

Eleven som demokratisk medborger

En kvalitativ studie av demokrati- og
medborgerskapsforståelsen hos videregående
elever

Emma Maria Gyllander



Masteroppgave

Vår 2022

Institutt for sammenliknende politikk
Universitetet i Bergen

Sammendrag/ Summary

The research questions for this thesis seeks to understand more about high school pupils understanding of democracy and citizenship and to see if this understanding changes after the pupils participates at an educational roleplay arranged by the Rafto foundation. The relevance of the research questions is linked to the new curricula in Norwegian schools, called Fagfornyelsen 2020. Fagfornyelsen has an ambitious view on democracy education and several democratic ideals can be read in the governmental document. For this thesis the democratic ideals at hand are the liberal, the republican and the deliberative democracy. Different ideals of democracy lead to different approaches on democracy education. The main schools of thought which are included in this paper is the need for an education which teaches pupils about the structural democratic mechanisms on one hand, and the idea of deliberation skills and democracy as a way of life on the other hand.

Pupils from three high schools' classes, who are the main source of data in this paper, have answered a survey about their thoughts on democracy and citizenship before and after their visit at Rafto Foundation. I have also carried out a participant observation during the roleplay at Rafto.

The main findings in this thesis shows that the pupils understanding of democracy is traditional and leans towards a liberal understanding of the phenomena. Their way of describing democracy has a normative approach and a lack of critical objections. The pupils also view the Norwegian democracy as an ideal way of democratic ruling. After their visit at Rafto these tendencies are reinforced. Practically the lack of critical objections. The education given at Rafto therefore has that effect that it legitimizes the Norwegian democracy. A following side effect is that the legitimizing of the Norwegians democracy increases a mentality about "us" vs "them", where the pupils, as citizens of Norway view themselves as lucky compared to others. These results are not Rafto foundation intention with their education.

Forord

Det å skrive forordet til denne masteroppgaven kjennes vemodig. Av mine fem år som student ved sammenlignede politikk i Bergen har dette året vært et desidert høydepunkt. Jeg har fått viet et helt år til å gjennomføre en studie om et fenomen som virkelig interesserer meg. Dagene på lesesal, på besøk i klasserommene og på Rafto har i det store og det hele vært spennende og interessante. Ingen fortalt meg at å skrive masteroppgave skulle være såpass gøy!

Mine gode opplevelser av dette året hadde ikke vært det samme uten mine to veiledere Julie Ane Ødegaard Borge og Kjetil Evjen. De har begge delt mitt engasjement om skolen og demokratiet og gitt meg glimrende veiledning gjennom dette året. Tusen takk!

Jeg vil også si tusen takk til mine medstudenter som har gjort Sofie Lindstrøms hus til et sted jeg har stortrivdes de siste to årene. Her har jeg møtt faglig likesinnede og fått meg venner jeg tar med meg videre på veien.

Til slutt vil jeg rette en stor takk til min mor; Eyvor og min samboer; Magnus som i innspurten av dette prosjektet har stilt seg til disposisjon for korrekturlesning og gode innvendinger. Tusen hjertelig takk.

Emma Maria Gyllander

Juni 2022

Innholdsfortegnelse

1	INNLEDNING – HVILKEN ROLLE HAR SKOLEN I DEMOKRATIET?	1
1.1	FORSKNINGSSPØRSMÅLETS RELEVANS	2
1.2	STUDIENS FRAMDRIFT OG INNHOLD	4
2	LITTERATURGJENNOMGANG	5
2.1	SKOLEBØKENES OG LÆREPLANENES ROLLE – FRA NASJONSBYGGENDE TIL DEMOKRATIDANNENDE	5
2.2	KUNNSKAPSLØFTET 2006 OG FAGFORNYELSEN 2020 – NÅR DEMOKRATI FOR ALVOR BLIR PENSUM	7
2.3	SKOLENS DEMOKRATISKE MANDAT	9
3	TEORETISK GRUNNLAG – DEMOKRATIMODELLENE OG DERES PÅVIRKNING PÅ UNDERVISNING	11
3.1	DEMOKRATIMODELLER.....	11
3.1.1	<i>Det liberale demokratiet</i>	12
3.1.2	<i>Det deltagerorienterte demokratiet</i>	17
3.1.3	<i>Det deliberative demokratiet</i>	22
3.2	DEMOKRATIIDEALET OG DEMOKRATIUNDERVISNING I SKOLEN	27
3.2.1	<i>Utdanning for og gjennom demokrati</i>	28
3.2.2	<i>Medborgerskaplige ideal</i>	30
3.2.3	<i>Utdanning om, for og gjennom demokratiet</i>	31
3.2.4	<i>Kritisk tenkning i fagfornyelsen</i>	33
3.2.5	<i>Elevaktiv læring og rollespill som metode</i>	36
4	METODE	38
4.1	ONTOLOGISK UTGANGSPUNKT OG METODISKE BETRAKTNINGER.....	38
4.1.1	<i>Data og utvalg</i>	39
4.1.2	<i>Kvalitetssikring av data</i>	40
4.2	KONTEKST – DEMOKRATIROLLESPILL	43
4.3	FORARBEID FØR INNHENTING AV DATA.....	45
4.3.1	<i>Svakheter ved åpne spørreskjema som metode</i>	47
4.4	SPØRSMÅLENE	48
4.4.1	<i>Spørsmålene</i>	49
4.5	DELTAGENDE OBSERVASJON.....	52
4.6	FORSKNINGSETISKE BETRAKTNINGER.....	52
5	ANALYSE – DRØFTING AV FUNN, HVA SIER ELEVENE?	54
5.1	DEMOKRATIFORSTÅELSE BLANT ELEVENE.....	54
5.1.1	<i>Frihet som en demokratisk verdi</i>	54
5.1.2	<i>Demokratiet som majoritetsstyrt</i>	56

5.1.3	<i>Demokratiet som fraværet av maktutøvelse</i>	60
5.1.4	<i>Tillit som en demokratisk verdi</i>	62
5.1.5	<i>Norge som demokrati</i>	63
5.1.6	<i>Elevenes tanker om demokratiet som styreform</i>	69
5.2	ELEVENES FORSTÅELSE AV MEDBORGERSKAPET	73
5.2.1	<i>Indirekte medvirkning – stemme ved valg</i>	73
5.2.2	<i>Medborgerskapets som rettighetsbasert</i>	74
5.2.3	<i>Medborgerskapet som en kollektiv dimensjon</i>	75
5.2.4	<i>Direkte medvirkning</i>	76
5.2.5	<i>Medborgerskapet i kontekst av rollespillet</i>	77
5.2.6	<i>Medborgerskaplige plikter</i>	79
5.3	BEGREPSRETTET TILNÆRMING TIL DEMOKRATIET	82
6	OPPSUMMERING AV ANALYSENS FUNN	84
6.1	OPPSUMMERING: DEMOKRATI- OG MEDBORGERSKAPSFORSTÅELSE HOS ELEVENE	84
6.2	OPPSUMMERING: ENDRINGER I KONTEKST AV ROLLESPILLET.....	85
6.3	SKOLENS DEMOKRATIUNDERVISNING – HENSIKT VERSUS REALITET.....	87
6.4	RAFTOS BIDRAG TIL SKOLENS DEMOKRATISKE MANDAT	88
7	AVSLUTNING	90
7.1	FORSLAG TIL VIDERE FORSKNING.....	91
8	LITTERATURLISTE	92

Liste av tabeller

Tabell 3.1	Den liberale demokratimodellen	17
Tabell 3.2	By-republikker (Held 2006, 33).	18
Tabell 3.3	Den deltagerorienterte demokratimodellen	22
Tabell 3.4	Den deliberative demokratimodellen	26

1 Innledning – hvilken rolle har skolen i demokratiet?

Hva som gjør oss til demokratiske borgere er det mange meninger om. En demokratisk bevissthet er ikke medfødt, men tillæres gjennom livet. Blant sentrale arenaer for demokratisk sosialisering antas skolen å være viktig (Strømsnes 2003, 35). Skolen er også tildelt en statlig rolle som demokratiutdannende institusjon og besitter dermed et særlig mandat og ansvar i opplæringen av fremtidige demokratiske medborgere. Demokratiforståelsen blant norske skoleelever er høy sammenlignet med det internasjonale gjennomsnittet, samtidig scorer norske elever lavere enn gjennomsnittet for de andre nordiske landene (Huang et al. 2016, 8). Det er også forskjeller blant norske elever, noe som tilskriver andre faktorer enn skolen en vesentlig verdi i dannelsen av et demokratisk tenkende. Hvordan skolen bedriver demokratiutdanning er blitt nedprioritert i samfunnsdebatten, hvor ferdigheter i basisemnene lesning, skriving og matematikk er vektlagt (Solhaug 2008, 255). På tross av dette eksisterer det likevel en oppfatning av at det norske demokratiet er godt bevart, også av kommende generasjoner. Denne oppfatning er naturlig dersom man tar Norges toppscore i Democracy Index i betraktning (EIU 2022, 12).

Demokratiets plass i skolen er fra 2020 styrket med innføringen av nye læreplaner i kunnskapsløftet som ble igangsatt av Solberg-regjeringen. Reformen har fått navnet Fagfornyelsen. Fagfornyelsens mål for undervisning i demokrati er av en ambisiøs art. Det foreligger ingen entydig demokratimodell til grunn, men heller en kombinasjon av flere modeller (Børhaug 2018). Dette får konsekvenser for det pedagogiske grunnlaget for demokratiundervisning. Rammene for hvordan å drive demokratiundervisning er i den forlengelse endret. Foruten klasserommet som undervisningsarena, eksiterer det et bredt spekter av eksterne undervisningstilbud. Et av disse tilbudene gis av Raftostiftelsen i Bergen. Raftostiftelsen er et av syv freds- og menneskerettighetsressentre som gjennom økonomisk støtte fra Kulturdepartementet (fra 2015) er gitt et offentlig mandat til å drive undervisning om fred og menneskerettigheter (Kunnskapsdepartementet 2015, 5). Raftostiftelsen ble dannet i 1987 til minne om Thorolf Rafto, hvor fokuset var å bringe videre hans arbeid for menneskerettigheter. Stiftelsen har tre primære oppgaver: utdeling av Raftoprisen, oppfølging av prisvinnere og undervisning i demokrati og menneskerettigheter. Per 2022 tilbyr Raftostiftelsen seks undervisningsprogram innen temaene rasisme og diskriminering,

fordommer, klimaendringer og menneskerettigheter, demokrati, migrasjon og menneskehandel og krig og dehumanisering. I 2021 deltok 9869 lærere og elever på stiftelsens undervisning (Raftostiftelsen 2022, 10). Den pedagogiske tanken bak Raftos undervisning baserer seg på fire punkter: «å stå i ubehag», «å møte hverandre med empati og nysgjerrighet», «å arbeide med hodet og hjerte» og «å tro på at et menneske kan gjøre en positiv forskjell» (Raftostiftelsen 2020). I denne studien er det elever på 1. trinn fra studiespesialiserende videregående skole og 2. trinn fra yrkesfaglig videregående skole som deltar på rollespillet som danner datagrunnlaget i denne studien. Det er undervisningen i demokrati, tilbudt av Rafto, som er grunnlaget for denne studien. Følgende forskningsspørsmål skal bli forsøkt besvart:

Hvilken demokratiforståelse og tilhørende medborgerskaplige ideal har elevene?

