

Undervisningsmetodens betydning for elevenes demokratiske kompetanse.

Anette Wevling Gjølberg



Samfunnsdidaktisk masteroppgave ved instituttet for
lærerutdanning og skoleforskning

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2014

Undervisningsmetodens betydning for elevenes demokratiske kompetanse.

Anette Wevling Gjørberg.

En samfunnsdidaktisk masteroppgave ved instituttet for lærerutdanning og skoleforskning.

Universitetet i Oslo.

Våren 2014

© Anette Wevling Gjølberg

2014

Undervisningsmetodens betydning for elevenes demokratiske kompetanse.

Anette Wevling Gjølberg

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

Trykk: Høyskolen i Østfold

Sammendrag

Skolen har en helt sentral plass i den demokratiske dannelsen og opplæringen, noe som særlig kommer til uttrykk i dannelsesdokumenter som læreplanen. Den norske læreplanen uttrykker klare ambisjoner og mål om hva demokratiopplæringen i skolen skal utrette. Samtidig sier den lite om hvordan skolen skal gjennomføre de ulike målene, for å gi elevene den demokratiske kompetansen de trenger for å utvikle seg til reflekterte samfunnsborgere. Læreplanen gir lærerne metodefrihet, som i praksis vil si at den enkelte lærer sitter med ansvaret for å utforme demokratiopplæringens *hvordan*. Dette kan føre til at det kan være stor variasjon i undervisningsmetodene som vektlegges i demokratiopplæringen. Både fra skole til skole, men også fra klasserom til klasserom. Det kan derfor være interessant å finne ut om det finnes en sammenheng mellom undervisningsmetodene som vektlegges i demokratiopplæringen og elevenes demokratiske kompetanse. Det er nettopp dette spørsmålet som reises i denne avhandlingen. I avhandlingen skisseres det et normativt teoretisk rammeverk, som bygger på teoriene til John Dewey, Emile Durkheim og Jürgen Habermas. Teoriene kan bidra til å gi et bilde av hvordan ulike undervisningsmetoder kan benyttes i skolens demokratiopplæring, for å fremme elevenes demokratiske kompetanse.

Undersøkelsen er en kvalitativ studie, hvor problemstillingen er forsøkt besvart ved hjelp av kvalitative intervjuer. Undersøkelsen er gjennomført ved en skole på Østlandet. Ved skolen ble to lærere, og tre elever fra hver av deres samfunnsfagklasser intervjuet. Seks elever til sammen. I analysen av intervjuene benyttes en fenomenologisk analyse, som er ute etter å finne meningen i deltagerens uttalelser ut fra deres egen livsverden.

Det empiriske materialet som er samlet inn i denne studien viser naturlig nok variasjon i hvilke undervisningsmetoder elevene foretrekker, eller mener egner seg i demokratiopplæringen. Lærerne som underviser de to klassene, viser også til ulik undervisningspraksis i intervjuene. Allikevel er både lærere og elever enige om at det eksisterer en sammenheng mellom undervisningsmetodene som praktiseres i demokratiopplæringen og elevenes demokratiske kompetanse. Begge lærerne uttrykker at det er viktig med elevaktive undervisningsmetoder i demokratiopplæringen, allikevel blir det ofte lagt vekt på lærerstyrt undervisning i praksis. I drøftingen vil slike resultater diskuteres, og sammenlignes med nyere forskning som den internasjonale CIVIC - undersøkelsen.

Forord

Arbeidet med denne avhandlingen har vært utfordrende, lærerikt og utrolig spennende. Når jeg nå står ved målstreken og skal levere oppgaven, er det mange jeg vil takke.

Jeg vil først og fremst få takke informantene mine. Jeg er utrolig takknemlig for at lærerne og elevene satt av tid i sin travle hverdag for å bli intervjuet.

En spesiell takk til min veileder Dag Fjeldstad for hans entusiasme, konstruktive tilbakemelding og gode samtaler i forbindelse med arbeidet med min avhandling.

Jeg vil også få rette en stor takk til familie, venner og mannen min for all støtte. En som fortjener spesiell oppmerksomhet i denne sammenheng er mamma, som har satt av tiden sin til å lese oppgaven, og kommet med gode råd i skriveprosessen.

Mai 2011.

Anette Wevling Gjølberg.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Demokratiopplæringen – skolens samfunnsmandat.....	1
1.2	Begrunnelse og problemstilling	3
1.3	Begrepsavklaring.....	5
1.4	Disposisjon.....	6
2	Teori	9
2.1	Innledning.....	9
2.2	Læreplanen	9
2.3	Didaktikk.....	11
2.4	Opplæring om og til demokrati?	12
2.5	Emilie Durkheim	15
2.5.1	Utdanningens rolle	15
2.5.2	Læring gjennom hypnose	17
2.6	John Dewey	18
2.6.1	«Learning by doing»	18
2.6.2	Det moderne liv betyr demokrati	19
2.6.3	Den herskende klasses kunnskap	20
2.7	Jürgen Habermas	22
2.7.1	«Kraften i det bedre argument».....	22
2.7.2	Gruppearbeid som selvbestemmelse	23
2.8	Nyere forskning.....	24
3	Metode	27
3.1	Metodiske betraktninger.....	27
3.2	Forskningsdesign.....	28
3.3	Kvalitativt forskningsintervju	28
3.4	Utvalg	29
3.5	Etiske refleksjoner.....	30
3.6	Reliabilitet	32

3.7	Validitet.....	34
3.8	Analysemetode.....	36
4	Presentasjon av datamaterialet.....	39
4.1	Empirisk materialet.....	39
4.2	Demokratiopplæring og elevens politisk interesse.....	39
4.2.1	Lærernes oppfatning av demokratiopplæringen.....	39
4.2.2	Elevenes politiske interesse.....	41
4.3	Undervisningsmetoder som verktøy i demokratiopplæringen.....	43
4.3.1	Formidling av demokratisk kunnskap.....	43
4.3.2	Utvikling av demokratiske verdier.....	44
4.3.3	Arbeid med demokratiske ferdigheter.....	46
4.3.4	Muligheten til å uttrykke egne meninger.....	47
4.3.5	Vilje til engasjement.....	49
4.4	Undervisningsmetodene og elevenes demokratiske kompetanse.....	50
4.4.1	Undervisningsmetodene som vektlegges i demokratiundervisningen.....	50
4.4.2	Sammenheng mellom undervisningsmetodene og elevenes demokratiske kompetanse.....	51
5	Drøfting og analyse.....	55
5.1	Innledning.....	55
5.2	Demokratiopplæringens betydning for elevenes politiske interesse og engasjement... ..	55
5.2.1	Elevenes politiske interesse og forventning om deltagelse.....	55
5.2.2	Demokratiopplæringens betydning.....	57
5.2.3	Lærernes oppfatning av begrepet demokratiske kompetanse.....	58
5.3	Undervisningsmetodene som verktøy.....	60
5.3.1	Kunnskapstilegnelse gjennom tradisjonell undervisning med stemme, tavle og kritt	60
5.3.2	Driver skolene med «demokratisk tørrsvømming» når det kommer til læring av demokratiske ferdigheter og elevmedvirkning.....	62
5.3.3	Demokratiske verdier er ingen selvfølge.....	64
5.3.4	«Kritikk er den skapende og kreative fremstillingens venn».....	67
5.4	Sammenhengen mellom undervisningsmetodene og elevenes demokratiske kompetanse.....	70
5.4.1	Ser elevene og lærerne en sammenheng mellom undervisningsmetodene og elevenes demokratiske kompetanse?	70

5.4.2	Lærernes ambisjoner og praksis i demokratiopplæringen.....	73
5.4.3	Metodefriheten til fornøyelse eller besvær?.....	74
6	Avslutning	77

1 Innledning

1.1 Demokratiopplæringen – skolens samfunnsmandat

For 200 år siden samlet en gruppe menn seg på Eidsvoll for å lage loven som skulle bli grunnlaget til det selvstendige Norge. Grunnloven som den gang ble vedtatt har utviklet seg i pakt med tiden - og sikrer i dag det norske folk rettigheter vi lett tar for gitt i hverdagen. Rettigheter som mennesker i mange andre land bare kan drømme om - og som de sloss for med livet som innsats. Grunnloven beskytter folket og sikrer folkestyret, men minner oss også om at det finnes både rettigheter og plikter med det å være en samfunnsborger» (Utdrag fra Kongens nyttårstale 2013).

Kongens nyttårstale minner oss på hvor heldige vi er som lever i et demokratisk samfunn, hvor grunnloven sikrer statsborgerne stemmerett, religionsfrihet og ytringsfrihet. Den understreker betydningen av folkestyret, som gir folket innflytelse over avgjørelser som påvirker felleskapet i motsetning til autoritære systemer. Alle har rett til å medvirke, men dersom få eller ingen deltar vil det gi mye makt til få beslutningstakere (Børhaug & Solhaug 2012:30). Demokratiske verdier og ferdigheter, forståelse og akseptering av grunnleggende menneskeretter er ikke medfødte egenskaper, det må læres og erfares (Børhaug, Solhaug & Stugu: 2012). Den norske skolen spiller en sentral rolle i å opprettholde og utvikle demokratiet gjennom den opplæringen og demokratiske dannelsen elevene får (Stray 2011:22). Verdier og holdninger er viktig for å opprettholde et demokratisk samfunn på det representative plan, men det er også avgjørende for hvordan vi forholder oss til hverandre i dagliglivet (Mikkelsen, Buk – Berge, Ellingsen, Fjeldstad & Sund 2001:131). Skolen bygger på et demokratisk verdigrunnlag og skal formidle verdier knyttet til menneskerettigheter og demokrati. I de tragiske hendelsene 22. juli 2011 ble demokratiske verdier som toleranse, pluralisme og likeverd brutalt satt til side av en som ikke ønsket å være bundet av samfunnets demokratiske rammer. Dagene etter terrorangrepet uttalte daværende statsminister Jens Stoltenberg «Vårt svar er mer demokrati, mer åpenhet og mer humanitet». I etterkant av de tragiske hendelsene som berørte så mange av oss, har nettopp disse ordene fått en sentral

betydning (aftenposten.2012). Demokratiet som politisk ramme har på nytt blitt aktualisert, noe som har ført til en debatt om hvordan vi kan sikre det demokratiske verdigrunnlaget i fremtiden.

Skolen har i lang tid hatt ansvaret for demokratiopplæringen, en oppgave som virker minst like aktuell i dagens pluralistiske samfunn (Børhaug & Solhaug 2012:11). Gjennom skolens demokratiopplæring kan elevene lære å samarbeide, og få forståelse og respekt for hverandre på tross av ulik bakgrunn, etnisitet, religion og språk. Et slikt demokratisk verdigrunnlag inneholder mye idealisme, og setter store forventninger til hva skolen skal klare å utrette. Samtidig er skolen en av de viktigste læringsarenaene og sosialiseringarenaene vi har, og bør derfor ha en helt sentral plass i utviklingen av et felles demokratisk verdigrunnlag.

Læreplanen som er et viktig dannelsesdokument viser til skolens oppgave om å formidle sentrale demokratiske verdier. Skolen har som oppgave å formidle toleranse, nestekjærlighet og gi rom for andre kulturer. Skolen skal også gi elevene opplæring til politisk likestilt deltagelse og debatt, gjennom varierte arbeidsmetoder som gir rom for elevenes skapende evner og ulike forutsetninger (LK06). Solhaug (2006) skriver at demokratiopplæringen skal være en del av skolens bredere samfunnsmandat, hvor skolen har ansvar for at elevene blir deltagende i demokratiske prosesser. Samfunnsfaget henter mye av sin begrunnelse i denne oppgaven. Som en del av skolen skal faget fremme elevenes demokratiske kompetanse. Noe som innebærer læring av demokratiske kunnskap, ferdigheter, utvikle elevenes demokratiske verdier og oppfatninger og vilje til engasjement (Mikkelsen et al. 2001:68). En didaktisk utfordring for samfunnsfaglæreren er å ta stilling til hvilke undervisningsmetoder som egner seg for å utvikle elevenes demokratiske kompetanse.

Metoden er lærerens verktøy, og på samme måte som en snekker velger sitt verktøy ut fra den oppgaven som han skal utføre, må også du som lærer velge de metodene som passer best til den undervisningsoppgaven du har foran deg (Tønnessen, Tønnessen 2007: 135).

Velger læreren en undervisningsmetode som ikke reflekterer det som skal læres, på samme måte som en snekker velger feil verktøy for oppgaven som skal utføres, så blir resultatet sjeldent veldig godt. Undervisningsmetoden bør altså reflektere det som skal læres (Tønnessen & Tønnessen 2007:135,138). Demokratiopplæringen skal ikke bare lære elevene om demokrati, den skal også gi en opplæring til demokrati. Elevene skal lære å bli aktive

medborgere i et demokratisk samfunn, noe som undervisningsmetodene i demokratiopplæringen bør reflektere.

1.2 Begrunnelse og problemstilling

Skolen er en arena for felleskap og læring og har en viktig oppgave i å utdanne elevene til å bli ansvarlige medborgere. Demokratisk medborgerskap er et begrep som har blitt aktualisert gjennom forskningslitteratur og kunnskapspolitikken de siste tiårene. En av årsakene til den fornyede oppmerksomheten er at samfunnet i økende grad blir mer pluralistisk. En sentral utfordring er å finne frem til gode løsninger for hvordan vi kan leve sammen. Demokratiet som styreform har som mål å sikre alle like rettigheter uavhengig av kulturell, religiøs eller politisk bakgrunn, og er derfor et godt utgangspunkt for felleskapet (Stray 2011:11). I læreplanen står det at oppfostringen i skolen skal fremme den demokratiske rettstat som ramme rundt likestilt deltagelse (LK06) En annen bakgrunn for den økte oppmerksomheten for demokratisk medborgerskap, er at demokratiet kun er legitimert dersom borgerne tar sin del av ansvaret og deltar i demokratiske prosesser. Deltakeraspektet av medborgerens rolle utvikles gjennom pedagogiske prosesser, læring, erfaringer og kunnskapstilegnelse (Stray 2011:11,14).

Demokratiopplæring i skolen skal fremme elevenes demokratiske kompetanse. Demokratisk kompetanse handler om å gi elevene de redskapene de trenger for å bli demokratiske medborgere. Læreplanen for samfunnsfag viser til arbeidet med slike demokratiske redskaper. Under formål for samfunnsfag i læreplanen står det «Sentralt i arbeidet med samfunnsfaget står arbeidet med forståelse av og oppslutning om grunnleggende menneskerettigheter, demokratiske verdier og likestilling. Faget skal stimulere til og gi erfaring med aktivt medborgerskap og demokratisk deltagelse» (LK06). Men det finnes ingen føringer for hvordan demokratiundervisningen kan legges opp, eller hvilke metoder som kan bidra til å utvikle elevenes demokratiske kompetanse (Stray 2011:15). I oppgaven ønsker jeg å se på sammenhengen mellom undervisningsmetodene som vektlegges i demokratiopplæringen og elevenes demokratiske kompetanse. En direkte sammenheng mellom disse variablene kan være vanskelig å finne, med tanke på at det er så mange faktorer som påvirker demokratiopplæringen. Et godt klassemiljø, høy motivasjon og gode relasjoner til læreren kan også fremme elevenes demokratiske kompetanse. Min studie avgrenses til å se på elevenes og

lærernes meninger om sammenhengen mellom undervisningsmetodene i demokratiopplæringen og elevenes demokratiske kompetanse. Hovedproblemstillingen i oppgaven lyder som følger:

Ser elevene og lærerne en sammenheng mellom undervisningsmetodene/arbeidsmåtene i demokratiopplæringen og elevenes demokratiske kompetanse?

Demokratiopplæring er et tema som er godt dokumentert i både norsk og internasjonal forskning. Et forskningsprosjekt som blir trukket frem i oppgaven er CIVIC – undersøkelse, som er utviklet av et internasjonalt miljø og gjennomført i Norge av blant annet Rolf Mikkelsen og Dag Fjeldstad. De undersøker unges demokratiske beredskap i flere demokratiske land. Dette er en omfattende undersøkelse som dekker en rekke aspekter ved demokratiopplæringen. CIVIC - undersøkelsen viser at lærerne er enige om at demokratiopplæringen bør ha en sentral plass i skolen. De har derimot ulik oppfatning av hvordan elevene skal lære seg demokrati i praksis. (Mikkelsen et al. 2001:244,245). Det kan derfor være interessant å se på forholdet mellom undervisningsmetodene som vektlegges i demokratiopplæringen og elevenes demokratiske kompetanse. Flere gjennomførte studier er knyttet til demokratiopplæring i skolen. Jeg er imidlertid ikke kjent med at det foreligger studier fra Norge, med fokus på elevenes og lærernes oppfatning av forholdet mellom undervisningsmetoden og elevenes demokratiske kompetanse. Studien kan derfor bidra til samfunnsdidaktikken som studie og forskningsfelt. Den kan virke relevant for praksisfeltet med tanke på betydningen av det didaktiske aspektet ved demokratiopplæringen. Demokratiet forutsetter deltagelse fra sine innbyggere, og de didaktiske metodene som praktiseres i opplæringen kan bidra til å fremme elevenes deltagelse i ulike aspekter ved samfunnslivet.

I avhandlingen skisseres det et normativt teoretisk rammeverk, som bygger på teoriene til John Dewey, Emile Durkheim og Jürgen Habermas. Teoriene kan bidra til å gi et bilde av hvordan ulike undervisningsmetoder kan benyttes i skolens demokratiopplæring, for å fremme elevenes demokratiske kompetanse. Sekundærlitteratur og nyere forskning brukes også for å belyse avhandlingens problemstilling.

Empirien i studien er samlet inn gjennom kvalitative intervjuer med elever og lærere ved en videregående skole på Østlandet. Kvalitativt intervju egner seg for å belyse mitt forskningsspørsmål. Metoden virker egnet fordi den gir mulighet for en dybdeforståelse av elevenes og lærernes oppfatning av sammenhengen mellom undervisningsmetodene og

elevenes demokratiske kompetanse. Intervjuet gir meg også mulighet til å forklare spørsmål, og være spontan underveis dersom noen uttalelser er spesielt interessante.

1.3 Begrepsavklaring

Demokrati kommer fra det greske ordet «demos» som kan oversettes med folk, og det greske ordet «kratos» som betyr styre. Setter vi ordene sammen betyr demokrati folkestyre (Stray 2011:22). Folkestyre gir folket innflytelse over beslutninger som angår felleskapet. Makta fordeles til dem som avgjørelsene angår, eller deres representanter. Carl Cohen definerer demokrati som følgende: «Demokrati er et samfunnsmessig styresett der medlemmene i det store og hele deltar, eller kan delta, direkte og indirekte i å ta beslutninger som angår dem» (Børhaug & Solhaug 2012). Definisjonen kan tolkes som en representativ demokratioppfatning, hvor demokratiet er en styreform hvor beslutninger utformes i fellesskap gjennom valgdeltagelse. En mer omfattende tilnærming til begrepet finnes i deltagerdemokratiet som legger vekt på deltagelse utover valgdeltagelsen. En slik tolkning kan oppfattes som et supplement til den representative demokratioppfatningen (Mikkelsen et al, 2001:27). Med utgangspunkt i et deltagerdemokratisk syn har folket en felles interesse og forpliktelse til å delta i og «styre seg selv». Deltagerdemokratisk tilnærming fremmer et syn på at folks evne til å delta i politiske beslutninger styrkes gjennom praksis. Ifølge Pateman er den viktigste funksjonen i teorien om deltakende demokrati « å utdanne medborgere» (Børhaug & Solhaug 2012:30,36,37).

Demokratisk medborgerskap er den norske oversettelsen av det engelske ordet democratic citizenship. Begrepet kan ha en rekke betydninger og kan dermed defineres på ulike måter. I denne sammenheng karakteriseres demokratisk medborgerskap som alle former for deltagelse i det sosiale og politiske fellesskap. For å kunne fullt ut utøve sitt medborgerskap forutsettes statsborgerskap, som vil si formell inkludering og tildeling av fulle rettigheter i en stat. Deltakeraspektet ved medborgerens rolle utvikles gjennom pedagogiske prosesser, læring, erfaringer og kunnskapstilegnelse (Børhaug & Solhaug 2012:30,31).

Demokratisk kompetanse handler om de redskapene som vi trenger for å bli demokratiske medborgere. I CIVIC - undersøkelsen beskrives begrepet demokratisk kompetanse som sentrale demokratirelaterte kunnskaper, verdier, holdninger, ferdigheter, oppfatninger og vilje

til engasjement i et demokratisk samfunn (Mikkelsen et al. 2001: 24). Demokratiopplæring handler om den demokratiske kompetansen som skolen gir elevene for å bli demokratiske medborgere. For opplæring til demokratisk medborgerskap, kan vi skille mellom to ulike opplæringsstrategier: om og til. Opplæring om demokrati omfatter kunnskap, teori og historie om demokrati som legger grunnlaget for å forstå det samfunnet vi lever i. Den andre strategien er opplæring til demokratiske deltagelse, og omfatter læring av de ferdighetene og verdiene som bidrar til å utvikle elevenes demokratiske kompetanse (Mikkelsen et al. 2001:27)

Oppgaven vil vektlegge ulike undervisningsmetoder som kan anvendes i demokratiopplæringen. Det skilles mellom lærerstyrte og elevaktive undervisningsformer. Det er samtidig viktig å understreke at det kan forekomme flytende overganger mellom undervisningspraksisene. Lærerstyrte undervisningsformer formuleres i oppgaven som undervisning hvor læreren formidler formell fakta og kunnskap om politikk og demokrati til elevene gjennom forelesning eller arbeid med læreboka. Lærerstyrt formidling av kunnskapen fra læreboka må ikke ha et autoritativt preg, den kan også være flersidig, variert og problematiserende. Læreren kan ha en nyansert og reflektert fremstilling av fagstoffet, og avbryte monologen med spørsmål og samtaler i klassen (Koritzinsky 2006:169). Elevaktive undervisningsmetoder innebærer arbeidsformer hvor elevene får være aktive og deltagende i egen læring. Elevaktive undervisningsmetoder inkluderer arbeidsformer som diskusjon, dialog, prosjektarbeid, rollespill og arbeid med individuelle oppgaver. I teorien er det vanlig at det settes et klart skille mellom lærerstyrte og elevaktive arbeidsformer, men i praksis kombineres ofte de to undervisningsformene. For eksempel kan læreren gi en form for lærerstyrt formidling ved oppstart av timen. Neste fase i timen kan gå ut på at elevene jobber med elevaktive oppgaver, mens læreren styrer organiseringen av aktivitetene. Så i praksis vil ofte lærerstyrt undervisning og elevaktive arbeidsformer gli over i hverandre (Koritzinsky 2006:222).

1.4 Disposisjon

I kapittel 2.0 vil det blir presentert relevant teori som belyser hvordan undervisningsmetoden i demokratiopplæringen kan være av betydning for elevenes demokratiske kompetanse. I kapittel 3.0 blir forskningsdesignet og metoden for oppgaven presentert. Kapittel 4.0 vil

presentere det empiriske materialet som er samlet inn i studien. I kapittel 5.0 analyseres og drøftes resultatene av egne funn, og relevante resultater fra CIVIC - undersøkelsen.

Avhandlingen avsluttes med en konklusjon som i korte trekk gjengir hva avhandlingen dreier seg om, og trekker frem de viktigste resultatene fra studien.

2 Teori

2.1 Innledning

For å danne et godt rammeverk for oppgaven vil den teoretiske delen først ta for seg fagdidaktikken og læreplanen. Læreplanen har stor innflytelse på undervisningen i et hvert fag. Valg av fremgangsmåte og innholdet i demokratiopplæringen påvirkes i stor grad av læreplanens mål. Demokratiopplæringens *hvordan* som oppgaven konsentrerer seg om, er en del av fagdidaktikken. Fagdidaktikken handler konkret om forutsetningene for undervisningen; hva som skal undervises, hvordan det skal undervises og hvorfor det aktuelle tema skal undervises (Tønnesen & Tønnesen 2007:14). Hvordan undervisningen legges opp bør reflektere temaet og formålet med det som presenteres. Demokratiopplæringen innebærer på den ene siden å lære elevene om demokrati, på den andre siden skal elevene også få en opplæring til demokrati (Mikkelsen et al. 2001). Teoridelen vil ta for seg hva «om og til» aspektene innebærer, og se på hvilke undervisningsmetoder som kan fremme de ulike aspektene ved demokratiopplæringen. Teoretikere som Durkheim, Dewey og Habermas trekkes inn for å belyse sammenhengen mellom undervisningsmetoden og elevene sin demokratiske kompetanse. Avslutningsvis presenteres relevante funn fra nyere forskning på området.

2.2 Læreplanen

I planlegging av undervisning er læreplanen et viktig hjelpemiddel for en hver lærer. I Kunnskapsløftet finner vi en rekke punkter som omhandler skolens demokratiserende oppgave. Samfunnsfaget henter mye av sin begrunnelse i denne oppgaven ifølge Solhaug. Formål for samfunnsfag i læreplanen understreker verdien av demokratirelatert kunnskap for å bli aktive medborgere: «Kunnskap om samfunn og politikk har verdi i seg selv, og er samtidig en forutsetning for demokratisk deltagelse» (LK06). Kunnskaper om demokrati og demokratispørsmål regnes som en grunnleggende betingelse for at unge mennesker skal bli forberedt for aktiv deltagelse i et demokratisk samfunn. For de aller fleste medborgere er

kunnskap grunnlaget for å foreta valg og beslutninger om å delta. (Børhaug & Solhaug 2012:46). Kunnskap kan fremme politisk deltagelse og empiriske funn viser at kunnskap bidrar til mer stabile politiske holdninger over tid (Børhaug & Solhaug 2012:59). Læreren har derfor en sentral rolle i å formidle kunnskap om politikk og demokrati til elevene. Under formål for samfunnsfag i læreplanen fremheves samtidig følgende: «Faget skal stimulere til og gi erfaring med aktivt medborgerskap og demokratisk deltaking» (LK06). Demokratiet som styreform gir sine samfunnsborgere rettigheten, men også ansvaret av å utforme beslutninger som angår felleskapet. Patman skriver at erfaringer er med på å myndiggjøre, ved å gjøre de som deltar bedre rustet til å engasjere seg i fremtiden (Børhaug & Solhaug 2012:37). For at elevene skal utvikle demokratiske ferdigheter som deltagelse, samarbeid, refleksjon og kritisk tenkning er det viktig at elevene får delta og få erfaring med å anvende slike ferdigheter i skolehverdagen. Elevene skal ikke kun lære om demokrati, de skal også opplæres til demokrati gjennom deltagende praksis i skolen og samfunnet (Mikkelsen et al. 2001:27).

