at kvinner nærmer seg moralske spørsmål på en annen måte enn menn. I stedet for å bruke abstrakte rettferdighetsregler, var kvinnene Gillian undersøkte opptatt av å vise omsorg for dem de følte ansvar for, samt å bevare de faktiske menneskelige forhold (Held 2003:27).

Kohlberg har et optimistisk syn på skolens rolle i utvikling av moralsk karakterutvikling. Målet blir å hjelpe elevene over i høyere stadier ved å stimulere utviklingen av elevens egen moralske dømmekraft, men modellen sier ikke noe om hvilke verdisystemer de skal føres inn i (Rørvik 1980:115). Dette gjøres gjennom at elevene utsettes for moralske dilemmaer, får prøve ut ulike synspunkter og reflektere over hva som skal gjøres. I en situasjon der nye synspunkter utfordrer elevens oppfatning, skapes det ut fra kognitiv tradisjon en forstyrrelse i skjemaene og dette stimulerer utviklingen til et nytt nivå. Det er viktig stadig å føre inn nye elementer og problemskapende elementer i undervisningen innenfor ett nivå over det eleven er i (Rørvik 1980:116).

#### 2.4.4 Kraften i det bedre argument – Habermas og dialog

Måten man behandler konflikter i dialog kan være en innfallsvinkel forståelse av moderne demokrati. Habermas er en av representantene for den språklige vendingen innenfor humaniora og samfunnsvitenskapene de siste 20-30 årene. Han står bak en teoretisk kjerneantakelse om at mennesker lever sine liv og løser sine konflikter ved hjelp av språklig kommunikasjon (Aakvaag 2008:173). Det moderne demokratiet er i siste instans ikke tuftet på sosial status, tvang, vold eller økonomiske ressurser, men på kraften i det bedre argument (Aakvaag 2008:172). I motsetning til maktmidler som penger og makt som baseres på belønning og trusler, er språklig kommunikasjon basert på det Habermas kaller ”kraften i det

---

bedre argument”. Argumenter er den eneste gyldige valutaen når noen ønsker å overbevise noen andre om noe. Habermas skiller mellom ulike handlinger, og det kan fungere som en forståelsesramme for både demokrati og demokratiundervisning. Sosiale handlinger er det når aktører må samarbeide med andre for å realisere en handlingsplan. Strategiske handlinger defineres av Habermas som samhandling der partene påvirker hverandre gjennom sanksjoner – belønning eller straff. I kommunikativ handling er det derimot ikke sanksjoner som skaper en felles handlingsplan, men språklig enighet (Aakvaag 2008:174). Hvis vi ser dette i sammenheng med Hellesnes’ dannelsesbegrep, kan en si at demokratiundervisningen kan anses som en strategisk handling dersom elevene ender med å være tilpasset. Uenighet i klassemiljøet kan være fruktbart (Solhaug 2005:234). Ved å synliggjøre konflikter mellom ulike holdninger, verdier og strukturer gis elevene god anledning for ny innsikt (Solhaug 2005:234). Dermed kan de både gjennomskue situasjoner som kan være en del av en dannelses og elevene kan diskutere og finne de beste argumentene og dermed komme til å tilegne seg evner som Habermas mente kjennetegner et moderne demokrati. Ut fra dette kan vi slå fast at demokratiundervisning også handler om å utvikle elevenes kommunikative evner til bruk i diskusjoner og dialog.

#### 2.4.5 Kritisk dialog – Freire

Paulo Freire er også en toneangivende pedagog som bruker dialog som fremgangsmåte for at folk skal bli kritiske, aktive og få ny kunnskap og selvtillit. En måte kan være å bruke kritisk tenkning omkring elevenes hverdag på skolen. For å utvikle den kritiske sansen er det essensielt å sette spørsmålstegn ved både skolens meningsinnhold og samfunnet som helhet. Hvis det å memorere regler og kunnskap blir eneste innhold i skolen, blir elevenes potensial for kritisk tenkning begrenset (Shor 1992:12). Derfor trengs det, fra et kritisk synspunkt, pensum eller studieplan som oppfordrer studentene til å spørre for å komme bort fra ideen om en ensidig overføring av kunnskaper (Shor 1992:12). Kritiske elever lager mening og handler fra refleksjon omkring hvilke verdier skolen bringer videre som sosialiseringssagent i stedet å memorere fakta og verdier som er overrasket dem (Shor 1992:12). Holdningen til Freire er at utdanning som forsøker å være nøytral støtter den gjeldende ideologien i samfunnet (Shor 1992:12). Nøytral undervisning om demokrati kan dermed ses i sammenheng med det å tilpasse elevene til demokrati. Demokratiopplæring i samfunnsfag spesielt bør derfor å gi eleven en forklaringsramme i form av begreper og tankesett som den kan bruke videre for å

---

analysere situasjoner eller fenomener i stedet for bare å ta det som skjer for gitt. Samfunnsfaget skal bidra til en sosialisering til demokrati, men for at det skal bli en dannet form for sosialisering kan samfunnsfagstimene bidra til meta-kunnskap om sosialisering og verdier som demokrati. Samfunnsfaget kan også være en arena for diskusjoner om kontroversielle temaer. Samfunnsfaget kan også brukes til diskusjon rundt elevmedvirkningens kår på skolen og dermed fungere som en ”vaktbikkje” for de prosessene der elevene deltar.

## 2.5 Oppsummering og didaktiske konsekvenser

Demokrati er selve grunnlaget for dagens samfunnsfag. Målet med demokratiundervisningen er mer enn bare det å undervise om demokratiet som styreform. Skolen generelt og samfunnsfaget spesielt har et formål om å oppnå forståelse og oppslutning om demokratiske verdier. Politisk sosialisering er en prosess samfunnet er avhengig av for at nye samfunnsmedlemmer skal kunne delta i og opprettholde det politiske liv. I skolen er det klare mål om at elevene skal tilslutte seg demokratiske verdier, på en dannet og dermed kritisk måte. som er viktige for danningens mulighet til rasjonelle drøftinger og mulighet til å utvikle den moralske og kunnskapsmessige kompetansen slike drøftinger avhenger av (Øzerk 2006:120). Demokratisk dannelse handler i følge Kolstrup ikke bare om å kjenne til demokratiets spilleregler, men å ha selvstendige vurderinger og kritisk sans (Øzerk 2006:121). Samfunnsfagets grunnleggende rolle er det å utvikle elevenes demokratiske kompetanse. I en skole der eleven deltar i samvirke, drøftinger, diskusjoner og offentlig meningsdannelser bidrar det til både barnets og samfunnets utvikling. (Øzerk 2006:121)

For å utvikle elevenes dannelse er det viktig at elevene ikke bare lærer om demokratiske prosesser, men at de i skolen og i opplæringssituasjonen får mulighet til å praktisere dem (Øzerk 2006:121). Elevaktive metoder trekkes ofte frem som riktig vei å gå for å oppnå demokratisk dannelse. Krejsler (2001) fremhever at prosjektet kan brukes med demokratiske innfallsvinkler. Et kognitivt perspektiv kan gi godt utgangspunkt for kunnskap, interesse og verdidelen av demokratisk kompetanse. I litteraturen jeg har gått igjennom i dette kapittelet er diskusjon og deliberasjon sentralt for å utvikle demokratisk kompetanse. Både Dewey, Habermas, Kohlberg og Freire knytter diskusjon rundt kontroversielle temaer til utvikling av moralsk tenkning og utvikling av demokratisk forståelse. Aktivt verdivalg er en metode der

---

elevene læres opp til å se et problem og klargjøre sine verdier og holdninger. Denne metoden stammer fra Deweys arbeider og kan plasseres innenfor et kognitiv moraltradisjon fordi den fokuserer på moralvurderinger (Imsen 1999:334). Premisset er at verdier og holdninger er noe vi velger fritt blant en rekke alternativer og at vi velger verdistandpunkt ut fra de ulike alternativene vi har (Imsen 1999:335). Undervisning og skoleklime preget av deliberasjon gir relasjoner mellom subjekter og et godt utgangspunkt til å dyktiggjøre elevene og gi dem et fundament for selvbestemmelse og medbestemmelse. Dette betyr ikke at læreren trenger være passiv, og læreren har spesielt et ansvar i start- og avslutningsfasen (Englund 2004:261). Som samfunnsfagslærer kan du rette demokratiundervisningen inn på diskusjoner og ha et mål om å gi elevene en refleksjonsevne, kommunikativ kompetanse og bidra til å analysere prosesser de er en del av. Elever som er vant til å argumentere og som har opplevd å bli tatt på alvor i prosesser, vil sannsynligvis reagere negativt på prosesser der deres stemme blir kontant avvist. Hvis de har kunnskap og tro på seg selv, har de en mulighet til å forsøke å endre prosessen. La oss tenke oss to ulike scenarioer på hva som kan være utfall av undervisning i samfunnsfag. En elev har gått i en klasse der de brukte store deler av undervisningen på å ta for seg valgsystemet og de ulike partiene. Hun kan fordelingen av delegater etter parti på Stortinget, kan gjengi hele saksgangen i en grunnlovsendring perfekt og kan nevne alle stortingspresidenter på rams. Den andre klassen har heller brukt mye av tiden på deliberasjon. De har lært kriterier for kommunikativ rasjonalitet og brukt tiden på å diskutere grunnleggende problemstillinger og å søke etter felles løsninger på politiske utfordringer. Kommunikativ rasjonalitet vil si at de rasjonelt velger sine midler for å nå sine valg og samtidig kan begrunne og forsvare handlinger eller synspunkt mot kritikk. Dette er uttrykk for forskjellige former for demokratiundervisning og selv om det er satt på spissen, kan en form der ikke formelle kunnskaper, men kommunikativ rasjonalitet gir ferdigheter som gir bedre utgangspunkt for selvbestemmelse, medbestemmelse, solidaritet og deltakelse i et deliberativt demokrati. For en som har deliberasjon i seg vil kanskje dagens politiske debattprogrammer virke poengløse. Deltakerne i en slik debatt har kort tid til å komme frem med slagordlignende argumenter og debatten har mer underholdningsverdi hvor det i ettertid av og til blir kommentert hvem som vant debatten. Det er sjelden målet er å finne en god felles løsning, men heller å fokusere på feil det andre partiet tidligere har gjort. I en sånn debatt er det å forandre mening ansett som et svakhetstegn. I deliberasjon må man gå inn i dialogen med tanke på at man kan skifte standpunkt i møte med et bedre argument. Deliberasjon krever en raushet overfor seg selv og den andre i dialogen (og det er kanskje nettopp derfor man

---

omtaler det som en dialog og ikke en debatt) som ikke er tilstede i den offentlige debatten i dag. Deliberasjon er derimot ikke bare en metode for å bringe elevene opp på et høyt taksonomisk nivå, men som en samfunnsforståelse som har mulighet til å utvikle demokratiet.