Endres denne forståelsen i kontekst av undervisningen hos Rafto?

1.1 Forskningsspørsmålets relevans

Undervisning i demokrati er lovfestet i opplæringsloven som en av skolens viktigste oppgaver (opplæringsloven §1-1). Skolens rolle i demokratiet har gått fra å være en nasjonsbyggende institusjon til i dag å sette søkelys på utdanningen av aktive demokratiske borgere (Lorentzen 2005). Med fagfornyelsen av 2020 kom innføringen av demokrati og medborgerskap som et av tre tverrfaglige temaer inn i videregående skole (Udir 2021e). I kraft av å være et tverrfaglig tema skal alle fag i videregående skole innom tema. Det er likevel fag av særlig relevans som har operasjonalisert emnet som kompetansemål for faget og det er de samfunnsvitenskapelige fagene som her ansees å være relevante.

I tillegg til å introdusere tre tverrfaglige tema medfører også fagfornyelsen et skifte i læringsstrategi (Udir 2021c). Det er et ønske i fornyelsen at skolen skal gå vekk fra en undervisningsform hvor målet er testing av elevene til og heller gi elevene faglig fordypning. Dette er i læreplanen kalt dybdeløring. Dybdeløring er i fagfornyelsen definert som læring hvor «elevene gradvis og over tid utvikler sin forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fag» (Kunnskapsdepartementet 2015-2016, 14). Hvordan demokratiundervisningen i skolen er operasjonalisert vil i denne studien grovt skisseres i to kategorier - lærerorientert undervisning og elevaktiv læring. Med lærerorientert undervisning er læreren subjektet og

elevene objektet i undervisningssituasjonen. Tradisjonell tavleundervisning er det tydeligste eksempelet på denne tilnærmingen til undervisning (Kongsgården og Krumsvik 2019, 144). Den lærerorienterte undervisningen er også tydelig knyttet opp mot læringsstrategien hvor testing av elevene er målet. Med elevaktiv læring skifter subjektet fra lærer til elev. Det er eleven som står i sentrum og som er den aktive pådriveren i læringssituasjonen. Elevaktiv læring er et vidt begrep som videre skaper rom for ulike undervisningsstrategier.

Av tidligere forskning på elevaktiv læring, og særlig rollespill som undervisningsform, er majoriteten didaktisk innrettet. Det er hvordan rollespill kan gi faglig tyngde og variasjon, særlig som et kontra til tradisjonell tavleundervisning, som er gjennomgående i litteraturen (Baranowski og Weir 2010). Deler av forskningen som foreligger baserer seg kun på lærerens egne refleksjoner av rollespillets effekt, hvor testing av fenomenet uteblir. Samtidig poengterer det samfunnsvitenskapelige didaktiske fagmiljøet at forskning på feltet er mangelfullt og at behovet for forskningsbidrag fra andre fagfelt enn det didaktiske er nødvendig (Lo 2016; Solhaug 2008; Raymond og Usherwood 2013; Baranowski og Weir 2015). Forskningen er mangelfull fordi det i stor grad mangler en presisering av hva elevene sitter igjen med etter rollespillet. Er det i størst grad gøy for elevene med variasjon i undervisningen, eller styrkes elevenes læringsutbytte ved bruk av rollespill som metode i undervisning? At rollespill er en vellykket undervisningsmetode i samfunnsvitenskapelige emner eksiterer nå mer som en uskreven sannhet, men uten gode nok konkrete funn på sammenhengen mellom undervisningsmetoden og læringsutbytte (Raymond og Usherwood 2013, 161). Denne studien anses å være et statsvitenskapelig bidrag til denne manglende forskningen.

Fagfornyelsen benytter seg av flere idealer for demokrati og medborgerskap. Det tas likevel lite hensyn til konsekvensene av en slik bruk av begrepene. Når begrepsapparatet i for liten grad er tydelig på hva et begrep innebærer skaper dette utfordringer for operasjonaliseringen av demokrati og medborgerskap i undervisning. Det gjør undervisningen vanskeligere å gjennomføre og skaper utfordringer når man skal måle effekten av undervisningen. Mitt statsvitenskapelige bidrag er å tydeliggjøre betydningen av disse begrepene ved å vise til ulike forståelser av demokrati og medborgerskap og i den forlengelse vise til hvordan denne ulikheten også påvirker demokratiundervisning. I denne studien skal videregående elevers demokratiforståelse studeres nærmere. Caset for studien er rollespillsundervisning hos Raftostiftelsen i Bergen hvor målet med studien er å få en dypere innsikt i elevenes forståelse

av demokrati og medborgerskap, om denne forståelsen kan sees i sammenheng med de demokratimodeller som er å finne i Fagfornyelsen og om denne forståelsen endres i kontekst av rollespillsundervisning.

1.2 Studiens framdrift og innhold

For å kunne besvare denne studiens forskningsspørsmål vil det bli gjort rede for tre demokratimodeller. Demokratimodellene som er lagt til grunn er valgt ut ettersom de består av flere kjennetegn som kan sees igjen i fagfornyelsen. Modellene er det liberale, det deltagerorienterte (republikansk tradisjon) og det deliberative demokratiet. Elevenes demokratiforståelse baserer seg på besvarelser gitt ved spørreskjema. Det er elevenes besvarelser på dette spørreskjema som skaper grunnlaget for hvordan elevenes demokratiforståelse analyseres. For å kunne si noe om en endring i elevenes forståelse av demokratiet i kontekst av undervisningen hos Rafto, er elevene gitt det samme spørreskjemaet i forkant og i etterkant av gjennomført undervisning. Dette skaper et grunnlag for sammenligning. Det er også gjennomført en deltagende observasjon av elevene under undervisningen.

Studien er strukturert i syv kapitler. Et innledende kapittel hvor studiens forskningsspørsmål og relevans gjøres rede for. En litterær gjennomgang hvor formålet har vært å tydeliggjøre skolens demokratiske mandat og samtidig vise hvordan dette mandatet har utviklet seg over tid. Studiens tredje kapittel redegjør for det teoretiske grunnlaget. Tre demokratimodeller vil bli presentert. Videre vil ulike demokratiideal og deres sammenheng med demokratiundervisning sees nærmere på. I kapittel fire vil valg av metode, gjennomføring og betraktninger som er tatt underveis forklares. I kapittel fem fremlegges analysen. Analysens funn og drøfting i lys av teori vil gjøres under ett. Kapittel seks oppsummerer hovedfunn fra analysen. I siste kapittel oppsummeres studien og betraktninger om behovet for videre forskning legges frem.

2 Litteraturgjennomgang

2.1 Skolebøkernes og læreplanenes rolle – fra nasjonsbyggende til demokratidannende

Lærebøkene har hatt tradisjon for å reflektere det politiske klimaet i samtiden. Samtidig har lærebøkene tradisjonelt vært benyttet som en viktig del av norsk nasjonsbygging. Dette er også tilfelle i lærebøkene i historie, når dette faget gjør sitt inntog i 1830-årene. Bøkene som gis ut i denne perioden reflekterer på den ene siden den nasjonalromantiske oppblomstringen som forbindes med perioden, samtidig som den skaper et formidlene bilde av unionstiden (Lorentzen 2005, 34). Det er likevel viktig å presisere at undervisningen som preger datidens allmueskoler er av kirkelig og religiøs karakter. Den nasjonale selvfølelsen er fortsatt presentert som dempet og bærer preg av en forsiktig optimisme. Siste halvdel av 1800-tallet markerer et vesentlig skifte i norsk skolehistorie, nemlig allmueloven av 1860. Loven fastsatte en ny standard med skole som et fast tilbud for alle i skolepliktig alder. Dette ble tydeliggjort i 1889 med loven om folkeskolen (Lorentzen 2005, 72). Med skolereformene i 1869 og *Lov om offentlige skoler for den høie allmenndannelse* kom dannelsen av gymnaset hvor læringsfokuset var på en omfattende allmennutdannelse (Thue 2019, 170). Læren bygde videre på latinerskolens tradisjoner samtidig som reallinjen ble innført og dannet et parallelt utdanningsløp med søkelys på naturvitenskaplige emner. Ved inngangen av 1905 var latinertidningen i gymnaset utgått til fordel for fremmedspråk og historie (Thue 2019, 171).

I perioden etter unionsoppløsningen reflekterer lærebøkene igjen tydelig det politiske klima for perioden hvor unionsoppløsningen gir grobunn for en økende nasjonalfølelse, men hvor første verdenskrig og mellomkrigstiden, som markerer et tydelig samfunnsskifte, gjør at nasjonalfølelsen fortsatt er ydmykt fremstilt (Lorentzen 2005, 101). I 1939 kommer den første landsdekkende læreplanen – *Normalplan for folkeskolen*. Dette fikk konsekvenser for historiefaget, som til da hadde vært det eneste samfunnsfaglige emnet i skolen. Faget ble fra politisk hold kritisert for å fokusere for mye på eldre tidsperioder. Politikerne ønsket et fag av mer samtidsrelevans (Lorentzen 2005, 102). Fagets oppgave burde være å «orientere (elevene) i den tid de skal leve i og i det samfunnet de skal bli medlemmer av, ved å vise dem i enkle trekk hvorledes forholdene i vår tid er blitt som de er» (Thue 2019, 178). Temaer som demokratioppdragelse ble derfor prioritert til fordel for læren om nasjonen og krigshistorie (Lorentzen 2005, 102).