Læreplanen fremhever sentrale mål ved demokratiopplæringen, men kunnskapsløftet gir derimot få anvisninger til hvilke metoder som skal benyttes i undervisningen, i motsetning til tidligere lærerplaner (regjeringen.st.meld.nr.31.2007 – 2008). Det nye tilskuddet til læreplanens hovedområder «Utforskeren» sier noe om samfunnsfagets hvordan. «Utforskeren» understreker at elevene bør få bruke utforskende og skapende læringsaktiviteter for å finne frem til informasjon og løsninger (LK06). Samtidig gir LK06 metodefrihet til lærerne, det vil si at lærerne er ansvarlig for valg av undervisningsmetode. Dette kan føre til store variasjoner på kvaliteten og innholdet i demokratiopplæringen mellom skoler og klasser.

Evans ser på læreplanen i samfunnsfag som et forsøk på å gjøre elevene til demokratiske medborgere. Læreren strukturerer likevel ofte undervisningsopplegget sitt etter læreboka, fremfor å ta utgangspunkt i de ideene de ser på som sentrale for å lære fagstoffet, og for å gjøre elevene til demokratiske medborgere. Han mener at samfunnsfaget slik det blir undervist i dag er dysfunksjonelt, og peker på den lave valgdeltakelsen som en indikator på dette (Ochoa – Becker 1996:8). Evans kan ha et poeng i at lærerplanen har gode intensjoner om å gjøre elevene til demokratiske medborgere. Læreplanen fremmer varierte og elevaktive arbeidsformer, men allikevel preges ofte undervisning av kunnskapsformidling med utgangspunkt i læreboka. CIVIC – undersøkelsen viser lignende tendenser. Lærerne legger

størst vekt på kunnskap om samfunnet, fremfor å fremme kritisk tenkning og demokratiske ferdigheter og verdier som de selv mener er viktigere for å fremme elevenes demokratiske kompetanse (Mikkelsen et al. 2001:245). Hva er det som fører til et slikt misforhold mellom lærernes ønsker og praksis? Årsakene kan være mange. Tidsklemmen i skolen er en kjent sak, lærerne føler byråkratiske arbeidsoppgaver stjeler tiden bort fra undervisningsplanlegging (skolenslandsforbund.2011). Mange lærere kan også velge å ta utgangspunkt i forelesning med utgangspunkt i læreboka fordi dette kan oppfattes som det enkleste og tryggeste. Kunnskapsløftet gir få føringer og forslag til hvilke metoder som styrker elevenes demokratiske medborgerskap (Stray 2011:15). I praksis vil det si at det er opp til hver enkelt lærer å velge didaktisk fremgangsmåte i demokratiundervisningen, noe som kan oppfattes som et stort ansvar for mange lærere. Mange skoler mangler også gode undervisningssamarbeid og metodediskusjoner, som fører til at mange lærere tørster etter faglige impulser (aftenposten.2011).

2.3 Didaktikk

Didaktikk er opprinnelig et gresk ord, men fra 1600 tallet ble det anvendt i tysk pedagogikk. Begrepet ble oversatt til norsk som «undervisningens kunst». Didaktikk beskrives i dag som teorien om undervisning og læring (Tønnessen & Tønnessen 2007:14,15). Den kan være generell, men kan også knyttes til de egenskapene som er aktuelle for hvert enkelt fag. Fagdidaktikken kan omtales som undervisningens *hva, hvorfor og hvordan* (Koritzinsky 2006:14,21). *Hva* innebærer innholdet i fagets undervisning. *Hvorfor* forklarer selve meningen og verdien av det som undervises og *hvordan* viser til den metodiske tilretteleggelsen og organiseringen i faget. Fagdidaktikken i samfunnsfag kan ha mange formål og funksjoner, i denne sammenheng vil det legges vekt på hvordan demokratiopplæringen presenteres i faget. Når læreren skal planlegge demokratiundervisning må læreren først ta stilling til hva formålet for timen er. Demokratiopplæringen har som mål å fremme elevenes demokrati relaterte kunnskap, verdier, oppfatninger, ferdigheter og vilje til engasjement. For å fremme de ulike målene for demokratiopplæringen kan det være gunstig å bruke ulike undervisningsmetoder. Ikke alle metoder egner seg for å fremme de ulike målene for opplæringen. De metodiske refleksjonene som læreren har handler også i stor grad om å ta hensyn til elevene, det er tross alt de som skal lære. Forutsetninger, erfaringer, interesser og

handlingsvalg varierer fra elev til elev og påvirker hvordan de lærer (Tønnessen & Tønnessen 2007:137). Varierte metodevalg blir derfor viktig for å treffe forutsetningene til flest mulig elever, og for å fremme målene for demokratiopplæringen.

Undervisningsmetodene i demokratiopplæringen kan bidra til å fremme ulike syn på demokrati. Lærerne må derfor være bevisst de metodevalgene de gjør. Lærerne kan velge å avgrense sin undervisning om demokrati til «å utdanne velgere», ved å vektlegge kunnskap om formelle sider ved valgprosessen og partienes ståsted. En slik undervisning gir et avgrenset syn på demokratiet, og fremmer bare delvis elevenes demokratiske kompetanse. (Børhaug & Solhaug 2012:29,46). Lærerne kan også velge en fremgangsmåte som i større grad fremmer demokratiske deltagelse blant elevene, gjennom deltagelse i samfunnsaktiviteter, og ved diskusjon av kontroversielle spørsmål i undervisningen (Børhaug & Solhaug 2012:29).

2.4 Opplæring om og til demokrati?

Demokratiopplæringen handler på den ene siden om å lære elevene om demokrati, på den andre siden skal elevene få en opplæring til demokrati. *Om* aspektet ved demokratiopplæringen handler om å gi elevene kunnskap om demokratiet og dets ordninger, maktinteresser, og individets plikter og rettigheter i et demokratisk samfunn. Kunnskap om demokrati regnes som en grunnleggende betingelse for at unge mennesker skal utvikles til å bli aktive medborgere (Fjeldtad et al. 2001: 68,71). Galstone fremhever at kunnskap er utgangspunktet for å forstå politikk, forholde seg til ny informasjon, og sette eleven i stand til å forstå og utvikle egne holdninger og interesser. Kunnskap kan også bidra til politisk toleranse ovenfor minoriteter, og reduserer frykten for fremmede kulturer og immigranter (Børhaug & Solhaug 2012:59). Lærerstyrt formidling av lærestoff ovenfor samlet klasse er en sentral metode for å opparbeide elevenes kunnskap om demokrati og politikk. Kunnskap og fakta om demokratiets institusjoner, oppbygning, strukturer og funksjoner, er en av hovedkomponentene i det politiske felt. Derfor bør slik formidling ha en sentral plass i undervisning. Samtidig er det viktig å stille seg spørsmålet som lærer om hvilken plass faktaorientert undervisning skal ha i demokratiopplæringen (Wevling 2013: upublisert oppgave). Demokratiundervisning som legger overveiende vekt på formell fakta og kunnskap har mottatt endel kritikk utover 2000 – tallet (Børhaug & Solhaug 2012:46). Kritikken baserer

seg på at den lærerstyrt formidling av fagstoffet i liten grad stimulerer elevenes selvstendige tenkning og handling, noe som anses som sentralt i den demokratiske dannelsen (Tønnessen & Tønnessen 2007:144). Samtidig kan verken demokratiske holdninger eller engasjement erstatte kunnskap når det kommer til å vurdere politiske interesser for seg selv og felleskapet (Børhaug & Solhaug 2012:46). Slik sett er kunnskapsformidling en hjørnestein i utviklingen av den demokratiske kompetansen. Kunnskapsformidlingen bør derfor ikke fjernes, den kan isteden tilpasses og kortes ned. Ved å legge frem et nyansert bilde som fremstiller spenninger, maktforhold og alternativ informasjon, inviteres elevene til å presentere sine egne oppfatninger, noe som reduserer undervisningen autoritative preg (Børhaug & Solhaug 2012:57).

Til aspektet ved demokratiopplæring handler om å gi elevene de verdiene, holdningene og ferdigheter, som bidrar til utvikle de til å bli aktive medborgere i samfunnet som venter dem (Stray 2011:5). Folkesuverenitetsprinsippet utgjør at det er folket som sitter med den øverste makten i det politiske systemet, og da er det viktig at borgerne deltar og tar politisk initiativ. Skolen må derfor legge til rette for oppøving av politisk handling, gjennom undervisningsaktiviteter hvor elevene får være aktive og ha innflytelse over egen læring (Tønnessen & Tønnessen 2007:252 – 253). Læringsmetoder som diskusjon og dialog gir mulighet for aktiv deltagelse fra elevene, samtidig som elevene får uttrykt sine oppfatninger og kritiske refleksjoner om politiske spørsmål (Wevling 2013; upublisert oppgave). En tilnærming til diskusjon og dialog i skolen er gjennom deliberativt demokrati som kan føres tilbake til det antikke Athen. Aristotles sier «Deliberation occurs in cases which fall under a general rule, if it is uncertain what the issue will be, and in cases which do not admit of an absolute decision». Deliberasjon forekommer når man ikke er sikker på hva som er den riktige beslutningen (Eriksen 1995:17). Undervisningsformer som involverer deliberasjon kan fremme elevenes deltagelse og argumentasjonsevner, og kan derfor anses som en godt egnet metode for å utdanne til demokratisk medborgerskap (Solhaug 2006:239). Deliberasjon og dialog kan også være et godt utgangspunkt for å lære elevene å distansere seg fra passiv overtagelse av korrekte meninger og atferd (Solhaug 2006:229). Den deliberative samtalen kan virke som et pedagogisk ideal for å fremme elevenes kritiske refleksjon, ved at elevene får uttrykke egne meninger og kritiske tanker om ulike samfunnsspørsmål. Samtidig er ikke gjennomføringen av deliberasjonen i undervisningssammenheng helt problemfritt. For det første krever arbeidsformen god planlegging og organiseringen fra lærerens side. Men selv med dette på plass, kan deliberasjonen preges av at kun få av elevene deltar. Mange elever

mangler evnen til å tenke reflektert og kritisk, og er for umodne til å vurdere lærerens argumentasjon på et fritt og selvstendig grunnlag. Dersom få elever deltar, gir det lite mening å behandle arbeidsformen som et pedagogisk ideal (Fauskevåg 2014:54). Dette betyr ikke at læreren ikke skal benytte seg av deliberasjon i undervisningen, men det tilsier at læreren må bruke metoden bevisst og reflektere over hvilket utbytte elevene har av den deliberative dialogen.

I dag lever vi i et pluralistisk samfunn, hvor internett og medier gir elevene ubegrenset tilgang til ulik informasjon. Det er derfor viktig at elevene utvikler evnen til kritisk å vurdere ulike meninger og spørsmål (Tønnessen & Tønnessen 2007:235 – 237). Samfunnsfagets kritisk oppgave må allikevel ikke overdrives, elevene kan da utvikle passive og likegyldige holdninger som vanskelig lar seg kombinere med gryende samfunnsengasjement (Koritzinsky 2006: 99 – 102). Dette kan være en utilsiktet virkning ved at elevene distansere seg fra samfunnet og opplever det som meningsløst og delta i demokratiet (Tønnessen & Tønnessen 2007;237). Demokratiet som styreform forutsetter deltagelse fra sine innbyggere for å oppnå målet om representativitet, det vil derfor være lite gunstig om elevene utvikler en passiv og likegyldig samfunns holdning.

Elevmedvirkning kan ha en positiv innvirkning på elevene sin forståelse for demokrati. Medbestemmelse tilbyr muligheter for innflytelse over arbeidsformer som temauke, prosjektarbeid, diskusjon og individuelt arbeid. Elevene får mulighet til å bli hørt og få sitt syn gjennom, men også erfaringer med å være i mindretall og innfinne seg med løsninger som fellesskapet ønsker (Børhaug & Solhaug 20012:18,200). Gruppearbeid er en aktiv form for læring, hvor elevene kan få medbestemmelse over tema, og hvordan arbeidet planlegges. Gruppearbeid kan også bidra til å fremme elevenes toleranse, respekt, samarbeidsevner og evne til kompromiss, verdier som anses som sentrale demokratiopplæringen (Koritzinsky 2006). På den andre siden kan et gruppearbeid åpne for at noen elever blir for dominerende, andre elever kan bli for passive eller tar rollen som gratispassasjerer. Om noen elever dominerer og andre ikke får muligheten til å bidra så mister gruppearbeidet mye av sin hensikt. Læreren må derfor reflektere over gruppeorganiseringen og sette klare rammer for arbeidet

Å fremme engasjement og deltagelse er et mål i seg selv, men samtidig et overordnet mål for hele demokratiopplæringen. Demokratisk engasjement knyttes til vilje å delta og handle nå og i fremtiden, både innenfor den representative og den deltagerdemokratiske tradisjon

(Mikkelsen et al. 2001:69). Det er derfor nesten umulig ikke å akseptere ideologien om aktiv politisk deltagelse, fordi et demokratisk samfunn er avhengig av deltagelse fra sine innbyggere. I nesten all forskning på borgerlig utdanning så anses det aktive medborgerskapet som noe positivt. Den danske CIVIC forskeren Jens Bruun diskuterer aktivt og passivt medborgerskap i sin artikkel. Han mener mye forskning på borgerlig utdanning fokuserer ensidig på aktivitet som noe positivt, og glemmer å problematisere det (Jens Bruun 2014:10). Han mener det er overaskende at handling og aktivitet alltid blir ansett som noe bra, når det er åpenbart at aktivitet og handling kan ta et stort antall kontroversielle former. Aktivitet kan bli aggressiv, opprørsk, ekstremistisk og egoistisk. Handlinger som ikke i seg selv er demokratiske, eller til felleskapets beste. Så uten å bestride argumentet om aktiv deltagelse, så er ikke alltid mer deltagelse bedre enn mindre. En viss grad av passivitet er viktig for stabiliteten og samhørigheten i et samfunn. Det er viktig at borgerne tenker kritisk og er villig til å delta ved for eksempel demonstrasjoner for å fremme saker de tror på. Samtidig er det viktig at borgerne også er litt tilpasningsorienterte. Dersom idealet om aktivisme ble utført bokstavelig, ville samfunnet kollapse (Jens Bruun 2014:10). Argumentasjonen til Jens Bruun indikerer ikke at skolen skal sikte mot et passivt medborgerskap, han prøver heller å nyansere aktivitetsbegrepet i det aktive medborgerskapet. Artikkelen peker mot en demokratiundervisning som reflekterer samspillet mellom tilpasningsorientert og aktiv sosialisering. Ulike arbeidsmåter som benyttes i demokratiundervisningen kan bidra til å fremme enten aktivt eller passivt medborgerskap. Undervisningsmetodene kan også i ulik grad egne seg for å fremme *for* og *til* aspektet ved demokratiopplæringen. Videre presenteres teoretikere som Durkheim, Dewey og Habermas, som har svært ulike syn på hvordan demokratiundervisningen skal gjennomføres for å fremme elevenes demokratiske medborgerskap.

2.5 Emilie Durkheim

2.5.1 Utdanningens rolle

Den franske sosiologen Emile Durkheims arbeid har fått betydning for en rekke fagområder, som sosiologi og filosofi. Utdanning har tradisjonelt vært et forsømt fagområde i hans

lærdom. Men allerede tidlig i hans forfatterskap var Durkheim bevist utdanningens sentrale rolle i tilknytning til det demokratiske liv. I 1885 skiver han følgende:

It is necessary that we never lose sight of what is the aim of public education. It is not a matter of training workers for the factory or accountants for the warehouse, but citizens for society. The teaching should therefore be essentially edifying (moralisateur); it should detach minds from egoistic views and material interests. (Durkheim 1885)

Durkheim mente utdanningens oppgave handlet om å transformere individene til samfunnsborgere, som er klare for moralsk deltagelse i et demokratisk samfunn. Han er opptatt av utdanningens samfunnsmessige oppgave. Ifølge Durkheim så er utdanningen moraliserende, ved å formidle tradisjoner og idealer som bidrar til å skape og opprettholde verden rundt oss. Han argumenterer for moralske idealer som bygger på det felles beste, å handle moralsk tilsvarer å handle i lys av kollektivets interesser. Durkheim mener utdanningen har en sentral oppgave i å opprettholde kollektive verdier, moralitet og solidaritet blant studentene fra en tidlig alder (Pickering & Walford 1998:20,21).

I sitt verk «Education and Sociology» prøver Durkheim å definere utdanningen. Først presenterer han definisjoner av utdanning som han mener ikke er tilstrekkelige for å beskrive utdanningens rolle og natur. Han viser til Kant, Bentham, Mill og Spencer sine beskrivelser av utdanning, og har spesifikk kritikk til hver enkelt, men han har også en generell kritikk som de har til felles. Antagelsen om at det finnes et ideal av den perfekte utdannelsen som er universell, og gjelder for alle. Ifølge Durkheim så gir historien lite bevis for et slikt ideal (Pickering & Walford 1998:22). Durkheim mener man må betrakte utdanningssystemets fortid og nåtid, deretter trekke ut og sette sammen de karakteristiske trekkene som de har til felles. Først da vil man finne en reel definisjon på utdanning (Durkheim 1956:67). Durkheim kommer selv frem til denne definisjonen:

Education is the influence exercised by adult generations on those that are not yet ready for social life. Its object is to arouse and to develop in the child a certain number of physical, intellectual and moral states which are demanded of him by both the political society as a whole and the special milieu for which he is destined (Durkheim 1956:71)

Durkheim sin definisjon beskriver utdanning som den innflytelsen som voksne utfører på de som fortsatt ikke er klare for det sosiale liv. I kjernen av Durkheim sitt utdanningssyn så ligger statsborgerskapet med en streng kollektivistisk organisering, og med stor vekt på solidaritet (Pickering & Walford 1998:34). Ifølge Durkheim så er utdanningen en forutsetning for å opprettholde og reprodusere samfunnet. For å utføre denne oppgaven må utdanningen utvikle barnets intellektuelle og moralske egenskaper som det politiske samfunn krever av han. Durkheim sin visjon for utdanningen, om å utvikle unge samfunnsborgere som er klare for moralsk deltagelse virker relevant for dagens demokratiopplæring. Durkheim peker videre på utdanningens oppgave om å utdanne til solidaritet, som er et sentralt aspekt ved den demokratiske dannelsen. Mange vil allikevel være uenige i Durkheim sitt ensidige fokus på det kollektive vesen, uten det kollektivet, ingen *individ*. Det er slående at han ikke engang nevner dannelsen av *individet* som en oppgave for utdanningen (Pickering & Walford 1998). I dagens skolesystem er dette en sentral oppgave. I prinsippene for opplæring står det at skolen skal «stimulere elevene og lærlingene/lærekandidatene til personlig utvikling og styrking av egen identitet..» (LK06).

2.5.2 Læring gjennom hypnose

Durkheim var opptatt av utdanningens samfunnsmessige oppgave. Han mente utdanningens oppgave handlet om å fremme elevenes intellektuelle og moralske utvikling, så de utvikles til å bli demokratiske samfunnsborgere. For å gi en ide av hva som utgjør utdanningens påvirkning sammenligner Durkheim utdanningen med hypnose (Durkheim 1956:85). Hypnosen har to forutsetninger: Den ene er at subjektet som blir hypnotisert må være eksepsjonelt passivt. Tankene er nesten redusert til tilstanden av «tabula rasa», altså som en ren tavle. Den andre forutsetningen er at hypnotisøren har autoritet og snakker med en kommanderende tone. Når Durkheim trekker denne sammenligningen til utdanning så sier han at barnet naturlig er passivt og dermed lett å påvirke. Samtidig har individet selv nytte og interesse av påvirkningen, for utdanning bygger opp det som er best i oss. Læreren som hypnotisøren skal ha en naturlig autoritet. Det er viktig at læreren virker selvsikker og føler autoriteten i seg selv. En slik autoritet skal verken være voldelig eller undertrykkende (Durkheim 1956:85 -89). Durkheim understreker at frihet og autoritet ikke er motsetninger. «Liberty is the daughter of authority properly understood. For to be free is not to do what one

pleases; it is to be master of one self, it is to act with reason and to do one`s duty” (Durkheim 1956:85 - 89).

Læringssynet som Durkheim presenterer indikerer en form for tradisjonell undervisning eller frontalundervisning som egner seg for å formidle demokratirelatert kunnskap.

Frontalundervisning kan ha en positiv effekt om den brukes i sammenhenger hvor den egner seg, og gjennomføres i tilknytning til elevenes livsverden. På den andre siden kan frontalundervisningen virke passiviserende og oppdra til øvrighetsro. Durkheim mener elevene må være eksepsjonelt passive i læringssituasjonen, noe som kan anses som problematisk for utviklingen av elevenes selvstendige tenkning, engasjement, deltagelse og handling, som er sentrale mål for den demokratiske dannelsen (Tønnessen & Tønnessen 2007:144). Eleven sine personlige forutsetninger og bakgrunn virker også helt fraværende i Durkheim sitt læringssyn. Mangelen på slike betraktninger indikerer liten tilknytning til dagens skolepedagogikk, som legger vekt på tilpasset opplæring og fokus på den enkeltes behov. Elevene møter skolen med ulike forutsetninger, erfaringer, interesser og handlingsvalg, noe som påvirker hvordan de lærer. Læreplanens generelle del understreker at all undervisning «må tilpasses ikke bare fag og stoff, men også til alderstrinn og utviklingsnivå, til den individuelle elev og den sammensatte klasse» (LK06). Samtidig er det viktig å understreke at dette er et ytterst vanskelig ideal å imøtekomme i praksis. Tilfellet er dessverre at det ofte er mangel på ressurser i skolen. Da er det nesten umulig for enhver lærer å gjennomføre tilpasset opplæring til den enkeltes behov, i en klasse på oppimot tretti elever. Dette er en av skolens vanskeligste oppgaver, men samtidig en av de viktigste. Fraværet av slike betraktninger i Durkheim sitt læringssyn kan derfor anses som en klar mangel.

2.6 John Dewey

2.6.1 «Learning by doing»

John Dewey blir betraktet av mange som en av de mest sentrale pedagogiske tenkerne i det 20. århundre. Hans forfatterskap strekker seg over en periode på 70 år, og han har kommet med sentrale bidrag til en rekke fagområder (Vaage 2000:9). Dewey knyttes til den progressive pedagogikken, som fikk fart gjennom reformtenkningen på 1890 tallet. Den

progressive pedagogikken var opptatt av læring gjennom aktivitet, selvaktivitet og opplevelse. Det nye synet på læring førte med seg en kritikk av den tradisjonelle skolen, passiv læring og reproduksjon av kunnskap (Vaage 2000:10).

There is, I think, no point in the philosophy which is sounder than its emphasis upon the importance of the participation of the learner in the formation of the purposes which direct his activities in the learning process, just as there is no defect in traditional education greater than its failure to secure active corporation of the pupils in construction of the purpose involved in his studying (Dewey).

Dewey kritiserte den tradisjonelle skolen for å legge vekt på reproduksjon av kunnskap, og passiv læring. Han argumenterer for en form for vekstpedagogikk, hvor elevene får uttrykke seg fritt, og aktivt delta i egen læring. På bakgrunn av et slikt syn knyttes Dewey til den progressive pedagogikken. Samtidig ga han ikke en entydig tilslutning til denne retningen, han mente at en pedagogisk filosofi må innebære mer enn metoden som benyttes i undervisningen. Han mente den progressive pedagogikken må innta en drøftende og kritisk holdning, hvor de legger forståelse og mening til grunn for læring (Vaage 2000:44,203).

«To learn by doing and to do by learning» er et utsagn som tilskrives Dewey. Utsagnet indikerer at vi må omsette teori til handling for å lære og beherske den. For at læringen skal bli så effektiv som mulig, må teori og praksis anvendes parallelt. «Teorien gir praksis mening og retning, og praksis konkretiserer og aktualiserer teorien» (Tønnessen & Tønnessen 2007:250). Dewey sin pedagogiske tenkning kjennetegnes ved læring gjennom erfaring forstått som pågående prosesser hvor problemløsning står i sentrum. Målet for Dewey var at utdanningen skulle utvikle erfaringer som ga et godt grunnlag for læring og utvikling. Dewey mener alle erfaringer må kunne deles av flere for å kunne gi mening, alle erfaringer er derfor til syvende og sist sosiale (Vaage 2000:30). Men har det seg egentlig slik at alle erfaringer er sosiale slik Dewey argumenterer for? Barn har ulike preferanser for hvordan de best lærer, og mange elever trives godt med å arbeide individuelt. Det er derfor god grunn til å anta at elevene både gjør nyttige og lærerike erfaringer i sosialt fellesskap, men også når de jobber individuelt med fagstoffet.

2.6.2 Det moderne liv betyr demokrati

Det moderne liv betyr demokrati, og demokrati betyr frigjøring av intelligensen til selvstendig virksomhet – en frigjøring av bevisstheten som selvstendig organ til å fungere på egen hånd (Dewey).

Dewey sitt demokratibegrep handler om felleskap, og det forekommer samhandling og kommunikasjon mellom medlemmene. «Demokrati er mer enn en form for styre, det er primært en nærværende livsform som preges av samtale og felleskap» (Dewey).