Deliberasjon er ikke direkte nevnt i læreplanen for samfunnsfag, men kan rettferdiggjøres gjennom lovgivingen, læreplanens vektleggelse av dannelse, grunnleggende ferdighetene og gjennom mange av kunnskapsmålene som *”gjøre greie for styreforma og dei viktigste politiske styringsorgana i Norge og drøfte flertalsdemokratiet i forhold til urfolk og minoritetar.”* Deliberasjon kan brukes som metode for å nå kunnskapsmålene. En kan også anse det som en del av grunnleggende ferdigheter for å få elevene opp på et analytisk muntlig og skriftlig nivå. Deliberasjon har som forutsetning at læreren er trygg på seg selv som person, sin kunnskap og sin rolle som lærer. Dersom elever setter spørsmålstegn ved det som blir undervist, skal læreren ikke svare ved å vise til sin rolle som lærer eller å svare at det er sånn, men gå inn i en deliberasjon om temaet med elevene. I stedet for å forholde seg til elever som objekter, skal dette være en dialog mellom subjekter. Samfunnet står overfor store utfordringer som krever at beslutninger tas ikke bare ut fra individets interesser, men for fellesskapets og kommende generasjoners beste. Deliberasjon tar utgangspunkt i å finne løsninger som kan begrunnes overfor alle involverte. Noen beslutninger må ikke bare rettferdiggjøres overfor deg selv og de rundt, men kan berøre andre og må derfor rettferdiggjøres i et langsiktig perspektiv og for mennesker på andre siden av jorda. Deliberasjon som innfallsvinkel til toleranse og demokrati har en fordel ved at man sammen kan undersøke en sak. Det blir ikke opp til læreren å kunne mye om et tema og formidle det til elevene. Hvis læreren er trygg på sin rolle og sin måte å deliberere på, står den ikke fast den dagen en elev viser dårlige holdninger og læreren ikke kan nok om temaet til å argumentere og overbevise eleven om at det andre synet er det riktige. Gjennom deliberasjon kan man stille spørsmål rundt saken og i fellesskap finne forståelse. Som lærer mister man ikke ansikt selv om det er noe man ikke er overlegen om i kunnskap.

### 2.5.1 Tidligere forskning

Det er tidligere gjort forskning på samfunnsfagsundervisning i Norge. Børhaugs undersøkelser om samfunnskunnskap viser at valg av representanter til folkevalgte organer fikk mest oppmerksomhet i undervisningen om demokrati (Børhaug 2008:270). Spesielt i

---

valgår blir undervisningen knyttet til mediedekningen rundt valget og eventuelle skolevalg. Stadig blir partiprogrammene og -profilene gjort til gjenstand for undersøkelser og diskusjoner og det å velge det en er mest enig i, ble ofte gjort i form av et elevprosjekt (Børhaug 2008:270).

Lærere i den videregående skolen vektla også at det å følge med på og å ta stilling i aktuelle saker var et aspekt i undervisningen (Børhaug 2008:270). Noen lærere trakk frem dette som det viktigste i undervisningen om politikk, men i ungdomsskolen var ikke dette like tydelig fremhevet (Børhaug 2008:270). Der var det mest typiske at undervisningen i liten eller ingen grad gikk inn på aksjoner eller organisasjoner som deltakelsesform, og tidsnød ble fremhevet som en grunn til dette (Børhaug 2008:270). I undersøkelsen viste det seg også at lærere i liten grad tar opp hva som skal motivere den enkelte til politisk deltakelse som et tema i samfunnsfagsundervisningen. Civic-undersøkelsen (Mikkelsen et al 2001) viste at det var en diskrepans mellom hva lærerne vektla i demokratiundervisningen og hva de syntes den burde inneholde. I demokratiundervisningen er det i denne undersøkelsen tydelig at det er kunnskapsdelen som blir vektlagt i skolen, mens utvikling av ideer, kritisk tenkning og politisk deltakelse tydeligvis ikke blir like mye vektlagt så mye som lærerne syntes det burde bli.



---

## 3. Metode

Min problemstilling tar utgangspunkt i hva samfunnsfaglærere legger i ulike aspekter rundt demokratiundervisning, hvordan de mener man gjør dette best i klasserommet, samt utfordringer knyttet til denne type undervisning. For å belyse dette på best mulig måte, så jeg det formålstjenlig å velge en kvalitativ tilnærming. Jeg har valgt å benytte meg av et fenomenologisk forskningsdesign. Det er en type forskningsdesign som kjennetegnes av opplevelsen av fenomener og situasjoner. Jeg har intervjuet fem samfunnsfaglærere, to som underviser på ungdomsskoler og tre som underviser på videregående. I teoridelen har jeg gitt en presentasjon av teori og litteratur som er relevant når det gjelder demokratiundervisning. Da jeg intervjuet lærerne ønsket jeg å se hvordan de definerte begreper fra det overordnede målet i samfunnsfagets læreplan og hvordan skolen og samfunnsfagsundervisningen kan bidra til at elevene utvikler demokratiske holdninger og verdier. Jeg har tatt utgangspunkt i begreper fra læreplanens overordnede mål for samfunnsfag og stilt informantene åpne spørsmål. Læreren har i oppgave å undervise elevene i tråd med læreplanen innenfor de rammene skolen bidrar med. De skal også gi elevene karakterer i faget. Jeg forsøkte å finne ut hvordan de opplever denne hverdagen og så det i sammenheng med teoriene beskrevet i forrige kapittel.

I dette kapittelet skal jeg gjøre rede for fenomenologisk forskningsdesign og kvalitative intervjuer. Jeg vil så gjøre rede for undersøkelsens styrker og svakheter i lys av begrepene troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet. Siden skal jeg gjøre rede for utvelgelsen av informanter, arbeidet med intervjuguide og beskrive hvordan intervjuene ble gjennomført, transkribert og analysert.

### 3.1.1 Fenomenologi

Fenomenologiske forskningsdesign brukes for å utforske et fenomen gjennom å beskrive aktører og deres erfaringer og forståelse av det fenomenet (Johannessen 2005:80). Målet er å få økt innsikt i deres livsverden (Johannessen 2005:81). I denne oppgaven er det fenomenet demokratiundervisning som undersøkes, og tilnærmingen blir dermed å beskrive læreres erfaringer og forståelse av dette fenomenet. Forskningsspørsmålene er formulert for at

---

informantene har mulighet til beskrive sine erfaringer slik at jeg kan forstå det bedre (Johannessen 2005:81). Hvordan dette samles inn og analyseres tar jeg for meg i beskrivelsen av gjennomføring og analyseprosess.

### 3.1.2 Det kvalitative forskningsintervju

I følge Thagaard er kvalitative intervjuer særlig egnet for å gi informasjon om personers opplevelser, synspunkter og selvforståelse (Thagaard 2002:12). I og med at jeg søker innsikt i lærernes egne forståelser av demokratiundervisning bruker jeg derfor kvalitative intervjuer for å innhente kunnskap om dette. Gjennom intervjuer kan samfunnsfaglærerne fortelle hvordan de opplever sin situasjon og forklare hvordan de forstår sine erfaringer (Thagaard 2002:83).

Forskningsintervjuer har den spesielle egenskapen at det er en datatype som ikke foreligger uten at forskeren initierer intervjuet. Som intervjuer bestemmer man tema, utformer spørsmål og stiller oppfølgingsspørsmål. Det er ikke sikkert temaet jeg har valgt anses som like viktig for informantene som det gjør for meg, eller at de har tenkt spesielt nøye gjennom akkurat den siden ved lærerrollen som jeg fokuserer på. Allikevel blir det denne siden av deres lærerrolle som kommer frem. Gjennom intervjuer med åpne spørsmål gir jeg informantene muligheten til å framstille seg og sin egen rolle i demokratiundervisning slik de selv ønsker. Det er mulig at klasseromsobservasjon ville gitt noen andre funn enn det jeg kommer frem til ved intervjuer. Men i dette tilfellet er jeg nettopp ute etter deres tolkninger, vurderinger og forklaringer på ulike sider av samfunnsfagsundervisningen, og hvordan de tror de kan påvirke holdningene og ferdighetene til elevene. Derfor egner kvalitative intervju seg best i denne situasjonen. Temaet er avgrenset til noen områder ved samfunnsfaget. Jeg valgte å benytte meg av litt kortere intervjuer enn dybdeintervjuer, såkalte fokuserte intervjuer (Tjora 2010: 110) fordi temaet var avgrenset. Det kunne også etableres tillit relativt raskt i intervjusituasjonen fordi at informantene ble intervjuet om samfunnsfaget som de både har utdanning innen og som de praktiserer i sitt arbeid. Temaet bør ikke være følsomt og vanskelig for informantene. Dermed passer denne formen godt. Intervjuene varte mellom tjue og førti minutter.

---

### 3.1.3 Troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet

Pålitelighet, troverdighet og overførbarhet blir ansett som et mål for kvalitet på kvalitativ forskning. (Johannessen 2005:198). Spørsmålet om troverdighet er knyttet til om forskningen er gjort på en tillitsvekkende måte. Bekreftbarhet handler om kvaliteten av tolkningen og om resultatet av tolkningen støttes av annen forskning. Overførbarhet sier noe om resultatet av forskningen også kan gjelde i andre sammenhenger (Thagaard 2002:21).

*Pålitelighet* knytter seg til hvordan data samles inn og bearbeides. Kvalitative studier basert på intervjuer har utfordringer knyttet til at samtale er utgangspunkt for dataene som er samlet inn og at tolkingen av disse er basert på forskerens subjektive forutsetninger. Som forsker har man en egen erfaringsbakgrunn som man tar med inn i forskningsprosessen. I kvalitative studier kan man styrke troverdigheten ved å gi en grundig og åpen fremstilling av hele forskningsprosessen (Johannessen 2005:199). *Troverdigheten* i en kvalitativ undersøkelse dreier seg om i hvor stor grad forskerens funn reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten (Johannessen 2005:199). En måte å øke troverdigheten er å bruke flere metoder, for eksempel intervju og observasjon, vedvarende observasjon eller å få andre til å tolke det samme materialet (Johannessen 2005:199). Rammene for denne masteroppgaven er at en person skal gjennomføre planlegging og gjennomføring på under et halvt år. Det kan dermed anses som en form for pilotstudie der målet er å orientere seg i et felt. Det kan senere fungere som grunnlag for undersøkelser der man kan ha med flere forskere og dermed øke troverdigheten. *Overførbarhet* handler om et resultat kan overføres til lignende fenomener (Johannessen 2005:200). *Overensstemmelse* handler om funnene er et resultat av forskningen og ikke et resultat av den som forsker sine subjektive meninger. Hvis forskeren gjør rede for alle beslutninger i forskningsprosessen kan leseren følge og vurdere valgene som er tatt underveis (Johannessen 2005:201).