Den tyske okkupasjonen satt en midlertidig stopper for skolen som nasjonsbyggende arena, likevel var okkupasjonsmaktens påvirkning på skoleverket minimal. Dette begrunnes med de økonomiske utgiftene et skifte av læreplaner og skolebøker ville medføre (Lorentzen 2005, 162). Etterkrigstiden markerer et skifte i skolens nasjonsbyggende prosjekt. Det er ikke lenger et «fritt Norge» som preger det norske selvbildet i lærebøkene, men heller en nasjon i velstand og blomstring. Samtidig som den gradvise globaliseringen skaper behovet for en ny nasjonal identitet. Det politiske fellesprogram av 1945 vektlegger ytterligere skolens rolle i samfunnsborgerutdanningen. Skolen skulle tilby undervisning i demokratisk kunnskap. Klasserom ble utstyrt med radioapparater hvor det å lytte til nyheter fungerte som læring, samtidig som det ga et opphold skolehverdag (Dahl 2014, 67). Krigen skapte dermed økt støtte til opprettelsen av samfunnskunnskap som et eget emne i skolen. I læreplanen av 1960 blir faget en egen disiplin (Lorentzen 2005, 161).

Siste del av 1900-tallet gjennomgår skoleverket tre store utdanningsreformer; Mønsterplan av 1974; Mønsterplan av 1987; og Læreplan av 1997. M74 var ikke en omfattende reform, men en rammeplan. Rammeplanen bar preg av det politiske landskapet i 1960 og 1970 årene. Det ble i større grad enn tidligere lagt vekt på at elevene skulle trenes i kritisk tenkning og konfliktløsning. M87 førte med seg større faglige endringen enn etter M74. Den største endringen for samfunnsfagene var at geografi, samfunnskunnskap og historie ikke lenger skulle behandles som tre selvstendige samfunnsfaglige emner, men heller fremstå samlet (Lorentzen 2005, 220). I læreplan av 1997 tas det nasjonale perspektivet noe tilbake, men hvor et kritisk blikk på nasjonen også vies plass. Samenes historie og Norges håndtering av gjeldene urbefolkning inkluderes i lærebøkene. Samtidig krever læreplanen at læring gjennom undersøkelse og kildekritikk blir pensum. Læreplan av 1997 er første gang man får en felles læreplan for grunnskolen og videregående skole. I 1974 ble loven om videregående opplæring vedtatt. I kraft av reform 1994 ble retten til videregående utdanning også lovfestet (Mosvold 2002, 36). I de lærebøkene som produseres i samråd med læreplanen av 1997 er det et forsterket fokus på å gi elevene verktøy til selv å kunne ta stilling til kritiske samfunnsspørsmål. Reformeringen av skoleverket som foregår i perioden 1974 til 1997 markerer skifte hvor særlig samfunnsfaget går fra å være et nasjonsbyggende verktøy til å være medborgskapsdannende og blir til den samfunnskunnskapen som preger dagens norske skole. Likevel skal skoleverket

gjennomgå to reformsendringer på 2000-tallet som styrker synet på skolen som medborgerskapsdannende institusjon.

2.2 Kunnskapsløftet 2006 og Fagfornyelsen 2020 – når demokrati for alvor blir pensum

Kunnskapsløftet i 2006 er den mest omfattende av de to reformene på 2000-tallet og ble iverksatt som følge av betydelig dårligere resultater fra PISA-undersøkelsen i 2001 enn hva som var forventet. En viktig ambisjon for den nye læreplanen ble derfor å skape en ny kultur for læring (Stray og Sætra 2018, 99). En av de store endringene er innføringen av kompetansemål – en operasjonalisering av læreplanen i alle fag. Hva gjelder demokratisk fokus i læreplan og lærebøker, viderefører kunnskapsløftet fra 2006 i stor grad hva som var norm for temaet i læreplan av 1997 (Svensson 2019, 55). Samtidig som basisfagene skriving, lesing og matematikk styrkes. Et viktig demokratisk bidrag er likevel innføringen av valgfaget «Demokrat i praksis», som ble tilbydd grunnskoleelever. Her blir elevene opplært i aktiv demokratisk deltagelse. To av fagets kompetansemål understreker dette:

«Bistå eller utføre oppdrag for skolens elevråd og planlegge og iverksette tiltak for å utvikle skolens læringsmiljø.

Identifisere brudd på menneskerettigheter og bruke ulike metoder og kanaler for å protestere mot dem» (Udir 2021d).

Med faget demokrati i praksis blir elevene for første gang gitt kompetansemål som ber om opplæring i konkret politisk deltagelse, eller læring *gjennom* demokrati som er en didaktisk tilnærming til demokratiutdanning som vil bli gjort nærmere rede for i kapittel tre. Et annet viktig skifte som skjer med skolen på 2000-tallet er at demokrati og medborgerskap blir et av skolens kjerneområder i lys av sitt demokratiske samfunnsmandat. Man får et politisk skifte i skolen som endres fra å omhandle enhetsskolen, karakterkrav og måleregimer til å anse skolen som en avgjørende arena for utdannelsen av samfunnsmedlemmer (Nilsen 2022b, 12).

I 2020 gjennomgår skolen sin hittil siste reform, Fagfornyelsen. Denne reformen er i mindre grad like gjennomgripende som forrige reform, men det politiske skifte i skolen, fra målstyrt og karakterrett til dannelses og forberedelse for samfunnslivet, styrkes. Et avgjørende begrep

som introduseres og styrker dette skiftet er dybdelæring. Lærere videreutdannes og elevene skal lære seg å se sammenhenger, reflektere over egen læring og kunne benytte tillært kunnskap i møte med nye samfunnsutfordringer (Udir 2019). Det skjer også en vesentlig endring for demokratiutdanningen i skolen. For grunnskolen gjeninnføres den faglige endringen fra M87. Fagene geografi, samfunnskunnskap og geografi skal igjen fremstå som et samlet fag. *Demokrati og medborgerskap* introduseres som ett av tre tverrfaglige tema ved siden av *folkehelse og livsmestring; og bærekraftig utvikling*. De tverrfaglige temaene kan leses som et resultat av målet om økt dybdelæring og tar i følge Utdanningsdirektoratet utgangspunkt i «aktuelle samfunnsutfordringer som krever engasjement og innsats fra enkeltmennesker og fellesskapet i lokalsamfunnet, nasjonalt og globalt» (2021e). I kraft av å være tverrfaglig skal temaene medvirke flere fag i videregående skole, men er operasjonalisert som kompetansemål i fag av særlig relevans. I temaets overordnede del heter det at:

«Opplæringen skal gi elevene kunnskaper og ferdigheter til å møte utfordringer i tråd med demokratiske prinsipper. De skal forstå dilemmaer som ligger i å anerkjenne både flertallets rett og mindretallets rettigheter. De skal øve opp evnen til å tenke kritisk, lære seg å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet. Gjennom arbeidet med temaet skal elevene lære hvorfor demokratiet ikke kan tas for gitt og at det må utvikles og vedlikeholdes» (Udir 2021a).

Et viktig begrep som introduseres i temaets overordnede del er kritisk tenkning. I en studie gjennomført av Gro Lorentzen og Åse Røthing om kritisk tenkning i lærebøkene, refereres begrepet til på to måter. Kildekritikk i form av en bevisstgjøring på kildebruk og kunnskapsproduksjon og makt- og systemkritisk tenkemåte (Lorentzen og Røthing 2017, 122). Men kritisk tenkning er ikke bare en måte å tenke på, det er også handlingsdannende. Kritisk tenkning gir en opplæring i å omsette denne tankegangen til handling. Man skal lære å se seg selv i en større sammenheng, som en aktiv deltager i samfunnet (Ferrer et al. 2019, 13). I samfunnskunnskap handler kritisk tenkning derfor om hvilke kunnskap, ferdigheter og handlinger som er nødvendig for å bli opplært i å bli en aktiv medborger (Ferrer et al. 2019, 15). Tett i tråd med grunnidealet i dybdelæring.

2.3 Skolens demokratiske mandat

Hva som er skolens politiske visjon, er nedfelt i en rekke stortingsmeldinger og andre kunnskapspolitiske dokument. Det viktigste av disse typer dokument er læreplanverket og opplæringsloven (Stray 2011, 73). Gjennom opplæringsloven er skolens demokratiske mandat grunnlovsfestet. I § 1-1 i gjeldene lov heter det at skolen skal fremme demokrati og at elevene skal ha medansvar og rett til medvirkning (Opplæringslova, §1-1). Skolens demokratiske og samfunnsmessige mandat er et politisk mandat. Ved siden av å være en arena for kunnskap og læring er skolen et viktig politisk verktøy i dannelsen av nye samfunnsdeltagere og demokratiske medborgere (Stray 2011, 74). Hva som er skolens formål og hvilke overordnede målsetninger det norske samfunnet har for skolen, er nedfelt i opplæringslovens § 1, skolens formålparagraf. I likhet med lærebøkens utvikling i norsk skolehistorie har også formålparagrafen utviklet seg i takt med samfunnet og har fra 1848 vært revidert 8 ganger (Stray 2011, 75). Siste gang var i 2009 og gjeldene formålparagraf lyder slik:

«Opplæringa i skule og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring.

Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane.

Opplæringa skal bidra til å utvide kjennskapen til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon.

Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einsskilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte.

Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong.

Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad.

Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast» (Udir 2021b).

Formålsparagrafens første ledd viser til skolen som en globalisert arena. Elevene skal gis historisk og kulturell innsikt og forankring som danner referanserammer utover Norges grenser. Paragrafens andre ledd åpner opp for en sekulær tolkning av religion, hvor religiøst og kulturelt mangfold settes på dagsorden. Dette forsterkes ytterligere i paragrafens tredje ledd hvor elevene skal utvide sin kjennskap til «den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon». Framhevingen av den internasjonale kulturtradisjonen tydeliggjør at dette inkluderer alle norske borgere og er et punkt som er lagt til i paragrafen av 2009. I formålsparagrafen av 1998 var det den nasjonale kulturarven som var i fokus (Stray 2011, 86).

I neste ledd foreligger enda en viktig endring fra paragrafen av 1998. Demokratiopplæringen skal ikke lenger bestå kun av kunnskap om demokratiske ideer, men å fremme demokrati (Stray 2011, 87). I paragrafens fjerde og sjette ledd er vitenskapelig tenkemåte og opplæring i å tenke kritisk to begreper av viktig betydning for skolens demokratiske mandat. Hva gjelder vitenskapelige tenkemåter har hvilke argumenter og virkelighetsoppfatninger som regjerer når man diskuterer rettferdighet blitt vektlagt av flere demokratiteoretikere (Stray 2011, 87). Hvordan urett mot andre forstås avhenger av hvilken virkelighetsoppfatning som ligger til grunn i samfunnet. I en forlengelse av begrepets betydning kan opplæring i vitenskapelige tenkemåter dermed både gi elevene ferdigheter til å se rett fra galt, samtidig som det styrker deres evne til kritisk tenkning.