Utdanningens demokratiserende rolle var en målsetning som Dewey aldri gav opp så lenge han levde. Dewey mente skolen var den viktigste demokratiske institusjonen, og at utdanningssystemets hovedoppgave var å bidra til demokratiutvikling. I sin artikkel «Demokrati i utdanning» kritiserer han den tradisjonelle skolen for å være udemokratisk, og uttrykker sin bekymring for at skolen hang etter demokratiutviklingen i samfunnet generelt. Dewey mente utdanningssystemet måtte bli bevisst det verdigrunnlaget som demokratiet hviler på. Gjennom samhandling og kommunikasjon mente han at utdanningen kan fungere som demokratisk førstehjelp, og bidra til utvikling og opprettholdelse av demokratiet (Vaage 2000:37,41). I sin bok «Democracy and Education» skriver han at demokrati er mer enn en form for styret. Det er også en form for samfunnsmessig liv, som innebærer deltagelse, meningsdanning, erfaringsutveksling og bevissthet om felleskapet. Dewey legger kommunikasjon og samhandling som vilkår for demokrati (Vaage 2000:37). I tråd med dette må skolens undervisning vektlegge samhandling, deltagelse og frigjøring av elevenes kritiske tenkning (Børhaug, Solhaug 2012:39,130,131). Dewey argumenterer for at demokratiet bare kan videreføres gjennom nytenkende innsats og skapende aktivitet. Kun gjennom aktiv læring utvikler elevene demokratiske vaner (Vaage 2000:45).

2.6.3 Den herskende klasses kunnskap

Dewey er refleksiv i sitt kunnskapssyn og mener skolen har en oppgave i å stille seg kritisk til tradisjonell kunnskap om samfunnet. Han referer til denne oppgaven som «utdanningens samfunnsmessige perspektiv». Ifølge Dewey blir læring ofte synonymt med å motta og reprodusere kunnskap som andre mennesker allerede har funnet ut. En læringspraksis som gir lite rom for selvstendighet, initiativ og utøving av personlig dømmekraft (Vaage 2000:238). Dewey er kritisk til den tradisjonelle skolen og en læringspraksis som formidler den herskende klasses kunnskap. Dewey understreker at kunnskap ikke er nøytralt, den kan

varierte med elevenes livsverden og sosiale bakgrunn. Skolen må derfor frigjøre elevenes kritiske tenkning og bygge på elevenes ulike erfaringer for å likestille elevene (Solhaug, Børhaug 2012:130). Ifølge Dewey utøves ikke kritikk for å fremheve feil og elendighet. Kritikk er dømmekraft, anvendt for å vurdere og reflektere over det beste og dårligste innenfor et område, for forbedring og nyskaping. Kritikk er derfor den skapende og kreative fremstillingens venn, ikke dens fiende. Skapende arbeid og kritisk tenkning går hånd i hånd (Vaage 2000:240).

Skapende og kritisk virksomhet kan ikke adskilles, for sammen danner de rytmen av uttrykk og inntrykk, av utånding og innånding, i vårt mentale åndedrett. Å skape å se og vurdere det vi og andre har gjort, slik at vi kan skape, er loven i all naturlig aktivitet (Vaage 2000: 247).

Ved å frigjøre elevenes kritiske tenkning fra samfunnets etablerte samfunnsmønstre, skal det føre til samfunnsmessig fornyelse og demokratisk utvikling (Vaage 2000:37). Det kan reises tvil angående Deweys antagelse om at tenkning kan frigjøres fra de samfunnsmessige betingelsene de er oppstått i. Tenker vi ikke nettopp ved hjelp av den kunnskapen og de kategoriene som vi har tilegnet oss gjennom sosialiseringen i samfunnslivet. Et annet problem som kan oppstå ved frigjøringen av elevenes tenkning er at mange elever mangler evnen til, eller er for umodne til å tenke kritisk og selvstendig. Slike elevforutsetninger gjør dialogen vanskelig om ikke umulig å gjennomføre (Fauskevåg 2014:54). Demokratiopplæringen bør allikevel gi stort rom for elevenes kritiske og konstruktiv tenkning, så de kan utvikle evnen til å tenke selvstendig (Solhaug 2006:229). Samtidig må også elevene utvikle evnen til å tenke reflektert og nyansert. Dewey fremhever at dømmekraft som samvirker med kritisk tenkning er viktig for å utvikle demokratiet (Vaage 2000:45).

Dewey sine tekster er fra første del av 1900 tallet, men hans læringssyn virker fortsatt relevant. Den aktuelle betydningen av Dewey sitt læringssyn i dagens skolepedagogikk kan oppsummeres i hans eget motto: «Learning by doing». Betydningen av aktiv læring dokumenteres i læreplanens generelle del, som understreker læring gjennom skapende, forskende og handlende læringsaktiviteter (LK06). I dagens bøker om demokratiopplæring står også prinsippet om elevenes deltagelse, samhandling og evne til kritiske tenkning i læringsprosessen sentralt. Samtidig kan den aktivitetsorienterte progressive pedagogikken, som Dewey i stort grad støtter, problematiseres. Den progressive pedagogikken forutsetter i stor grad at elevene skal erfare og finne ut ting på egen hånd. Noe mange elever ikke er i

stand til, derfor kan det indikeres at denne metoden egner seg best for de flinke. En annen innvending mot den progressive pedagogikken er at den har glemt å sørge for grunnleggende kunnskaper. Den norske skole har til en viss grad tatt denne kritikken inn over seg, gjennom innføringen av kunnskapsløftet, som legger større vekt på grunnleggende ferdigheter (norsklektorlag.2011). Med dette sagt er det allikevel ingen tvil om at Deweys læringssyn fortsatt er aktuelt. Erfaring og politisk handling bør stå sentralt i demokratiundervisningen, fordi det er et mål for denne undervisningen å utdanne aktive og deltagende samfunnsborger (Tønnessen & Tønnessen 2007:252).

2.7 Jürgen Habermas

2.7.1 «Kraften i det bedre argument»

Jürgen Habermas er en tysk filosof som har vært en stor bidragsyter til sosiologisk tenkning. Han har vært særlig opptatt av «kommunikativ handling». Med dette begrepet referer han til handling som er orientert mot samhandling på grunnlag av konsensus som etableres gjennom rasjonalitet og språklig dialog. Vilårene for politisk handling har alltid vært et overordnet mål i hans arbeider (Eriksen & Weigård 1999:20). Gjennom sin bok «Student og politikk» var han med å forandre synet på borgerrollen som bidragsyter. Habermas var opptatt av deltagelse, men mente deltagelse ikke var et mål i seg selv, eller fordi det var noe demokratiet krevde av samfunnsborgeren. Han mente verdien av deltagelse måtte måles ut fra det individet oppnådde med deltagelsen. Demokratiet var kun sant i den utstrekning at individets selvbestemmelse og medbestemmelse var reel. Gjennom politisk dannelse skulle den fremtidige borgeren tilegne seg kunnskaper og ferdigheter for å realisere medbestemmelse i politiske handlingsspørsmål (Tønnessen & Tønnessen 2007:70,71).

Ifølge Habermas utøves medbestemmelsen gjennom deliberativt demokrati hvor borgerne kommer frem til det felles beste for folket gjennom deliberasjon. Ordet deliberasjon kommer fra latin og betyr «nedsunket i dype samtaler». I en deliberativ samtale er tanken at kraften i det bedre argument er avgjørende ifølge Habermas, målsetningen er å komme frem til en konsensus (Englund 2004:255,256). Med utgangspunkt i undervisningssammenheng, innebærer det deliberative demokratiet at klassen diskuterer seg frem til det felles beste,

fremfor å stemme over saken. Habermas sin modell for deliberativt demokrati søker forening av konkurranse og en sterk fellesskapsfølelse. Konkurransen uttrykkes gjennom dialogens avveieelse av ulike syn på en sak. Samtidig understreker Habermas at deliberasjon mellom samtalepartene må være underlagt noen krav, ofte omtalt som diskursetikk eller samtaleetikk. Habermas formulerer tre etiske krav, for det første må partene snakke sant, for det andre må de mene det de sier, og for det tredje må uttalelsene deres stemme med konteksten de befinner seg i (Børhaug & Solhaug 2012:39). En kontekst kan beskrives som en sammenheng. Habermas er spesielt opptatt av den språklige sammenhengen, og hvordan den preger vår oppfatning av ulike begreper og uttrykk. Ifølge Habermas må det være en gjensidig forståelse for den konteksten partene befinner seg i, for at partene skal komme frem til en felles forståelse (Habermas 1999:148). Samtalen forutsetter også at begge parter er fornuftige og at de er villig til å begrunne egen atferd og lytte til andres argumenter. Gjennom dialog med likeverdige partnere som respekterer de etiske reglene for samtalen, er tanken at «kraften i det bedre argument» er avgjørende (Børhaug & Solhaug 2012:39). Som en innvending mot Habermas kan det argumenteres for at få diskusjoner bygger på helt likestilte partnere, maktrelasjoner er nesten alltid til stede. I en klasseromssituasjon ligger det maktrelasjoner både mellom lærer og elever og i relasjonene mellom elevene. Samtidig kan dialog og diskusjon være med på å utvikle et mer likeverdig forhold mellom lærer og elever (Solhaug 2006:238,239).

2.7.2 Gruppearbeid som selvbestemmelse

Habermas ser på gruppearbeidet som en prosess hvor elevene kan omgås i et sosialt felleskap som ikke er maktfordreid. Han mener videre en slik metode gir gode muligheter for elevenes selvbestemmelse, hvor de diskuterer seg frem til løsninger i felleskap. I disse diskusjoner bør kraften i det bedre argument være det ledende prinsipp, og ingen har mer makt enn andre. Når vi blir presentert for det bedre argument, mener Habermas vi er klar over det og lar oss avvæpne av det (Krejsler 2001:56 – 57). Kraften i det bedre argument er et flott ideal, men kan det anses som herlig naivt? Dersom man tar utgangspunkt i en klasseromssamtale, kan det virke optimistisk å tro at elever med motstridende meninger vil la seg avvæpne av et godt argument. For det første skal det noe kunnskap og modenhet til for å vite hva det bedre argument er. For det andre er det mange samfunnsproblemer som ikke engang forskere og

politikere klarer å finne en felles løsning rundt. Da vil det være lite realistisk å tenke at elevene skal finne frem til konsensus rundt lignende spørsmål.

Ifølge Habermas er prosjektet en fruktbar prosess hvor den lærende kan omgås i en kulturell overlevering. Den kulturelle overleveringen innebærer meninger om hva en person mener er relevant, som preges av den livssituasjon som vedkommende befinner seg i. Poenget er at prosjektarbeidsformen gir rom for den kulturelle overleveringen hvor elevene får uttrykke sine meninger og oppfatninger om ulike problemer. På den måten respekteres individets autonomi og rettigheter, samtidig som en demokratisk prosess finner sted, hvor det utdannes myndige borgere (Krejsler 2001:56 – 57). I et demokratisk samfunn hvor deltagelse og medbestemmelse står sentralt, kan prosjektarbeidsformen være modell for dannelsen, hvor individet kan tilpasse seg på en demokratisk måte. Prosjektarbeid kan også fremme elevenes samarbeidsevner som er en sentral ferdighet i et demokratisk samfunn.

Habermas argumenterer for prosjektarbeidet som en genuin mulighet for aktiv medbestemmelse fra elevene sin side. Han mener prosjektarbeidet danner et forum som ikke er maktfordreid hvor partene kan diskutere seg frem til det felles beste (Krejsler 2001:57 – 59). Samtidig kan det argumenteres for at det er vanskelig å unngå maktreasjoner i et prosjektarbeid. Det vil alltid være noen elever med mer makt enn andre, som vil ha større innflytelse over avgjørelser. Prosjektarbeid kan gi rom for at noen elever dominerer, mens andre elever blir sittende passive. Slike betraktninger betyr ikke at prosjektarbeidet skal legges på hylla. Det indikerer bare at læreren må gjøre seg noen refleksjoner, og organisere prosjektarbeidet slik at det blir et så likestilt maktforhold som mulig. For det andre er det viktig å legge opp arbeidet så alle elevene må være aktive.

2.8 Nyere forskning

Nyere forskning viser at lærerne mener demokratiundervisningen betyr noe for elevenes demokratiske og politiske utvikling. De har derimot ulik oppfatning av hvordan elevene skal lære seg demokrati i praksis. CIVIC resultatene viser variasjon i undervisningsformer, samtidig viser undersøkelsen at et stort antall av elevene mener undervisningen preges av tradisjonelle undervisningsaktiviteter. Ni av ti elever svarer at de av og til arbeider med

lærerboka, og to tredjedeler av disse svarer at de ofte gjør det (Mikkelsen et al. 2001:217). I Makt og demokratiutredningen henviser Vestby til CIVIC resultatene når hun indikerer at skolen i sin demokratiutredning er teori uten praktisering. Hun trekker frem ferdighetsperspektivet ved den demokratiske kompetansen. Unge skal læres opp til demokratisk deltagelse, undervisning bør derfor inneholde demokratiske arbeidsformer som gir elevene erfaring med forhandling mellom motstridende interesser, samarbeid, medinnflytelse og medansvar (Stray 2010:106).

Tidligere forskning viser at demokrati læres best gjennom praksis og ikke undervisning som preges av ren kunnskapsoverlevering. Forskning viser også at elevenes moralske kompetanse avhenger av kollektiv drøfting av moralske spørsmål. I sin evaluering av reform 97 fant Vibeke Grøver Aukrust at læreren i stor grad styrte klassesamtalen, og at den kollektive samtalen i liten grad fremsto som et forum for elevenes utforskende spørre – og kommenteringsstrategi. Hertzberg som evaluerte det samme prosjektet fant ut at det er forholdsvis lite dialog og diskusjon i norske klasserom. Dette anses som problematisk ut ifra skolens demokratiske ambisjoner og målsetninger (Stray 2010: 103 - 106). En av skolens ambisjoner er å fremme demokrati ved å gi elevene erfaring med ytre egne meninger og øve opp evnen til å argumentere og lytte til andres synspunkter.

CIVIC - undersøkelsen viser at fire av fem norske lærere mener at demokratiundervisningen legger mest vekt på kunnskapsformidlende undervisning, men bare 7 % av disse mener at det bør legges mest vekt der. De mener vekten bør legges på undervisningsformer som fremmer utvikling av kritisk tenkning, deltagelse og utvikling av etiske verdier (Mikkelsen et al. 2001:244,245). Resultatene fra CIVIC indikerer at det er stor variasjon mellom lærerne med tanke på hvordan demokratiundervisningen blir praktisert. I den forbindelse kan det være interessant å finne ut om elevene og lærerne mener det er noen sammenheng mellom undervisningsmetoden og elevenes demokratiske kompetanse. Mine empiriske funn er basert på kvalitative intervjuer ved en videregående skole og er ikke representative for befolkningen som helhet. Men svarene jeg får kan bidra til en forståelse for enkelt elevs meninger om et tema som virker aktuelt for praksisfeltet.

3 Metode

3.1 Metodiske betraktninger

«We only think when we are confronted with problems» (John Dewey). Dewey sitt sitat virker passende for et masterløp, hvor en oppstartsprosess ofte byr på utfordringer og problemer. Samtidig fører problemene til tankeprosesser som kan føre til både lærdom og gode løsninger. Tema for oppgaven var opplagt fra første stund, og har fungert som en kompasspil i en prosess med mange endringer underveis. Både problemstilling og metode har derimot blitt endret i prosessen. Når en skal ta stilling til metoden for studien, må metoden korrespondere med problemstillingen og hva en ønsker å finne ut. I oppstartsprosessen indikerte den valgte problemstillingen en type effektstudie for å finne ut hvordan undervisningsmetoden påvirker elevene sin demokratiske kompetanse. Effektstudier er svært kostbare på tid, og det er mange variabler som kan påvirke den gitte effekten av studien, det kan derfor bli vanskelig å si med sikkerhet om det er undervisningsmetoden som gir den gitte effekten. En effektstudie lot seg ikke gjennomføre i den tidsrammen denne studien har, og problemstillingen ble endret til følgende; «Ser elevene og lærerne en sammenheng mellom undervisningsmetodene/arbeidsmåtene i demokratiopplæringen og elevenes demokratiske kompetanse?». Den nye problemstillingen la grunnlaget for valget av en kvalitativ studie, mer spesifikt kvalitative intervjuer. I studien intervjues både lærere og elever for å få en forståelse for deres meninger om sammenhengen mellom undervisningsmetoden og elevenes aktive deltagelse i et demokratisk samfunn. Svarene fra lærerne og elevene kan også sammenlignes for å se om de har lik eller avvikende oppfatning av sammenhengen. Studien har tre forskningsspørsmål som har fungert som gode retningslinjer når intervjuguiden til læreren og elevene har blitt utarbeidet.

1. Legger læreren vekt på lærerstyrte metoder eller elevaktive metoder i demokratiundervisningen og hva er begrunnelsen for valget?
2. Mener lærerne og elevene at det er rom for mer elevaktive metoder i demokratiundervisningen?
3. Hvordan oppfatter elevene og lærerne at undervisningsmetodene kan påvirke deres demokratiske kunnskaper, verdier, ferdigheter, oppfatninger og vilje til engasjement?

3.2 Forskningsdesign

Forskningsdesign er en overordnet plan over hvordan en empirisk studie kan gjennomføres. Denne studien er en form for fenomenologisk studie. Fenomenologi i kvalitativ forskning innebærer interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens eget perspektiv. Målet er å få en forståelse for hvordan informanten opplever verden, ut ifra det perspektiv at den virkelige verden er den mennesker oppfatter (Kvale & Brinkmann 2012:45). Studiens formål er å forstå et utvalg av elever og lærere sine subjektive erfaringer om sammenhengen mellom undervisningsmetoden i demokratiopplæringen og elevene sin demokratiske kompetanse.

3.3 Kvalitativt forskningsintervju

I studien benyttes det kvalitative intervjuer for å samle inn relevant data om tema. Intervjuet er et fleksibelt redskap for datainnsamling, hvor verbal og ikke verbal kommunikasjon blir tatt i bruk. Maxwell argumenterer for at kvalitative intervjuer gir oss muligheten til å finne ut hvordan og hvorfor ting forekommer (Cohen, Manion & Morrison 2011:227,409). Gjennom det kvalitative forskningsintervjuet søker forskeren intervjuobjektets meninger, erfaringer eller oppfatninger om ulike fenomener. Forskningsintervjuet ligner en dagligdags samtale, men et profesjonelt intervju bygger på bestemte metoder, strukturer og spørreteknikker. Temaet for intervjuet gis av intervjueren og hensikten er å innhente kunnskap og meninger fra den som intervjues for å forstå og fortolke betydningen (Kvale & Brinkmann 2012:21 – 23).

Kvalitativt intervju egner seg godt for å belyse mitt forskningsspørsmål, som søker elevenes og lærernes meninger og erfaringer av sammenhengen mellom undervisningsmetoden og elevenes demokratiske kompetanse. Med utgangspunkt i en fenomenologisk studie hvor intervjuobjektets egne perspektiver står i sentrum, så egner semistrukturerte intervjuer seg. Temaet for det semistrukturerte intervjuet er intervjuobjektets daglige livsverden. Gjennom intervjuet søker forskeren å forstå betydningen av sentrale temaer i livsverdenen til personen som intervjues. Forskeren fortolker meningen med det som sies og måten det sies på. Intervjuet søker kvalitativ kunnskap og nyanserte beskrivelser uttrykt i normalt språk. Målet er ikke kvantifisering, heller en dypere forståelse for fenomenet som studeres. Det

semistrukturerte intervjuet er verken helt stramt strukturert med standardiserte spørsmål eller fullstendig «ikke styrende». Intervjueren må ha muligheten til å forklare spørsmål og være spontan. Intervjuet utføres i overenstemmelse med intervjuguide som inneholder fokus på bestemte temaer og forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann 2012:47).

For å samle nøyaktig data i intervjuene er det viktig å tenke på at spørsmålene må stilles på en akseptabel måte, som respekterer respondentenes autonomi (Cohen et al. 2011:409,410). I utførelsen av intervjuene i denne studien var det sentralt å få både elevene og læreren motiverte til gi sin ærlige mening om tema. Et sterkt fokus ble lagt på å skape intervjuer som var preget av trygghet og et godt samspill, så intervjuprosessen skulle bli en positiv erfaring. Som uerfaren forsker så følte det naturlig å utføre en pilotundersøkelse. Undersøkelsen ble utført på en videregående skole, hvor en lærer og en elev ble intervjuet. Denne undersøkelsen ga nyttige erfaringer som førte til refleksjoner rundt egen rolle som intervjuer. Undersøkelsen ga videre informasjon om spørsmålene var forståelige, og om de ga svar som var informative for oppgavens problemstilling.

3.4 Utvalg

De kvalitative intervjuene i denne studien er utført ved en videregående skole på Østlandet. Videregående opplæring ble valgt på bakgrunn av at elevene er eldre enn ved ungdomsskolen, og har antageligvis mer reflekterte meninger om demokratiopplæringen. For å opprette kontakt med skolen ble assisterende rektor ved skolen oppsøkt, for å høre om skolen sa seg villig til å la meg utføre undersøkelsen min der. Han var imøtekommende og satt meg i kontakt med fagleder ved skolen som hjalp meg å finne lærere og elever som var villige til å stille opp i studien. Jeg fikk intervju to samfunnskunskapslærere og tre elever fra hver av deres klasser, seks elever til sammen.

Utvalget i studien er en form for «ikke sannsynlighets» utvalg, noe som er mye brukte i mindre kvalitative studier. Denne utvalgsstrategien brukes med full visshet over at resultatene ikke er representative for befolkningen som helhet. Min studie har ikke som mål å generalisere resultatene, derfor egner denne strategien seg for min studie. Det finnes flere former for «ikke – sannsynlighetsutvalg», min studie har et målrettet utvalg. Målrettet utvalg som navnet tilsier, vil si at utvalget er plukket utfra et spesifikt mål eller hensikt.

Intervjuobjektene håndplukkes med utgangspunkt i karakteristik, egenskaper eller kunnskap som blir oppfattet som egnet for studiens formål (Cohen et al. 2011:155,156). I denne sammenheng så ble det plukket ut elever som fagleder mente hadde mye å si om tema demokrati. For å få dybde informasjon og meninger om demokratiopplæringen var det viktig å få tak i elever som hadde reflekterte meninger om tema. Lærerne som stilte opp i studien ble relativt tilfeldig valgt, eneste som var forhåndsbestemt var at lærerne måtte undervise i samfunnsfag. Fagleder og en annen lærer sa seg villig til å delta i intervjuene.

Utvalgsstørrelsen i studien min er ikke stor, som tilsvarer at den ikke er representativ for befolkningen som helhet. Dette kan anses som en svakhet med studien, på den andre siden kan studiens dybde anses som en styrke. Målet med studien er å gi en dypere forståelse for elevene og lærernes meninger om sammenhengen mellom undervisningsmetoden og elevene sin demokratiske kompetanse.

3.5 Ethiske refleksjoner

Den opprinnelige forståelsen for moral og etikk kan vi spore tilbake til Aristotles. Han mente etikkens oppgave ikke handler om å gi en abstrakt teori om det gode, men heller å gjøre oss gode (Aristotles 1994). Aristotles mente etikk handlet om klokskap, som innebærer «evnen til å vurdere og handle i overenstemmelse med bestemte situasjoner på en måte som bidrar til generelt god livsførsel» (Kvale & Brinkmann 2009:85). Etikk som klokskap kan knyttes til kvalitativ forskning ved å utarbeide «tykke beskrivelser», altså evnen til å beskrive hendelser i deres verdiladede sammenhenger og dømme deretter. Forskning som baserer seg på intervjuer for å samle inn data, er fylt av moralske og etiske spørsmål ved undersøkelsens midler og mål. Ethiske problemer i intervjuforskning oppstår spesielt i forbindelse med å forske på menneskers privatliv og publisere deres utsagn offentlig. De etiske retningslinjene ved planlegging av et intervju innebærer å få godkjenning fra NSD, informert samtykke, sikre konfidensialitet, reflektere over egen forskerrolle og ta stilling til konsekvensene som undersøkelsen kan ha for intervjudeltageren (Kvale & Brinkmann 2009: 80, 85).

Før jeg utførte studien min søkte jeg om godkjenning av prosjektet mitt hos NSD, så dokumentasjon på dette foreligger. Jeg kontaktete så skolen for å få de informerte samtykkene som jeg trengte for å gjennomføre intervjuene med lærere og elever. Informert samtykke betyr at intervjudeltageren informeres om studiens overordnede mål og eventuelle risikoer ved å

delta. Informert samtykke innebærer også at de involverte gir sitt samtykke om at de deltar frivillig, og at de informeres om at de kan trekke seg når som helst i undersøkelsens forløp. Det er viktig at forskeren ikke utelater eller holder tilbake informasjon om prosjektet som kan være av betydning for deltageren (Kvale & Brinkmann 2009:89). I forbindelse med mine intervjuer sendte jeg ut informasjonsskriv til alle som var involverte i studien. Jeg samlet inn skriftlig samtykke fra lærere og elever, men også fra foreldrene med tanke på at elevene som jeg intervjuet var under 18 år. Skriftlig samtykke kan være å foretrekke dersom funnene fra prosjektet skal publiseres. I forbindelse med utførelsen av intervjuene var det videre viktig å vurdere de etiske retningslinjene som beskytter forskningsdeltagernes privatliv.

Konfidensialitet innebærer at privat data som kan identifiserer intervjudeltageren, ikke avsløres. Kvalitative metoder, som intervjuer innebærer andre etiske betraktninger enn kvantitative undersøkelser, hvor fortroligheten er sikret med gjennomsnittsberegninger av svarene i undersøkelsen. I intervjuer hvor deltagerens utsagn kan publiseres, er det viktig å sørge for at deltagerens privatliv beskyttes (Kvale & Brinkmann 2009:90). I mine intervjuer er alle deltagerne anonyme, det oppgis heller ingen privat informasjon som kan identifiserer intervjudeltagerne.