## 3.2 Utvalg

Min oppgave er knyttet til samfunnsfagslæreres opplevelser og erfaringer i demokratiundervisning. Informantene er dermed samfunnsfagslærere. Arbeidet med masteroppgaven har begrenset med tid og utvalget måtte dermed begrenses. I det følgende

---

avsnittet vil jeg gjøre rede for hvordan jeg valgte ut informantene og prosessen med å komme i kontakt med dem.

### 3.2.1 Strategisk utvalg – Tilgjengelighetsutvalg

Informantene er valgt fordi de har spesielle egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen (Thagaard 2003:53). Dette kalles strategisk utvalg. I dette tilfellet handler det om å være faglært samfunnsfagslærer. Jeg utformet et informasjonsbrev med kort presentasjon om oppgavens tema og hvordan intervjuet kunne gjennomføres.

Jeg valgte å søke aktivt etter lærere i ungdomsskolen og sendte ut forespørsel til en del skoler i østlandsområdet. Denne forespørselen gav ikke nok respons og jeg søkte også i eget nettverk etter passende informant. En tidligere medstudent satte meg i kontakt med en av informantene og de to siste er bekjente jeg har kommet i kontakt med gjennom egen skolegang og studier, uten at jeg direkte har hatt dem som lærer eller medstudent. Hadde temaet mitt vært av en mer personlig karakter hadde jeg ikke ønsket å benytte meg av bekjente i oppgaven, men i dette tilfellet syntes jeg det var greit. Begge to var komfortable i intervjusituasjonen og det virket ikke som de syntes det var ubehaglig å snakke om temaet til en bekjent. Mine informanter er fem samfunnsfagslærere. Begge kjønn er representert. En var relativt nyutdannet, mens den eldste hadde undervist i tretti år. To underviser i videregående skole og tre på ungdomsskole. Alle underviser i østlandsområdet og er utdannet på enten høgskole eller universitet. Av de som er utdannet på universitet har alle praktisk-pedagogisk utdanning.

Informantene er valgt ut ved at de selv har sagt seg villig til å stille opp på undersøkelsen, såkalt tilgjengelighetsutvalg. Dette kan gi skjevhet i forhold til undersøkelsen fordi det kan tenkes at informanter som har sagt seg villig til å intervjues i større grad enn det som er vanlig mestrer sin undervisningssituasjon og derfor ikke har noe i mot innsyn. Dette kan bidra til en skjevhet der jeg ikke får høre hva de som ikke er villige til å delta synes er utfordrende (Thagaard 2002: 54). De som ikke melder seg frivillig kan muligens oppleve mer problematiske sider av temaet som studeres (Thagaard 2002:54). En undersøkelse basert på fem intervjuer kan ikke sies å være representativ og kan dermed egentlig heller ikke være overførbar. Men styrken til mindre, kvalitative undersøkelser er nettopp økt kontakt med forskningsobjektene og at forskerens følsomhet for deres verdensforståelse økes.

---

### 3.3 Intervjuguide

Siden det var viktig å få tak i informantenes egen forståelse av temaet, hadde intervjuene som mål at informantene kunne beskrive hva de opplever, føler og gjør i forhold til et tema (se Johannessen 2005:167). I arbeidet med intervjuguide var det dermed avgjørende å finne åpne spørsmål som gjør at lærerne ville snakke rundt temaet, uten at jeg som intervjuer formet begrepene og virkelighetsbeskrivelsene. Til nå i oppgaven har jeg brukt begrepet demokratisk kompetanse. Dette er ikke et begrep jeg har brukt i intervjusituasjon. Jeg har i intervjuene valgt å ta utgangspunkt i læreplanens overordnede mål og latt lærerne fortelle hva de legger i begrepene.

Det er vanlig å starte intervjuer med bakgrunnsspørsmål om informanten. På den måten vil informanten ”snakke seg litt varm” før man kommer til spørsmålene om temaet. Jeg valgte derimot å starte i den andre enden. Fordi det kunne være uklart for noen hva som demokratiundervisning er og hvilke punkter i læreplanen som knytter seg til dette, startet intervjuguiden med noen formuleringer fra læreplanen og spørsmål om hva informantene la i disse begrepene. Dette gjorde jeg fordi ville at de også skulle gjøre rede for hva i utdannelsen som var relevant for demokratiundervisning. Det mener jeg de gjør best etter å ha snakket en del om temaet.

Den første delen av intervjuet tar utgangspunktet de første linjene i det overordnede målet i læreplanen:

*”Føremålet med samfunnsfaget er å medverke til forståelse av og oppslutning om grunnleggende menneskerettigheter, demokratiske verdier og likestilling og til aktiv medborgarskap og demokratisk deltakelse.” (K06: 117)*

Her var jeg interessert i å finne ut hva informantene la i begrepene ”forståelse for og oppslutning om demokratiske verdier” og ”aktiv medborger”. I første delen av intervjuet var formålet å avklare disse begrepene. Spørsmålene i denne delen ment for å utforske betydningen av de sentrale uttrykkene (Kvale 2010:163). Med spørsmålet ”Hva vil det si at en elev har forståelse av og oppslutning om demokratiske verdier?” rettes fokuset mot hva læreren tenker at eleven trenger av ferdigheter for å ha forståelse for og slutte opp om

---

demokratiske verdier. Videre spør jeg åpent om hvem eller hva informantene tror påvirker den holdningen eleven har til demokrati, for å høre om læreren nevner skolen som en viktig spire til holdninger og i så fall hva de sier om det. Siden spør jeg mer spesifikt om hva skolen kan gjøre for å påvirke verdiene til elevene. Jeg har oppfølgingsspørsmål om hva man kan gjøre spesifikt i samfunnsfagundervisningen. De neste spørsmålene ”Hva legger du i aktivt medborgerskap og demokratisk deltakelse?”, ”Hva trenger man for å bli en aktiv medborger?” og ”Hva kan skolen gjøre for å påvirke elevene til å aktive medborgere?” følger samme oppbygning som de første tre spørsmålene, men her er fokus rettet mot det å være en aktiv medborger, altså fra holdninger i de tre første spørsmålene og over til handlingsaspektet.

I del to ber jeg lærerne kommentere funn i tidligere forskning om demokratiundervisning og gi sine forklaringer på utfordringer knyttet til demokratiundervisning. Mens jeg i første del har stilt spørsmål rundt læreplanen og hvordan man kan oppnå målene som er satt for undervisningen, har neste del formål å frem informasjon som kan belyse temaet på en ny måte. Denne hang gjennom å kommentere hva tidligere forskning har fremhevet er utfordringer og usikkerhet knyttet til demokratiundervisningen. Jeg inkluderte også oppfølgingsspørsmål og spørsmål om hvorvidt dette temaet kommer opp i lærebøkene. Jeg spurte videre om de kjente seg igjen i denne forskningen. Ved å ha en generell spørsmålsstilling håpet jeg å få frem om de hadde egne personlige erfaringer eller tanker som kunne bidra til å klargjøre temaet.

I tredje del velger jeg å fokusere på vurdering av elevene ved informantenes respektive skoler. Her går jeg fra generelle spørsmål om hvordan man i skolen kan bidra til ønskede holdninger, til å ta utgangspunkt i hva man gjør i konkrete situasjoner elevene har dårlige holdninger til demokrati. Jeg håper at en slik spørsmålsstilling vil bidra til mer konkret informasjon om hvordan man driver godt holdningsarbeid i skolen. Det første spørsmål er ”Hva er din oppfatning av elevene ved denne skolens holdninger til å delta i demokratiet?” Videre spør jeg om de har vært borti elever som har negative holdninger til demokrati. Siden følger jeg opp med spørsmål om hva de tror skolen kan gjøre for å endre på de holdningene, og hvordan det kan gjøres på best mulig måte. Her vil jeg prøve å få informasjon basert på personlige erfaringer. Jeg spør også om elevenes holdninger til menneskerettigheter, demokrati og likestilling har noe å si når de setter standpunkt karakter, begrunnelse av det og om de synes

---

det er riktig. Dette er for å se om de anser bruk av karakterer som en god vei til å påvirke elevenes holdninger.

I fjerde og siste del spør jeg om læreren er utdannet ved høgskole eller universitet, og hva i egen utdanning som har vært mest relevant for demokratiundervisningen. Jeg spør også om det er noe om demokratiundervisning de skulle ønske de hadde lært mer om. Dette er et åpent spørsmål for å se hva de tror de kunne hatt utbytte av å vite mer om enten det er faglig eller pedagogisk. I neste spørsmål spør jeg spesifikt om hva de lærte om å påvirke elevenes holdninger i utdannelsen sin. Som et aller siste spørsmål spør jeg om de har noen avsluttende kommentarer. På den måten har de mulighet til å legge til ting rundt temaet som ikke ble dekket av andre spørsmål, slik at de ikke sitter inne med noe etter intervjuet.

Etter et prøveintervju valgte jeg å legge inn informasjon jeg skulle gi informantene før intervjuet startet. Jeg ba dem ta seg god tid, og sa at de ikke trengte å svare med en gang, men kunne ta seg tid til å tenke. De fikk også beskjed om at jeg hadde med meg et tekstutdrag som utgangspunkt for noen av spørsmålene.

### **3.4 Gjennomføring**

I kvalitative undersøkelser er målet å finne informanter som av ulike grunner kan uttale seg om temaet (Tjora 2010:128). I denne undersøkelsen var det et mål at de kunne komme med reflekterte svar. Under intervjuer bør spørsmålene være korte og enkle (Kvale 2010:146). Derfor hadde jeg med meg tekster som var utgangspunkt for kortere spørsmål. Under intervjuene benyttet jeg meg av tekstutdrag fra læreplanen og fra artikler om forskning på demokratiundervisning. Dette var ment som en hjelp for informanten. Bruk av korte tekster kan få informanten til å reflektere over egen posisjon (Tjora 2010:112). Det kan også skape et tydeligere tematisk fokus og på den måten få fremdrift i intervjuet (Tjora 2010:112).