Vitenskapelige tenkemåter og kritisk tenkning er derfor ferdigheter som utfyller hverandre. Ser man til John Deweys definisjon av kritisk tenkning tydeliggjøres forholdet mellom de to begrepene. I følge Dewey er ukritisk tenkning at en passivt godtar ideer og informasjon fra andre og at man trekker raske konklusjoner basert på informasjonen, uten videre ettertanke. Kritisk tenkning blir i motsetning en aktiv og vurderende tilnærming til den informasjonen man gis (Ferrer et al. 2019, 12). For å tillære seg en slik tilnærming til ferdigheter, er vitenskapelige tenkemåter av stor betydning. I paragrafens siste ledd vektlegges elevenes rettigheter.

3 Teoretisk grunnlag – demokratimodellene og deres påvirkning på undervisning

I det påfølgende kapitlet vil det teoretiske grunnlaget for studiens analyse legges frem. Innledningsvis vil tre demokratimodeller presenteres. Modellene er det liberale; det deltagerorienterte; og det deliberative demokratiet. Utgangspunktet for valget av de tre demokratimodellene, liberalt, deltagende og deliberativt, er todelt. For det første er den liberale og den deltagerorienterte demokratimodellen hyppig benyttet i forskning på demokratiundervisning i skolen (Solhaug 2021, 2012; Kramviken 2021). Den deliberative modellen anses å være tydelig fremstilt i Fagfornyelsen, hvor fokuset på samhandling og evne til dialog har fått en tydelig plass. For det andre kan modellene leses som reaksjoner på hverandre, hvor det deltagende er en reaksjon på det liberale og det deliberative en reaksjon på det deltagende. Samtidig er modellene tydelige på hva et medborgerskap innebærer. Denne tydeligheten gjør det mulig å stadfeste hva en bør fremheve i demokratiundervisning. Modellene er komplekse og innenfor de ulike retningene vil flere underkategorier foreligge. Avgjørende, i lys av denne studiens forskningsspørsmål, er modellenes syn på demokratiet og medborgerskapet, den historiske bakgrunnen og kritikk av modellene. Hver av modellene vil oppsummeres i en tilhørende tabell. Disse tabellene tar utgangspunkt i Trond Solhaugs egen oppsummeringstabell i boken *Skolen i demokratiet, demokratiet i skolen* (2021, 42).

De tre modellene stiller ulike krav til demokratiundervisningen. Kapitlets videre fremdrift vil derfor være å redegjøre hva slags demokratiundervisning som i størst grad vil ivareta modellenes demokratiske ideal på en demokratisk medborger. Det vil også sees nærmere på hvilken demokratisk modell som ligger til grunn i statens styringsdokument for utdanning. Avslutningsvis i kapitlet vil teori på rollespill som metode i undervisning bli redegjort for.

3.1 Demokratimodeller

Kompleksiteten som følger demokratibegrepet og det faktum at en universell definisjon utover «folkestyre» ikke foreligger, gjør at en operasjonalisering av demokrati byr på utfordringer. Richard Mulgan sammenfattet datidens politiske forskeres sitt syn på en definisjon av demokratiet på følgende måte:

“The ‘definition of democracy’ is a dead horse which may be offered annually to students for remorseless flogging in examinations but is otherwise not worth serious academic consideration. With this sentiment I am in partial sympathy. The word ‘democracy’ is so vague, democracies are so varied, that there is little chance of substantial agreement” (Mulgan 1968, 3).

Medborgerskapsbegrepet i norsk betydning referer til to termer – et juridisk statsborgerskap og et medborgerskap som omfatter en rekke politiske og sosiale rettigheter i tillegg til gitte normer for utøvelsen av medborgerskapet (Solhaug 2021, 48). Medborgerskapsbegrepet vil videre forstås i henhold til sistnevnte term. En definisjon av medborgerskap byr på utfordringer av samme type som ved definisjon av demokratiet. Samtidig er medborgerskap et relativt nytt begrep i Norge. Basert på studiens forskningsspørsmål er det likevel nødvendig å operasjonalisere demokrati- og medborgerskapsbegrepene. Begrepene vil operasjonaliseres i lys av tre modeller for demokrati. For å illustrere mengden litteratur som eksisterer på feltet om medborgerskap introduseres i tillegg Westheimer og Kahne (2004) sine tre idealer på medborgerskap som er den personlig ansvarlige; den deltagende; og den rettferdighetsorienterte.

3.1.1 Det liberale demokratiet

I fremleggelsen av det historiske utgangspunktet for det liberale og det deltagerorienterte demokratiet vil jeg ta utgangspunkt i den britiske statsviteren David Held sin bok *Models of democracy* fra 2006. Forløpet til det moderne liberale demokratiet i Europa dannes i kjølvannet av komplekse historiske hendelser. I perioden fra 1500- til 1800-tallet preges Europa av kampen mellom monarker og landeiere om rettmessig autoritet; arbeideropprør mot økte skatter og sosial kontroll; økt handel; styrkede relasjoner innen handel og marked; teknologisk endring, særlig militært; en styrking av nasjonale monarkier, blant annet i Frankrike, England og Spania; den økte påvirkningen av renessansens kultur; religiøse strider hvor katolisismens dominans trues og i forlengelsen av dette utfordres forholdet mellom kirken og staten (Held 2006, 56).

En dominerende styreform i Europa i denne perioden var eneveldige monarkier. Disse statene ble ledet av monarker som krevde eneveldig autoritet, ofte begrunnet med ideen om monarken

som eneste direkte bindeledd mellom folket og gud. Denne suverene råderetten satte også rammene for hvordan hoffet rundt kongen innordnet seg. Statsbyggingsfasen som ble igangsatt under det eneveldige regimet førte til en territoriell ekspansjon. Samtidig førte ekspansjonen til økt grad av statlig kompleksitet. Som følge av dette så man en utvikling i retning av et administrativt apparat rundt kongen som arbeidet for utviklingen og sikringen av vold- og skattemonopolet (Held 2006, 57). Etter hvert ble det ikke lenger mulig for myndighetsapparatet alene å kontrollere statens territorium og innbyggere. Det utvikles derfor et mer gjensidig forhold mellom de styrende og de styrte. Denne gjensidige avhengigheten øker også borgerens påvirkningsmakt ovenfor myndigheten. Det paradoksale ved det eneveldige regime var at det førte til en desentralisering av den eneveldige makten og skapte dermed grunnlaget for den moderne stat.

Det neste avgjørende steget i retning av den liberale statsideen er reformasjonen. Luthers tanker om *sola fide* - tro alene, hadde store konsekvenser for menneskets syn på seg selv. I den nye doktrinen ble individet stående alene i sitt forhold til gud. Individet blir gjort til dommer over all oppførsel og direkte ansvarlig for hvordan å tolke og gjennomføre guds vilje. Individet ble fri fra det institusjonaliserte båndet med kirken og ideen om å være ansvarlig for sin egen skjebne vokste frem. Reformasjonens tanker i kombinasjon med politisk endring, igangsatte strider mellom religion og sekulære krefter og ble en pådrivende faktor for en revidert oppfatning av forholdet mellom stat og samfunn (Held 2006, 58).

Svekkelsen av de eneveldige regimene og reformasjonen er avgjørende også fordi de skapte grunnlaget for tanken om medborgerskapet. En nøytral suveren politisk makt, altså en stat med en tydelig maktstruktur som rettslig stadfester en maktfordeling, var vanskelig å se for seg når politiske rettigheter og plikter hang sammen med religiøse tradisjoner, eneveldige monarkiske regimer og føydalismen. For at tanken om mennesket som et individ og medborger av staten skulle oppstå, måtte de eksisterende maktstrukturene svekkes (Held 2006, 58). I denne perioden er det flere eminente tenkere som bidrar med tanker om individets plass i samfunnet, blant annet gjennom argumentet om en samfunnskontrakt. Hobbs presenterer i 1651 menneskets «naturtilstand» hvor han gjennom et tankeeksperiment, satt i en anarkistisk virkelighet, konkluderer med at mennesket handler etter egen interesse og i en naturtilstand vil dette medføre at mennesket inngår i en krig mot alle. For å sikre egne interesser og unngå sult, frykt og død vil individene sammen inngå en samfunnskontrakt og frivillig overgi sin frihet til en

eneveldig hersker, da dette er eneste måten at individets egne interesser vil bli ivaretatt (Held 2006, 61). John Locke tilskriver mennesket i naturtilstanden, i større grad enn Hobbs, positive kjennetegn som sunn fornuft og samvittighet. Men er i likhet med Hobbs av den oppfatning at menneskets friheter ikke vil kunne beskyttes i en slik tilstand. De er derfor begge representanter av det *beskyttende* demokratiidealet. Locke mener likevel, i motsetning til Hobbs, at et eneveldig regime ikke er å foretrekke til fordel for naturtilstanden. Locke så på en universell samfunnskontrakt som urealistisk dersom den innbefattet et eneherskende styre, med argumentet om at intet individ overgir sin fulle frihet til et slikt regime. Naturretten tilskriver individet en medfødt rettighet til frihet, liv og eiendom. I Lockes oppfatning kan dermed ikke staten krenke disse frihetene. Statens størrelse og grad av innblanding i det private liv skal derfor kun være av en slik art at de naturgitte lovene opprettholdes (Held 2006, 62). Samfunnskontrakten som Locke presenterte sikret dermed at suvereniteten ble værende hos folket. Dersom den styrende myndighet krenket suvereniteten ville det oppstå et tyrannisk styre og kontrakten opphørte (Held 2006, 63-64).

Locke foretrakk det representative styret, men det er likevel Montesquieu som tildeles æren for å ha skapt det institusjonelle fundamentet for et slikt styre gjennom maktfordelingsprinsippet. Individets frihet ville ifølge Montesquieu aldri bli riktig ivaretatt dersom makten ikke ble fordelt mellom dømmende, lovgivende og utøvende makt (Held 2006, 66).