Ved utførelsen av mine kvalitative intervjuer har jeg et ansvar for å informere forskningsdeltagerne om eventuelle konsekvenser ved å delta i studien. I forkant av mitt prosjekt fant jeg få eller ingen konsekvenser for intervjudeltagerne. Men selv om det knyttes få ulemper og fordeler ved å delta i undersøkelsen, er det fortsatt knyttet et usikkerhetsmoment med tanke på konsekvensene. Bakgrunnen er at kvalitativ forskning kan være så uforutsigbart. I intervjuer kan samtalen komme inn på sensitive temaer, som kan være vanskelig for forskeren å håndtere. Intervjuer kan stille høye krav til forskerens finfølelse med hensyn til hvor langt han eller hun kan gå i sine undersøkelser (Kvale & Brinkmann 2009:91).

Når en betrakter de etiske retningslinjene vedrørende en kvalitativ undersøkelse er det viktig å reflektere over sin egen forskerrolle. Forskerens rolle er knyttet forskerens integritet, sensitivitet og engasjement i moralske spørsmål. I forbindelse med kvalitative intervjuer øker betydningen av forskerens integritet, med bakgrunn i at intervjueren er selve redskapet for innsamling av data. Forskerens rolle kan romme spenning mellom personlig vennskap og profesjonell distanse. Det er viktig at ikke forskerens evne til å vise empati fører til at intervjudeltageren deler ting de senere kan angre på at de har delt. Forskeren har samtidig etiske hensyn som er knyttet til vitenskapelig kvalitet. Dette innebærer at funnene som

publiseres er så nøyaktige og representative som mulig (Kvale & Brinkmann 2009:92). I utførelsen av intervjuene i min undersøkelse var ingen av spørsmålene av sensitiv art. Studien var kun ute etter elevene og lærernes meninger om demokratiopplæringen. Jeg var opptatt av å skape en trygg intervjusituasjon, hvor spørsmålene som ble stilt ikke på noen måte skulle krenke deltagerens privatliv og autonomi. Selv om intervjueren prøver å bygge intervjuet på en gjensidig forståelse og et godt intervjusamspill, bør ikke forskningsintervjuet anses som en fullstendig åpen og fri dialog mellom likestilte partnere. Forskningsintervjuet er en profesjonell samtale som har et klart asymmetrisk maktforhold. Det lar seg vanskelig gjøre å fjerne maktrelasjonen mellom forsker og intervjudeltageren helt, men intervjueren bør reflektere over den rollen makt spiller kunnskapsproduksjonen (Kvale & Brinkmann 2009:52,53). Ved intervjuing av barn og ungdom kan maktrelasjonen i intervjuene fremstå som sterkere. Det blir viktig at intervjueren unngår å bli assosiert med en lærer, og ikke får barnet til å tro at det bare finnes et riktig svar (Kvale & Brinkmann 2009:158). I mine intervjuer var noen av intervjudeltagerne elever mellom 16 og 17 år. Det ble derfor spesielt viktig å reflektere over - og prøve å redusere intervjusituasjonenes asymmetriske maktforhold. Før jeg startet intervjuene med elevene informerte jeg om at jeg kun var ute etter deres ærlige meninger, og at det ikke fantes noen feil eller riktig svar. Jeg gjorde dette for at elevene ikke skulle bli usikre og tilbakeholdende når jeg stilte spørsmålene. Jeg var videre opptatt av å skape en trygg intervjusituasjon, som ble til en positiv og berikende erfaring for elevene.

3.6 Reliabilitet

Reliabilitet er et sentralt begrep innenfor samfunnsforskningen, begrepet knyttes til forskningsresultatenes konsistens og troverdighet. Reliabilitet anvendes ved vurdering av hvorvidt resultatene kan reproduseres på et annet tidspunkt av en annen forsker. I intervjuforskning knyttes reliabilitet spesielt til effekten av ledende spørsmål (Kvale & Brinkmann 2009:250). Det er et dokumentert faktum at kun små omformuleringer av spørsmålene i en intervjuguide kan påvirke svarene. Et ledende spørsmål kan påvirke svaret fra respondenten og legge ord i munnen på de, noe som kan påvirke troverdigheten av kunnskapen som produseres i intervjuene. Ledende spørsmål har vanligvis liten eller ingen plass i intervjuforskning. Kvale argumenterer på den andre siden for at det kan være behov for

ledende spørsmål i noen undersøkelser for å få informasjon som forskeren mistenker blir holdt tilbake. I slike tilfeller må de ledende spørsmålene være en del av en bevisst og gjennomtenkt intervjueteknikk (Cohen et al. 2011:205).

I min studie er målet å finne ut og forstå elevenes og lærernes ærlige meninger. Det ble derfor viktig å styre unna ledende spørsmål, og være bevisst på ikke å la mine egne meninger om tema påvirke intervjudeltagerne. Det var viktig å unngå ledende spørsmål i intervjuene med lærerne, men av spesiell betydning ved intervjuene med elevene. De er yngre og muligens noe mer usikre, og kan lettere la seg påvirke av andres meninger. Ledende spørsmål kan derfor i økt grad forme svarene som de oppgir, og dermed kunnskapen som produseres i intervjuene. Personlig synes jeg det var utfordrende å finne en balanse mellom selv å delta for mye i intervjuet og på den andre siden å virke helt passiv. Ved selv å delta i for stor grad var jeg redd for at egne meninger skulle lyse gjennom uttalelsene mine. Samtidig kan en for passiv forskerrolle i intervjuet føre til dårlig flyt, og dermed til mindre spennende uttalelser fra intervjudeltageren.

Intervjuerens reliabilitet kan også betraktes i forbindelse med transkribering, meningskoding og kategorisering av intervjuer. Transkribering handler om å klargjøre intervjumaterialet for analyse, som regel innebærer det og omgjøre tale til skriftlig tekst. Koding handler om å knytte flere nøkkelutsagn til teksten. Meningen fra lange intervjuutsagn kan bli redusert til noen få kategorier, når koding former seg som kategorisering (Kvale & Brinkmann 2009:118, 210). Transkriberingen av datamaterialet fra intervjuene mine ble gjennomført ut fra en enkel koding. Jeg bruker en begrepskoding som er utviklet ut ifra intervjuguiden og de begrepene jeg bruker der. Det er vanskelig å beregne i hvilken grad denne prosessen påvirker reliabiliteten i min studie.

En måte å kontrollere for reliabiliteten er å ha høyt strukturerte intervjuer, ved å ha samme format og spørsmål med samme ordformulering til hver enkelt respondent. Silverman mener reliabiliteten forsterkes ved standardiserte spørsmål som oppfattes likt av de ulike intervjudeltagerne. På den andre siden argumenterer Silverman for åpne intervjuer fordi det åpner for respondentens unike syn og meninger om ulike temaer i deres livsverden. Åpne intervjuer gir også rom for uforventet informasjon og forklaringer som kan være av interesse for studien (Cohen et al. 2011: 204, 205). I studien bruker jeg en form for semistrukturerte intervjuer, noe som innebærer at intervjuguiden ikke er fylt med standardiserte spørsmål og ferdigoppsatte kategorier. Samtidig bygger ikke intervjuet på en helt åpen samtale,

intervjuguiden inneholder temaer og forslag til spørsmål. Intervjuguiden min var planlagt, men ga meg samtidig mulighet til å spørre oppfølgingsspørsmål om noe var interessant og utdype og omformulere spørsmålene dersom noe var uklart. Fordelene med en slik strukturering er at intervjusamtalen kan åpne for uventet informasjon og en kan få en bedre forståelse for meningene til intervjudeltageren. På den andre siden kan semistrukturerte intervjuer føre til svekket reliabilitet ifølge Silverman. Det er viktig å strebe etter en høy reliabilitet for å motvirke vilkårlig subjektivitet, samtidig kan et for sterkt fokus på reliabilitet føre til lite kreativitet og variasjon (Kvale & Brinkmann 2009:150).

3.7 Validitet

Validitet er en viktig nøkkel for å gjennomføre en effektiv studie. I kvalitativ forskning innebærer validitet hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det som skal undersøkes, «i hvilken grad våre observasjoner faktisk reflekterer de fenomenene eller variablene som vi ønsker å si noe om» (Pervin 1984) (Kvale & Brinkmann 2009: 251). I forbindelse med min studie har jeg valgt en kvalitativ metode, nærmere bestemt kvalitative forskningsintervjuer. Bakgrunnen for dette valget var at intervjuet som metode egner seg godt for å få en dypere forståelse for elevenes og lærernes meninger om sammenhengen mellom undervisningsmetoden og elevene sin demokratiske kompetanse. Ved at metoden er egnet for å undersøke det som skal undersøkes kan det indikere at studiens validitet styrkes. Det er allikevel viktig å merke seg at validitet ikke bare handler om metoden som blir benyttet. Forskerens moralske integritet og praktiske klokskap er avgjørende for evalueringen av den vitenskapelige kunnskapen som produseres. Formålet og innholdet av studien er også helt avgjørende når gyldigheten av funnene i studien skal fastslås. Validiteten av studien knyttes her til funnenes sannhet, styrke og dybde. For å avgjøre validiteten av produktet må forskeren kontrollere og fortolke funnene. I min studie brukes det en form for fortolkende validitet, da er det viktig å fange opp meningen av det respondenten sier, og fortolke uttalelsene i den settingen de blir uttrykt (Cohen et al. 2011:181). Forskeren må i en slik sammenheng ha et kritisk syn på egne perspektiver, og uttrykke hva slags kontroll som utøves for å motvirke selektive fortolkninger (Kvale & Brinkmann 2009:253,256).

Validiteten i en studie kan svekkes ved at det begås systematiske feil som går i retning av forskerens partiskhet (bias). Partiskhet innebærer forskerens subjektive meninger om tema og

eventuelle fordommer som kan påvirke funnene. For å styrke validiteten må forskeren reflektere over - og redusere egen partiskhet (Cohen et al. 2011:204). I forkant av egen studie var jeg bevisst mine egne subjektive meninger om tema som jeg skulle studere. Jeg var av den oppfatning av at elevenes demokratiske kompetanse styrkes gjennom elevaktive undervisningsmetoder, og at en slik praksis bør ha en stor plass i demokratiopplæringen. Det ble derfor viktig for meg å reflektere over og redusere egen partiskhet, for ikke å svekke validiteten av egne funn.

Validering handler vel og merke ikke bare om produktet og funnene av en studie. Ifølge Kvale og Brinkmann bør valideringsarbeidet fungere som kvalitetskontroll gjennom alle stadiene av kunnskapsproduksjonen. Forskeren må vurdere om de enkelte forskningsprosessene er forsvarlige og understøtter studiens konklusjon (Kvale & Brinkmann 2009:254). I arbeidet med studien har jeg prøvd å validere de ulike forskningsprosessene underveis. Av særlig betydning var validering av intervjuprosessen, hvor intervjuets kvalitet blir vurdert. I mine intervjuer var det viktig å stille godt formulerte spørsmål som egnet seg for å innhente informasjon som besvarte studienes problemstilling. Altså undersøker jeg det jeg skal undersøke? Samtidig var det viktig å kontrollere for egne subjektive meninger som gjennom utalelser eller oppførsel kunne påvirket intervjudeltagerne. I forbindelse med forskningsintervjuet kan også usanne utsagn fra intervjudeltageren føre til svekket validitet, i den vitenskapelige kunnskapen som blir innhentet fra intervjuene. Dette er noe som det må kontrolleres for ved hvert enkelt tilfelle (Kvale & Brinkmann 2009:256). I mine intervjuer fantes det lite grunnlag for at deltagerne skulle uttale seg uærlig, med tanke på at jeg hovedsakelig var ute etter meningene deres om demokratiopplæringen. Ved intervjuene med lærerne var det allikevel et spørsmål som produserte informasjon som det var aktuelt å kontrollere for. Spørsmålet involverte hvilken undervisningsmetode lærerne selv vektla i egen demokratiundervisning. I forbindelse med dette spørsmålet kan lærerne ønske å stille seg selv i et godt lys, ved å vise til svært variert bruk av undervisningsmetoder. Lærerne kan også velge å svare ærlig, men samtidig ha et annet bilde av egen undervisningspraksis enn det inntrykke elevene deres sitter igjen med. Derfor kontrollerte jeg for dette spørsmålet ved å stille elevene spørsmål om hvilken undervisningsmetode de mente ble vektlagt i demokratiundervisningen.

Man kan skille mellom intern og ekstern validitet. Den interne validiteten kan styrkes gjennom å forklare hvordan metoden og analysen gir grunnlag for studiens funn. Til en viss

grad omfatter dette nøyaktighet, ved at funnene må beskrive fenomenet som blir studert nøyaktig. Ekstern validitet referer til studiens generaliserbarhet. Til hvilken grad kan funnene generaliseres til målpopulasjonen for studien (Cohen et al. 2011:183,186). Målgruppen for min studie er elever som går VG1 ved den videregående opplæring i den norske skole. Ved å intervju seks elever og to lærere om demokratiopplæringen, vil ikke funnene fra studien kunne generaliseres til denne målgruppen. Dermed vil den eksterne validiteten av studien være relativt lav i min studie. På den andre siden kan studiens nøyaktighet og dybde føre til en sterkere intern validitet. Metoden og analysen i oppgaven virker også godt egnet for å besvare studiens problemstilling, ved at intervju er en god metode for å samle inn meninger om bestemte temaer. Fenomenologisk analyse er videre en relevant metode for å få forståelse for bestemte temaer i deltagerens livsverden (Kvale & Brinkmann 2009:47). Studiens metode og analyse kan fra et slikt perspektiv være med på å gi grunnlag for studiens funn.

3.8 Analysemetode

Innen kvalitativ metode er nesten alltid analysen tolkende og reflekterende. Kvalitativ analyse handler ofte om å forklare og skape forståelse for data som allerede er tolket av deltageren. Når man skal analysere kvalitative data må en ta stilling til hvordan analysemetode som skal benyttes. For å vurdere dette må en se på studiens formål (Cohen et al. 2011:427, 537). Ifølge Kvale og Brinkmann skal man ikke stille spørsmålet om hvordan noe skal analyseres før man har besvart spørsmålene som angår hva som studeres, og hvorfor studien fortas. «Metoden er bare veien til målet. Når det ikke er angitt noe mål, er det vanskelig å vise veien dit» (Kvale & Brinkmann 2009:199). Målet ved min studie er å finne elevene og lærernes meninger om sammenhengen mellom undervisningsmetoden og elevene sin demokratiske kompetanse. Som nevnt ovenfor virket derfor fenomenologisk analyse som egnet for å analysere dataene som ble samlet inn i intervjuene. Fenomenologisk analyse har fokus på meningen i dataene. Ved bruk av ulike analyseverktøy er formålet å få frem det som allerede ligger i utsagnene fra respondentene, altså deres oppfattelse av fenomenet ut fra egen livsverden. Livsverden er en subjektiv oppfattelse av verden slik vi møter den i dagliglivet. Gjennom analyseringen av intervjuene fortolkes meningen med det som blir sagt og måten det blir sagt på (Kvale & Brinkmann 2009:48,49).

Ved analysering kan forskeren benytte seg av en rekke analyseringsverktøy som kan brukes til å organisere intervjuetekstene, konsentrere meningsinnholdet og hente frem meninger uttalelsene fra intervjuene (Kvale & Brinkmann 2009:208). Meningskoding vil si det å knytte flere nøkkelbegrep til datamateriale fra intervjuene, for senere å kunne identifisere ulike uttalelser. Begrepene koding og kategorisering brukes ofte om hverandre. Kategorisering omfatter mer systematisk konseptualisering, som gir mulighet for kvantifisering. Ved analysering av mine data bruker jeg en form for begrepsstyrt koding, som innebærer at kodene som brukes er utviklet ut ifra materialet i forveien, eller fra eksisterende litteratur innen fagfeltet. I min studie tar kodene utgangspunkt i begreper fra intervjuguiden, dette er begreper som igjen er hentet fra CIVIC - undersøkelsen. Meningsfortetting er et annet analyseringsverktøy som forskeren kan ta i bruk, som innebærer å konsentrere meningsinnholdet ved å forkorte intervjupersonens uttalelser. Ved bruk av meningsfortetting i fenomenologiske studier som min egen, er det viktig at man får rike og nyanserte beskrivelser av fenomenet. Meningsfortolkning er det siste analyseringsverktøyet som vil bli tatt i bruk i mine analyser. Fortolkning av meningsinnholdet i en tekst handler om å hente frem den egentlige meningen ved det som blir sagt. Ved fortolkning av tekst og mening kan man benytte ulike tilnærminger (Kvale & Brinkmann 2009: 208 – 2014). I en fenomenologisk studie handler fortolkningen om å forstå et fenomen ut fra aktørens perspektiv, og beskrive verden slik informanten oppfatter den (Kvale & Brinkmann 2009:45). Analysen av mine data vil derfor innebære og fortolke meningen med det som lærerne og elevene sier om demokratiopplæringen, og måten det sies på.

4 Presentasjon av datamaterialet

4.1 Empirisk materialet

I dette kapittelet presenteres det empiriske materialet som jeg har samlet inn. Materialet består av ca. 30 dataskrevne sider, hvorav alt er transkribert tekst fra intervjusamtalene. Jeg utførte tilsammen åtte intervjuer. Som tidligere nevnt består utvalget av to lærere og tre elever fra hver av deres klasser, altså seks elever til sammen. Intervjuene varte mellom 15 - og 35 min. Variasjonen i intervjuenes varighet kommer blant annet av at lærerne hadde mer utfyllende svar enn elevene.

Elevene som deltok i intervjuene ble plukket ut av læreren, fordi lærerne antok at de ville kunne si noe om temaet demokratiundervisning. Det kan derfor antas at elevgruppen som ble intervjuet er relativt homogen med tanke på måloppnåelse i faget. Flere av elevene som deltok i intervjuene er politisk aktive og hadde klare og reflekterte meninger om demokratiopplæringen. Naturlig nok indikerer allikevel svarene at det er variasjon i elevenes kunnskap og interesse for demokrati og politikk. Ganske tilfeldig består elevutvalget av tre jenter og tre gutter. Det var derimot ingen minoritets elever med i utvalget. En av elevene leverte ikke inn sitt informerte samtykke, jeg kan derfor ikke presentere uttalelsene fra denne eleven i avhandlingen. Lærerne som ble intervjuet var begge kvinner.

I den følgende presentasjonen av datamaterialet fra intervjuene, vil elevene og lærernes meninger om tema bli presentert. Meningsfortolkning av intervjudeltagernes uttalelser vil bli foretatt i drøfting og analysekapittelet. I presentasjonen av datamaterialet referer jeg til meg selv som M. Lærerne har fått navnene L1 og L2, altså lærer en og to. Elevene følger lærernes koder som for eksempel E1.1 og E1.2 tilhører L1. Elevene som tilhører L2 får navnene E2.1, E2.2 og E2.3.

4.2 Demokratiopplæring og elevens politisk interesse

4.2.1 Lærernes oppfatning av demokratiopplæringen

Den første fasen av intervjuene med lærerne var åpen i den forstand at den konsentrerte seg om demokratiopplæringen som helhet. Læreplanen inneholder flere punkter som omhandler skolens demokratiserende oppgave. Jeg ønsket i den forbindelse å finne ut om lærerne mener demokratiopplæringen er et viktig mål for skolen. På dette spørsmålet svarer lærerne følgende.

L1: Ja, jeg tenker det er et av de viktigste målene for å være ærlig.

L2: Jeg vet ikke om det er et mål for skolen spesielt, det kan jeg ikke si jeg har lagt merke til. Men det er jo et mål i samfunnsfag. Men at det er et mål for skolen kan jeg ikke si at jeg ser tydelig i praksis da hvertfall.

Variasjonen i svarene kan komme av at lærerne oppfatter spørsmålet ulikt. Den ene læreren snakker om demokratiopplæringen som et overordnet mål for skole. Svaret til den andre læreren er relatert til praksisen ved den aktuelle skolen.

Lærerne virker også noe uenig når det kommer til spørsmålet om demokratiopplæringens innvirkning på elevenes demokratiske praksis og forståelse. Lærer 2 mener elevene kan påvirkes både i undervisningssituasjonen og ved andre arenaer, som for eksempel skoledebatt ved skolen. Lærer 1 er mer usikker på om demokratiopplæringen har en innvirkning på elevens demokratiske forståelse og praksis i samfunnet. Hun føler skolen ikke helt når målet sitt når det er såpass lav valgdeltagelse fra unge. Svaret som lærer 1 oppgir indikerer at hun mener demokratiopplæringen har en viss innvirkning på elevenes forståelse og praksis, men at det fortsatt er en vei å gå for å oppnå demokratiopplæringens mål.

Demokratisk kompetanse er et omfattende begrep å sette ord på, også for en lærer. Jeg ønsket allikevel å finne ut hva lærerne selv legger i dette begrepet.

M: Hva legger du i begrepet demokratisk kompetanse?

L1: Det jeg legger i det begrepet, det er det at man tør å si meningen sin, men at man også har respekt for andres meninger og forholder seg til flertalls beslutning. At man da ikke fortsetter å gjøre slik man vil selv allikevel.

L2: Jeg er kanskje spesielt opptatt av at de ikke bare skal forstå at det er viktig at de skal bruke stemmeretten sin, men at det også finnes mange andre påvirkningskanaler som en kan benytte seg av.

Svarene lærerne oppgir viser til relevante aspekter ved den demokratiske kompetanse. Svaret lærer 1 oppgir kan knyttes til demokratiets representative aspekt, ved å delta i beslutninger som tas, og innfinne seg med flertallets beslutninger. Samtidig viser hun til evne til å uttrykke egne oppfatninger, som er en sentral del av den demokratiske kompetansen. Lærer 2 mener det er viktig å informere elevene om at det finnes flere påvirkningskanaler enn stemmegivning, informasjon som kan anses som positivt for å utvikle elevene til å bli aktive medborgere. Lærerne nevner derimot lite om sentrale demokratiske verdier, og lite om demokratiske ferdigheter som er sentrale aspekter ved den demokratiske kompetansen

4.2.2 Elevenes politiske interesse

I den innledende fasen av intervjuene med elevene valgte jeg en åpen tilnærming til demokratiopplæringen. Intensjonen med denne delen av intervjuene var å kartlegge elevene sin oppfatning av demokratiets betydning og deres egen politiske interesse. Jeg stilte først elevene et spørsmål om de synes det er viktig at vi lever i et demokratisk samfunn. Alle elevene svarte ja på dette spørsmålet. Jeg stilte så et oppfølgingsspørsmål for å se om elevene hadde reflektert noe over hvorfor de mener det er viktig at vi lever i et demokratisk samfunn. Da ble noen litt mer usikre, noe svaret til denne eleven kan indikere:

E 2.2: Det er vel mest på grunn av, jeg vet ikke jeg, det er på grunn av at det er demokrati, at folket har noe å si i viktige saker, i det som angår dem og andre. Jeg vet ikke, det er litt vanskelig å tenke på fordi det er bare det vi har levd i, så kan ikke sammenligne det med noe annet.

Svaret til denne eleven reflekterer at dette naturlig nok ikke er noe som han går og tenker på i hverdagen sin. Det er lett å ta demokratiet for gitt, når vi ikke kjenner til noe annet. Det er vanskelig for mange elever å sette seg inn i alle de fordelene og rettighetene vi har ved å leve i et demokratisk samfunn. De mangler et sammenligningsgrunnlag. Svaret fra en annen elev indikerte allikevel at hun hadde tenkt gjennom hvordan demokratiet påvirker livet hennes:

E 1.2: Jeg synes det er kjempeviktig, for det gjør at hverdagen min som forsåvidt jente og menneske generelt blir veldig mye enklere enn hvis vi skulle levd i et samfunn hvor det er en person som bestemte, eller en gruppe skulle bestemme hvordan hele samfunnet skulle leve da.

Jeg tror at det er en av grunnene til at Norge er et så bra land som det er da. Det gjør at man får mye mer mangfold i kultur, og samfunnet generelt da.

Svaret fra denne jenta virker veldig reflektert og inneholder noe av kjernen i demokratiet, nemlig at folket er med og avgjør hvordan samfunnet skal styres.

Den politiske interessen elevene har, kan ha stor innvirkning på motivasjonen for og tilegne seg kunnskap om demokrati og politikk. Det neste spørsmålet angår derfor elevene sin politiske interesse. Fire av seks elever sier de er politisk interesserte, tre av dem forteller at de også er politisk aktive, ved å være medlem av ungdomspartier. En av elevene svarer noe usikkert at han har interesse for politikk, men er ikke medlem av noe politisk parti. Den siste eleven svarer at han i liten grad har interesse for politikk, samtidig bryr han seg om hva som skjer i Norge, og at han følger med på nyhetene. Svarene fra elevene indikerer at alle har en viss interesse for politikk, men i variert grad. Som oppfølgingsspørsmål spør jeg elevene om de mener demokratiopplæringen i samfunnsfag har bidratt til å øke interessen deres for politikk. Tre av elevene svarere følgende:

E 2.1: Egentlig ikke, jeg var politisk aktiv fra før av. Jeg har vært det en ganske lang stund. Jeg vet ikke helt, det er veldig enkelt. Og det er litt sånn at jeg ofte tenker; shit kan ikke de andre i klassen det her? Fordi det er ganske naturlig at folk skal kunne det.

E 2.2: Litt, ja. Jeg er ikke så interessert, men den har vel fått meg til å være litt mer interessert i det siste i hvert fall.

E 1.2: Ja veldig, spesielt i ungdomsskolen i 9. og 10. klasse, det var noe som gjorde at jeg valgte å begynne med politikk, fordi at læreren vår ga et veldig bra bilde av det politiske samfunnet og gjorde at flere i klassen interesserte seg for det.