Intervjuene ble utført etter intervjuguideen, men jeg stilte oppfølgingsspørsmål der jeg følte at informanten kunne utdype noe den hadde sagt. Sted for intervjuet ble valgt etter hvor det passet for intervjuobjektene. Resultatet ble at to intervjuer skjedde på skolen der de jobbet, to ble utført på kafé og et ble utført hjemme hos en informant. Ved å la informantene legge føring for hvor og når intervjuet skulle skje, gjennomførtes det i setting der de føler seg

---

komfortable. En unngår dermed at kvaliteten på intervjuet påvirkes av at informanten ikke trives med situasjonen. Informantene hadde fått nødvendig informasjon om tema for intervjuet og om hva undersøkelsen skulle brukes til. Intervjuet inneholdt for det meste spørsmål om deres tolking av læreplan, tidligere forskningsresultater og undervisningspraksis. Kun ett spørsmål var om dem selv; om de er utdannet ved høyskole eller universitet. Intervjuene gikk som regel uavbrutt, men i det ene intervjuet som foregikk på kafé, kom det en bekjent av informanten og slo av en prat uten at det så ut til å påvirke intervjuet i noen stor grad.

Under alle intervjuene brukte jeg lydopptaker. Informantene var informert på forhånd om at det ville bli tatt opptak og hadde hatt mulighet til å trekke seg fra intervjuet hvis det hadde vært et problem. Jeg brukte en I-pod med mikrofon og lydopptaksfunksjon. Fordelen med denne lydopptakeren er at du får ladet den på forhånd og ikke trenger å tenke på å skifte batteri eller kassett underveis i intervjuene. Dermed tar den mindre oppmerksomhet enn gamle båndopptakere. Samtalen lagres digitalt og kan overføres rett til datamaskinen og brukes til transkribering. Ved å ta opp samtalen fikk jeg i intervjusituasjonene konsentrere meg om informanten, og dermed fokusere på å få god kommunikasjon og flyt i intervjuet (jfr. Tjora 2010:120). Det gjør det også lettere å fokusere på den delen av intervjurollen som går ut på å ha en lyttende holdning. Det vil si å fullt og helt rette oppmerksomheten mot informanten og gi respons på det den har å si. Dette kan bidra til å utdype informantens svar (Thagaard 2002: 92). Intervjuet var allerede delt opp i temaer og jeg hadde formulert spørsmål i intervjuguiden. Rollen som intervjuer innebærer foruten å stille de planlagte spørsmålene, en fleksibilitet på å håndtere utfordringen mellom å utdype temaene og å dekke bredden i antall temaer (Thagaard 2002:91).

### 3.4.1 Transkribering

Intervjuene er gjort muntlig. Dermed byr transkriberingsprosessen på formmessige utfordringer. En klar utfordring er at muntlig språk ofte består av avbrytelser av oss selv, halve setninger og antydninger. Omgjort til skriftspråk kan dette se upresist og famlende ut (Fog 1998: 131-132). Informantene snakker ikke nødvendigvis i fulle setninger eller i avsnitt. Siden jeg selv var til stede på intervjuet og siden har transkribert det, kan jeg huske



---

stemningen og forsøke å få frem det jeg tror var informantenes mening var når jeg oversettelser fra muntlig til skriftlig.

### 3.4.2 Analyse

Når man har transkribert samtalene mellom intervjuer og informanter sitter man igjen med tekst som kan leses igjen og igjen og fortolkes på forskjellige måter (Fog 1998: 130).

Målet med analysen er å gjøre det mulig for en leser å få økt kunnskap om temaet uten å måtte gjennomgå all dataen som er samlet inn (Tjora 2010:155). Det finnes flere måter å analysere fenomenologiske studier på. Jeg har valgt å benytte analyse av meningsinnhold. Fremgangsmåten går ut på organisere datamaterialet i kategorier ut fra hvilke temaer som kommer opp i intervjuet (Johannessen 2005:162) for så å gå gjennom datamaterialet og gi teksten koder ettersom det kom frem i datamaterialet. Å velge koder på denne måten kalles induksjon (Johannessen 2005:163). Disse kodene klassifiseres i temaer og sorteres etter disse temaene for å siden avdekke likheter eller forskjeller i utsagn. Siden prøver man å avdekke mønstre i lys av eksisterende forskning og teorier. (Johannessen 2005:163) Analysearbeidet går ut på å identifisere mønstre og sammenhenger, og gi en samlet beskrivelse på et høyere abstraksjonsnivå (Johannessen 2005:163).

Da alle intervjuene var transkribert, leste jeg gjennom dem for å få et bilde over sentrale temaer som trådte frem. Som en innledende del av analysen sammenfattet jeg dataene for å fremheve tekstens meningsinnhold (Johannessen 2005:163). Denne forståelsen ligger til grunn for den endelige fortolkningen. Deretter gjennomgikk jeg materialet systematisk på leting etter tekstelementer som kan svare på problemstillingen min og markerte dem med forskjellige kodeord (Johannessen 2005:164). Dette ble så ordnet eller ut fra kategorier som trådte frem i prosessen. Kodeordene jeg brukte var lærerrolle, diskutere, medbestemmelse, selvtillit, karakterer. Disse danner grunnlaget for organiseringen analysen – og dermed også underoverskriftene i neste kapittelet. Den transkriberte teksten ble gjort om til en mer sammenhengende tekst og jeg valgte ut sitater som illustrere de forskjellige kodeordene. Jeg var ute etter å forstå hvordan informantene forsto målet med samfunnsfagets demokratiundervisning og hvordan de mener det best kan gjøres. Jeg er da i en situasjon der jeg tolker lærernes forståelse. Avslutningsvis så jeg det i sammenheng med teorien jeg tidligere har rede for.

---

## 5 Analyse

I denne delen presenterer jeg datamaterialet. Jeg skal nå gjøre rede for hva som kom frem i intervjuene. Jeg begynner med å gjøre rede for informantenes oppfatning av sentrale begreper i læreplanen. Denne oppfatningen ligger nært det som tidligere er blitt definert som demokratisk kompetanse. Videre tar jeg for meg hvem de anser som påvirkere av elevenes holdninger. Informantene mener at familie og hjemmemiljø er den sterkeste sosialiseringsfaktoren, mens at skole, venner og media også påvirker holdninger til demokrati. Siden gjør jeg rede for informantenes syn på hvordan skolen kan påvirke elevene i retning av læreplanens intensjon. Informantene vektlegger innholdet og kunnskaper som en viktigste å påvirke holdningene til elevene, ved siden av diskusjon, lærerrollen og elevmedvirkning. De ser på karakterer som en måte å gi tilbakemelding på faglig dyktighet, ikke som en måte å påvirke holdninger. Jeg avslutter med å gjøre rede for hva informantene synes har vært relevant i egen utdanning og diskuterer om det er en sammenheng mellom utdannelsen og hva de vektlegger i undervisningen.

### 5.1 Presentasjon av informantene

De fem informantene har mellom ett og 30 års erfaring fra læreryrket. Alle er bosatt og arbeider i østlandsområdet. Jeg velger å kalle dem Lasse, Stian, Gunnar, Harald og Hilde. Gunnar og Hilde er begge utdannet ved høyskole. De tre andre er utdannet ved universitet og har gjennomgått praktisk-pedagogisk utdanning eller pedagogisk seminar.

### 5.2 Lærernes forståelse av relevante begreper

#### 5.2.1 Forståelse av og oppslutning om demokratiske verdier

På spørsmål om hva informantene legger i ”forståelse av og oppslutning om demokratiske verdier” trekker de frem kunnskap og handlingskompetanse som viktige elementer. Informantene vektlegger det som har å gjøre med demokrati som en styreform og forståelse av den parlamentariske prosessen. Flere av informantene mener det er essensielt at elevene forstår forskjellen mellom de ulike partiene. Det er det visst ikke alle elever som gjør, og

---

informantene mener det kan føre til politisk likegyldighet. Stian synes også at elevene må forstå hvordan partier som ikke sitter i regjering kan ha innflytelse. Lasse utdyper at det trengs en faglig forståelse omkring historiske årsaker som ledet frem til demokrati, men elevene trenger også forståelse for andre begreper som folkesuverenitet og menneskerettigheter. Gunnar trekker frem beskyttelse av minoriteter og deltakelse i samfunnet som viktig i et demokrati. Stian fremhever forståelse av det demokratiske styresettet, men også det å skjønne hva alternativet er. Lasse trekker frem at det er aspekter ved demokratiet elevene ikke forstår, spesielt knyttet til rettsikkerhet og innvandring. Foruten kunnskap blir kompetanse for handling nevnt av flere. Stian og Harald mener det er viktig å kunne stemme ved valg, men også å kunne ta kontakt med beslutningstakere som en mulig vei til å prøve å påvirke den demokratiske prosessen. De nevner også viktigheten av delta i uformelle demokratiske prosesser.

### 5.2.2 Aktivt medborgerskap og demokratisk deltakelse

På spørsmål om hva de legger i aktivt medborgerskap og demokratisk deltakelse trekker informantene frem det å delta i formelle demokratiske prosesser som valg, organisasjonsliv og samfunnet generelt.

*”Det er mye mer enn å bare stemme ved valg. Det å vite hvilke kanaler for medinnflytelse som finnes, at det finnes organisasjonsliv, men også litt halvproblematiske ting som lobbyvirksomhet og å påvirke gjennom pressen. Alle de kanalene for innflytelse vanlige mennesker har og som noen mennesker har i større grad enn andre. At elevene skal vite om de og at det legges opp til at elevene kan benytte seg av de i voksen alder.” (Lasse)*

Både Hilde og Stian trekker frem at det er et pliktelement forbundet med medborgerskap og demokratisk deltakelse. Hilde mener det har noe å gjøre med ansvarsfølelse for samfunnet man er en del av. Stian forklarer viktigheten av å kunne forstå sammenhengen mellom godene og pliktene:

*”Det er ikke bare at man skal få og få og få. Det er ganske mange plikter og stemmeretten er en plikt og en gode. Sånn at man hele tiden må forklare disse tingene.”*

---

En av de sentrale pliktene han trekker frem er det å betale skatt. Det bidrar til goder som skole og helsevesen. Det kan man billedgjøre ved å forklare at om noen gjør hærverk på skolen koster det mye penger å reparere, noe som kan føre til at man ikke har like mye penger til datamaskiner i skolen. Deltakelse i valg ble trukket frem av alle informantene. Det ble omtalt som den grunnleggende formen for deltakelse i demokratiet.