En sammenfatning av Hobbs, Locke og Montesquieus tanker om en liberal styrende myndighet og det beskyttende demokratiet, finner man igjen hos James Mill og Jeremy Bentham som begge presenterer de tydeligste retningslinjene for det liberale demokratiet. De delte begge et utilitaristisk syn på mennesket, der målet for et hvert individ er å maksimere sin egen lykke og unngå smerte. Individens interesser vil dermed alltid stå i konflikt med hverandre. Denne interessekampen vil også være gjeldene mellom de styrende og de styrte. Skal systematisk misbruk fra staten unngås må den styrende myndighet jevnlig ansvarliggjøres overfor velgerne. Sammen med politisk konkurranse, maktfordeling, ytrings- og pressefrihet blir valgdeltagelse de viktigste komponentene for det liberale demokratiet (Held 2006, 74).

Som en oppsummering er det liberale synet på demokrati skapt i forlengelsen av det liberale grunnsynet om at individet er født med grunnleggende rettigheter. Frihet fra tvang og ytre

påvirkning anses å være typisk for slike grunnleggende rettigheter - altså individets negative friheter (Schuck 2002, 132). For stor statlig makt over individet går på bekostning av individets negative frihet og statens makt bør dermed begrenses. Grunnlaget for statens eksistens er å sikre at borgerens negative friheter ivaretas ved hjelp av normative kontrollordninger som maktfordeling og rettsikkerhet (Eriksen og Weigård 1999, 155). Modellen er likevel ikke allment negativ til statens innblanding i fellesinteresser. Å sikre grunnleggende velferdsgoder vurderes derfor å være en viktig statlig oppgave (Solhaug 2021, 35).

Demokratiske valg anses å være kollektivt legitime i kraft av aggregeringsprosessen. Denne prosessen skjer når borgernes vilje, gjennom valg og avstemning, summeres og dermed representerer majoritetens oppfatning (Eriksen og Weigård 1999, 155). Aggregeringsprosessen tydeliggjør forholdet mellom den liberale demokratimodellen og det representative demokratiet som nærliggende. Et representativt demokrati hvor politiske partier konkurrerer om makten via stemmene til borgerne i frie valg er tilfellet i alle demokratier. Tilhengerne av et konkurranserettet liberalt demokrati vil favorisere valgdeltagelse over annen samfunnsdeltagelse i større grad enn de med et pluralistisk liberalt syn på demokratiet. Det pluralistiske synet peker på organisasjonsdeltagelse som et viktig bindeledd mellom individet og staten i tillegg til valgdeltagelse (Solhaug 2021, 35). Borgernes mulighet for maktutøvelse gjennom valgdeltagelse skaper et egalitært fundament mellom borgerne og modellen har dermed likhet og likeverd som et viktig demokratisk ideal. Samtidig vil velgernes rett til å avsette den styrende myndighet, gjennom å bytte den ut ved neste valg, både ansvarliggjøre de folkevalgte og gi borgerne mulighet til å forhindre utviklingen av et tyranni (Held 2006, 142). Demokratiet er dermed en mekanisme som tilrettelegger for at majoritetens oppfatning blir etterfulgt av en mindre elite som basert på sin kunnskap og evne forvalter denne oppfatning (Elliott 1994, 291). Dersom det hersker et mangfold av meninger blant samfunnets borgere, blir det maktelitens oppgave å sikre et utfall som flest kan enes om, eventuelt et utfall færrest sier seg uenig i. En slik mekanisme er et grunnleggende kjennetegn ved demokratiet (Held 2006, 143).

3.1.1.1 Det liberale medborgerskapet

Det liberale synet på medborgerskapet skapes, i likhet med den liberale demokratimodellen, i forlengelse av det liberale idealet om at menneske er født med negative rettigheter. Historisk

kan man lese medborgerskapets stilling i lys av to idealer for liberalt demokrati – beskyttende og utviklet demokrati. Det beskyttende demokratiet er gjort rede for. Medborgerskapet sikrer individet rettigheter som beskytter dem fra tvang påført av staten. Deltagelse er forbeholdt ved valg. I det *utviklede* demokratiet står John Stuart Mill som retningens tydeligste tenker (Held 2006, 93). Idealet om hvordan staten skal sikre individets rettigheter står, i likhet med det beskyttende demokratiet, sterkt. Det er likevel avgjørende med deltagelse i det politiske liv for å sikre individuelle interesser samtidig som det sikrer en informert, engasjert og utviklende befolkning (Held 2006, 92). Denne forpliktelsen til deltagelse er likevel ikke universell. Stuart Mill anerkjenner de problemer som oppstår i kjølvannet av ulikheter i rikdom og makt, men anser ikke politisk deltagelse blant lavere klasser som ønskelig for demokratiet. Han argumenterer for en kunnskapselitisme og rettferdiggjør økte privilegier til innehavere av den «riktige» kunnskap, visdom og ferdigheter (Held 2006, 92).

Schuck forklarer det liberale medborgerskapet som: «en institusjonalisering av medborgerskapet der den viktigste verdien er å maksimere individet sin frihet» (2002, 132). Prioriteringen av individuell frihet i det liberale synet fører til en nedprioritering av forpliktelser overfor fellesskapet. Dette kan forstås ved å se på det liberale medborgerskapet som todelt - det private og det demokratiske. Det private medborgerskapet, som tilsier samhandlingen mellom borgere i makro- eller mesoperspektiv, har et tydeligere fellesskapsideal. Likevel er det opp til individet selv å delta i et slikt fellesskap og dermed ikke en norm for medborgerskapet (Scorza 2004, 86). Det demokratiske medborgerskapet er et vagt definert fenomen, men ser i en liberal sammenheng i større grad på forholdet mellom borger og stat. Hva som er normen for et slikt medborgerskap peker Schumpeter på, i likhet med Locke og Montesquieu, ved å fremheve at politisk deltagelse utover deltagelse i valg ikke er en nødvendighet for demokratiet (Michels 2006, 324). Felles for begge nivåene av medborgerskap er individets mulighet til å maksimere egen negative frihet. Dette tilgir dermed medborgerskapsbegrepet en instrumentalistisk verdi (Scorza 2004, 86).

Tabell 3.1 Den liberale demokratimodellen

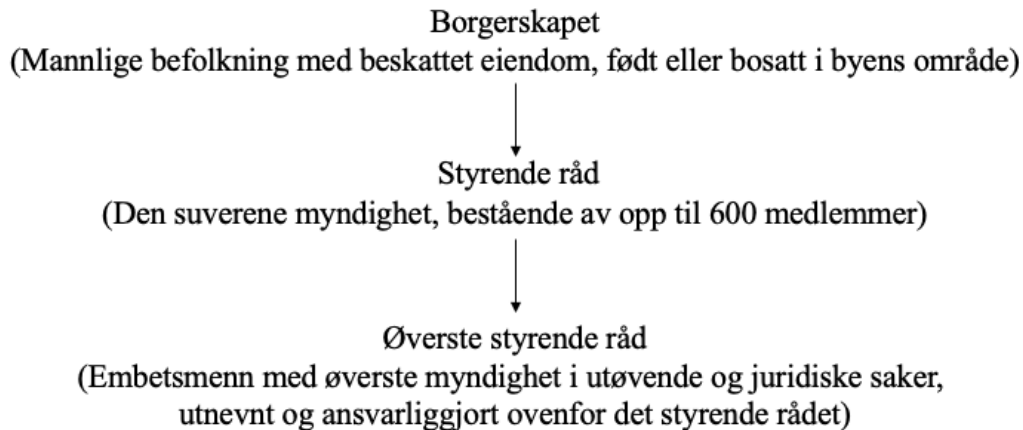
Enighet/konflikt	Det eksisterer ingen kollektiv bevissthet. Kollektiv enighet kan dermed ikke oppnås. Det er gjennom konkurranse ved valg at majoritetens syn kommer frem
Demokratiske mekanismer	Valg, konkurranse, majoritetsrettet
Beslutningsprosesser	Valg, deltagelse, interessegrupper
Medborgerrettigheter	Negative individuelle rettigheter. Begrenset indirekte maktutøvelse
Medborgerlige forpliktelser	Forpliktelser ved det liberale medborgerskapet er lite vektlagt

3.1.2 Det deltagerorienterte demokratiet

Deltagerdemokratiet er et demokratiideal som baserer seg på den republikanske tradisjonen. Denne tradisjonen har røtter tilbake til antikkens greske bystater og det Romerske Keiserriket (Johannessen 2009, 49). Republikanismen som baserer seg på Romerske styresett har flere fellestrekk ved det liberale demokratiidealet. Her fokuseres det på en stats institusjonelle verdier for å sikre medborgerskaplig deltagelse og beskyttelse av borgerens interesser. Retningen er særlig representert gjennom arbeidet til Machiavelli, Montesquieu og Madison (Held 2006, 37). Den republikanismen som tar inspirasjon fra de greske bystatene ser til statenes aktive medborgerskaplige deltagelse som retningens viktigste kjennetegn. Bystatene som Athen og Sparta anses være eksempler på slike klassisk republikanske styrever. Det republikanske begrepet er derfor, i likhet med det liberale, ikke entydig og har opp gjennom historien vært tolket i ulike retninger.

Republikanismen får et fornyet liv i middelalderen når flere mindre bysamfunn, særlig i Nord-Italia, ble styrt etter republikanismens prinsipper. I slutten av 1100-tallet ble det dannet egne juridiske administrasjonssentre i byene som kontrollerer og gjennomfører rettsaker og domfellelser. Dette var i strid med både det kirkelige og keiserlige kravet om juridisk kontroll. Mot slutten av 1200-tallet erstattes disse administrasjonssentrene av en myndighetsorden ledet

av et råd med embetsmenn. Rådet hadde øverste myndighet i så vel utøvende som rettslige spørsmål. Rådets medlemmer var på valg og sto dermed ansvarlig ovenfor byens mannlige landeiende befolkning (Held 2006, 32). Den politiske strukturen er skissert i tabell 3.2.



Tabell 3.2 By-republikker (Held 2006, 33).

Det institusjonaliserte myndighetsorganet i bystatene var bemerkelsesverdig, særlig sett i kontekst av datidens Europa. På 1200-tallet var verdensdelen preget av føydalisme. Bystatene var likevel ikke demokratiske. Borgerskapet – de med stemmerett, besto av menn av en betydelig rang. De som videre ble nominert til rådene var ofte av adelig stand. Dette klasseskille førte til ustabilitet og uro, da forbigåtte borgere skapte fraksjoner av egne institusjoner og myndighetsorgan. De italienske bystatene har derfor i ettertiden blitt ansett som ustabile regimer, preget av uro og konflikt. I kraft av sine svakhetstrekk ble bystatsdannelsene benyttet som argument for hvorfor det eneveldige monarkiet var den styreform som sikret stabilitet (Held 2006, 32).