Som svarene fra elevene viser, har de ganske ulik oppfattelse av demokratiopplæringens påvirkning av deres egen politiske interesse. Jeg ønsker videre å finne ut om demokratiopplæringen har informert elevene om betydningen av å stemme ved valg. Fem av seks elever sier demokratiopplæringen i samfunnsfag har informert dem om dette. Som oppfølgingsspørsmål spør jeg elevene som de selv kommer til å stemme ved valg når de får mulighetene til det, her svarer alle ja uten å nøle.

4.3 Undervisningsmetoder som verktøy i demokratiopplæringen

4.3.1 Formidling av demokratisk kunnskap

Formidlingen av demokratisk kunnskap er en sentral del av demokratiopplæringen. Elevenes motivasjon og vilje for å lære seg den demokratirelaterte kunnskapen kan påvirkes av den undervisningsmetoden som læreren tar i bruk. Et sentralt spørsmål omhandlet derfor hvilken undervisningsmetode lærerne vektlegger når de skal fremme elevenes kunnskap om demokrati og politikk. Lærerne svarer følgende:

L1: Jeg tror at det er veldig viktig at vi kjenner historien, kjenner hvor ungt demokrati i Norge er, og hva skjer i de landene som ikke har demokrati, så det vektlegger egentlig jeg. Det er for såvidt ingen metode. Utgangspunktet mitt er å ha en tradisjonell undervisningsøkt i forhold til demokratiets historie, så skal vi jobbe litt mer elevaktivt.

L2: Altså i samfunnsfaget, så er den praksisen jeg kjører, og det har med de rammefaktorene å gjøre og hvor mange timer vi har og ikke har. Så blir det egentlig mye forelesning. For mye syns jeg.

Uttalelsene reflekterer at begge lærerne tar utgangspunkt i en form for tradisjonell undervisningsform. Lærer 1 sier samtidig at hun prøver å ta i bruk mer elevaktive undervisningsformer etter forelesningsøkten. Lærer 2 uttrykker at hun syns det blir alt for mye forelesning, og hun uttrykker videre at hun er usikker på om det er den beste metoden. Hun føler det er en tidsklemme i dette faget, og forelesning er den mest effektive metoden for å formidle alt de skal igjennom.

I intervjuene med elevene ønsket jeg å finne ut hvordan de best lærer kunnskap om demokrati og politikk. Elevene har generelt ganske like oppfatninger når det kommer til dette spørsmålet. To av elevene svarer følgende:

E 2.1: Jeg liker på en måte når læreren holder foredrag, men at vi samtidig kan stoppe underveis og stille spørsmål..

E 1.2: Jeg tror jeg lærer det best når læreren står fremme skriver, tegner eller gjør noe fysisk på tavlen.

Elevenes svar indikerer at de liker en form for forelesning når de skal lære kunnskap om demokrati og politikk. Samtidig understreker flere av elevene at det er viktig at de får diskutert og arbeidet med kunnskapen på egenhånd etterpå. Svarene til de fleste av elevene samsvarer relativt godt med den metoden som lærerne vektlegger for å formidle kunnskapen. Samtidig forteller den ene læreren at det blir for mye forelesning, og elevene uttrykker at det er viktig med variasjon.

4.3.2 Utvikling av demokratiske verdier

En viktig del av den demokratiske kompetansen er demokratiske verdier og holdninger. I intervjuene ønsket jeg derfor å finne ut hvordan lærerne mener demokratiske verdier best kan fremmes gjennom demokratiundervisningen. Jeg stilte følgende spørsmål:

M: I LK06 under formål for samfunnsfag står det følgende: I et demokratisk samfunn er verdier som medvirkning og likeverd viktige prinsipper. Videre understrekes betydning av forståelse grunnleggende menneskerettigheter, demokratiske verdier og likestilling. Hvordan mener du elevene best utvikler verdier og holdninger?

L 1: Jeg tror der at det er veldig viktig å diskutere og jeg må si at jeg er ganske sjokkert ofte over elevenes konservative holdninger, spesielt til for eksempel likestilling. Men der kan de for lite, ikke sant? Der er det masse myter og forutinntatte meninger.

L 2: Hvordan man lærer det, jeg tror egentlig de må oppleve det litt, at de kan se, jeg synes det her blir mye fluffy ord. Så da blir jeg opptatt av å trekke det ned på bakkenivå, hva dreier det seg egentlig om i praksis. Og da tror jeg man må oppleve litt selv hvordan man kan påvirke. Det blir mye ord for meg og vettu, hehe.

Lærer 2 uttrykker at hun synes de ulike verdibegrepene fra læreplanen, blir mye «fluffy» ord. Hun mener derfor det er viktig å trekke det ned på bakkenivå. Når jeg stiller læreren et oppfølgingsspørsmål som angår hvordan hun legger opp til at elevene får oppleve verdiene selv, utdyper hun med at hun tror sosialiseringen i skolen er viktig. Hun trekker frem debatt som en god arbeidsform, både for å utvikle sentrale verdier, og for at elevene skal se hvordan

demokratiet fungerer. Lærer 1 mener også diskusjon eller debatt er en viktig arbeidsform for å arbeide med de demokratirelaterte verdiene i undervisningen. Hun gir videre et eksempel fra egen undervisning hvor hun tok i bruk en drøftingsoppgave om likestilling, hvor hun selv mener hun må trå litt tilbake, for at ikke hennes meninger skal gjennomsyre det elevene skriver. Hun er opptatt av at elevene skal få uttrykke det de mener, samtidig som hun mener det noen ganger må være lov å lede elevene i riktig retning.

Elevene selv har ulike opplevelser med tanke på undervisningens fokus på utviklingen av demokratiske verdier. Noen av elevene uttrykker at de i liten grad jobber med dette, og andre uttrykker at de jobber noe med demokratiske verdier i undervisningen. To av elevene sier følgende:

E 2.2: Tror ikke vi dyrker det frem i noen, men det er en selvfølge at vi har det allerede. De utvikler oss jo på en måte, men tror ikke det er noe satt punkt at vi skal bli bedre til det her. Tenker at det er en selvfølge at vi er sånn.

E 1.1 Vi har hatt – de har sagt hvorfor det er viktig med demokrati og hvorfor det er viktig at man skal ha ytringsfrihet og si sin egen mening.

Det er stor variasjon i elevenes svar når det kommer til deres inntrykk av demokratiundervisningens fokus på demokratiske verdier. Elever innen samme klasser har også ulike meninger om undervisningens fokus på utviklingen av demokratiske verdier, noe som indikerer at de har ulik opplevelse av den samme undervisningen. Når jeg snakker med en av elevene som uttrykker at de har fokus på dette, spør jeg henne om hvordan de jobber med utviklingen av demokratiske verdier i undervisningen. Hun svarer følgende:

E 1.2: Det starter gjerne med at læreren presenterer et tema eller et begrep også forteller hun litt om det og etter det så skal vi finne vår egen da – hva er det vi kvalifiserer – f-eks ytringsfrihet da – hva legger vi i det begrepet og noen ganger så jobber vi i grupper eller så jobber vi som en hel klasse og diskuterer, ellers så jobber vi på tvers av klasser og noen ganger på tvers av skoler også. Vi har jobbet med en skole i Sverige – det var en EU simulering da, hvor vi skulle ta opp forskjellige punkter som ytringsfrihet, likeverd og sånt da.

Eleven sitt svar forteller oss noe om hvordan de jobber med de demokratiske verdiene i timen. Samtidig nevner hun noe om prosjekter på tvers av skoler, som virket som en positiv erfaring. Avslutningsvis sier hun at alle lærer på forskjellige måter og at det derfor er viktig med

forskjellig typer jobbing, sånn at alle får deltatt. Hun mener også dette er bra for klassens miljø.

4.3.3 Arbeid med demokratiske ferdigheter

Demokratiopplæringen har en sentral oppgave i å gi elevene en opplæring i ulike demokratiske ferdigheter som samarbeid, argumentasjon, evnen til å vurdere og ta beslutninger. Noen undervisningsmetoder kan være mer egnet for å fremme slike demokratiske ferdigheter enn andre. I intervjuene med lærerne ønsket jeg å finne ut om de mener lærerstyrte eller elevaktive undervisningsformer egner seg best for å fremme elevenes demokratiske ferdigheter. Og hva de eventuelt vektlegger selv. Lærerne svarer følgende:

L 1: Jeg tenker at de bør ha litt av begge deler og det kommer helt ann på klassen. Fordi at den klassen du skal intervjuer noen i, de er en veldig sterk klasse, men de jobber veldig, veldig dårlig. Den elevstyrte, går som regel veldig dårlig fordi de sitter å skravler den timen de skal jobbe og det betyr at i den klassen der så har vi måtte begrense litt den elevstyrte aktiviteten, dessverre.

L 2: Jeg tror du når flest med elevstyrte metoder, men jeg tror også. Eller ikke helt sant, jeg tror det er bra med veksel. Jeg tror det er greit med en lærer som styrer rammeverket, også kan en flette inn det elevstyrte og gjøre det mer praktisk orientert, gjennom mer sånn «hands on», eller praktiske type oppgaveløsning. Ja begge deler tror jeg.

Begge lærerne mener det er viktig med en variasjon av lærerstyrte og elevaktive arbeidsformer. Her virker de ganske enige om hvordan de mener det er best å fremme elevenes demokratiske ferdigheter. Lærer 1 uttrykker samtidig at det er vanskelig å jobbe med elevaktive arbeidsmetoder i den aktuelle kassen fordi de jobber dårlig med slike aktiviteter Hun mener derfor at slike arbeidsformer må begrenses.

I intervjuene med elevene spurte jeg de om hvilken undervisningsmetode som de selv følte de best lærer demokratiske ferdigheter av. Jeg eksemplifiserte demokratiske ferdigheter med argumentasjon, samarbeid og deltagelse. To av elevene svarer følgende på dette spørsmålet:

E 2.3: Sånn «fake» debatter, man må først åpne for at elevene åpner seg selv, eller er villige til å argumentere, for det er ikke alle som er vant til det. Men når man først gjør det så er de

den beste måten, for da må man gjøre det i praksis. Ikke bare skrive å tenke seg lenge om. Men må være forberedt for å ta imot motargumenter å se at det er mer fornuftig enn mitt argument.

E 1.2: Slik jeg sa det i stad da, så har jo vi hatt det samarbeidet med den andre skolen og det hjelper veldig på den type undervisning for da lærer man å samarbeid med folk uansett språk og bakgrunn. Og samarbeide med mennesker fra forskjellige kulturer, eller forskjellige klasserom fungerer også veldig bra, fordi at da er det mennesker du ikke kjenner så godt som er der – som du kan snakke med og diskutere med og kommer frem til f.eks kompromisser om forskjellige standpunkter da som man skal ha i saker.

Svarene fra begge elevene er svært reflekterte, og de begrunner også hvorfor arbeidsformene fungerer godt for dem. Flertallet av elevene mener diskusjon er en god arbeidsform for å utvikle deres demokratiske ferdigheter.

4.3.4 Muligheten til å uttrykke egne meninger

En viktig komponent i den demokratiske kompetansen er evnen til å uttrykke egne meninger og oppfatninger i samfunnssammenheng. Det blir derfor viktig at elevene får mulighet til, og erfaring med å fremme egne meninger og kritiske refleksjoner i demokratiundervisningen. I intervjuene stilte jeg lærerne spørsmål om elevene får mulighet til dette i deres samfunnsfagundervisning. Lærerne svarer følgende:

L 1: De har jo mulighet til det, men som sagt igjen så tror jeg de fleste ikke er der at de klarer det på vg1. Det opplever jeg veldig sjeldent. Det blir kanskje en politisk debatt mer hvis det skulle være noe, liksom. Det er nok ikke så mange som er kritiske til samfunnet enda, bortsett fra når vi kommer inn på velferdsstaten.

L 2: Ja, de kan det, men jeg føler at den muligheten, enten så klarer ikke jeg helt å legge opp til det, fordi jeg ikke klarer å få alle i tale. Det syns jeg er veldig vanskelig i den klassen jeg er i nå. Akkurat den samfunnsfagklassen. For der har det utvikla seg litt sånn, det har vært veldig mye lærerstyrt og da. Når jeg da snakker med dem, da er det noen som har tatt ordet i begynnelsen av året, og de har vært så flinke at de har nok avskrekka de andre.

Begge lærerne uttrykker at elevene får mulighet til å uttrykke egne meninger i undervisningen, men at det er få som gjør det. Lærer 1 mener hun sjeldent opplever at elevene ved vg1 har klare oppfatninger eller kritiske meninger om samfunnet. Hun mener også det er tidlig å jobbe med utviklingen av kritisk vurdering av ulik informasjon, og gjentar at hun mener samfunnskunnskap burde være et vg3 fag. Lærer 2 syns det er vanskelig å jobbe med å få elevene til å uttrykke egne oppfatninger og kritiske refleksjoner i den klassen hun har nå. Det er kun fire eller fem som uttaler seg i timene, forteller hun. Læreren sier at hun burde brukt mer tid på summe grupper for å få flere til å delta, men hun føler ikke hun får det helt til.

Jeg stiller elevene det samme spørsmålet, altså om de får uttrykke egne oppfatninger og kritiske refleksjoner om samfunnet i demokratiundervisningen. Alle elevene uttrykker de får mulighet til å si det de mener. Samtidig er det noe variasjon i svarene, som vises i meningene til disse to elevene:

E 1.2: Absolutt -slik det er i klassen min nå og i de tidligere årene på skolen så har klassen veldig lyst da, til å ta en diskusjon og hvor alle kan være med å bidra og alle kan diskutere ut i fra sitt standpunkt og ut fra sine erfaringer og læreren synes alltid dette er kjempegøy å høre på, og av og til sitter de å ler seg ihjel fordi det blir så absurd – fordi som tenåringer så har man lyst til å vinne når enn har satt i gang noe, noe som gjør at utover så kan det komme litt rare argumenter da. Men da kommer læreren inn å forteller at – hvis du hadde sagt det på denne måten her så kunne du ha gjort det bedre, som hadde satt den andre parten fast.

E 2.1: Det skal ofte være veldig nøytralt. En skal se alle sider og være forsiktig med hva en konkluderer med. At det ikke skal være for krast og sånn. Mye som en får beskjed om at blir for krast og at en kan få dårlig karakter om en gjør det. Det er litt dumt. Men på ungdomsskolen var dem opptatt av at en skulle ha egne meninger, men at en skulle se andre sider. Det er de jeg syns er riktig i samfunnsfag da. At det, for man skal lære om demokrati. Alle skal jo ikke bli samfunnsvitere.

Elevene sitter igjen med noe ulik oppfatning av muligheten for å uttrykke seg i demokratiundervisningen. Elev 2.1 uttrykker at det de sier må være nøytralt, noe hun mener er veldig dumt. Hun mener alle burde få uttrykke sin ærlige mening i samfunnsfagstimene. Den andre eleven, som vel og merke har en annen lærer, er veldig fornøyd med muligheten med at alle i klassen kan uttale seg fritt i timen. Hun forteller videre at læreren ikke sier hva de skal mene, men forteller de hvordan de skal forvare meningene sine.

4.3.5 Vilje til engasjement

Demokratisk engasjement er knyttet til interesse og vilje til å delta og handle i samfunnslivet. Skolen kan være en bidragsyter for å tenne en politisk interesse i elevene, som kan føre til politisk engasjement og deltagelse i ulike samfunnsaktiviteter. Jeg spurte lærerne om de mener dette er tilfellet, bidrar skolen til å utvikle elevenes engasjement for politikk og demokrati.

L 1: Ja, det gjør jeg absolutt, men nå er vel det et av de kapitlene jeg vektlegger mest også, fordi jeg synes det er så viktig selv, jeg er jo politiker jeg også. Så jeg synes jo det er en av de viktigste oppgavene faktisk, med samfunnsfag.

L 2: Ikke nok, nei, og der tenker jeg at den delen av pensum som handler om politikk, er veldig på det politiske systemet og de formelle organene. Men ikke så mye vektlagt de andre påvirkningskanalene som faktisk er veldig viktige, men som elevene mister troa på at kan fungere om de skal fremme egne meninger. Skulle gjerne brukt mere tid for eksempel på hvordan de kan bruke mediene til å utrykke meninger, hvordan kan vi bruke facebook, hvordan kan man bruke de kanalene som er til rådighet.

Begge lærerne uttrykker at de mener skolen kan være med å påvirke elevenes demokratiske engasjement. Lærer 1 mener dette er en av de viktigste oppgavene i samfunnsfag. Lærer 2 mener allikevel klart at skolen kunne påvirket mye mer gjennom å vektlegge hvordan elevene kan påvirke gjennom andre påvirkningskanaler. Hun understreker videre at det er viktig at elevene ikke tror at det kun er hvert fjerde år de er en del av demokratiet.

I intervjuene med elevene uttrykker de fleste at demokratiundervisningen i noe grad har påvirket deres demokratiske engasjement, ved å informere om hvor viktig det er å bruke stemmeretten sin. En av elevene viser også til en videre interesse for å engasjere seg i samfunnet. Han sier følgende:

E 2.3: Minste jeg kan gjøre er å sette meg in i saker og stemme selvfølgelig. Men også har jeg lyst til å jobbe mer med det. Noe jeg brenner for er menneskerettighetene. Det har jeg lyst å jobbe mer med, og det syns jeg samfunnsfagtimene og undervisningen har bidratt til få meg til å ha lyst å gjøre.

Denne eleven er den eneste som mener demokratiundervisningen har bidratt til et engasjement utover det å stemme ved valg. De elevene jeg snakket med som var politisk aktive, var medlemmer av ungdomspartier før de startet på videregående. Derfor uttrykker de at demokratiundervisningen de har nå, ikke direkte har ført til dette engasjementet.

4.4 Undervisningsmetodene og elevenes demokratiske kompetanse

4.4.1 Undervisningsmetodene som vektlegges i demokratiundervisningen

I den siste delen av intervjuene ønsker jeg å finne ut om lærerens praksis samsvarer med de undervisningsmetodene de selv ønsker å vektlegge i demokratiundervisningen. Jeg stiller derfor først læreren spørsmål om hvilke undervisningsmetoder de hyppigst tar i bruk. Lærerne svarer følgende:

L 1: Jeg vil aller helst vektlegge diskusjon, og vil ha litt rollespill også når det gjelder politiske parti, at de skal ta rollen som et politisk parti på en måte da. Debatter også. Disse her skulle egentlig lage en film, en nyhetsreportasje for de har Ipad. De klarer jo fint å gjøre det. Men igjen så hjelper det ikke alltid det jeg vektlegger fordi vi har ikke den elev gruppa som jubler og stormer med i den retning læreren nødvendigvis vil.

L 2: Ja det blir mye prat. Skulle gjerne hatt mer vekselbruk. Som sagt før.

Lærer 2 mener det blir mye prat i demokratiundervisningen. Hun sier videre at hun selv ønsker å veksle mer på undervisningsmetodene, fordi hun vet at ikke alle elever har utbytte av forelesninger. Lærer 2 uttrykker klart at de metodene hun ønsker å vektlegge ikke alltid samsvarer med egen praksis. Lærer 1 mener hun prøver å variere mellom ulike undervisningsmetoder, men sier det hjelper lite dersom ikke elevene tar stafettpinnen. Hun sier videre at metodene hun mener bør vektlegges, i stor grad samsvarer med egen praksis i undervisningen.

I intervjuene med elevene ønsker jeg å finne ut om de sitter igjen med samme inntrykk som lærerne. Jeg stiller de derfor et spørsmål om hvilken metode de mener det legges mest vekt på i demokratiundervisningen? Alle elevene i klassen til lærer 1 svarer at de mener det legges

mest vekt på diskusjon og dialog. Elevene i den andre klasse uttrykker at det er en del tavleundervisning, men at det er noe variasjon, som i stor grad samsvarer med det læreren deres sier.

4.4.2 Sammenheng mellom undervisningsmetodene og elevenes demokratiske kompetanse

Hovedmålet med intervjuene var å få en bedre forståelse for elevenes og lærernes meninger om sammenhengen mellom undervisningsmetodene og elevenes demokratiske kompetanse. I den avsluttende delen av intervjuene med lærerne ble de derfor stilt et direkte spørsmål om de selv ser en slik sammenheng. Lærerne svarer følgende.

L 1: Hvis det bare er en monolog fra læreren til eleven så tenker jeg da at – du må jo få en erfaring med det på en måte. Ja, du må erfare at demokratiet er en bra ting. At det er ok ikke sant, at det med respekt for hverandre, lærerne har respekt for elevene, det er så mye som er rundt et demokrati føler jeg – som er ting som en må erfare, og som en ikke kan på en måte bli fortalt.

L 2: Helt sikkert, der er det ikke ideelt, når jeg får det spørsmålet sånn, at demokratiopplæringen, å ha en lærer som står å forteller hele tiden. Det er ikke noe eksempelets makt i det. Men det føler jeg ofte blir resultatet i samfunnsfaget.

Begge lærerne gir uttrykk for at de mener det er en sammenheng. Lærer 1 viser til at undervisningsmetoden er av betydning, på bakgrunn av at det er mye ved et demokrati som elevene må erfare selv. Lærer 2 føler at det ikke er ideelt bare å fortelle elevene om demokratiet i demokratiopplæringen. Hun sier videre at hun tror det er bra å veksle på metodene som blir tatt i bruk i undervisningen.

Demokratisk kompetanse er et omfattende begrep. I intervjuene med elevene forklarer jeg derfor hva begrepet innebærer før jeg spør de om de ser en sammenheng mellom undervisningsmetoden og deres egen demokratiske kompetanse. Alle elevene mener at de ser en slik sammenheng. En av elevene svarer følgende:

E 1.2: Absolutt, hadde vi som klasse f.eks bare sittet å lest å hørt på læreren snakke og ikke kommet med våre egne meninger eller diskutert eller vært med da, så tror jeg at jeg ikke

hadde vært like engasjert som jeg er nå eller kunnet like mye. Det hadde blitt en veldig kjedelig og ensformig undervisning, noe som gjør at du liksom ikke skaper den samme interessen for faget, som du gjør når du har flere forskjellige læringsmetoder da.

Denne eleven uttrykker at undervisningsmetoden er viktig både for å skape engasjement og interesse, og understreker bruken av flere læringsmetoder. Jeg stiller eleven et oppfølgingsspørsmål, om hun ønsker seg mer elevaktive undervisningsmetoder i demokratiopplæringen. Hun svarer at hun selv er fornøyd med undervisningen, men at hun vet at det er andre klasser som ikke har det så godt. Hun mener derfor at det ville vært positivt om det hadde blitt lagt inn i lærerplanen. Den siste bemerkningen kan anses som interessant, dette var noe eleven sa på egen hånd, uten at jeg nevnte det. De andre elevene som går i klasse med denne eleven, uttrykker også at de mener læreren deres tar i bruk en del elevaktive undervisningsmetoder. I den andre klassen er det noe mer variasjon. Elevene sier følgende:

E 2.1: Ja, altså jeg er jo glad i tavleundervisning, men det er ofte litt mye. Altså i fag som matte er det ikke så mye du kan mene eller si, men i samfunnsfag så er det greit med runder hvor en spør; hva mener du egentlig om det her? Og forsvare det.

E 2.3: Ja det gjør jeg, for demokrati handler om at du selv skal ytre din mening, og da må man lære hvordan man ytret meningen sin. Ikke bare å få lov, men man må praktisere det også for at man vet hvordan man skal ytre seg og være med å påvirke demokratiet.

De to elevene uttrykker at de ønsker mer elevaktive undervisningsmetoder i demokratiopplæringen. Den siste eleven i denne klassen mener de har greit med elevaktive undervisningsformer, men at det kan bli bedre. Avslutningsvis stiller jeg elevene et spørsmål om hvilken undervisningsmetode de selv lærer best av. Intensjonen med dette spørsmålet er å finne ut om det faktisk er en variasjon mellom de seks elevene som ble intervjuet. En av elevene svarer følgende:

E 1.2 Generelt vil jeg si at jeg lærer best av når vi bruker forskjellige teknikker mot samme oppgave, når jeg kan bruke internett, snakke med folk, høre på læreren forklare om det eventuelt skal være noe.

Svaret til denne eleven viser til å bruke flere arbeidsmåter inn mot et tema, hun uttrykker videre at hun derfor liker varierte læringsmetoder. De andre elevene nevner stort sett en eller

to metoder de foretrekker, og svarene varierer. Elevene svarer alt fra forelesning til oppgaver, diskusjon og samarbeid. En arbeidsform som går igjen i flere av svarene er diskusjon.

5 Drøfting og analyse

5.1 Innledning

I det følgende kapittelet vil jeg drøfte og analysere det empiriske materialet i undersøkelsen. Nyere forskning som CIVIC - undersøkelsen og doktoravhandlingen til Jannicke Heldal Stray vil bli trukket inn i drøftingen for å diskutere egne funn. Drøftingen vil ta for seg demokratiopplæringens betydning for elevenes politiske interesse og engasjement. Det vil videre diskuteres om undervisningsmetoden kan brukes som verktøy i demokratiopplæringen. Avslutningsvis diskuteres sammenhengen mellom undervisningsmetoden og elevenes demokratiske kompetanse.

5.2 Demokratiopplæringens betydning for elevenes politiske interesse og engasjement

5.2.1 Elevenes politiske interesse og forventning om deltagelse

Politisk interesse og engasjement kan regnes som et godt utgangspunkt for politisk deltagelse. Mange unge deltar lite fordi de ikke ser meningen med å delta (Børhaug & Solhaug 2012:173, 175). Dette kan komme av en oppfatning av at deres politiske engasjement og deltagelse i liten grad vil påvirke hvordan samfunnet fungerer. En annen årsak kan være at unge tar samfunnet de lever i for gitt, og ser ikke hvordan politiske saker påvirker dem.