*”Demokratisk deltakelse er jo at man er med å bestemme der man kan være med å bestemme, for eksempel ved valg.”* (Stian)

Informantene trakk frem at det å være en aktiv medborger handler om mer enn det å stemme. Deltakelse i organisasjonsliv ble trukket spesielt frem av Gunnar og Harald.

*”Aktivt medborgerskap går også på det at man for eksempel ser at det er mulighet å delta, for å være med i interesseorganisasjoner. Og fremme sine interesser der. Fagforening eller mer ideelle organisasjoner.”* (Harald)

Ellers så også informantene aktive medborgere som noen som kan delta i samfunnsdebatten, som betaler skatt og følger regler, deltar i nærmiljøet, båt plass og borettslag.

*”Også er det på sett og vis, det finnes jo nærmiljø også, gate eller grend med et nærområdet, båt plass eller lignende, hvor man.. Det også er jo en del av å være borger. Det er å delta. Et land er jo avhengig av at folk snakker sammen, gjør noe sammen.”* (Harald)

### **5.3 Hvilke kompetanser trenger eleven for å nå læreplanens mål?**

For at en elev skal ha forståelse av og oppslutning om demokratiske verdier trekker informantene frem mye av det som ligger inne i begrepet demokratisk kompetanse: en rekke *kunnskaper* både om samfunnet generelt, hva de politiske partiene står for, en historisk kunnskap om hva demokrati er, hvorfor man har sloss for det og hva som alternativene til demokrati og menneskerettigheter. Elevene trenger i følge informantene kunnskap om demokratisk saksgang, ulike kanaler til medbestemmelse og forståelse av hva det vil si å være med i en organisasjon. Foruten kunnskaper trenger de også en tro på at sin stemme er viktig. Hilde kaller det *”selvutviklingskomponent”* og forklarer begrepet med en tro på *”at jeg, min*

---

stemme er viktig, at jeg skal ha makt over eget liv og eget samfunn.” Lasse kaller det ”en viss type energi, pågangsmot og vilje til å forandre”. Mens Gunnar kaller det lyst og motivasjon. Harald mener elevene trenger selvsikkerhet til å kunne snakke og henvende seg til andre om saken det gjelder.

*”Det går vel mye på at enkeltelevne skjønner sin rolle. Eller betydning. Verd nesten. At hver enkelt elev setter seg som viktig i et demokrati.” (Harald)*

### 5.3.1 Oppfatning av hvem eller hva som påvirker elevenes holdninger

På spørsmål om hvem eller hva som påvirker holdningene elevene har til demokrati ble hjemmet og foreldrene trukket frem som de viktigste. Etter fulgte skolen og lærere, venner og oppvekstmiljø og media. Dette er i tråd med sosialiseringsteorien. Informantene begrunner det med at hjemmet påvirker gjennom hvorvidt de diskuterer politiske spørsmål, hvor opptatt foreldrene er av politikk, hvilke TV-programmer de ser på, om aviser er tilgjengelig og hvilke aviser de i så fall leser. Stian trekker frem at ved hans skole kommer elevene fra ressurssterke hjem og han ser at elevene er vant til en debattkultur fra hjemmet som smitter over på skolearbeidet. Elevene kommer fra hjem der foreldrene følger med på nyhetene og det blir diskutert. Elevene er dermed vant til å diskutere og forventer å få delta i prosesser og kunne si sin mening og bli hørt i beslutningstakingen. Lasse er i samme situasjon. Han ser det som en fordel at elevene kommer fra hjem der foreldre har god utdanning og hvor noen er viktige samfunnsaktører. Han mener å se at foreldrenes engasjement og meninger smitter over på elevene. Harald underviser ved en linje på videregående der man trenger gode karakterer for å komme inn. Han har politisk engasjerte elever i alle klassene og han mener det driver opp debattkulturen i klassen. Gunnar og Hilde jobber på skoler der de har en uhomogen elevmasse. Hilde trekker frem at det har mye å si hvordan folk rundt elevene snakker om demokrati, enten det er hjemme eller venner. Stian mener at medier, spesielt TV, påvirker ungdommen. Når det gjelder skolens innflytelse mener Gunnar skolen har mest å si i tidlig alder, Harald og Stian mener at lærere bidrar til holdningsdannelse mens Lasse mener lærerne kan påvirke mer jo mindre foreldrene er engasjert. Gunnar er den som har minst tro på at

---

skolen kan gjøre en forskjell, men at det kan skje dersom læreren griper det riktig an og eleven er villig til endring.

## 5.4 Hvordan kan skolen og lærere påvirke elevene

Når det gjelder hva skolen og lærerne kan gjøre for å påvirke elevenes holdninger og hvordan de kan gjøre dem i stand til å være aktive medborgere, trakk informantene frem ulike aspekter ved lærerrollen og den kunnskapen læreren formidler, viktigheten av det å diskutere, samt å gi elevene god selvtillit. Men de trakk også frem det å la elevene få medbestemmelse på skolen og i klasserommet.

### 5.4.1 En god kunnskapsformidler

*”Hehe, det er mye da. Man må jo ha en lærer som er engasjert og dyktig selvfølgelig. Det er det viktigste av alt. Øke kunnskapen om det og kanskje av og til prøve ut i praksis. Det er ikke andre ting jeg kan komme på stående fot.” (Lasse)*

Å forstå alle aspektene ved demokrati er en stor og mangesidig prosess. Gunnar sier at temaene rundt demokrati er en modningsprosess som han selv forsto mer av i tjueårene. Flere av informantene peker på at demokrati er et ganske omfattende system å forstå og mener at det er viktig med gode eksempler og det å synliggjøre en persons rolle i samfunnet. En utfordring er å få elevene til å forstå politikk og hvordan det er relevant i deres eget liv. Stian og Lasse jobber på ungdomsskoler og mener at elevene gjennomgår modning i løpet av ungdomsskolen der de både tilegner seg nye kunnskaper, refleksjon og modenhet. Stian eksemplifiserer at elevene er veldig opptatt av at ting skal være rettferdig, at de ofte legger til grunn at det betyr absolutt likhet. For han er det et mål at elevene skal forstå at rettferdighet også kan bety at man trenger å behandle folk eller saker ulikt.

Når elever viser uønskede holdninger mener mange av informantene at det ofte kommer av kunnskapsløshet. Da blir det viktig å gi kunnskaper, komme med motforslag og ta opp etiske dilemmaer som elevene kan reflektere rundt. Stian trekker frem at man må benytte muligheten idet elevene viser uønskede holdninger. Hvis elever sier at de er imot innvandring, stiller han

---

en rekke spørsmål om hva de mener. Det kommer ofte frem at det ligger en redsel for at de selv eller noen de kjenner skal bli ranet bak rasismen. Han prøver også å komme med kunnskap og dra linjer for å gi elevene en annen forståelse. De fleste informantene mener at skolen kan gjøre en forskjell. Hilde tror at noen lærere ikke føler at det kan nok om de politiske partiene og hva de står for. Hilde ser at det er en utfordring å unngå at man gir en moralpreken for å påvirke holdningene. Målet bør heller være at elevene selv skal få stille spørsmål. Gunnar mener også det er en sammenheng mellom kunnskap og holdninger. Han mener man bør undervise om kjennetegn ved demokrati utover det representative demokratiet. En av de andre kjennetegnene ved demokrati er beskyttelse og ivaretagelse av minoriteters interesser. Han ønsker derfor å diskutere spørsmål rundt hvilke holdninger elevene har til innvandreres rettigheter i Oslo.

Flere av informantene trekker frem at det er enklere å undervise om objektive trekk ved demokrati og teste kunnskaper enn å vurdere verdier og holdninger.

*”Alt sånn større innlæring er så mye mer ressurskrevende, da må læreren sette seg ned å tenke utenfor boka og i en hektisk hverdag det kanskje ikke det så enkelt. Det er et stort problem.”* (Stian)

Lasse mener at refleksjon kommer etter kunnskap. Han tror at det som ofte kan skje er at læreren først forholder seg til den kunnskapsmessige delen av stoffet og lar refleksjon følge av kunnskap bare i grad man har tid til det. Foruten tidselementet tror han også mange lærere er usikre på hvilke metoder de skal bruke for å fremme den type bevissthet som demokrati trenger. Usikkerheten tror han kommer av at de ikke kan eller er vant til å bruke metodene. Hilde trekker frem at kunnskapsfragmentene er enklere å undervise i, men verdier som respekt ikke kommer tydelig frem i læremateriell. En er da avhengig av at lærerne legger opp undervisningen. Det er ikke alltid det er tid til den kreativiteten og refleksjon som kreves for å lage et godt opplegg. I kampen om den avsatte tiden blir refleksjonsoppgaver lagt til side til fordel for fakta.

*”Kunnskapsdelen er enkelt å undervise i, enkelt å måle, krever lite arbeid, mens å oppøve en kritisk bevissthet for eksempel, som jeg også synes er veldig viktig, er forferdelig vanskelig. Jeg tror kanskje det ligger noe der, at man ikke helt vet hvordan man skal gjøre det.”* (Harald)

---

Informantene mener at en lærer må være kunnskapsrik om de ulike aspektene ved demokrati, den formelle prosessen, men også om diktatur og andre styreformer. De fleste informantene trekker frem å ta utgangspunkt i ting som skjer i nyhetsbildet eller i elevenes egen livsverden og bruke det som grunnlag i videre undervisning. Dette kan passe inn i den kognitive tankegangen om å skape eller utnytte en situasjon der elevene ikke føler likevekt i sine skjemaer og søker ny kunnskap for å oppnå en likevektssituasjon. Informantene trekker frem ulike måter å gjøre det på. Gunnar prøver å oppfordre elevene til å følge med på hva som skjer i Norge og resten av verden ved å gi småoppgaver fra nyhetsbildet. Harald synes også det er viktig å pirre nysgjerrigheten og mener det er lett i samfunnsfag ved å ta for seg temaer som engasjerer elevene. Både Stian og Hilde trekker frem viktigheten av å trekke frem eksempler når man skal forklare den demokratiske saksgangen. Hilde har brukt eksempel om at man har en gutt i klassen som skal kastes ut av landet. Hun får klassen til å bruke det som eksempel på hvordan de skulle gått frem for å påvirke i en demokratisk prosess. På Stians skole er det mange elever som engasjerer seg voldsomt mot nynorsk på skolen. Han bruker det som eksempel og lar elevene finne ut av hvordan de skal prøve å påvirke i den saken. Stian fremhever at man må diskutere hva som er bra og dårlig ved demokratier, og synes også det er riktig å bruke valgkampen som eksempel. Han har god erfaring med å avvikle klassevalg og siden snakke om hvilke konsekvenser resultatet hadde fått politisk. Gunnar mener at et kritisk blikk på de forskjellige delene av samfunnet er viktig. Når media er tema vil han rette elevenes oppmerksomhet mot hvilke interesser som står bak overskriftene, som eierinteresser og lignende.