På tross av bystatenes manglende evne til overlevelse blir tanken om det republikanske styresett gjenopprettet i renessansen. Kjernen i denne fornyede republikanismen var at et fritt politisk samfunn kun var fritt dersom den sto ansvarlig overfor samfunnet selv. Retten til selvstyre var en grunnleggende frihet. I forlengelsen av dette prinsippet ble retten til medbestemmelse og deltagelse i det politiske samfunnet avgjørende. Renaissanceens republikanske tenkere hentet sin inspirasjon fra Romerriket hvor det ble dannet et styresett som kombinerte frihet med dyd, sivil blomstring og militær overmakt. Det hersket en forståelse av politikk som kombinerte politisk deltagelse, ære og erobring. Dette gjorde den romerske modellen til et verdig alternativ til det eneveldige monarkiet (Held 2006, 34). I tillegg til patriotisme, heltemot og ønske om deltagelse

ble dydighet ansett som en heroisk vilje til å sette fellesskapets beste over ens egne interesser. Dyd er dermed også tanken om at mennesket kun er fullverdig dersom det får opptre i rollen som borger (Krogh 2009, 556).

På 1960-tallet oppstår enda en renessanse for republikanismen. En gruppe forskere ved Universitetet i Cambridge argumenterte for at frihetsidealet som lå til grunn i amerikansk politisk historie ikke var av en liberalistisk art, slik først antatt, men i større grad bar preg av republikanismen. Amerikanske grunnlovsfedre refererte ikke til den liberale friheten, men til antikkens medborgerskapsideal og dyd. Selv om de to retningene historisk har påvirket hverandre er det ved frihetsidealet at det tydeligste skillet forekommer. Liberalismens frihetsideal baserer seg på friheten fra statlig innblanding, mens det republikanske idealet anser frihet som uavhengighet fra vilkårlig makt eller fraværet av dominans (Nilsen 2022a, 24). Hva fraværet av vilkårlig makt egentlig innebærer hersker det usikkerhet ved, da begrepet ikke videre er definert. Begrepets plassering i republikansk tradisjon tilskrives Quentin Skinner.

Skinner hevder at republikansk teori får en fremtredens plass i den engelske diskursen i forkant av den engelske borgerkrigen mellom parlamentarikere og rojalistene i 1642. Parlamentarikerne hevdet at kongemakten undergravde en rekke friheter i kraft av kongehusets lov- og skattebestemmelser. Denne krenkelsen av friheter var likevel kun symptomet på et større problem. Det avgjørende problemet var at kongemakten, i kraft av eneretten, ga kongen seg selv en uinnskrenkelig makt til å undergrave rettigheter og friheter fra sin egen befolkning. Det er dette Skinner mener med den vilkårlige makten (2009, 195). Utøvelsen av den vilkårlige makten utfordrer folkets status som frie individer. En kongemakt som utøver slik makt, kan dermed ikke anses å regjere over et fritt folk. I forlengelsen av dette argumentet anses menneskets status å være enten slave eller fri. Det er kun ved fraværet av vilkårlig makt at menneskets status kan være fri. Fraværet av vilkårlig makt betyr likevel ikke fraværet av all makt, men den makt som utøves – i form av lover og regler, må være en maktutøvelse man eksplisitt har samtykket til. Dersom et samtykke til maktutøvelsen er et faktum adlyder man av egen vilje og er dermed fortsatt fri (Skinner 2009, 203).

Hva som skiller frihetsbegrepet i republikanismen fra liberalismen trenger likevel ytterligere spesifisering. Richard Price sammenfattet frihetsbegrepene ved å si at alle former for frihet har i

sin kjerne en generell ide om selvbestemmelse (1992, 76). Liberale frihetstenkere anser selvbestemmelsen i handlinger til å være essensen av hva frihetsbegrepet innebærer. Skinner hevder på sin side at republikanismen i best grad sikrer en slik handling. Før en handling kan være fri, må individet som utfører den være fri. Det gir derfor ikke mening å definere handlingsfrihet som fraværet av statlig innblanding, dersom det ikke først foreligger en definisjon av et fritt individ (Skinner 2009, 207). Ved liberalismens manglende standpunkt mot vilkårlig makt vil frihet for individet aldri oppnås, dermed ei heller handlingsfrihet. I republikanismen oppheves koblingen mellom fravær av frihet og innblanding. At en slave er ufri er ikke begrunnet i det faktum at slaven utsettes for innblanding og innskrenking. En slave som aldri trosser sin herres regler, vil kunne leve fri fra innblanding. Slaven forblir likevel ufri, for uavhengig av om herren utøver den vilkårlige makten vil slaven leve på herrens nåde (Skinner 2009, 208-209). Det er dermed også mulig å leve ufri uten selv å være klar over det. Det er kun når man utfordrer den ledende og den ledende svarer med en utøvelse av sin vilkårlige makt, at mennesket forstår at dets posisjon er slave. Denne posisjonen som slave vil også kunne lede til selvsensur. Det trenger ikke foreligge trusler om vilkårlig maktutøvelse. Når mennesket er sin posisjon bevisst, vil denne bevisstheten i seg selv innskrenke friheten (Skinner 2009, 210).

For å oppsummere, deltagerdemokratiet er basert på republikanismen og er en kritikk av det liberale idealet (Held 2006, 209). Det er gjennom offentligheten «*res publica*» at demokratiet skal styres (Dagger 2002, 146). Modellen har et verdibasert syn på demokratiet hvor det som er til det felles beste trumfer idealet om å maksimere individuell nytte. Frihetsbegrepene i den republikanske tilnærmingen er positiv og vektlegger muligheten til deltagelse. En oppnåelse av frihet skjer kun dersom fraværet av vilkårlig makt er reelt, det er dermed ikke godt nok å kun føle fraværet. Vissheten om at myndighetene innehar muligheten til en slik maktutøvelse vil innskrenke menneskets frihet gjennom å tilrettelegge for tilbakeholdenhet og selvsensur.

Samfunnet konstitueres gjennom deltagelse hvor medborgerne sammen finner frem til hva som er det felles beste. Mennesker er ikke kun enkeltindivid med individuelle preferanser, men en gruppe av medborgere med felles interesser og forpliktelser til aktivt å delta i og styre seg selv, «*self-govern*» (Solhaug 2021, 36). Hva som er det felles beste kommer man frem til med menings- og viljedannelse. Det er gjennom deltagelse medborgere gis en forståelse av

behovene i et samfunn. Betydningen av politikk er dermed vid og all deltagelse tilskrives en politisk verdi (Solhaug 2021, 37).

3.1.2.1 Det deltagerorienterte medborgerskapet

Det deltagerorienterte medborgerskapet har en juridisk og en etisk dimensjon. Den juridiske dimensjon referer til en rekke rettigheter som staten plikter å overholde ovenfor medborgerne. Den etiske dimensjonen er forpliktelsene medborgeren har ovenfor det sivile og politiske samfunnet (Dagger 2002, 149). Det er en viktig sammenheng mellom de to dimensjonene. En medborger som gjennom deltagelse i samfunnet beskytter, utarbeider og sikrer demokratiet, må inneha rettslig råderett i det samme samfunnet. Den etiske dimensjonen krever at medborgeren er fellesskapsorientert og i kraft av en slik orientering evner å sette fellesskapets interesser over ens egne interesser. Medborgerskapet inkluderer dermed like mange plikter som rettigheter. En deltagende medborger vil også ta en aktiv del i det sivile og politiske liv. Dette er ikke noe som tilfaller de spesielt interesserte, men er en internalisert del av det deltagende medborgerskapet.

Gjennom personlig å involvere seg i demokratiet får medborgerne personlig erfaring med politikk, samtidig som deltagelse blir å anse som en viktig og virkningsfull arena for utøvelse av politisk makt. Ved å gi medborgere politisk makt blir demokratiet også konstant utfordret. Dette styrker legitimiteten i politiske avgjørelser. Politikk er av offentlig interesse. En deltagerorientert medborger vil dermed strebe etter å oppsøke denne offentligheten. Graden av deltagelse vil også påvirkes av graden av kvalifikasjon. Det er dermed avgjørende at medborgeren er velinformert om det politiske samfunnet (Dagger 2002, 150). Politisk aktivitet er dermed også en normativ aktivitet. Uten forpliktelsene og de bånd som skapes som følge av dem, vil ikke staten klare å overleve over tid (Eriksen og Weigård 1999, 159). I motsetning til den liberale tilnærmingen hvor det foreligger en fomålsrasjonalitet, hvor politisk deltagelse er et kalkulert middel for å oppnå målet om individuell frihet, er det verdirasjonalitet som preger den deltagende demokratimodellen. Deltagelse er målet i seg selv og gjennom deltagelse vil fellesskapet styre seg selv (Eriksen og Weigård 1999, 161). Den republikanske retningen kritiseres likevel for manglende evne til å fatte beslutninger. Ideen om en kollektiv vilje blir ansett som et nativt og i for stor grad et normativt ideal (Eriksen 1995, 13). Hvordan faktisk å fatte en slik felles beslutning i praksis, gir ikke modellen et tydelig svar på (Solhaug 2021, 37).

Tabell 3.3 Den deltagerorienterte demokratimodellen

Enighet/konflikt	Individet er fellesskapsorientert. Ved å sette fellesskapets interesser over ens egne dannes enighet gjennom deltagelse
Demokratiske mekanismer	Bevissthet om fellesskapet og på å styre seg selv for å sikres mot vilkårlig maktutøvelse
Beslutningsprosesser	Deltagelse i fellesskapet og valg. Modellen presiserer ingen tydelig beslutningsprosess i hvordan å veie valgresultat og fellesskapet beste mot hverandre
Medborgerrettigheter	Positive rettigheter. Retten til deltagelse og innsyn
Medborgerlige forpliktelser	Forpliktelses overfor fellesskapet i form av kunnskap, deltagelse og aktivitet i det politiske sivile samfunnet

3.1.3 Det deliberative demokratiet

I mengden av demokratisk teori eksisterer det et tydelig skille i synet på politisk deltagelse. På en side har man tenkerne som anser politisk deltagelse som nødvendig i seg selv og som et avgjørende middel i menneskets evne til selvrealisering. På den andre siden har man tenkere som ser politisk deltagelse som en instrumentalistisk verdi. Politisk deltagelse er individets mulighet for å beskytte seg mot vilkårlig makt og tyrannisk styre. Politisk deltagelse blir en aggregeringsmekanisme for å sikre sine preferanser. Den førstnevnte tilnærmingen vil anse politisk deltagelse som viktig da det skaper politisk effektivitet, danner en kollektiv forståelse av sosiale og politiske problemer og skaper kunnskapsrike borgere som er i stand til å arbeide for det felles beste. Siden demokratiet tillater en utfoldelse av borgerlig dyd, blir demokratisk politikk det viktigste middelet for selvoppfyllelse. I den andre tilnærmingen er demokratiet og deltagelsesmulighetene i et slikt regime et middel for å beskytte innbyggere fra de styrende og samtidig danne en så solid politisk struktur at det skapes en politisk elite som evner å fatte offentlige beslutninger. Demokratiet blir i denne retningen et middel og ikke målet i seg selv. Målet er å gjennom demokrati sikre menneskets individuelle mål og preferanser (Held 2006, 231).