Samfunnsspørsmål og politiske saker kan virke komplisert og tidkrevende å sette seg inn i, noe som kan føre til at mange unge mister interessen. Som lærer handler det derfor om å finne politiske spørsmål som kan engasjere elevene, og hjelpe de med å sette de inn i saker som kan virke vanskelige. En negativ side ved politikken som gjør det vanskeligere for unge å ta et valg, er at det er lite som skiller de forskjellige partiene fra hverandre. Likevel viser ungdomspartiene til flere medlemmer (NOU 2011 Nr.20). Den økte valgdeltagelse blant unge

ved valget i 2013, kan også vise til et økt engasjement blant unge. For å bidra til en videre økning i unges politiske interesse, har demokratiopplæringen en sentral oppgave i å vise hvordan elevenes engasjement kan være meningsfylt (Børhaug & Solhaug 2012:173, 175). Et av spørsmål i intervjuene med elevene var derfor om de selv var politisk interesserte, og om demokratiopplæringen har bidratt til en vilje til å engasjere seg politisk. Flertallet av elevene forteller at de er politisk interesserte. Elevene har derimot varierte oppfatninger når det kommer til spørsmålet om demokratiopplæringen har bidratt til å påvirke denne interessen. En årsak kan være at de intervjuede elevene går i to ulike klasser, altså lærerens undervisning og metodevalg kan i ulik grad påvirke interessen deres. Samtidig har elever innen samme klasse ulike oppfatninger av hvordan demokratiundervisningen har påvirket deres politiske engasjement. Det kan derfor tyde på at noen elever er mer mottagelige for å bli politisk interesserte enn andre. Sist, men ikke minst, er det viktig å understreke at skolen kun er en demokratiseringsarena. Både familie og venner og andre sosiale nettverk kan påvirke til at elevene kan bli mer eller mindre interesserte i politikk.

Tønnessen mener demokratiopplæringens mål om å danne aktive medborgere kan anses som ambisiøse, og kan til tider ta pusten fra en hver samvittighetsfull lærer. Han mener det er viktig og ikke sette forventningene for høyt. Det første skrittet må være å legge opp undervisningen slik at en skaper interesse blant de uinteresserte. Dersom skolen oppnår å stimulere elevene til å delta ved valg når de får muligheten til det, har den oppnådd noe. (Tønnessen & Tønnessen 2007:80,81). CIVIC - undersøkelsen viser at flertallet av elevene som deltok i undersøkelsen har en forventning om å delta ved valg. Hele ni av ti videregående elever svarer at de vil bruke stemmeretten sin når de får muligheten til det (Mikkelsen et al. 2002:189). Slike tall fra CIVIC – undersøkelsen samsvarer i stor grad med min studie, hvor alle elevene som ble intervjuet sier de vil stemme ved valg. Tre av seks elever er også medlemmer i ungdomspartier, noe som kan tyde på at utvalget av elever kan være litt mer engasjerte enn gjennomsnittet. Alle respondentene var fra studiespesialiserende videregående, noe som kan være av betydning. Interessen for politikk er ofte betydelig sterkere på studiespesialiserende enn på yrkesfag (Mikkelsen et al. 2002:175)

Elevenes enstemmige forventning om deltagelse ved valg kan anses som positive funn, samtidig er det viktig å ta i betraktning at det kan være stort sprik mellom intensjon og praksis. Den faktiske valgdeltagelsen er lavere enn andelen som tror de vil stemme ved valg når de får stemmerett (NOU 2011 Nr. 20:61). Etablerte funn fra instituttet for

samfunnsforskning viser at valgdeltagelsen blant unge er svært lav. De seneste årene har førstegangsvelgere konsekvent vært den gruppen med lavest valgdeltagelse (samfunnsforskning.2013). Slike funn kan indikere at det finnes et misforhold mellom unges forventning til deltagelse og deres faktiske deltagelse. Målingene fra det siste valget viser imidlertid en økning i unges deltagelse. Valgdeltagelsen blant førstegangsvelgere gikk opp med hele ti prosentpoeng siden valget i 2009. Johannes Berg som forsker på valgdeltagelse ved Universitetet i Oslo mener noe av forklaringen kan være mer politisk interessert ungdom, og at unge har blitt oppfordret til å delta (nrk.2013) (fido.nrk.2013). Det er mye som kan tyde på at den økte politiske interessen og deltagelsen kan komme som en reaksjon på terrorangrepet 22. juli 2011. Berg understreker at dataene som de har samlet inn ikke kan måle slike effekter. Samtidig tyder allikevel mye på at unge er mer mottagelig for budskapet om at man bør stemme. Skolens demokratiopplæring kan ha vært en viktig bidragsyter til den økte valgdeltagelsen, ved å gi elevene en økt innsikt og forståelse for betydningen av å bruke stemmeretten sin. Men det er allikevel vanskelig å si sikkert. Selv om det er en økning i unges valgdeltagelse, så deltok 66, 5 prosent av førstegangsvelgerne (ibid). En videre økning i unges valgdeltagelse er derfor ikke bare ønskelig, men også mulig.

5.2.2 Demokratiopplæringens betydning

Skolen som demokratisk fellesskapsinstitusjon har en sentral oppgave i å utvikle elevenes funksjonalitet som borgere i et demokratisk samfunn (Stray 2010:6). Skolen er vel og merke ikke alene om å påvirke elevenes politiske og demokratiske utvikling, den inngår i en kompleks politisk sosialiseringssprosess. Hvilken betydning har egentlig skolen i denne sosialiseringssprosessen? I min studie var jeg interessert i å finne ut om elevene og lærerne mente demokratiopplæringen har betydning for elevenes politiske og demokratiske utvikling. Elevene som deltok i min undersøkelse mener at demokratiundervisningen har formidlet betydningen av å bruke stemmeretten sin. Det er derimot få av elevene som mener demokratiopplæringen har påvirket de til politisk engasjement utover det å stemme. Elevene som var politisk aktive ble det før de startet på videregående, og mente derfor at nåværende demokratiundervisning i liten grad bidro til deres politiske engasjement. Dette kan komme av at elevene har blitt påvirket til å bli politisk engasjerte gjennom andre sosialiseringssarenaer, som familie og venner. En av elevene nevner vel og merke samfunnsfaglæreren sin fra ungdomsskolen, som en bidragsyter til sitt politiske engasjement.

Lærerne som ble intervjuet har noe ulik oppfatning av om betydningen av skolens demokratiopplæring. En av lærerne jeg intervjuet mener at demokratiopplæringen er en viktig oppgave for skolen. Samtidig sier hun at hun er usikker på om skolen når målet sitt fullt ut med å utvikle elevenes demokratiske forståelse og deltagelse. Hun begrunner dette med den lave valgdeltagelsen blant unge. Den andre læreren mener at skolen kan påvirke elevenes demokratiske forståelse og deltagelse. Samtidig sier hun at hun ikke ser at demokratiopplæringen er et tydelig mål for skolen i praksis, men heller et mål i samfunnsfaget. Det er vanskelig å si om svaret indikerer at det er lite demokratisk praksis ved den aktuelle skolen, eller om læreren ikke har satt seg inn i hva demokratiopplæring på skolenivå innebærer. Senere uttaler hun nemlig at skolen har hatt en runde elevdebatter hvor alle som vil kan delta, som virker positivt for elevenes demokratiske forståelse. Alle skoler er også pålagt å ha elevråd, hvor elevene kan påvirke beslutningene som tas ved skolen, men i hvor stor grad får elevene demokratisk praksis gjennom elevrådet? En elevundersøkelse som ble utført i 2006 viser at et mindretall av de spurte videregående elevene mente at skolen ofte hørte på elevrådets forslag. Noe som kan tyde på at elevrådet ikke fungerer helt etter sine intensjoner. I tillegg er ofte tilfellet, at de elevene som rekrutteres til elevrådet ikke representerer bredden i elevmassene. Samtidig er nær alle elevene som deltok i CIVIC - undersøkelsen enige, eller svært enige i at skoler bør ha elevråd (NOU 2011 Nr.20: 29).

I CIVIC – undersøkelsen svarer nesten alle lærerne at de mener demokratiopplæringen er betydningsfull for elevenes politiske og demokratiske utvikling (Mikkelsen et al. 2002:222). CIVIC- undersøkelsen viser også at norske elever ligger i toppsjiktet internasjonalt, i kunnskap om demokrati. Slike resultater lagt sammen med en økt valgdeltagelse blant unge skulle tilsi at skolens demokratiopplæring har stor innvirkning på elevenes demokratiske forståelse og deltagelse. En videreføring av den demokratiske arven burde derfor være en enkel oppgave for skolen, men en slik antagelse kan ifølge Vestby være farlige. Effekten av en slik antagelse kan nemlig gi effekten av å gjøre oss selvtilfredse, og blinde for at arven må fornyes og jobbes videre med, slik at den ikke skal forvitne (Stray 2010:106).

5.2.3 Lærernes oppfatning av begrepet demokratiske kompetanse

I CIVIC - undersøkelsen beskrives den demokratiske kompetansen i tråd med læreplanens ambisjoner om hva den demokratiske dannelsen skal inneholde. Den skal gi elevene den

kunnskapen, ferdighetene, oppfatninger og holdningene som elevene trenger for å bli engasjerte og ansvarsfulle samfunnsborgere (Mikkelsen et al. 2001:68). Begrepet er veldig omfattende, og spørsmålet er da om lærere legger det samme i dette begrepet. Hvordan lærerne tolker den demokratiske kompetansen kan si noe om hva de mener den demokratiske dannelsen bør inneholde. I min studie fremhever begge lærerne det representative aspektet ved den demokratiske kompetansen. Den ene læren er opptatt av å vise elevene at det finnes flere påvirkningskanaler enn det å stemme ved valg. Den andre læreren viser til at elevene må lære seg å respektere flertallets beslutning. Kunnskapsaspektet og det representative aspektet virker godt representert i lærernes svar. Lærerne nevner derimot ingenting om sentrale demokratiske verdier, og lite om demokratiske ferdigheter som er sentrale aspekter ved den demokratiske kompetansen. Dersom lærernes svar sier noe om hva de vektlegger i demokratiundervisningen, kan det tyde på at de legger stor vekt på *om* aspektet, og mindre vekt på *til* aspektet ved demokratiopplæringen. Som vil si at det kan eksisterer et misforhold mellom kunnskap og verdier og ferdigheter i lærernes demokratiundervisning. Samtidig er det vanskelig å si sikkert om det er tilfellet ut fra slike resultater.

Funn fra CIVIC – undersøkelsen kan vise til et misforhold angående hva som blir vektlagt i demokratiopplæringen. Nesten 80 prosent av lærerne svarer at det legges mest vekt på *kunnskap om samfunnet* (Mikkelsen et al. 2001:228). I henvisning til slike resultater fra CIVIC – undersøkelsen, mener Vestby at demokratiopplæringen er teoretisering uten praktisering. Hun mener skolen må legge større vekt på demokratiske arbeidsformer og elevmedvirkning for best mulig å fremme elevenes demokratiske kompetanse (Stray 2010:106). Det kan allikevel argumenteres for at dette kun er en side ved demokratiopplæringen som påvirker elevene sin demokratiske kompetanse. Hvordan læreren møter elevene i hverdagen, og den relasjonen elevene har til læreren sin kan ha stor effekt på elevenes faglige utvikling. Dermed er det rimelig å anta at dette også kan ha en effekt på utviklingen av elevenes demokratiske forståelse. Elevenes faglige forutsetninger, holdninger og interesse vil også i stor grad bidra til hvordan elevene utvikler sin demokratiske kompetanse. I det følgende kapitlet er det allikevel demokratiske arbeidsformer som vil stå i fokus. Elevene og lærernes meninger om hvordan ulike undervisningsformer kan brukes for å fremme den demokratiske kompetansen vil bli diskutert.

5.3 Undervisningsmetodene som verktøy

Innledningsvis i oppgaven refereres det til undervisningsmetodene som lærerens verktøy. På samme måte som en snekker velger det verktøyet som egner seg best for den oppgaven som skal utføres, må læreren velge den undervisningsmetoden som er best egnet for undervisningens mål (Tønnessen & Tønnessen 2007: 135). Noen undervisningsoppgaver krever imidlertid flere arbeidsformer for å nå det ønskelige målet. Utviklingen av elevenes demokratiske kompetanse kan anses som en slik oppgave. Ifølge CIVIC - undersøkelsen bygger den demokratiske kompetansen på demokratiske kunnskaper, verdier, ferdigheter og oppfatninger som til sammen er antatt å påvirke politisk interesse og vilje til engasjement i samfunnslivet (Mikkelsen et al. 2001). De ulike målene ved den demokratiske kompetansen bør reflekteres i de undervisningsmetodene som læreren tar i bruk. De ulike metodene kan bidra til å framheve en sak på forskjellige måter (Tønnessen & Tønnessen 2007:137). I intervjuene med lærerne og elevene fikk dette en sentral plass. Hvilke undervisningsmetoder de mente egnet seg for å fremme demokratisk kunnskap, ferdigheter, verdier og oppfatninger.

5.3.1 Kunnskapstilegnelse gjennom tradisjonell undervisning med stemme, tavle og kritt

CIVIC - undersøkelsen viser til kunnskap om demokrati og politikk som en betingelse for at unge mennesker skal utvikle seg til informerte medborgere som kan foreta valg om å delta i samfunnslivet (Mikkelsen et al. 2001:68, 71). Hvordan læreren velger å formidle fagstoffet kan påvirke elevenes motivasjon for å følge med på den kunnskapen som blir formidlet. Dermed kan undervisningsmetoden også ha en innvirkning på hva elevene faktisk lærer. I intervjuene med lærerne var jeg interessert i å finne ut hvilken undervisningsform lærerne mente egnet seg best for å fremme elevenes kunnskap om demokrati og politikk. Begge lærerne uttrykte at de tar utgangspunkt i en form for tradisjonell undervisning, i form av forelesning. Den ene læreren sier at hun selv bruker alt for mye forelesning. Læreren uttrykker at det er en tidsklemme i dette faget som fører til at hun bruker mye forelesning for å komme gjennom alt fagstoffet. De internasjonale CIVIC - resultatene viser også at lærerstyrt eller

lærersentrerte arbeidsformer er de som forekommer hyppigst (Mikkelsen et al. 2001:233). Den andre læreren i min undersøkelse forteller at hun legger stor vekt på historieaspektet ved demokratiopplæringen, så elevene skal forstå hvor ungt og skjørt demokratiet er. En slik praksis stemmer godt overens med CIVIC sine resultater. Når lærerne får spørsmål om hva elevene bør lære for å bli gode samfunnsborgere, er *kunnskap om landets historie*, den enkeltfaktoren som får nesten enstemmig tilslutning. Noe som står i klar kontrast til elevenes oppfatning av sentrale egenskaper ved en voksen samfunnsborger, de mener at historiekunnskap er mindre viktig i en slik sammenheng (Mikkelsen et al 2001:229). Det er interessant at det er en så klar kontrast i elevenes og lærernes svar. Dette kan komme av at lærerne ikke klarer å formidle historiekunnskapen på en interessant måte for elevene. Lærerne må vise hvordan historiekunnskapen er relevant for elevene i dagens samfunn. Dersom de ikke gjør det kan det bli vanskelig for dem å se at denne kunnskapen er viktig for å bli en god samfunnsborger. Samtidig er det viktig å understreke at CIVIC - undersøkelsen ikke sier noe om dette. Det er derfor vanskelig å si med sikkerhet hva som er årsaken til den klare kontrasten i svarene til elevene og lærerne.

Forelesning som arbeidsform hvor læreren bruker stemme, tavle og kritt kan fungere godt for å formidle demokratirelatert kunnskap (Koritzinsky 2006:169) Forelesning er velegnet for et nytt kunnskapsområde, og for å danne et allment orienteringsgrunnlag (Tønnessen & Tønnessen 2007:144). Durkheim viser nettopp til en slik tradisjonell undervisning, hvor læreren formidler kunnskap til elevene som enda ikke er klare for samfunnslivet. Noe som kan vise til at Durkheims læringssyn fortsatt lurer i kulissene uten at mange lærere er oppmerksomme på hans antagelser. Durkheim var opptatt av å gi elevene den kunnskapen de trengte for å bli vel informerte borgere som var villige til å bidra i det offentlige liv. Samtidig mener Durkheim at læreren skal formidle kunnskapen med autoritet, mens elevene er naturlig passive (Pickering & Walford 1998: 40). En slik form for forelesning virker noe utdatert i dagens skolepedagogikk. I dag har det blitt satt fokus på å begrense forelesningens autoritative preg for å engasjere og aktivisere elevene mer. Dette viser til klare endringer i utdanningspolitikken. Durkheim sitt læringssyn ble dannet i førkrigstiden, og preges av en patriarkalsk retning. Denne retningen anså kunnskap som uavhengig av maktrelasjoner, og reproduksjon av kunnskapen preget mye av utdanningen. I etterkrigstiden ble et sosialdemokratisk perspektiv innført, som rettet et kritisk blikk på den rene reproduksjonen av kunnskap. (Børhaug 2005:172). Dette kritiske perspektivet førte til en videreføring av den progressive pedagogikken, som vektlegger aktivitet som læringens sentrum (Aasen 1999:29).

Den progressive tenkningen preger mye av utdanningspolitikken i dag, samtidig har denne retningen mistet noe terreng. Det har blitt et økt fokus på kunnskapsnivå hos unge, og på utdanningssystemets evne til å utdanne fremtidige borgere med tilstrekkelig kunnskap i forhold til arbeidslivets krav (Aasen 1999:35 – 35) (Upublisert oppgave: Wevling 2013). Durkheim sitt læringssyn samsvarer i stor grad med et slikt fokus, og kan derfor virke relevant for deler av dagens pedagogiske tenkning. På den andre siden er det i dag et økt fokus på å aktivisere elevene i forelesningen, noe som er fraværende i Durkheim sitt læringssyn.

Den tradisjonelle forelesningen er en godt brukt arbeidsform i norsk skole, og mye tyder på at den kan fungere godt for å formidle kunnskap om demokrati og politikk (Koritzinsky 2006:169). Mine empiriske funn viser at elevene mener at forelesning fungerer godt for dem. De forteller at de lærer mye av at læreren forteller, og forklarer ting ved å skrive og tegne på tavla. De understreker samtidig at det er viktig med variasjon. For å gjøre forelesningen mer variert kan læreren presenterer en sak fra flere sider, og være problematiserende i sin undervisning. Undervisning bør også legge til rette for elevenes selvstendig tenkning og oppfordre de til å komme med innspill underveis. Slik kan forelesningen gi ny innsikt, avdekke ulike årsaksforhold samtidig som den virker variert og engasjerende. Det er allikevel viktig at læreren reflekterer over hvor hyppig de tar i bruk forelesningen som undervisningsmetode. Dersom forelesning blir den dominerende metoden kan undervisningen virke lite variert og lite engasjerende for elevene (Koritzinsky 2006:169).

5.3.2 Driver skolene med «demokratisk tørrsvømming» når det kommer til læring av demokratiske ferdigheter og elevmedvirkning

I makt og demokratiutredningen mener Vestby at demokratiopplæringen bør legge større vekt på ferdighetsaspektet ved den demokratiske kompetansen. Hun mener videre at ferdigheter forutsetter å erfare deltagelse, samarbeid, forhandling mellom ulike interesser og medinnflytelse over beslutninger (Stray 2010:106). Vestby påpeker nettopp det med læring gjennom erfaring, noe Dewey har satt fokus på gjennom sitt utsagn «learning by doing». Han mener at kun gjennom aktiv læring kan elevene utvikle demokratiske vaner (Vaage 2000:45). Det er nødvendigvis ikke alltid tilfelle, men i utviklingen av demokratiske ferdigheter kan elevaktive arbeidsformer virke mer egnet.

I intervjuene med lærerne vil jeg finne ut deres tanker om dette. Jeg stiller derfor lærerne spørsmål om de vektlegger elevaktive eller lærerstyrte arbeidsformer når de skal utvikle elevenes demokratiske ferdigheter. Begge lærerne mener det er bra med en variasjon mellom elevaktive og lærerstyrte aktiviteter. Samtidig uttrykker nok en gang den ene læreren at hun føler at det blir mye forelesning i hennes samfunnsfagundervisning. Den andre læreren mener også at hun må begrense den elevaktive undervisningen fordi hun føler at det ikke fungerer så godt i denne klassen. Hun uttrykker også at det er vanskelig og jobber med elevmedvirkning med denne gruppen, fordi de ikke har utviklet reflekterte meninger om hvordan de lærer. Noe som ikke samsvarer med min oppfatning av elevenes svar, angående hvilke metoder de mener egner seg for å utvikle deres demokratiske ferdigheter. Flertallet av elevene svarer nemlig svært reflektert, og de klarer også å begrunne hvorfor de mener dette er arbeidsformer som fungerer godt for dem. Et slikt misforhold mellom lærerens mening og elevenes svar kan ha sin naturlige forklaring, ved at jeg kun intervjuet noen få av elevene i klassen. Andre elever i klassen kan ha mindre reflekterte meninger om hvordan de lærer. En annen forklaring kan være at elevene stemmer på det som er mest populært, istedenfor det de lærer best av. Læreren forteller for eksempel at hun ofte får forslag om film når hun prøver ut elevmedvirkning ved valg av arbeidsformer. Uansett virker det lite gunstig å begrense elevaktive arbeidsformer og elevmedvirkning, på bakgrunn av at elevene ikke behersker dette så godt enda. Det burde heller indikere at de trenger mer øvelse. Elevaktive arbeidsformer og medvirkning burde derfor praktiseres mer, så elevene kan få muligheten til å utvikle seg.

Vestby påpeker at læreplanens generelle del presiserer at eleven skal øves opp i demokratiske tenkemåter, spilleregler og arbeidsformer. Demokratiopplæringen bør derfor legge større vekt på arbeidsformer som legger opp til at elevene får erfare og være aktive i egen læring. Hun understreker også verdien av elevmedvirkning. Hun hevder at «å la være å prøve ut medvirkningsmåter er en form for maktutøvelse fordi det dreier seg om tilbakeholdelse av en rettighet» (Stray 2010:106). Ifølge Tønnessen er erfaringen at skolene ofte driver mest med «demokratisk tørrsvømming» når det kommer til å øve opp elevene til politisk handling. I den betydning at skolene har vært ytterst forsiktige med å tildele elevene noen form for «politisk makt» over sentrale avgjørelser. For å lære å svømme må man komme i kontakt med vann. På samme måte må elevene få erfaring med å praktisere ulike demokratiske ferdigheter og elevmedvirkning, for å lære å handle politisk. Skolen bør derfor legge større vekt på politisk handling gjennom at elevene får erfaring med demokratiske arbeidsformer og medbestemmelse (Tønnessen & Tønnessen 2007:253,254). Et sentralt spørsmål blir da hvilke

undervisningsformer som gir elevene slik erfaring. En utflukt til minitinget kan virke positivt for å lære elevene å handle politisk, samtidig som elevene får innsikt i hvordan stortinget fungerer. Minitinget er et interaktivt spill hvor skoleklasser kan få oppleve hverdagen til de folkevalgte. Elevene blir delt inn i ulike partier, og må ta stilling til og fatte vedtak i ulike saker. Elevene skal i løpet av spillet både jobbe selvstendig og samarbeide med andre. Minitinget kan inspirere til samfunnsengasjement og politisk handling (stortinget.no). Samtidig er det viktig å understreke at en slik utflukt ikke alltid er like enkel å gjennomføre. Spesielt dersom skolen ligger langt unna Oslo, hvor minitinget holder til. En annen løsning kan derfor være å arrangere lignende rollespill i klassen.

Habermas argumenterer for prosjektarbeidet som en unik mulighet for å la elevene praktisere medbestemmelse. Han mener at arbeidsformen skaper en setting hvor elevene kan diskutere seg frem til det felles beste gjennom «kraften i det bedre argument» (Krejsler 2001:57). I en forlengelse av dette er også prosjektarbeid en god mulighet for å lære elevene demokratiske ferdigheter, som evnen til å lytte, argumentere og samarbeide. Det er imidlertid viktig å understreke at elevene kan lære slike ferdigheter gjennom andre arbeidsformer, enn det som i streng forstand kobles til prosjektarbeidet. Prosjektarbeid og gruppearbeid kan allikevel egne seg spesielt godt for å utvikle samarbeidsferdigheter, fordi arbeidsformen forutsetter at elevene arbeider sammen. Tønnessen viser til at samfunnslivet handler om felleskap og solidaritet, dermed blir samarbeidsevne en viktig ferdighet. Samfunnsfaget spiller en viktig rolle i den demokratiske dannelsen, faget har derfor en spesiell oppgave i å legge til rette for gruppeundervisning og prosjektarbeid (Tønnessen & Tønnessen 2007:189). Samtidig er prosjektarbeidet en arbeidsform som krever mye av læreren, ved at det kan være en tidkrevende prosess å planlegge slik undervisning. Det kan også være en utfordring å få alle elevene til å være aktive, metoden krever derfor god organisering og gjennomføring. Hilbert Meyer som er professor i skolepedagogikk mener gruppeundervisningen «krever mer tid til forberedelse og etterarbeid enn frontalundervisninga, den er forbundet med større risiko, men den er også mer levende, interessant og til syvende og sist mer tilfredsstillende» (Tønnessen & Tønnessen 2007:190)

5.3.3 Demokratiske verdier er ingen selvfølge

I et demokratisk samfunn er det en rekke verdier og holdninger som er avgjørende for både det representative plan og for dagliglivets «sinnelagsplan» (Mikkelsen et al. 2001:131).

Skolen og ikke minst samfunnsfaget har en unik mulighet for å bidra til å påvirke elevenes verdiutvikling. Læreplanens formuleringer viser til skolens oppgave om å formidle et felles verdigrunnlag. Oppøringen skal imidlertid ikke være verdinøytral. Den skal bygge opp under verdier som menneskerettigheter, demokrati, likestilling, toleranse, miljøvern, solidaritet og rettferdighet. Ut ifra de ulike ideologiske forskjellene i dagens samfunn, er ikke slike verdier en selvfølge (Koritzinsky 2006:73).