Stian synes at demokrati er et overordnet mål som gjennomsyrrer mye av undervisningen selv om det ikke alltid tas direkte opp. Han liker å finne saker som kan eksemplifisere og tydeliggjøre alt fra stortingsvalget til saker i elevrådet om benker i gangene. Han prøver også å tydeliggjøre overfor elevene når de får være å bestemme noe i klassen:

*”Klassen må føle at de har en medvirkning, at den medvirkningen er politisk, at det er en demokratiprosess. Samtidig må de vite hva som ikke er demokrati.”* (Stian)

I saker der hans mening er den som skal råde, forteller han klassen at i denne saken fungerer klassen som et oligarki. Det gjør han for at elevene skal skjønne begrepene. Ved å gjøre dette



---

er han med på å avdekke maktstrukturene Habermas snakker om, og han viser hvordan makten fungerer i klasserommet.

### 5.4.2 Viktigheten av diskusjon

Det å diskutere i samfunnsfagstimene ble av informantene ansett som avgjørende. Informantene bruke konsekvent ordet diskusjon, og ikke samtale eller dialog. Gunnar mener holdninger må utfordres hvis man skal klare å påvirke dem. Dette gjør man ved å prøve å vise elevene nye sider ved saken som diskuteres. Harald mener at det ligger i selve fagets natur at man skal være samtidsorientert og hele tiden diskutere fenomener. Temaer som likestilling og asylpolitikk mener han det lett kan bli diskusjon om. Stian liker å veksle mellom diskusjoner i smågrupper og i hele klassen. Det er en måte å la flere komme til ordet på. Lasse trekker frem både det å argumentere for det man mener, men også det å argumentere for et annet syn enn det man selv har utvikler elevenes evne til refleksjon. Harald synes også å argumentere for et annet syn er en god øvelse, og at andre arbeidsmetoder som gruppearbeid og prosjekt er med å utvikle demokratiske holdninger. Lasse fremhever viktigheten av et godt debattklima der debatten har grunnregler for at folk skal bli hørt.

*”I alle sånne sammenhenger er det viktig at elevene selv, at man får opp en temperatur og skape engasjement blant elevene. Det er litt sånn magisk og det er ikke så lett å sette ord på hvordan man gjør det. Hvis man har et godt debattklima i klassen slik at alle kan få lov til å si det de vil. På en ordnet måte, så tror jeg det hjelper ganske mye.” (Lasse)*

Dette ligger nært dialogdiskursen. Det skal være argumentene som er sakens kjerne og at deltakerne skal føle seg tatt på alvor. Hilde trekker frem et annet aspekt som er i dialogtradisjonen:

*”Jeg tror den holdningen du har til demokrati kommer fra hvor stor medbestemmelsesrett du føler at du har. Hvis du vokser opp med mennesker rundt deg som ikke tar din stemme til etterretning er det vanskeligere å tro at folk lytter til din stemme, sånn på individnivå.” (Hilde)*

---

Hilde mener at det er avgjørende å lære elevene om ideologien som ligger til grunn for de ulike partiene. Flere av informantene tok opp nøytralitet som en utfordring. Hilde synes det hun omtaler som et krav til lærerne om å være nøytral gjør det vanskelig å engasjere elevene. Når man sier til elevene at det er viktig at de tar standpunkt bør lærerne tørre å skape debatt i klasserommet, tørre å posisjonere seg og tørre å stå fram, mener hun. Samtidig må læreren klare å gi elevene lov til å være uenig. Lasse trekker frem at det er noen sammenhenger læreren bør påberope seg nøytralitet, fordi han har erfart at det dreper debatten hvis han flagger synspunkt. Det gjelder spesielt partipolitiske meninger, men når det gjelder verdier som demokrati har man gjennom læreplanen et klart mandat til å være ikke-nøytrale og må dermed undervise på en måte som øker forståelse og oppslutning.

*”Utfordringene er knyttet til at en del elever ikke ser at sin stemme har noe å si og ikke tror at de som enkeltperson er med på å forme samfunnet.” (Hilde)*

Informantene sier at de ikke har vært borti elever med direkte negative holdninger til demokrati, men flere elever ser ikke nytten ved å delta i demokratiet, enten det gjelder valg eller å la stemmen sin bli hørt i andre sammenhenger. Flere av informantene anser det som en oppgave å øke selvfølelsen til elevene. Hilde synes det er viktig å gi elevene følelsen av ha medbestemmelse. Harald mener at lærere må man gi feedback på en måte som gjør at elevene virkelig tror at læreren mener det, og at feedbacken skal være konstruktiv. Stian synes det er viktig at elevene får komme med meninger om undervisningen og at de gjennom å si sin mening kan påvirke han som beslutningstaker. Stian trekker frem at å kunne delta i demokrati også handler om å kunne delta i alle deler av samfunnet enten de er store eller små: i jobb, foreninger eller blant venner. Elevene trenger synliggjøring om demokrati ikke bare handler om å delta i formelle valg, men også å delta i prosesser og la sin stemme bli hørt også i diskusjon om hvor de skal på ferie og hvilken film vennegjengen skal se.

*”Få dem til å skjønne at de er viktige det er jo noe av det viktigste en lærer gjør.” (Harald)*

Harald trekker frem at god undervisning ”svinger” både for elev og lærer. For han betyr det å tilrettelegge undervisningen, samt det å bruke pedagogikk og sitt eget engasjement. Gunnar synes utfordringen ligger i det å skape engasjement som kommer fra eleven selv. Hilde etterlyser gode forslag til metoder og lærestoff som kan påvirke holdningene til elevene og

---

som lærere kan bruke selv om de ikke har dårlig tid. Hun mener det finnes gode læreveiledere med oppgaver om mye, men at det kunne være til hjelp å få eksempler på gode oppgaver som øker refleksjon og påvirker elevenes holdninger.

### 5.4.3 Læreren som rollemodell

Gunnar mener at en måte å utfordre holdningene til elevene er at man som lærer fremstår som en god rollemodell. Han mener at selv om man forklarer elevene gode grunner til å delta i demokratiet gir ikke nødvendigvis dem det indre engasjementet som trengs for å gjøre noe. Han mener at engasjementet finnes nærmere hverdagen til elevene. Gunnar er veldig opptatt av at motivasjonen skal være en indre motivasjon og at det kommer som følge av en modningsprosess og et engasjement. I hver time begynner han med noe som kan vekke engasjement.

Stian er selv homofil og bruker homosaken både som et eksempel på hvordan en gruppe kan påvirke. Han mener også det at han har stått åpent frem har bidratt til bedre holdninger blant elevene.

*”Å ha en homofil lærer som er veldig åpen på det har endret holdninger og sånn tenker jeg om andre ting også, man må være åpen om ting, om rasisme og si sin mening og så må man nøytralisere det, plukke det litt fra hverandre.”* (Stian)

Stian mener at det at han står frem gjør at elevene har økt toleransen for homofile. Vogt (1997:175) trekker frem at kontakt kan øke toleransen mellom mennesker. Men kontakt mellom mennesker og grupper er ikke en garanti for økt toleranse. Vogt sier at utdanning bidrar til toleranse gjennom kontakt mellom forskjellige grupper. Men hvorfor toleransen kan øke forklares med samarbeid mellom grupper kan bidra gjennom å forandre individenes evaluering av de som er annerledes eller at samarbeid kan forandre definisjonen av grensene mellom forskjellige gruppene. I Stians tilfellet har han en god erfaring med å stå frem som homofil.

---

#### 5.4.4 Medbestemmelse i klasserommet og på skolen

Informantene trekker også frem prosessene i klasserommet. Hilde ønsker å drive klasserommet på en demokratisk måte, spesielt i prosjekter prøver hun å la elevene delta ved sette kriteriene. Stian er nøye på å bevisstgjøre elevene på når de er en del av en demokratisk prosess. Stian forteller at elevene på skolen tjener penger ved å jobbe i kantinen, og hva de skal bruke dem til avgjøres i klassen gjennom demokratiske prosesser og valg. Informantene trekker også frem at medbestemmelse på skolen er en viktig læringsprosess for elevene, men Stian mener at det er et problem på en del skoler at rektor alltid sier nei til elevenes ideer og at elevene ikke får noe reell medbestemmelse selv om de har elevråd. Han synes også det er viktig at elevene skjønner at de må bidra til goder som fellessamlinger og klassens time, og at de hjelper til med å vaske pulten hvis den blir tegnet på. Lasse sier at elevråd ofte kan bli et liksom-organ. På skolen til Gunnar får elevene være med i diskusjonen om reglene for det felles oppholdsrommet, noe han i timen hjelper dem å se i sammenheng med samfunnets generelle regler.

#### 5.4.5 Karakterers rolle

De fleste informantene mener at det ikke er holdningene i seg selv som innvirker på karakteren elevene får i faget, men hvor reflekterte og kunnskapsrike de viser seg å være når de argumenterer for meningene sine. Hilde mener at elevene skal få mulighet til å fremme sine meninger innenfor rimelighetens grenser i klasserommet, men at det er hvordan de argumenterer for det som blir avgjørende for en karaktersetting. Flere av informantene trekker også frem at holdninger, som for eksempel rasisme, ofte henger sammen med manglende kunnskap og refleksjon. Da blir det ikke meningen, men den mangelen de mangler av kunnskap det gjennom det ytrer som påvirker karakteren. Harald skiller seg litt ut fra de andre ved å mene at holdningene skal ha noe å si i karaktergivningen. Han mener at når det står i læreplanen at man skal fremme likestilling og toleranse har man et mandat for at holdninger på disse områdene skal tas med i betraktningen for karaktersetting.