Det deliberative demokratiet er et av få nye bidrag i mengden av demokratiteori (Held 2006, 232). Begrepet deliberativt har bakgrunn i John Deweys bok *The Public and its Problems* fra 1927 og betyr drøfting. Habermas demokratimodell kalles også diskursdemokratiet så vel som det deliberative (Eriksen og Weigård 1999, 152). Teorien er ikke ideologisk basert slik den liberale og den deltagerorienterte modellen er, men har som sitt fremste mål å forbedre demokratiet. Det finnes ingen unison forståelse av det deliberative demokratiet. Likevel, felles for denne retningen er ønsket om å utfordre ideen om at ett sett av verdier eller preferanser er valid i seg selv. For å valideres må verdiene og preferanse være berettiget. De må testes gjennom samtale med andre, hvor også de andres syn må tas hensyn til. Det er gjennom en slik samtale at ens synspunkter ansees å være berettiget. Samtale er derfor avgjørende for denne demokratimodellen.

For at en samtale skal gjøre ens synspunkter valide må tre samtaleetiske regler følges. For det første må de som fører samtalen snakke sant. For det andre må de som fører samtalen være oppriktige i hva de sier og for det tredje må innholdet i samtalen være riktig i forhold til den kontekst som man befinner seg i (Solhaug 2021, 38). Gjennom disse samtaleetiske reglene vil «det beste argumentet» vinne frem, synspunktet valideres og fellesskapets interesser ivaretas. Den offentlige samtale som er underlagt normene for samtale er det viktigste kjennetegnet ved Jürgen Habermas tanker om demokratiet. Mediene spiller også en avgjørende rolle i demokratimodellen. Skal debatten i mediene overholde samtalenormene for deliberasjon må tre kriterier følges. Skribenten eller taleren må grunnngi sitt eget standpunkt, vedkommende må fremme flere synspunkt og det må fremmes folkelighet og respekt for andres meninger (Solhaug 2021, 39). I Habermas samtaleetiske regler ligger også en kritikk av andre eksisterende demokratiteorier. Eksisterende teorier vektlegger i stor grad den kontekst hvor personlige meninger formes og får utfolde seg. Likevel vektlegges det i for liten grad hvilke mekanismer i samfunnet som forsterker eksisterende holdninger eller skaper nye. Det trengs et skifte fra et ensrettet fokus på makro-politiske institusjoner til et forsterket fokus på det sivile samfunnet og dets ulike komponenter som enten hindrer eller skaper grobunn for deliberasjon og diskusjon (Held 2006, 234). Hvorfor dette skiftet trengs oppsummeres av James Fishkin ved følgende påstander om dagens demokratier: manglende valgdeltagelse; den foregående debatten i utviklende demokratier er generelt overfladisk og preges av en manglende informativ diskurs; velgere mangler en grunnleggende forståelse og tilhørighet til eksisterende politisk prosesser; den økte interessen for politikernes personligheter kontra partipolitikk gjennomsyrrer

mediebildet; sjokkerende uttalelser overkjører reelle argumenter og politikere velges i forlengelsen av dette, på feile premisser (Fishkin 1991, 3). Et viktig poeng er at velgere og de folkevalgte fremmedgjøres ovenfor hverandre. Velgerne mangler en tilhørighet til det politiske liv og folkevalgte kjenner ikke lenger til omstendighetene rundt hva de skal styre over. Idealet om en offentlig sfære som sikrer og opprettholder fornuft og berettiget argumentasjon undergraves av politikerne tillit til meningsmålinger og svake indikasjon på hva som regjerer av politiske preferanser (Fishkin 1991, 9).

I den deliberative oppfatningen av demokratiet tas det utgangspunkt i at samfunnets medlemmer deler felles interesser. Samhandling og dialog mellom samfunnets medlemmer blir en naturlig del av denne modellen. Politikk har en vid betydning og omhandler samfunnsliv, utveksling av erfaringer, meningsdanning og en fellesskapsorientert bevissthet. Synet på et demokratisk liv minner dermed mye om den republikanske tilnærmingen til demokratiet (Solhaug 2021, 38). En av retningens tenkere, John Dewey definerer dialogens plass i demokratiet på følgende måte «Demokratiet er mer enn en form for styre; det er primært en nærværende livsform som preges av samtale om felleskapet» Dewey gjengitt i (Solhaug 2021, 38). Demokratiet konstitueres gjennom samtale og samhandling og gjennom de samme mekanismene legitimeres politiske beslutninger.

På tross av likhetstrekk ved den republikanske tilnærmingen kritiserer Habermas den deltagerorienterte demokratimodellen på flere punkter. I det republikanske synet tilfaller borgerrettigheter kun borgere i et politisk samfunn. En rekke mennesker vil likevel falle utenfor et slikt politisk samfunn. For eksempel barn, mennesker uten et juridisk medborgerskap og personer som er ute av stand til å delta grunnet psykisk eller fysiske hindre. Tanken om universelle menneskerettigheter står derfor uten en klar status i den republikanske demokratimodellen (Eriksen og Weigård 1999, 160). Det mangler også et skille mellom hva som er relevant deltagelse i politikken og generelt i samfunnslivet. I forlengelsene av dette foreligger heller ingen regler for deltagelsen verken politisk eller i samfunnsmessig sammenheng. Dette skaper problemer for den deltagerorienterte modellens beslutningsevne. Samtidig som kravet om aktiv deltagelse i all politisk virksomhet blir kritisert av Habermas for å være naivt. Politisk deltagelse i mindre samfunn, lar seg i større grad gjennomføre enn i pluralistiske samfunn hvor politiske arenaer øker både i størrelse og kompleksitet. En aktiv deltagelse i slike arenaer er tidkrevende og stiller store krav til deltagerens kunnskap og evne.

Samtidig overser den deltagerorienterte modellen et viktig demokratisk prinsipp, nemlig retten til å avstå fra deltagelse (Eriksen og Weigård 1999, 160-161).

Habermas ide om det deliberative demokratiet kommer av hans kritikk av både det deltagerorienterte og det liberale demokratisynet. Hans ideer baserer seg på momenter fra begge de tidligere presenterte demokratimodellene. For å løse beslutningsproblemet i den deltagerorienterte modellen foreligger det et behov om en kollektiv viljedannelse (Eriksen og Weigård 1999, 165). En slik viljedannelse vil skape et makrofundament som muliggjør enighet i fellesskap og å løse kollektive problemer. Dersom en kollektiv viljedannelse skal gjøre det mulig å løse konflikter gjennom kommunikasjon, må det foreligge en kommunikativ rasjonalitet. Med et slik syn anses ikke en handling være rasjonell utelukkende når en tar i bruk det beste middelet for å nå sitt mål, men også når man kan grunngi, forsvare og rettferdiggjøre middelet uten privat innblanding (Eriksen og Weigård 1999, 166). Dersom en kommunikativ rasjonalitet ligger til grunn i dialog, vil en kunne se en transformativ evne i kommunikasjonen mellom mennesker og en enighet om at det felles beste er mulig.

3.1.3.1 Det deliberative medborgerskapet

Medborgerskapet i denne modellen er, i likhet med den deltagende modellen, fellesskapsorientert. Likevel anses ikke medborgeren å inneha en slik orientering naturlig, men gjennom deltagelse i samtale, som styres etter samtaleetiske normer, overbevises til en slik oppfatning. I det deliberative demokratiet kan det kun kreves at borgerne legitimerer statens politikk dersom det er møtt med borgernes samtykke gjennom offentlige og deliberative prosesser. All politisk argumentasjon må begrunnes på en slik måte at det kan oppnå rimelig aksept fra de andre borgerne. Det er kun gjennom en slik deliberasjon at medborgerne ikke anser seg selv som underlagt av statens lover, men som lovens forfattere (Lafont 2009, 128). Medborgerskapet, dannet i kraft av fellesskapet og et aktivt medborgerskap, har klare forpliktelser i form av de normative samtaleetiske reglene. For å oppnå legitimitet i de politiske beslutningene krever også modellen at majoriteten overholder de forpliktelsene som følger medborgerskapet. Sjansen for at forpliktelsene overholdes, vil ifølge teorien styrkes dersom borgerne anser lovene som legitime i kraft av selv å ha deltatt i dens utforming.

Medborgerskapets krav er problematisk. For at noen skal kunne klare å gi sitt samtykke til et argument, må vedkommende være i sin fulle rett til å bedømme argumentet basert på sin personlige overbevisning. Det er kun dersom medborgeren anser et argument eller motargument å være tråd med en slik overbevisning at en kan gi sin legitimitet til «det beste argument» slik Habermas legger til grunn. Utfordringen er at å lykkes i dannelsen av en overensstemmelse mellom mennesker som innehar grunnleggende ulike holdninger. Dette vil være en reell utfordring. Det deliberative demokratiet står derfor ovenfor et problem i pluralistiske samfunn. Det må skapes et politisk system i det offentlige rom som gir medborgere retten til å bevare sin personlige overbevisning og samtidig bevare fellesskapets interesser gjennom at det beste argumentet vinner frem (Lafont 2009, 129).

En kritikk av det deliberative demokratiet er at de favoriserer dem som er verbalt overlegen. Dette tilfaller gjerne dem med høyere utdanning. Dermed er det et klasseproblem knyttet til modellen. Samtidig kritiseres modellen for å anse enighet som en diskusjons eneste mål. Sist kritiseres modellen for å i for stor grad vektlegge offentlig debatt uten å ta hensyn til dens reelle innflytelse på det politiske og sosiale liv (Solhaug 2021, 39).