I intervjuene med elevene ønsket jeg å finne ut om skolens demokratiopplæring har fokus på utviklingen av demokratiske verdier og eventuelt hvordan de jobber med det. Svarene fra flere av elevene kan indikere at de i liten grad jobber med utviklingen av etiske verdier i demokratiopplæringen. Dette kan komme av at arbeid med demokratiske verdier faktisk blir nedprioritert i undervisningen, på bakgrunn av at slike verdier blir tatt som en selvfølge i et demokratisk samfunn. En av elevenes svar kan vitne om det. Han mente det var en selvfølge at de allerede har slike verdier, og at det derfor ikke virket som om demokratiske verdier blir vektlagt i undervisningen. Samtidig var det noen av elevene som uttrykker at de jobber med demokratiske verdier. Elevenes svar var altså varierte, også blant de innen samme klasse. Med utgangspunkt i slike data er det derfor vanskelig å si om arbeid med demokratiske verdier er en prioritering i demokratiopplæringen. Likevel kan lærernes svar gjennom intervjuet vitne om at demokratiske verdier ikke er noe som vektlegges i deres undervisning, ved at lærerne ikke trekker frem betydningen av å utvikle sentrale verdier. De trekker på den andre siden frem andre aspekter, som for eksempel det representative aspektet. Det er heller ingen av lærerne som nevner verdier, når de får spørsmål om hva de legger i begrepet demokratisk kompetanse. Fraværet av demokratiske verdier i svarene kan på den ene siden komme av at de ikke tenkte på dette aspektet. På den andre siden kan lærernes svar si noe om hva de selv mener er sentralt i den demokratiske dannelsen.

CIVIC – undersøkelsens resultater indikerer at et gjennomsnitt av de norske lærerne mener «viktige verdier» er et sentralt emne i demokratiundervisningen. Allikevel kan ikke slike data gi oss innsyn i hvordan undervisningen faktisk foregår i praksis (Mikkelsen et al. 2001:225 – 227). I mine intervjuer var jeg interessert i å finne ut hvordan lærerne jobber med utviklingen av demokratiske verdier i opplæringen. Jeg har ikke selv observert undervisningen, mine data kan derfor ikke si med sikkerhet, om det bilde lærerne skisserer faktisk stemmer med deres

undervisningspraksis. Den ene læreren forteller at hun har brukt både drøftingsoppgaver og diskusjoner i demokratiundervisningen for å utvikle elevenes demokratiske verdier. Den andre læreren virker litt forvirret når jeg først stiller spørsmålet. Hun snakker om hvordan elevene kan påvirke gjennom politiske partier og andre påvirkningskanaler. Når jeg spesifiserer at jeg er ute etter hvordan de jobber med verdier som likeverd, ytringsfrihet og toleranse, sier hun at hun synes det blir mye «fluffy» ord. Hun forteller videre at hun er opptatt av å trekke verdiene ned på bakkenivå. Svaret læreren gir på dette spørsmålet virker noe vagt og lite spesifisert angående hvordan hun arbeider med demokratiske verdier i undervisningen. Noe som kan indikere at hun er usikker på hvordan hun skal praktisere denne oppgaven, som hun sannsynligvis ikke er alene om. En slik usikkerhet kan stamme fra skolens ansvar for å formidle et felles verdigrunnlag, som inneholder store forventninger om hva skole skal klare å utrette. Motsetninger i læreplanen på dette området gjør heller ikke oppgaven enklere. På den ene siden viser læreplanen til at verdiopplæringen ikke skal være verdinøytral, på den andre siden er ikke idealet at skolen skal fortelle elevene «den rette tro» eller «den rette mening». Læreplanens generelle del formidler et ideal om å utvikle det «meningssøkende menneske» som streber etter å forstå ulike samfunnsproblemer og utvikle egne verdier og holdninger (Koritzinsky 2006:85). For mange lærere kan slike motsetninger i læreplanen virke noe forvirrende når de skal planlegge undervisning som bidrar til å utvikle elevene demokratiske verdier.

I et samfunn med innvandring og sosiale forskjeller kan det oppstå kulturelle skillelinjer og spenningsforhold. Skolens bidrag til sosial og kulturell integrering, og formidling av likeverdig deltagelse blir derfor av stor betydning. St.mld.nr.14 fremhever at samfunnets mangfold medfører et behov for økt vektlegging av skolens ansvar for å fremme respekt, toleranse og demokratisk tenkning (Børhaug & Solhaug 2012:15). En av elevene som ble intervjuet nevner et prosjekt på tvers av skoler, som handlet om toleranse og likestilling. Et slikt prosjekt virker som et positivt tiltak som setter fokus på utfordringer i dagens pluralistisk samfunn. Samtidig er dette en type prosjekt som ikke er like enkelt å gjennomføre, og vil derfor være en sjelden begivenhet. Lærerne trenger også gode metodiske verktøy for å jobbe med utviklingen av demokratiske verdier i den vanlige skolehverdagen. Problementorert undervisning er en arbeidsform som kan bidra til å bevisstgjøre eleven og hjelpe de å utvikle sentrale verdier og holdninger. Problementorert undervisning samsvarer også med idealet om det meningssøkende menneske. Poenget med problemorientert undervisning er at elevene selv skal finne frem til en løsning på ulike problemer. Problementorert undervisning benytter seg

ofte av flere metoder for å komme i mål med problemet. Metoder som gruppearbeid, individuelt arbeid, diskusjon, eksklusjoner, intervjuer, observasjon og analyse kan benyttes (Tønnessen & Tønnessen 2007:205, 206). Mine empiriske funn viser til begrenset eller ingen bruk av problemorientert undervisning i de to samfunnsfagklassene. Noe som kan anses som en mangel ved undervisningen. Det nye tilskuddet «Utforskeren» i læreplanen understreker betydningen av elevenes mulighet til å være «forskere», som finner frem til nye løsninger og sannheter. Arbeid med problemorientert undervisning kan skape grunnlag for utvikling av elevenes selvstendighet, ansvarsfølelse og holdningsutvikling. Det er samtidig nødvendig for læreren å minne seg selv på at det er vanskelig å kombinere et reelt problem og en løsning, som er harmonisk og uten motsetninger (Tønnessen & Tønnessen 2007:207).

5.3.4 «Kritikk er den skapende og kreative fremstillingens venn»

Det demokratiske samfunn bygger på folkesuverenitetsprinsippet som utgjør at det er folket som utgjør den øverste myndigheten. Det blir dermed viktig med et myndig folk som har evnen til å kritisk vurdere ulike politiske saker, og påvirke gjennom å uttrykke egne meninger. Demokratiundervisningen har derfor en sentral oppgave i å utvikle elevenes evne til kritisk tenkning og personlige holdningsutvikling. Termen kritisk tenkning kan forklares på forskjellige måter. Dersom en legger en bred forståelse til grunn for termen, innebærer kritisk tenkning å søke etter sannheten, vurdere og tenke konstruktivt. Det er allikevel mange som forbinder kritisk tenkning med noe negativt (Tønnessen & Tønnessen 2007:135). Dewey er vel og merke ikke en av dem, han fremhever at kritisk tenkning ikke er det samme som å finne feil. Han oppfatter kritikk positivt, som dømmekraft anvendt til verdivurdering. Kritikk blir brukt for å reflektere over det beste og dårligste innenfor et område for å legge grunnlaget for forbedring og nyskapning. «Kritisk vurdering er derfor ikke den skapende og kreative fremstillingens fiende, men dens venn og allierte» (Vaage 2000:240). Dewey mener skolen må fungere som demokratisk førstehjelp, ved å fremme utviklingen av dømmekraft som samvirker med kritisk tenkning. Demokratiopplæringen bør derfor stimulere elevene til kritisk tenkning og hjelpe elevene til å uttrykke seg på forskjellig vis. I CIVIC - undersøkelsen så svarer flertallet av elevene at de fritt kan uttale seg om politiske og sosiale spørsmål i undervisningen (Mikkelsen et al. 2001:217). Slike resultater samsvarer i stor grad med mitt empiriske materiale. Flertallet av elevene mener de har mulighet til ytre egne meninger og

kritiske refleksjoner. Begge lærerne mener også at deres elever har mulighet til å uttrykke egne meninger og kritiske refleksjoner i deres demokratiundervisning.

Flertallet av elevenes svar samsvarer med det lærerne sier om elevenes mulighet til å uttrykke seg i undervisningen. Samtidig er det en av elevene som føler at det de sier må være så nøytralt, og at de må være forsiktige med hva de konkluderer med. Det var kun en av elevene som satt igjen med et slikt inntrykk av undervisningen, men jeg intervjuet kun tre av elevene i denne klassen, så vanskelig å si om andre elever i klassen har samme oppfatning. Uansett bør læreren være forsiktig med å gi elevene inntrykk av at meningene deres bør være nøytrale. Det kan gi elevene inntrykk av at deres mening er ubetydelig, og kan dermed bli en hindring for deres holdningsutvikling. Dewey argumenterer mot en posisjon som mener at skolen må være nøytral, fordi kunnskap ikke kan anses som nøytralt. Ifølge Dewey må opplæringen derfor frigjøre elevenes kritiske tenkning og gi rom for elevenes ulike meninger og erfaringer for å likestille elevene (Vaage 2000:45). Skolens kritiske oppgave må allikevel ikke overdrives. Undervisningen kan da føre til at elevene utvikle negative, passive og distanserte holdninger, og melde pass ovenfor samfunnet med dets problemer. Læreren må derfor finne balansen mellom tilpasningsorientert og kritisk sosialisering, noe som ikke er en enkel oppgave (Koritzinsky 2006:99,102).

I intervjuene mine med både lærere og elever så nevnes diskusjon ofte som en god arbeidsform for å fremme kritisk refleksjon. En av elevene forteller at klassen hennes alltid er klare for en diskusjon, alle vil vinne og flere har sterke meninger. Hun forteller at læreren viser de hvordan de kan argumentere og begrunne standpunktene sine, så de kan sette den andre parten fast. En annen elev forteller at de må være forberedt for motargumenter, for å se om den andre parten har et bedre argument. Elevenes reflekterte svar kan knyttes direkte til Habermas og den deliberative samtalen. I en deliberativ samtale med likeverdige partnere er tanken at «kraften i det bedre argument» er avgjørende ifølge Habermas (Englund 2004:255,256). En klassesdiskusjon bygger dessverre sjeldent på helt likestilte partnere, det ligger maktrelasjoner mellom både lærer og elever, og mellom elevene. Det er vanskelig å fjerne disse maktrelasjonene helt. Læreren kan allikevel gjøre sitt beste for å begrense egen makt i diskusjonen, ved og eventuelt la en elev lede debatten. Videre så må det etableres likeverdighet mellom deltagerne i diskusjonen, som vil si at alle har lik rett til å delta. Læreren kan også legge til rette for et godt klassemiljø, som preges av romslighet, åpenhet og inkludering. Diskusjonen må bygges på positive forventninger og spørsmål som angår

elevene, for å engasjere og motivere flest mulig til å delta (Tønnessen & Tønnessen 2007:168).

Diskusjon eller deliberativ samtale, kan være et godt utgangspunkt for å stimulere elevenes kritiske tenkning. Samtidig lærer elevene å samtale, lytte til hverandre og komme frem til den beste løsningen sammen (Tønnessen & Tønnessen 2007:160). Å skape en god diskusjon er vel og merke ikke lett. Ifølge den tyske skolepedagogikeren Hilbert Meyer er dette en av de mest kompliserte metodene å få til å fungere på en god måte (Tønnessen & Tønnessen 2007:160). En av lærerne jeg intervjuet uttrykker nettopp dette, hun føler det er vanskelig å få til en god diskusjon på vg1. Bakgrunn er at elevene ikke har utviklet kritiske refleksjoner om samfunnet enda. Noen få temaer som for eksempel velferdsstaten har de sterke meninger om, men da føler hun ofte at meningene bærer preg av at de mangler kunnskap om tema. Hun mener derfor at samfunnsfag ville egnet seg bedre som et vg3 fag, når elevene er mer modne. Fauskevåg poengterer nettopp at mange elever mangler evnen til å tenke selvstendig og kritisk.

Innvendinga mi mot dialogpedagogikken er at den overser skilnaden mellom barn og voksne. På grunn av alder og modning vil elevar ofte mangle kunnskapen og kognitive evner til å gjøre selvstendige vurderingar. Om læreren er dyktig eller udyktig, er ikkje relevant her. Problemet ligger hos elevane, nemleg at de mangler føresetnadene for å kunne bli overtydde og delta i dialog. Og dersom dialogen er umogeleg allerie i utgangspunktet, gjev det ikkje mening å stille den opp som pedagogisk ideal.

(Fauskevåg 2014:54)

Fauskevåg kan ha et poeng i at ikke det gir mening å behandle dialogen som pedagogisk ideal. Samtidig kan det argumenteres for at elevenes manglende evner i dialogen, indikerer at de trenger mer øvelse for trene opp dialogferdighetene sine. Gjennom dialogen gis også elevene mulighet til å ytre egne meninger, en rettighet vi ikke skal ta fra dem. Det er allikevel viktig at læreren reflekterer over hvor mange av elevene som benytter seg av rettigheten sin til å ytre sine kritiske refleksjoner. Dessverre har det seg ofte sånn at klassedialoger ikke klarer å fange inn de svake elevene. En av lærerne jeg intervjuet viser til nettopp dette. Hun forteller at hun synes det er vanskelig å få alle i tale. Det er kun noen få av elevene i klassen som deltar i diskusjoner. De som deltar er faglig sterke, og hun mistenker at de har avskrekket de andre fra å delta. Dersom kun få elever deltar, gir metoden lite utbytte for klassen som helhet. Ofte preges dialogen av at elevene lytter og læreren prater. Lærerledede samtaler har vist seg å

være en av de mest utbredte undervisningsmetodene i skolen. I Tyskland har de funnet ut at denne metoden tar opp 49 prosent av undervisningstiden, og når metoden blir praktisert bruker læreren minst 2/3 av tiden de prater, og elevene 1/3 (Tønnessen & Tønnessen 2007:160). En slik tendens viser også mitt empiriske materiale. Både elevene og lærerne sier den lærerstyrte diskusjonen blir hyppig brukt. En av lærerne sier også at det blir mye lærerstyrt, og at få av elevene faktisk deltar. Det kan da stilles spørsmålsteget ved om en ensidig bruk av denne metoden kan forsvares, og om det i det minste er rom for forbedring.

5.4 Sammenhengen mellom undervisningsmetodene og elevenes demokratiske kompetanse

I det forrige kapitlet har diskusjonen dreid seg om hvordan ulike undervisningsmetoder kan brukes som verktøy for å fremme de ulike målene ved den demokratiske kompetansen. Ifølge Tønnessen og Tønnessen så er ikke alle metoder egna for å belyse alle saker.

Undervisningsmetoden må derfor velges med utgangspunkt i undervisningens tema og mål, for å få mest mulig ut av undervisningen (Tønnessen & Tønnessen 2007). Slik argumentasjon kan indikere at det eksisterer en sammenheng mellom undervisningsmetoden og utviklingen av elevenes demokratiske kompetanse. Om det faktisk eksisterer en slik sammenheng kan ikke min studie svare på, med bakgrunn i studiens manglende representativitet. Studien kan allikevel si noe om hva elevene og lærerne som deltok i undersøkelsen tenker om en slik sammenheng. Deres meninger om en eventuell sammenheng mellom undervisningsmetode og elevenes demokratiske kompetanse skal diskuteres i det følgende.

5.4.1 Ser elevene og lærerne en sammenheng mellom undervisningsmetodene og elevenes demokratiske kompetanse?

Mitt empiriske materiale viser at alle elevene og lærerne mener det er en sammenheng mellom undervisningsmetoden og deres egen demokratiske kompetanse. Dette var et sentralt funn i min studie. Samtidig var det viktig å stille seg spørsmålet om hva elevene og lærerne uttrykker når de sier de ser en slik sammenheng. For det første kan de si at de ser en sammenheng fordi det virket som det opplagte svaret på spørsmålet. For det andre preges

læreplanen, pedagogisk litteratur og lærebøker av en intensjon om varierte og elevaktive undervisningsmetoder. Elevene og lærerne kan derfor sitte igjen med inntrykket av at metoden er relevant for elevenes demokratiske kompetanse. Uten at de egentlig har reflektert over hvorfor, eller hvilke metoder demokratiopplæringen bør vektlegge. Det var derfor viktig å følge opp den enstemmige tilslutning til en slik sammenheng. Jeg stilte elevene spørsmål om hvorfor de mener at undervisningsmetoden har betydning for deres demokratiske kompetanse. En av elevene svarer at undervisning som kun baserer seg på å lese i læreboka og høre på læreren prate, ville blitt kjedelig og ensformig. Ensformig undervisning som gir lite rom for deltagelse ville ført til at hun selv ville blitt mindre engasjert, og lært mindre. Hun mener derfor at det er viktig med varierte undervisningsmetoder for å skape interesse for faget. Et sentralt mål ved den demokratiske kompetanse er nettopp å skape interesse og engasjement for å delta i samfunnslivet (Mikkelsen et al. 2001:69).

Elevene møter undervisningen med ulike interesser og forutsetninger, de vil derfor bli engasjert og lære best av ulike undervisningsformer (Stray 2011:129). For at alle elevene skal få mest mulig ut av demokratiundervisningen kan det derfor anses som gunstig at læreren benytte seg av varierte undervisningsmetoder. En av elevene jeg snakket med påpeker nettopp dette. Hun mener det er viktig med varierte undervisningsmetoder i demokratiopplæringen så alle elevene skal få med seg mest mulig. Hun eksemplifiserer med at hun selv trives godt med å sitte og notere når læreren prater, men det er mange andre som synes det er helt forferdelig. Denne eleven har et helt sentralt poeng i det hun sier, ved at elevene foretrekker ulike metoder å lære på. Ingen klasserom er homogene. Varierte undervisningsaktiviteter kan derfor virke gunstig for å imøtekomme elevenes forutsetninger og preferanser (Stray 2011:129).

Elevenes svar i CIVIC - undersøkelsen viser at det er variasjon i bruk av elevaktive og lærerstyrte metoder i undervisningen. Et stort antall av elevene mener imidlertid undervisningen preges av tradisjonelle aktiviteter som forelesning og arbeid med læreboka. Nesten åtte av ti elever sier at de av og til eller ofte opplever en formidlingspreget undervisning (Mikkelsen et al. 2001:218). Elevene i min undersøkelse uttrykker også at det er variasjon i bruk av undervisningsmetoder, samtidig forteller noen av elevene at det kan bli mye forelesning til tider. Halvparten av elevene sier også at de ønsker mer elevdeltagende undervisning når de får spørsmål om det. En av elevene forteller at det er nettopp det med deltagelse som demokratiet handler om. Han sier videre at man må praktisere det, for å vite hvordan man skal ytre seg og være med å påvirke demokratiet. Denne uttalelsen virker utrolig

reflektert. Solhaug og Børhaug viser til et lignende poeng i sin bok «Skolen i demokratiet. Demokratiet i skolen». Fordi demokratiet som styreform forutsetter deltagelse, bør god demokratiundervisning legge vekt på aktivitetsorientert læring, hvor elevene får erfaringer med hvordan de kan delta (Børhaug & Solhaug 2012:30). Dette fremstår som et godt ideale for demokratiopplæringen, men hva kan man tenke seg at ligger i deltagelse. Deltagelse kan for eksempel innebære demonstrasjoner og leserinnlegg i en avis. Aktiviteter som kan være utrolig spennende og lærerike, men som ikke alltid lar seg gjennomføre i en vanlig skolehverdag. Samtidig kan også deltagelse implisere stimulering i undervisningen, som for eksempel rollespill eller debatter om en aktuell politisk sak.

Elevaktive og konstruktivistiske arbeidsmåter som Dewey argumenterer for, kan anses som godt egnet for å fremme elevene sin demokratiske kompetanse. Den ene læreren jeg intervjuet sier noe som går «hånd i hanske» med Dewey sin erfaringspedagogikk. Hun peker på at det er visse ting ved et demokrati som elevene må erfare, som de ikke lærer ved at læreren kun står og prater. Som Tønnessen skriver for å lære å svømme må man komme i kontakt med vann, på samme måte så må elevene få erfaring med å praktisere ulike demokratiske ferdigheter (Tønnessen & Tønnessen 2007:254). Et eksempel på en slik demokratis ferdighet er evnen til å kommunisere. For at elevene skal lære seg å kommunisere så må de få reel erfaring med å snakke og diskutere med andre (Tønnessen & Tønnessen 2007:227,228). Samtidig finnes det god argumentasjon for at den lærerstyrte forelesningen skal ha en plass i demokratiundervisningen. Durkheim står for en slik tradisjonell undervisning, hvor lærerne formidler kunnskap til de som enda ikke er klare for samfunnslivet. Men erfaringer og klasseroms forskning tyder på at den brukes for mye og engasjerer for lite (Koritzinsky 2006:232). CIVIC - undersøkelsen viser at lærerne mener lærerstyrt eller lærersentret arbeidsformer forekommer hyppigst i undervisningen (Mikkelsen et al. 2001:233). En av lærerne jeg snakket med bekrefter også at det er tilfelle i hennes undervisning. Hun forteller at hun bruker for mye lærerstyrt undervisning, og mener det absolutt ikke er noe eksempelets makt i det.

Mine empiriske funn viser en enstemmig tilslutning til en sammenheng mellom undervisningsmetodene og elevenes demokratiske kompetanse. Slike funn stemmer godt overens med læreplanene og annen litteratur om demokratiopplæringen. Læreplanen viser blant annet til at elevene skal få erfaring med aktivt medborgerskap og deltagelse i undervisningen (LK06). Litteratur på feltet viser også til betydningen av elevaktive

undervisningsformer. Men kan vi egentlig si om undervisningsmetoden har noe virkning på elevenes demokratiske kompetanse. Min studie er ikke representativ, men selv med en større representativ studie ville det vært vanskelig å måle en slik effekt. Bakgrunnen for dette er at undervisningsmetoden kun er en av mange variabler i den demokratiske dannelsen.

Utviklingen av elevenes demokratiske kompetanse er en del av et omfattende samspill, med en rekke påvirkningskanaler på den ene siden, og elevenes kognitive og følelsesmessige utvikling, identitet og livsstil på den andre siden (Mikkelsen et al. 2001). Det er derfor vanskelig å stadfeste undervisningsmetodenes betydning i denne komplekse sosialiseringprosessen. Allikevel kan det argumenteres for at undervisningsmetodene kan ha en viss betydning. Dersom metoden egner seg for det som skal undervises, er det økt sannsynlighet for at elevene vil lære mer. Som Tønnessen sier, det handler om å velge riktig verktøy for den oppgaven som skal utføres (Tønnessen, Tønnessen 2007:135).

5.4.2 Lærernes ambisjoner og praksis i demokratiopplæringen

I CIVIC - undersøkelsen mener en stor andel av lærerne at de bruker mye tid på kunnskapsformidling, selv om de ønsker å legge større vekt på kritisk tenkning, deltagelse og utviklingen av demokratiske verdier (Mikkelsen et al. 2001). Slike funn viser et misforhold mellom hva lærerne praktiserer og hva de selv ønsker å legge vekt på. I min studie ønsket jeg å finne ut hva lærerne praktiserer av undervisningsmetoder, og om det samsvarer med de metodene de ønsker å vektlegge. En av lærerne som jeg snakket med mener undervisningen hennes preges av mye lærerstyrt undervisning, men hun ønsker å bruke mer elevaktive metoder. Hun føler at hun ikke får til så stor variasjon av undervisningsmetoder i den aktuelle samfunnskunnskapsklassen. Bakgrunn for det er at hun syns det er stress å komme gjennom alt pensum. En slik tidsklemme kan nok mange andre lærere kjenne seg igjen i. Samtidig kan en stille spørsmål ved om det viktigste er å komme seg gjennom alt pensum. Det kan anses som mer relevant at elevene får utbytte av undervisningen. Dersom demokratiundervisningen er tidspresset i samfunnsfag, kan det for eksempel løses ved at det opprette et eget fag for demokratiopplæring, som mange andre land har. CIVIC – undersøkelsen viser imidlertid til at lærerne er unisont enige om at demokratiopplæringen ikke burde være et eget fag (Mikkelsen et al 2001:244). En annen mulighet for å få bukt med tidsklemma, kan være at ansvaret for demokratiopplæringen i større grad fordeles på flere fag.

En artikkel på hjemmesiden til skolens landsforbund, handler om de økende byråkratiske arbeidsoppgaver i skolen, som stjeler tid, og rammer kvaliteten på undervisningen i den norske skolen. Lærerne bør bruke mer av tiden sin til skolens kjerneoppgaver, som å planlegge god undervisning som fremmer elevenes læring. Stortinget var enige i at lærerne sto ovenfor en tidsklemme i skolehverdagen, og innførte stortingsmelding 19 «Tid til læring» (2009 – 2010). Skolens landsforbund lot seg imidlertid ikke imponere. De mener innholdet var for tynt og ambisjonsløst. De fremhever at det mangler ikke på beskrivelser av hvordan skolen burde være, men inneholder få eller ingen tiltak som gir lærerne mer tid til undervisningsplanlegging. Dermed blir tidsklemma like stram. Gode nasjonale ambisjoner fører ikke alltid til gjennomføring lokalt på skolene, på bakgrunn av manglende retningslinjer og forpliktende tiltak (skolenslandsforbund.2011). Tidsaspektet kan allikevel bare regnes som en faktor i misforholdet mellom lærernes ambisjoner for undervisningen og egen praksis.