---

## 5.5 Utbytte av egen utdanning

Stian mener at fagutdanningen er den mest relevante bakgrunnen når han underviser i samfunnsfag. Foruten historie og statsvitenskap har han også studert områdekunnskapen. Til sammen har det gitt ham kunnskap om forskjellige styreformer som han kan bruke i undervisningen. Selv har han bakgrunn fra annet arbeidsliv før han ble lærer. Han mener å se en forskjell mellom lærere utdannet ved høyskole og universitet:

*”Universitetfolk er mye mer fagfolk, mye mer opptatt av faget, mens høyskolen er mer opptatt av peden rundt det. Så der ser vi en stor forskjell.”*

Han synes ikke at det er så vanskelig å påvirke elevene, men kunne gjerne ha lært mer om å nå flere elever. Lasse trekker frem statsvitenskap som en viktig ballast. Da han hadde samfunnsfaglig didaktikk snakket de mye om diskusjoner i klasserommet. Det ble diskutert hvorvidt man som lærer skal stå frem med sitt eget politiske syn eller ikke. Lasse mente at han som lærer burde være nøytral, mens foreleseren på universitetet argumenterte for å vise sitt eget standpunkt. Lasse skulle gjerne visst mer om hvordan det juridiske systemet virker, mens Stian ville likt å kunne mer geografi. I løpet av Stian hatt mer lært mer om praksis.

*”Det er ideene jeg føler mangler i didaktikken. Ideene er ofte vanskelig å finne hvis du ikke har mange å diskutere med. Det er derfor det er så dumt at vi ikke får diskutert ideene slik som vi skulle. Det er der ideene kommer. (...) Jeg likte veldig godt den didaktikken, men det ble fryktelig mye pedagogikk som ble meningsløs for de fylte forelesninger bare for å fylle forelesninger og da ville heller jeg hatt god didaktikk.”* (Stian)

Harald tror også det er for lite opplæring om metode i lærerutdanningen. Han har selv god erfaring ved å jobbe ved en skole der det var et uttalt mål viktig mål å utvikle elevenes kritiske sans.

*”Læreplanen gir ikke noe hjelp på hvordan en skal nå et mål. Så da må lærerne sette seg ned og finne ut av det selv.”* (Stian)

---

Gunnar sier at han ikke lærte noe om det å påvirke elevenes holdninger da han tok sin utdanning. For han har historieundervisning, spesielt det å lære om utviklingen av demokratiske stater vært viktig. Hilde mener også at hennes utdanning har manglet på det å lære bort verdier og at *”det har egentlig vært nesten fravær av diskusjoner som handler om slike etiske diskusjoner i samfunnsfagundervisning”*. Årsaken mener hun er at det er et *”enormt svært fag, eller mange fag, og at man rekker ikke igjennom noe som helst egentlig.”* Men i norskdidaktikken har hun lært mer om holdninger og det vært fokus på dannelsesperspektivet i læreplanen. Hun skulle ønske å ha lært mer om hvordan det politiske systemet fungerer og at mer av undervisningen fokuserte på hvordan man endrer på noe. Harald trekker, foruten de faglige studiene i historie og statsvitenskap, frem egen politisk deltakelse som et sted han har lært mye viktig, spesielt det å diskutere politiske temaer og fått prøvd ut egne argumenter. Hilde har også organisasjonserfaring hun anser som en viktig erfaring, og synes utdanningen:

*”Jeg synes kanskje ikke at utdanningssystemet har vært opptatt av å lære meg, det har vært lite refleksjon om det og det ansvaret man har i forhold til de verdiene man faktisk har lov å fremme i skolen da. Og som egentlig er litt ekstremt i og med at læreren skal være så veldig nøytral. Så har man plukket ut noen ting som man har lov til å argumentere for. Og det er fordi de er viktig selvfølgelig, men vi har ikke hatt noe undervisning om det. Det i undervisningen som har bidratt til at jeg står sterkere i demokratiundervisningen er undervisning om metode i samfunnsfag og jo flere ideer man har til gjennomføring av undervisning, jo lettere er det å komme på bra undervisning. Spesielt i de mer diffuse emnene som demokrati.”*

---

## 6. Avslutning

Utgangspunktet for denne oppgaven var å undersøke arbeidet med å utvikle elevers demokratiske kompetanse i samfunnsfag. Læreplanen stadfester at formålet med samfunnsfaget er ”å medverke til forståing av og oppslutning om grunnleggjande menneskerettar, demokratiske verdier og likestilling og til aktivt medborgerskap og demokratisk deltaking”. I denne oppgaven har jeg undersøkt hvordan samfunnsfaglærere opplever at de kan utvikle elevers demokratiske kompetanse, da spesielt de demokratiske verdier og holdninger. Jeg har gjort rede for valg av tema og problemstilling i oppgaven. Samfunnsfagsundervisning har nedfelt i sitt mål at den skal bidra til å utvikle elevenes demokratiske kompetanse. Denne kompetansen kommer fra kunnskap og forståelse, grunnleggende ferdigheter og personlige egenskaper, samt holdninger, evne og vilje til å delta i demokratiske prosesser. Jeg har argumentert for at et deliberativt demokratisyn er hensiktsmessig å bruke i skolen for å nærme seg det dannelsesidealet som kommer tydelig frem i lovgivning og læreplan. Videre har jeg sett på ulike syn på hvordan elevene tilegner seg demokratisk kompetanse. Jeg har gjort rede for behavioristiske og kognitive perspektiver knyttet til verdilæring og politisk sosialisering, og konkludert med at det kan være hensiktsmessig se politisk sosialisering fra et kognitivt perspektiv. Videre har jeg trukket frem hvordan sosialiseringprosessen ifølge Hellesnes kan ha ulike utfall, argumentert for at læreplanen inneholder elementer som kan tyde på at den står i en dannelsesstradisjon, der man ønsker at elevene skal være blant annet kritiske og tolerante. Etter å ha sett dette i lys av Dewey, Habermas, Freire og Kohlbergs teorier konkluderte jeg med at det å diskutere, spesielt kontroversielle temaer, er en vei til å utvikle moralsk og politisk dømmekraft. At læreren bidrar til en subjekt – subjektrelasjon igjennom dialog, kan hindre en uheldig og autoritær maktrelasjon som lett kan springe ut av den naturlige maktbalansen i et klasserom. Videre kan elevaktive metoder være med å utvikle elevenes evne til problemløsning og samarbeid.

I det tredje og fjerde kapittel gjorde jeg rede for denne undersøkelsens metode og presenterte resultatene av undersøkelsen. Jeg har brukt et fenomenologisk forskningsdesign og brukt kvalitative intervjuer. Jeg har vært så heldig å få snakke med fem engasjerte lærere, som hadde mange meninger og refleksjoner om hvordan de opplever det å bidra til å utvikle elevers demokratiske kompetanse. Informantene har beskrevet hvordan de tolker begreper fra

---

læreplanen. Deres fremstilling ligger nær det som i litteraturen omtales som ”demokratisk kompetanse”. Informantene har stor tro på at de gjennom å gi informasjon og kunnskap i undervisningssituasjon kan påvirke holdninger, spesielt i situasjoner der det er diskusjon. Læreren trenger derfor å ha gode kunnskaper om parlamentarismen, partiene og den demokratiske prosessen og en evne til å formidle dette til elevene. Informantene fremhever det å bruke gode og relevante eksempler for å øke elevenes forståelse. Alle informantene legger vekt på betydningen av å diskutere temaer i samfunnsfagundervisningen. Flere nevner momenter som kan relateres til dialogdiskursen uten å nevne ordet dialog. Informantene har sagt at det å gi elevene selvtillit er noe av det viktigste de kan gjøre. De hevder at elevenes opplevelse av å bli tatt på alvor, er viktig for å tro på sin egen medbestemmelse. Læreren kan også bidra ved å være en god rollemodell. Karakterer fremheves som en måte å vurdere refleksjonsevne på, ikke for å sanksjonere verdier og holdninger. Informantene trekker frem egne studier i statsvitenskap, historie og lignende som det mest relevante de har med seg fra egen utdanning når det gjelder å undervise om og til demokrati. Samtidig sier de at de ikke har lært mye om det å påvirke holdningene til elevene. Det var også flere som trakk frem at de tror en del lærer er usikre på bruk av ulike metoder. Denne oppgaven har hatt som mål å forsøke hvordan samfunnsfaglærere opplever at de kan utvikle elevers demokratiske kompetanse, da spesielt de demokratiske verdier og holdninger.

I forrige kapittel ga jeg en fremstilling av hvordan informantene forstår demokratiundervisning. Informantene har i disse intervjuene tatt utgangspunkt i sin skolehverdag og sine stadige møter med elever. Mye av det de sier ligger nært en del av teorien jeg gjennomgikk tidligere i oppgaven, selv om de bruker andre ord. Lærerne ser på det som sin oppgave å gjøre elevene i stand til å delta i demokratiet, både ved valg og i annet samfunnsliv. Mens jeg har vektlagt deliberasjon, dialog og elevaktive metoder, har informantene i sterkere grad vektlagt innholdet i kunnskapen som det som gir elevene demokratiske holdninger. Informantene forteller at diskusjon er essensielt i samfunnsfag og at det er deres rolle som lærere å bidra til et godt debattklima; der elevene føler seg trygge og der mange får deltatt med sine synspunkter. Det å bidra til at elevene føler seg viktige, enten gjennom elevmedvirkning eller ved å komme med konstruktive tilbakemeldinger, er også del av informantenes forståelse av lærerrollen i demokratiundervisning.



---

## 6.1 Videre diskusjon

Jeg har undersøkt læreres forståelse av demokratiundervisning og kan dermed ikke konkludere med at jeg nå vet hva som endrer elevens holdninger. Det hadde vært interessant å gjøre undersøkelser av dette temaet fra elevens synspunkt, og observasjon i klasserom for å se hva det er som skjer i undervisningssituasjonen. Informantene uttrykker trygghet på mange aspekter av lærerrollen, spesielt kunnskapsdelen av undervisningen. I en dialog trenger man som lærer mye kunnskap om temaet det delibereres over, men man trenger også selvtillit og trygghet på sin egen rolle som gjør at man er villig til å gå inn i en dialog med eleven. Mange av informantene trakk frem at de ønsker et trygt debattklima i klassen og lurer på hvor grensen går mellom å være nøytral i diskusjoner. Hilde trakk frem at holdningen man har til demokrati kommer fra hvor stor medbestemmelsesrett en føler at en har. Hvis elevene vokser opp med mennesker rundt seg som tar deres stemme til etterretning, er det lettere å tro at folk lytter til deres stemme. Dette er jo essensen i dialogtradisjonen. Det kunne vært interessant å finne ut hva elevene tenker om dette. Er det om læreren viser et standpunkt som avgjør om de føler at de blir hørt, eller er det hvordan læreren gjør det? Det kommer også frem at de tror det er usikkerhet knyttet til bruk av metoder blant lærere. Informantene tror at ikke alle lærere har tid til å planlegge eller gjennomføre opplegg som har til mål å gå utenom kunnskapsundervisning. Det blir også sagt at ikke alle lærere har trygghet på bruk av ulike metoder.