5.4.3 Metodefriheten til fornøyelse eller besvær?

Kunnskapsløftet som ble innført i 2006 har et omfattende sett av kompetansemål for hvert fag, samtidig overlates mye av arbeidet med å legge opp undervisningen i tråd med målene, til den enkelte skole og lærer (regjeringen.st.mld.31.2007 – 2008). Dette gir lærerne stor frihet til å velge undervisningsmetode ut fra tema, elevenes modenhet, målgruppe, tiden til rådighet og de praktiske mulighetene for arbeidet. På den andre siden overfører metodefriheten store deler av ansvaret for undervisningskvaliteten på den enkelte lærer, noe som kan være et tungt ansvar å bære. Metodefriheten kan også føre til stor variasjon i hvilke metoder lærerne benytter i sin demokratiundervisning. Pedagogprofessor Petter Haug Volda mener at det finnes like stor variasjon mellom klasser som mellom gode og dårlige skoler (aftenposten 2011). Mitt empiriske materiale viser variasjon mellom undervisningsmetodene som de to lærerne benytter i sin demokratiundervisning. Funnene mine viser også at både lærer og elever mener det er en sammenheng mellom undervisningsmetoden og elevenes demokratiske kompetanse. Dersom det finnes en slik sammenheng kan lærernes metodefrihet føre til stor variasjon i den demokratiske kompetanse som elevene tilegner seg i løpet av skolegangen. Dette kan anses som et problem, dersom det i noen klasserom blir en ensidig bruk av kun en metode, fordi en slik praksis i liten grad appellerer til idealet om tilpasset opplæring, med tanke på at elever foretrekker og lærer best gjennom ulike metoder. For det andre kan ensidig undervisning kan føre til at elevene opplever undervisningen som kjedelig. Noe som i liten

grad påvirker til politisk engasjement og deltagelse. Ut fra en slik argumentasjon kan det stilles spørsmålsteget ved om det kan være behov for flere retningslinjer i læreplan, som i større grad sikrer varierte undervisningsmetoder. Samtidig kan flere retningslinjer gi lærerne mindre rom for å bruke sin didaktiske fantasi, og muligheten til å tilpasse metodevalget til undervisningens mål og elevenes behov.

CIVIC undersøkelsen viser at et mindretall av elevene ser på skolen som en demokratisk praksisplass. Vestby mener det kommer av at demokratiopplæringen er teoretisering uten praktisering (Stray 2010:106). Dersom dette er tilfelle kan det vise til et behov for noen konstruktive tiltak, som gir veiledning og retningslinjer for demokratiopplæringens *hvordan*. En mulighet kan som nevnt være flere retningslinjer i læreplanen, som angår gjennomføring og metodevalg i demokratiundervisningen. Samtidig kan et slikt tiltak oppleves som en mistillit til lærernes didaktiske ferdigheter, og et tiltak for å kontrollere lærerne (aftenposten 2011). En annen mulighet kan derfor være en metodekursing av lærerne, for å stimulere deres didaktiske fantasi, og deres evne til å se mulighetene som ligger i begrepsuttrykket «demokratisk kompetanse». Dette tiltaket kan gi lærerne både veiledning og trygghet i utformingen av undervisningen. På den andre siden kan det argumenteres for at det vil være helt valgfritt for lærerne om de tar med seg det de har lært på kurset, inn i klasserommet. Et siste tiltak er at skolen kan åpne klasserommene, både for observasjon, og som utgangspunkt for metodediskusjoner blant lærerne. Det er noen skoler som praktiserer dette, men dessverre er ikke dette tilfellet på alle skoler. For å gjennomføre et slikt tiltak må kanskje skolen få noen klare føringer for en slik praksis. Tydelige tiltak som hjelper lærerens didaktiske arbeid, kan gi elevene et likere utgangspunkt for å opparbeide sin demokratiske kompetanse. Flere retningslinjer kan også føre til mer elevaktive undervisningsmetoder, som både egne funn og CIVIC - undersøkelsen viser at det er rom for i demokratiopplæringen.

6 Avslutning

Ser elevene og lærerne en sammenheng mellom undervisningsmetodene/arbeidsmåtene i demokratiopplæringen og elevenes demokratiske kompetanse?

Skolen er en av samfunnets viktigste demokratiske felleskapsinstitusjon. Skolens opplæring har derfor en sentral oppgave i å gi elevene den demokratiske kompetansen de trenger for å bli aktive og ansvarsfulle medborgere i et demokratisk samfunn. Denne oppgaven uttrykkes gjennom sentrale styringsdokumenter som læreplanen (Stray 2010:6). Læreplanene for samfunnsfag, og den generelle delen har klare mål og ambisjoner om hva demokratiopplæringen skal utrette. Samtidig sier læreplanene lite om hvordan demokratiopplæringen skal legges opp for å innfri de ulike målene og ambisjonene. Kunnskapsløftet gir lærerne metodefrihet, som kan føre til stor variasjon i hvilke metoder som praktiseres på ulike skoler, og fra klasserom til klasserom. (regjeringen.st.mld.31 2007 – 2008). Dersom det er en sammenheng mellom metoden og elevenes demokratiske kompetanse, så kan lærernes ulike vektlegging av undervisningsmetoder føre til variasjon i den demokratiske kompetansen som elevene tilegner seg i løpet av skolegangen. Det er nettopp denne sammenhengen som avhandlingen har tatt for seg.

Det normative teoretiske materialet som oppgaven bygger på presenteres i kapittel 2. Det redegjøres for det didaktiske aspektet ved demokratiopplæringen, med vekt på undervisningsmetodens betydning for opplæring både *om* og *til* demokratisk medborgerskap. Det kan anses som gunstig at undervisningsmetoden egner seg for undervisningens mål, for at undervisningen skal ha den ønskede effekten. Allikevel kan det virke naivt å tro at en skal oppnå den demokratiske kompetansen ved kun å bruke en undervisningsmetode, rett og slett fordi den demokratiske kompetansen inneholder flere mål (Tønnessen & Tønnessen 2007:137). Et teoretisk rammeverk med bidrag fra Emile Durkheim, John Dewey og Jürgen Habermas har blitt brukt i oppgaven for å belyse hvordan ulike undervisningsmetoder kan bidra til å utvikle de ulike målene i den demokratiske kompetansen. Durkheim sitt læringssyn viser til en tradisjonell form for undervisning, hvor læreren formidler kunnskap til elevene som endra ikke er klare for samfunnslivet. I klar motsetning til Durkheim argumenterer Dewey for en erfaringsbasert pedagogikk. Dewey mener at elevene kun utvikler demokratiske

vaner gjennom aktiv læring. Den siste teoretikeren jeg trekker inn er Habermas og hans syn på deliberativt demokrati og kraften i det bedre argument. Han argumenterer for at deliberasjon og prosjektarbeid gir gode forutsetninger for medbestemmelse. Læreplanen og litteratur på område synes å fremme en aktivitetsbasert demokratiundervisning, i retning av Durkheim og Habermas sine læringssyn. Samtidig er en form for tradisjonell forelesning som Durkheim viser til viktig for å opparbeide elevenes demokratiske kunnskap. Det kan derfor anses som gunstig med bruk av varierte undervisningsformer. Noe som neppe er overaskende, med tanke på at variasjon ser ut til å være et helt sentralt pedagogisk og didaktisk prinsipp i all undervisning.

I kapittel 3 presenteres metoden som er brukt for å samle inn og analysere dataene. Undersøkelsen er en form for fenomenologisk analyse, som har som mål å få en dypere forståelse av informantenes mening om et tema ut fra deres egen livsverden. Dataene ble samlet inn ved hjelp av kvalitative intervjuer. Undersøkelsen ble utført ved en skole på Østlandet, hvor jeg intervjuet to lærere og seks elever. Datamaterialet fra intervjuene presenteres i kapittel 4.

Drøfting og analyse av sentrale funn finner sted i kapittel 5. Resultatene fra undersøkelsen ble drøftet i lys av den normative teorien fra kapittel 2, og sammenlignet med nyere forskning på området som den internasjonale CIVIC – undersøkelsen. Mitt empiriske materiale indikerer at skolens demokratiopplæring i liten eller middels grad har bidratt til å påvirke elevenes politiske engasjement. I makt og demokratiutredningen påpeker også Vestby i henvisning til CIVIC – undersøkelsen, at et mindretall av elevene ser på skolen som en demokratisk praksisplass. Slike resultater kan vise at det finnes rom for forbedring i demokratiopplæringen. På den andre siden ligger de norske elevene i toppsjiktet internasjonalt i kunnskap om demokrati. Vestby hevder allikevel at demokratiopplæringen er teoretisering uten praktisering, og hevder at skolen må legge mer vekt på demokratiske arbeidsformer for å utvikle elevenes demokratiske kompetanse (Stray 2010:106). En sentral del av intervjuene handler nettopp om hvordan undervisningsmetodene kunne brukes som verktøy for å fremme elevenes demokratiske kompetanse. Resultatene viser at elevene mener forelesning kan fungere godt for å fremme demokratisk kunnskap, samtidig understreker flere av elevene at det er viktig med variasjon. Diskusjon er en arbeidsform som trekkes hyppig frem, både av lærere og elever, for å fremme demokratiske ferdigheter, verdier og oppfatninger. Resultatene kan vise til et lite utnyttet potensiale i varierte undervisningsformer. Problemorientert

undervisning, prosjektarbeid og rollespill er undervisningsformer som kan egne seg godt for å utvikle elevenes demokratiske kompetanse. Slike arbeidsformer nevnes imidlertid lite i intervjuene. Funnene i undersøkelsen kan videre indikere at det er rom for å bruke mer elevaktive undervisningsformer i undervisningen. Begge lærerne uttrykker at det ofte blir mer lærerstyrt undervisning enn det de selv ønsker. Noen av elevene mener også at det kan bli mye lærerstyrt til tider. Slike resultater samsvarer i stor grad med CIVIC – undersøkelsens resultater, som viser at flertallet av elevene mener at tradisjonelle aktiviteter preger undervisningen (Mikkelsen et al. 2001:217).

Et sentralt funn i min studie, er at alle elevene og lærerne mener det er en sammenheng mellom undervisningsmetoden og elevenes demokratiske kompetanse. Slike resultater, lagt sammen med at forelesning er det som preger store deler av undervisningen, kan oppfattes som problemfylt. Ikke med bakgrunn i at forelesning er noen dårlig undervisningsmetode, men fordi det kan anses som viktig med variert undervisning hvor elevene får mulighet til å delta aktivt i egen læring. Tønnessen påpeker at skolen ofte driver med demokratisk tørrsvømming, som vil si at skolen ikke utnytter potensialet i handlingsrettede aktiviteter i undervisningen. For å lære å svømme må man være i kontakt med vann. På samme måte må elevene få handle og medvirke i skolehverdagen, for å lære seg å handle politisk (Tønnessen & Tønnessen 2007:254). Dersom skolen driver med demokratisk tørrsvømming, kan det stilles spørsmålstegn ved lærernes metodefrihet. Noen flere didaktiske retningslinjer i læreplanen, eller en metodisk kursing av lærerne, kan bidra til mer varierte og elevaktive undervisningsmetoder. Noe som både egne funn og CIVIC undersøkelsen viser at det kan være rom for i demokratiundervisningen.

Ut fra studiens resultater har jeg tro på at det finnes en sammenheng mellom undervisningsmetodene i demokratiundervisningen og elevenes demokratiske kompetanse. Det er allikevel viktig å understreke at funnene fra min studie ikke kan generaliseres, på grunn av manglende representativitet. Studien kan allikevel være et supplerende bidrag til annen forskningslitteratur på feltet, og legge grunnlag for videre forskning. Til videre forskning kunne det vært interessant å utføre en mer representativ studie. Som utforsker betydningen av undervisningsmetodene i det komplekse samspillet av påvirkningskanaler som har betydning for elevenes demokratiske kompetanse.

Register

Litteraturliste

Aasen, Petter (1999). «Kap.2: Det sosialdemokratiske prosjekt. Utdanningsreformer i Sverige og Norge i etterkrigstiden», i (Red) Telhaug, Alfred Oftedal & Aasen, Petter. *Både – og 90 – tallets utdanningsreformer i historisk perspektiv*. Cappelen akademiske forlag.

Aftenposten 2011: <http://www.aftenposten.no/meninger/kronikker/article4164457.ece>

Aftenposten 2012: http://www.aftenposten.no/meninger/kommentarer/Demokrati-og-apenhet--ett-ar-etter-6944996.html#.U4Xijfl_sgQ

Bruun, Jens (2014). Ch. 4. Active and passive students, i bok som er "in print".

Børhaug, Kjetil (2005). «Hvorfor samfunnsfag», i (Red) Børhaug, K.; Fenner, A. B. & Aase, L. *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i danningperspektivet*. Fagbokforlaget.

Børhaug, Kjetil. Solhaug, Trond. Stugu, Ola Svein (2012). *Skolen, Nasjonen og Medborgaren*. (Red) Haugaløkken, Ove Kr. Tapir Akademiske Forlag.

Børhaug, Kjetil. Solhaug, Trond (2012). *Skolen i demokratiet. Demokratiet i skolen*. Oslo. Universitetsforlaget.

Cohen, Louis. Manion, Lawrence & Morrison, Keith (2011). *Research methods in education*. London, New York. Routledge.

Durkheim, Emile (1956). *Education and sociology*. New York: The Free Press, A Corporation Printed in the United States of America.

Englund, Thomas (2004). *Skola för deliberativ demokrati. Pedagogikk og politikk*. Festskrift til Alfred Oftedal Telhaug i anledning 70 – års dagen 25. september. Cappelen Akademiske Forlag.

Eriksen, Erik Oddvar (1995). Kap.1: «Introduksjon til en deliberativ politikk modell», i *Deliberativ politikk. Demokrati i teori og praksis*. Tano Aschehoug.

Eriksen, Erik Oddvar & Weigård, Jarle (1999). Kap.2: «Rasjonalitet og handling», i *Kommunikativ handling og deliberativt demokrati. Jurgen Habermas`teori om politikk og samfunn*. Fagbokforlaget.

Fauskevåg, Odin (2014). *Skjervheim i dag*. Artikkel i tidsskriftet en «Bedre skole»: <https://www.utdanningsforbundet.no/Fagtidsskrift/--Bedre-Skole/Arkiv/20131/Nr-12009/>

Habermas, Jürgen.(1999). *Kraften i de bedre argumenter*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.

Koritzinsky, Theo. (2006). *Samfunnskunnskap. Fagdidaktisk innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2009). *Det kvalitative forskningintervjuet*. Oslo: Gyldendal Akademiske forlag.

Krejsler, John (2001) Kap 3: At undervise gjennom selvbestemmelse. Om lærerens praksis i spændingsfeltet mellom social ingeniørkunst og sand dialog i (Red) *Pedagogikk og læreprofesjonalitet*. Gyldendal.

LK06: Læreplanen Kunnskapsløftet 2006: <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/>

Mikkelsen, Rolf. Buk – Berge, Elisabeth. Ellingsen, Hein. Fjeldstad, Dag & Sund, Anette (2001) *Demokratisk beredskap og engasjement hos 9. Klassinger i Norge og 27 andre land. Civic education study Norge*. Instituttet for lærerutdanning og skoleutvikling. Oslo: Universitetsforlaget.

Mikkelsen, Rolf. Fjeldstad, Dag & Ellingsen Hein (2002) *Demokratisk beredskap og engasjement hos elever i videregående skole i Norge og 13 andre land. Civic Education Study Norge*. Instituttet for lærerutdanning og skoleutvikling. Oslo: Universitetsforlaget.

Norske lektorlag 2011: <http://www.norskelektorlag.no/nyhetsarkiv-2011/progressiv-pedagogikk-for-de-flinke-article545-227.htm>

NOU 2011 Nr. 20. Ungdom, makt og medvirkning: <http://www.regjeringen.no/pages/36520908/PDFS/NOU201120110020000DDDPDFS.pdf>

NRK 2013: <http://www.nrk.no/norge/hoyere-valgdeltakelse-blant-ungdom-1.11424535>

NRK (Fido) 2013:

<http://fido.nrk.no/bc1842136b3d79c3765daecbd3ba4db8dbd011735037f4e89e89bd1da7004779/notat%20valgdeltakelse.pdf>

Ochoa – Becher & Anna S (1996). Ch. 2: Building a Rationale for Issues – centered Education, i (Red) Evans, R.W. & Saxe, D.W. *Handbook on Teaching Social Issues*. National Council for the Social Studies.

Regjeringen (St.mld.31) 2007 – 2008:

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-31-2007-2008-/4/3.html?id=516919>

Samfunnsforskning 2013: <http://www.samfunnsforskning.no/Temablogg/Valg-demokrati-og-opinion/Kommentarer/Politisk-deltakelse-blant-de-unge>

Skolens landsforbund 2011:

<http://www.skolenslandsforbund.no/portal/pls/portal/docs/1/478008.PDF>

Solhaug, Trond (2006). Kap 13: Strategisk læring I samfunnsfag, i (Red) Turmo, A, & Elstad, E. *Læringsstrategier. Søkelys på lærerens praksis*. Universitetsforlaget.

Stortinget 2012: <https://www.stortinget.no/Hva-skjer-pa-Stortinget/Omvisninger/Oversikt-over-omvisninger/Omvisning-Minitinget/Mer-informasjon-om-MiniTinget/>

Stray, Heldal Janicke (2010) *Demokratisk medborgerskap i norsk skole? En kritisk analyse*. Universitetet i Oslo: Det utdanningsvitenskaplige fakultet.

Stray, Heldal Janicke (2011) *Demokrati på timeplanen*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Tønnessen, Rolf. Th & Tønnessen, Marianne. (2007) *Demokratisk dannelse*. Oslo: Fagbokutvalget.

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

Walford, Geoffrey & Pickering, W.S.F. (1998) *Durkheim and Modern Education*. London: Routledge.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide.

Informasjon.

Om meg selv og masteroppgaven: Mitt navn er Anette Wevling Gjølberg, jeg går lektorprogrammet ved Universitetet i Oslo. Jeg skriver for øyeblikket masteroppgave i samfunnsdidaktikk om demokratiopplæringen i skolen. Studiens formål er å finne ut hvilken betydning elever og lærere mener undervisningsmetoden har for elevene sin demokratiske kompetanse.

Problemstilling: Ser elevene sammenhenger mellom undervisningsmetodene/arbeidsmåtene i demokratiopplæringen og sin (egen) demokratiske kompetanse?

Begrepsavklaring:

- Demokrati: Demokrati er et samfunnsmessig styresett der medlemmene i det store og hele deltar, eller kan delta, direkte og indirekte i å ta beslutninger som angår dem» (Cohen)
- Demokratisk kompetanse: Begrepet demokratisk kompetanse beskrives som sentrale demokratirelaterte verdier, holdninger, kunnskap, ferdigheter, oppfatninger og vilje til engasjement i et levende demokrati (Mikkelsen et al. 2001: 24).
- Demokratiopplæring: Defineres som opplæring som fremmer elevenes kunnskap om demokrati og politikk, og styrker deres demokratiske ferdigheter og holdninger som bidrar til både enhet og motsetninger i et samfunn (Mikkelsen et al. 2001: 24).

Informert samtykke og anonymitet: Ha informert samtykke fra både elever, og godkjenning fra foreldre. Informert samtykke innebærer å informere om studiens formål, risikoer og fordeler ved å delta. Informere om anonymitet, sikre seg at deltageren deltar frivillig og informere om retten til å trekke seg ut når de selv ønsker (Kvale, Brinkmann 2012:88).

Intervju med lærer: Takk for at du sa deg villig til å delta i dette intervjuet. Gi kort informasjon om prosjektet, informert samtykke og anonymitet.

Fase 1:

1. I kunnskapsløftet er det flere punkter som omhandler skolens og samfunnsfagets demokratiserende oppgave. Mener du demokratiopplæring er et viktig mål for skolen?
2. Tror du skolens demokratiopplæring har en effekt på elevenes demokratiske forståelse og deltagelse i samfunnet?
3. Hva legger du i begrepet demokratisk kompetanse?

Fase 2:

4. Kunnskap om samfunn og politikk har verdi i seg selv, og er samtidig en forutsetning for demokratisk deltagelse (LK06). Hvilken metode mener du bør vektlegges for å fremme elevenes kunnskap om demokrati og politikk? (Hvorfor)
5. I LK06 under formål for samfunnsfag står det følgende: I et demokratisk samfunn er verdier som medvirkning og likeverd viktige prinsipper. Videre understrekes betydningen av forståelsen for grunnleggende menneskerettigheter, demokratiske verdier og likestilling. Hvordan mener du elevene best utvikler slike demokratiske verdier og holdninger?
6. Et mål for demokratiopplæringen er å utvikle elevenes demokratiske ferdigheter som deltagelse, samarbeid og argumentasjon (CIVIC?). Mener du elevene best utvikler demokratiske ferdigheter gjennom lærerstyrte metoder eller elevstyrte metoder?
7. Får elevene mulighet til å uttrykke sine egne oppfatninger og kritiske refleksjoner om samfunnet i demokratiundervisningen? (Oppfølging: Hvordan legges det til rette for det?)
8. Føler du demokratiundervisningen bidrar til å utvikle elevenes vilje til engasjement?

Fase 3:

9. Mener du undervisningsmetoden kan være med på å fremme elevenes demokratiske kompetanse? (Oppfølging: Hvorfor?)
10. Hvilken metode vektlegger du i din demokratiundervisning?
11. Samsvarer den metoden du vektlegger med den metoden du mener bør vektlegges for å fremme elevenes demokratiske kompetanse? (Oppfølging: Om ikke, hvorfor?)

Intervju med elever: Takk for at du sa deg villig til å delta i dette intervjuet. Gi kort informasjon om prosjektet, informert samtykke og anonymitet.

Fase 1:

1. Synes du det er viktig at vi lever i et demokratisk samfunn? (Oppfølging: Hvorfor er det så viktig?)
2. Har du interesse for politikk? (Oppfølging: Har demokratiundervisningen i samfunnsfag bidratt til å øke din interesse for politikk, i så fall hvordan?)
3. Har demokratiopplæringen i samfunnsfag informert om betydningen av å stemme ved valg? (Oppfølging: Kommer du til å stemme når du får muligheten til det?)

Fase 2:

4. Gjennom hvilken undervisningsmetode lærer du best kunnskap om demokrati og politikk?
5. Demokratiske verdier som ytringsfrihet, likestilling, likeverd, stemmerett og toleranse står sentralt i demokratiopplæringen. Jobber dere med utviklingen av slike demokratiske verdier i demokratiundervisningen? (I så fall hvordan?)
6. Et mål for demokratiopplæringen er å utvikle elevenes demokratiske ferdigheter som deltagelse, samarbeid og argumentasjon. Hvilken metode mener du egner seg for å utvikle slike demokratiske ferdigheter?
7. Gir demokratiopplæringen deg mulighet til å utvikle og ytre egne oppfatninger og kritiske refleksjon om samfunnet? (Oppfølging: Hvordan blir det lagt til rette for at du og andre elever får uttrykke deres personlige mening?)
8. Har demokratiopplæringen i samfunnsfag ført til en vilje til å engasjere deg i samfunnet? (Oppfølging: Hvordan engasjerer du deg, eller ønsker du å engasjere deg i samfunnet?)

Fase 3:

9. Hvilken metode føler du selv at du lærer best av?
10. Mener du at undervisningsmetoden i demokratiopplæringen har betydning for din demokratiske kompetanse?
11. Hvilken metode mener du det legges mest vekt på i demokratiopplæringen?

12. Ønsker du mer elevdeltagende undervisningsmetoder i demokratiundervisningen?

Vedlegg 2. Informert samtykkeskjema.

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Ansvarlig for prosjektet:

Mitt navn er Anette Wevling, jeg går lektorprogrammet ved Universitetet i Oslo. Jeg skriver for øyeblikket masteroppgave i samfunnsdidaktikk om demokratiopplæringen i skolen. Jeg skal i den forbindelse utføre en kvalitativ studie. Ta kontakt med meg på mail ved spørsmål om prosjektet: anettwev@student.uv.uio.no.

Bakgrunn og formål:

Studiens formål er å finne ut hvilken betydning elever og lærere mener undervisningsmetoden har for elevene sin demokratiske kompetanse. Prosjektet er en samfunnsdidaktisk masterstudie som gjennomføres ved Universitetet i Oslo. Jeg skal samle kvalitative data gjennom intervjuer med lærere og elever. Utvalget av elever blir trukket fra to samfunnsfagklasser ved VG1. Det blir trukket tre elever fra hver klasse tilfeldig. Deltagelse i studien er helt frivillig.

Hva innebærer deltakelse i studien?

For innsamling av data til studien gjennomføres det kvalitative individuelle intervjuer. Intervjuene vil ikke være kostbare i tid for hverken elever eller lærere. Regner med ca en ½ time per elev/lærer. Personene som deltar i studien er sikret anonymitet, verken skole, lærere eller elever vil bli nevnt ved navn i oppgaven. Opplysningene som samles vil kun omfatte deltagerens synspunkter og meninger om demokratiundervisningen ved skolen. Det vil ikke bli spurt om personopplysninger eller sensitiv informasjon i intervjuene. Intervjuene vil bli tatt opp på diktafon, kun til eget bruk for transkribering. Opptakene vil bli oppholdt sikkert og slettet etter bruk. Dersom noen foreldre ønsker å se intervjuguiden for å se hva den inneholder, skal de få se den på forespørsel.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle opplysninger som samles i intervjuene vil bli behandlet konfidensielt, personopplysninger vil kun jeg, veileder og en databehandler ha tilgang til. Opptak og personopplysninger som navn og andre koblingsnøkler vil bli oppholdt sikkert og adskilt fra øvrige data.

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Deltageren vil ikke kunne bli gjenkjent i publikasjonen av oppgaven. Prosjektet skal etter planen avsluttes ved levering 1. juni 2014. Opptak fra intervjuene vil da bli slettet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Jeg samtykker til å delta i intervju

Foresattes underskrift:

(Signert av foresatte, dato)