På spørsmål om utbytte av egen utdanning, trekker lærerne frem fagutdannelsen sin som viktigste kilde til kunnskap om demokratiundervisning. Jeg lurer på om man kan snu på det og stille seg spørsmål om det er fordi de har en utdanning som vektlegger fag, at de selv fremhever kunnskaper om demokrati og demokratiske prosesser som veien til demokratiske holdninger og verdier. Det er tydelig at elevenes medbestemmelse, diskusjon og metodebruk er i informantenes bevissthet om hva som gjør en god demokratilærer. Jeg synes det hadde vært interessant å forske videre på om det stemmer at en del lærere er usikre når det kommer til metodebruk. Det kan være at dagens form på lærerutdanningen ikke gir lærerstudentene kompetanse i bruk av ulike metoder.

En ting er å lære om Dewey, Freire og Habermas. En kan da lære at en subjekt – subjekt relasjon med elevene er viktig og at elevaktive metoder og dialog er måter å utvikle elevenes

---

demokratiske kompetanse. Men som lærer er det å kunne delta i en slik dialog en ferdighet som kanskje trengs å læres opp. Å lære om en metode er ikke det samme som å være trygg på å bruke den, å lære om dialogens historie og rolle i et moderne deliberativt demokrati gjør deg ikke automatisk til en god og trygg dialogpartner. Dette er ikke nødvendigvis noe dagens lærerstudenter har møtt mye gjennom sitt eget studie, og det kan diskuteres om ikke lærerforutsetningene for deliberasjon kunne vært bedre dersom det var mer deliberasjon som tema og metode i utdanningen, og et sterkere fokus på den personlige tryggheten i lærerrollen.

---

## Litteraturliste:

Aftenposten (2011): <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/article3713848.ece>. Sist åpnet 28.5.2011 kl 11.27

Bråten, I (2002): *Ulike perspektiver på læring*, in: Bråten, I. (red) *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv* Oslo, Cappelen Akademisk Forlag.

Børhaug, K (2008): *Politisk oppseding i norsk skole*, Norsk Pedagogisk tidsskrift, nr 4 2008, Universitetsforlaget, Oslo.

Durkheim, E (1956): *Education and sociology*. London, The Free Press, Macmillan 1956  
Eide, S. B. & Skorstad, B (2005): *Etikk – utfordring til ettertanke i sosialt arbeid*, Oslo, Gyldendal Norsk Forlag.

Englund, T. (2004): *Skola för deliberativ demokrati*, in: P. B. Foros & P. Kjøl (Eds) *Pedagogikk og politikk. Festskrift til Alfred Oftedal Telhaug i anledning 70-årsdagen 25. september 2004*. Oslo, Cappelen Akademiske Forlag.

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

Fog, Jette (1994): *Med samtalen som utgangspunkt. Den kvalitative forskningsinterview*, København, Akademisk forslag.

Held, V. (2003): *Feministiske omveltninger av moralsk teori*, i Ariansen P. et al (red) *Exphil II. Tekster i etikk*, Oslo, Unipub.

Helle, Lars (2003): *Ungdomstrinns læreren*, Oslo, Universitetsforlaget.

Henriksen (2005): *Henriksen, H. (2005): Samtalens mulighet*, Hadeslev, Holger Henriksens Forlag.

Imsen, G. (1999): *Elevenes verden*, Oslo, Tano Aschehoug.

Johannessen, A., Tufte, P.A., Kristoffersen, L. (2005): *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. 3. utgave, 4. opplag 2009. Oslo: Abstrakt forlag AS.

Johnson, D. W. & Johnson, R.T. (2008): *The Impact of Social Interdependence on Values Education and Student Wellbeing*, i Lovat T., Toomey, R. & Clemet N. (2010) *International research handbook on values education and student wellbeing*, Callaghan, Springer

Kohlberg, M. (1980): *Stages of Moral Development as a Basis for Moral Education*, i Munsey, B (red): *Moral Development, Moral Education, and Kohlberg*, Birmingham Alabama Religious Education Press.

Korsnes O., Andersen H. & Brante, T.(red.) (2004): *Sosiologisk leksikon*, Oslo, Universitetsforlaget.

- 
- Kresjsler, J. (2001): *At undervise gjennom selvbestemmelse. Om lærerens praksis i Spændigsfeltet mellom social ingeniærkunst og sand dialog*” i Kvernbekk, T. (red) *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*, Gyldendal.
- Mikkelsen, R, Buk-Berge, E., Ellingsen, H., Fjeldstad, D., Sund, A. (2001): *Demokratisk beredskap og engasjement hos 9. klassinger i Norge og 27 andre land*, Acta Didactica 1/2001, Oslo, ILS.
- K06: Læreplanverket for Kunnskapsløftet, midlertidig utgave juni 2006, Utdanningsdirektoratet.
- Kvale, S. & Brinkmann S. (2010): *Det kvalitative forskningsintervju*, Oslo, Gyldendal Akademisk Forlag.
- Ochoa-Becker, A. S. (1996): *Building a Rationale for Issue-Centered Education. I (Red.): R.W. Ewans & D. W. Saxe: Handbook On Teaching Social Issues*, Washington DC, NCSS Bulletin.
- Opplæringsloven. URL: <http://www.lovdata.no/all/nl-19980717-061.html>
- Power, F. C. et al (2008): *Moral education- a handbook volume 1*, London: Praeger.
- Power, F. C., Higgins A. & Kohlberg L. (1989): *Lawrence Kohlberg's approach to moral education*, New York, Columbia University Press.
- Rørvik, H. (1980): *Moralsk utvikling og moralsk oppseding*, Oslo, Universitetsforlaget.
- Shor, I. (1992): *Ch1: Education is Politics: An Agenda for Empowerment*, i *Empowering Educaiton. Critical Teaching for Social Change*, University ad Chicago Press.
- Solhaug, T.(2005): *Elevmedvirkning og danning* i: K. Børhaug, A. B. Fenner & L. Aase (red). *Fagenes begrunnelser Skolens fag og arbeidsmåter i et dannelsesperspektiv*. Bergen, Fagbokforlaget.
- Solhaug, T. (2006): *Strategisk læring i samfunnsfag* i: E.Elstad & A. Turmo (red): *Læringsstrategier søkelys på lærerens praksis*, Oslo, Universitetsforlaget.
- Solhaug T. (2008): *Kritiske blick på skolens opplæring til demokrati*, Norsk pedagogisk tidsskrift, 04/2008, Oslo, Universitetsforlaget.
- Säljö, R. (2002): *Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: menneske og dets redskaper*, i: I. Bråten (Ed): *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*, Oslo, Cappelen Akademiska.
- Thagaard, T. (2002): *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*, Bergen, Fagbokforlaget.
- Tjora, A (2010): *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*, Oslo, Gyldendal akademisk.

Tønnessen, R. & Tønnesen, M. (2007): *Demokratisk dannelse. Fagdidattikk i samfunnskunnskap*, Bergen, Fagbokforlaget.

Vogt, W. Paul (1997): "Ch. 5: Can We Teach Tolerance Directly?" i *Tolerance and Education, Learning to Live With Diversity and Difference*, Sage Publications Ltd.

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

Østerberg, D. (2003): *Sosiologiens nøkkelbegreper*, Oslo, J.W. Cappelens Forlag as.

Østerud, Ø. Goldmann K, Pedersen, M. (2004): *Statsvitenskaplig leksikon*, Oslo, Universitetsforlaget.

Øzerk, K (2006): *Opplæring og dannelsesidealer*, Vallset, Oplandske Bokforlag.

Aakvaag, G.C. (2008): *Moderne sosiologisk teori*. Oslo, Abstrakt forlag.

---

## Vedlegg: Intervjuguide

Før intervjuet: Si ifra at de må ta seg tid til å tenke og at de ikke må svare med en gang selv om det står en mikrofon der. Der spørsmålene er litt lange får de teksten og får lese igjennom og tenke litt før de svarer.

### Om formål i læreplanen

Føremålet med samfunnsfaget er å medvirke til forståelse av og oppslutning om grunnleggende menneskerettigheter, demokratiske verdier og likestilling og til aktivt medborgerskap og demokratisk deltakelse.

- Hva legger du i ”forståelse av og oppslutning om demokratiske verdier”?
- Hva vil det si at en elev har forståelse av og oppslutning om demokratiske verdier?
- Hvem eller hva tror du påvirker den holdningen eleven har til demokrati?
- Hva kan skolen gjøre for å påvirke verdiene til elevene?
  - Og i samfunnsfagundervisningen?
- Hva legger du i aktivt medborgerskap og demokratisk deltakelse?
- Hva trenger man for å bli en aktiv medborger? (Ferdigheter, kunnskap, holdninger etc.)
- Hva kan skolen gjøre for å påvirke elevene til å bli aktive medborgere?
  - Og i samfunnsfagundervisningen?

### Om tidligere forskning

Det er tidligere gjort forskning på samfunnsfag av Kjetil Børhaug, gjengitt i Norsk pedagogisk tidsskrift. Og når det gjelder dette med hva som skal motivere den enkelte til politisk deltaking, viste studien at lærerne ikke tok dette opp i særlig grad og at de syntes det var et vanskelig punkt som de ikke forberedte systematiske gjennomganger av. Hva tror du grunnen til det kan være?

- Tas dette temaet opp i lærebøkene?
- Er det noe du kjenner deg igjen i?

Civicsundersøkelsen viser at lærerne tydelig oppgir at kunnskapsdelen av demokratiet blir vektlagt, mens de mener at kritisk tenkning, politisk deltakelse og utvikling av verdier burde vært mer vektlagt i undervisningen. Hvorfor tror du det er sånn?

**Elevene**

- Hva er din oppfatning av elevene ved denne skolens holdninger til å delta i demokratiet? (har de noen spesielle fordeler eller ulemper til å bli aktive medborgere i fremtiden?)
- Har du vært borti elever som har negative holdninger til demokrati?
- Tror du skolen kan endre på disse holdningene? Og hvordan gjør man det best?
- Har elevens holdninger til menneskerettigheter, demokrati og likestilling noe å si når du setter standpunkt karakter?  
Hvorfor/hvorfor ikke?  
Synes du det er riktig?

**Egen bakgrunn**

- Er du utdannet ved høyskole eller universitet?
- Hva i egen utdanning har vært mest relevant for demokratiundervisningen?
- Er det noe du i undervisningssammenheng skulle ønske du hadde lært mer om?
- Hva lærte du om det å påvirke elevenes holdninger i utdannelsen din?
- Har du noen avsluttende kommentarer?