Tabell 3.4 Den deliberative demokratimodellen

Enighet/konflikt	Enighet oppnås gjennom dialog hvor «det beste argumentet» vinner og fellesskapets interesser i varetas uten innblanding av personlige preferanser
Demokratiske mekanismer	Offentlig samtale i tråd med samtalens etiske normer
Beslutningsprosesser	Valg og samtale i tråd med samtalens etiske normer
Medborgerrettigheter	Positive rettigheter. Retten til deltagelse i samtale. Et offentlig politisk liv
Medborgerlige forpliktelser	Følge de samtaleetiske normene for samtale. Deltagelse i samtale

3.2 Demokratiidealet og demokratiundervisning i skolen

Hvilket demokratiideal som ligger til grunn i skolens styringsdokumenter har variert. I hovedsak har den norske læreplanen vært dominert av to idealer, det representativt liberale og det deltagende demokratiet (NOU 2011: 20, 22). I læreplanverket av 1997 ble en kombinasjon av de to demokratiidealene lagt til grunn. Dette ble videreført i kunnskapsløftet 2006 (NOU 2011: 20, 23). I Fagfornyelsen av 2020 fokuseres det i tillegg på samhandling og kommunikasjon som avgjørende ferdigheter for medborgerskapet. Elementer man ser igjen i det deliberative demokratiet. Alle de tre demokratimodellene foreligger derfor i Fagfornyelsen. Modellene utelukker ikke hverandre, man ser heller en formulering som peker i retning av en kombinasjon av de tre. Det deliberative preget, hvor samhandling vektlegges kan sees i følgende utdrag:

«De [elevene] skal få erfare at samhandling og deltakelse ikke bare er basert på å hevde seg selv eller sine egne synspunkter, men at det forutsetter gjensidig respekt» (Kunnskapsdepartementet 2015-2016, 22).

I det påfølgende avsnittet kan man lese en kombinasjon av de tre modellene hvor læring i demokrati presenteres gjennom en tredelt strategi i læring om, for og gjennom demokratiet. Her vektlegges opplæring i kunnskap om demokrati og samfunnsdeltagelse samtidig som denne kunnskapen skal erfares og praktiseres gjennom deltagelse i demokratiske prosesser. Hvilke prosesser som menes, tydeliggjøres ikke.

«En forutsetning for demokratisk deltagelse er å lære å lese, skrive og regne. Utvikling av grunnleggende ferdigheter er midlertid ikke tilstrekkelig for å utøve rollen som demokratisk medborger. Elevene må også tilegne seg kunnskap om demokrati og samfunnsdeltakelse og få øve på, erfare og praktisere demokratiske prosesser i praksis. Innholdet i det tverrfaglige temaet demokratisk medborgerskap kan blant annet være læring om demokratiet, læring for demokratisk deltagelse og læring gjennom demokratisk deltagelse» (Kunnskapsdepartementet 2015-2016, 38).

3.2.1 Utdanning for og gjennom demokrati

Det er de samfunnsvitenskapelige emnene som er gitt særlig ansvar for demokratiutdannelsen i skolen. Et problem med samfunnsfaget er at det mangler en fagdidaktisk grunnmur (Børhaug 2005, 171). Med dette menes det at det eksisterer en usikkerhet knyttet til fagets verdi for skolen, hva som er fagets sentrale teorier, metoder og innhold og hvordan fagets innhold best kan læres bort. Dette gjør det krevende å undervise i faget. Faget har hatt en tendens til å fungere oppsamlende for tema som ellers ikke har en tydelig fagdidaktisk tilhørighet til et annet emne (Børhaug 2005, 171). Fagdidaktikken har fått en tydeligere tilstedeværelse de seneste årene – særlig gjennom lærerutdanningen, men grunnmuren er enda ikke tydelig etablert. Med innføring av demokrati og medborgerskap er skolen gitt et enda klarere mandat i sitt samfunnsoppdrag. Demokratiperspektivet som ligger til grunn i læreplanene fra og med Læreplanverket 97 er en blanding mellom det liberale og det deltagerorienterte demokratiperspektivet (Mikkelsen et al. 2001, 25). Disse to synene på demokrati kan ofte gli over i hverandre, men som vist i det foregående delkapittelet er dette to modeller som også skiller seg vesentlig fra hverandre. Dette får også konsekvenser i synet på skolens rolle i demokratiet. I fagfornyelsen av 2020 er det i tillegg lagt stor vekt på elevenes evne til kommunikasjon, samhandling og deltagelse (Kunnskapsdepartementet 2015-2016, 41). Disse idealene skaper rom for det deliberative demokratiet. En fagdidaktisk grunnmur for samfunnsfagene vil være ulik avhengig av hvilke demokratisyn og tilhørende medborgerideal som legges til grunn.

Hva som er skolens rolle i demokratiet avhenger ifølge Gert Biesta på hva synet på en demokratisk borger innbefatter (2006, 119). Opplysningsfilosofiens ide om en slik borger var et rasjonelt individ som evnet å ta frie og uavhengige valg og er nærliggende det liberale synet på en medborger. Denne ideen om en demokratisk borger står fortsatt sterkt og har ført til synet på skolen som en arena for skapelsen av slike individer. Skolens rolle blir å utstyre elevene med den kunnskap og de ferdigheter som trengs for å bli «klar for demokratiet» og på den måte produsere demokratiske borgere. Biesta anser dette synet på skolens rolle i demokratiet som problematisk av flere grunner. Først kritiseres denne retningen for å tilegne demokratisk utdanning et instrumentalistisk grunnsyn. Med dette menes det at skolen blir et instrument som får ansvaret å skape demokratiet. I kraft av et slikt syn, gis skolen som institusjon også ansvaret om dette skulle mislykkes (Biesta 2006, 119). Å ansvarliggjøre skolen for skapelsen, eventuelt

ødeleggelsen, av demokratiet er verken rettferdig overfor skolen som institusjon eller et realistisk oppdrag.

Et annet problem med ideen om skolen som en institusjon hvor demokratiet produseres, er at det medfører en individualistisk tilnærming til demokratisk utdanning. En slik utdanning vektlegger å tillære individer «den riktige» demokratiske kunnskapen, ferdighetene og kvalitetene. Hva som uteblir, er kunnskap knyttet til individets rolle i samhandling med andre og lærdom om de sosiale og politiske omstendighetene de lever i (Biesta 2006, 120). Et siste problem som påpekes av Biesta er at et individualistisk syn på demokratisk utdanning skaper et individualistisk syn på demokratiet i seg selv. Det skaper en antagelse om at demokratiet avhenger av individets kunnskap, ferdigheter og karakter samt at de er villig til å handle demokratisk. Dette er problematisk fordi det skaper en ide om at et demokrati er avhengig av at individer innehar «den riktige» demokratiske kunnskapen og opptrer i samråd med denne kunnskapen. Det umuliggjør ideen om at demokratiet handler om samhandling mellom mennesker som på tross av ulik oppfatning klarer å leve i fellesskap med hverandre (Biesta 2006, 120). Den kritikken Biesta fører mot det individualistiske synet kan man se igjen i den deliberative demokratimodellen sin kritikk av eksisterende demokratiteori.

Biesta kritiserer instrumentalismen og individualismen som grunnsyn på demokratisk utdanning. Hans egen tilnærming til en slik utdanning tar fokuset vekk fra individuelle evner og ferdigheter samt skolen som skaperverket bak demokratiske borgere. Heller vektlegges idealene om pluralisme og ulikhet samt å øke fokuset på samfunnets rolle i demokratidannelsen (Biesta 2006, 121). Biesta lener seg på John Dewey i sitt forsøk på å definere ideen om demokratiet hvor følgende forsøk på en definisjon er gitt: «[democracy] has to be constantly discovered, and rediscovered, remade and reorganized» John Dewey gjengitt i (Biesta 2006, 122). Deweys ide om demokratiet åpner opp for en forståelse av begrepet som dynamisk. Samtidig som Biesta selv innehar en sosial oppfatning av demokratibegrepet. Med dette menes det at demokratibegrepet strekker seg lengre enn å forklare de institusjonelle rammene for et folkestyre, men også inkluderer forståelsen av hvordan sosial og politisk handling utfolder seg i et samfunn (Biesta 2006, 123). I sin redegjørelse trekker Biesta fram to former for demokratisk utdanning. Utdanning for demokratiet og utdanning gjennom demokratiet. Utdanning for demokratiet er den vanligste tilnærmingen når forholdet mellom demokrati og skolen drøftes og er en tredelt læringsform bestående av 1) læring om demokratiet og demokratiske prosesser

(kunnskaps faktorer). 2) Tilegnelse av demokratiske ferdigheter (ferdighets faktorer). 3) Tillære positive holdning til demokrati (verdi faktorer) (Biesta 2006, 123). Denne tilnærmingen inngår delvis i idealet om skolen som Biesta kritiserer, nemlig at skolen skal produsere demokratiske borgere. Likevel fokusere tilnærmingen på skolen som en arena som skal forbedre elevene på et demokratisk medborgerskap. Dette vektlegges i større grad enn skolen som ansvarlig for produksjonen av demokratiske borgere. Biesta er tilhenger av skolens rolle i denne forberedelsen. Likevel kritiseres punkt tre, hvor tillæring av positive holdninger til demokratiet ligger til grunn. Skolens rolle, mer enn å promotere demokratiet, bør heller være å tilrettelegge for kritisk tenkning, også rundt demokratiet som styreform (Biesta 2006, 124).

Det er visse begrensninger på hva som er mulig å oppnå når demokratiet utelukkende blir forsøkt «lært bort» mener Biesta. Dersom skolen som institusjon ikke etterfølger de demokratiske prinsippene som elevene læres, påvirkes elevenes holdninger til demokratiet negativt (Biesta 2006, 124). Enkelte har derfor tatt til orde for at den mest hensiktsmessige måten å utdanne for demokratiet er og utdanne *gjennom* demokratiet (Biesta 2006, 125). En slik tilnærming til demokratisk undervisning innbefatter to hovedpunkter. En demokratisk skole, hvor elevene selv tar en aktiv del i de avgjørelser som foretas i skolen som institusjon og et pensum som legger opp til demokratiundervisning gjennom demokratisk erfaring (Biesta 2006, 125). Hvordan undervisning gjennom demokratiet gjennomføres varierer, men det grunnleggende idealet er at erfaring fra demokratisk deltagelse er det som danner demokratiske medborgere. Erfaringen av slik deltagelse bør derfor tilrettelegges for i skolen.

Både utdanning for og utdanning gjennom demokratiet forsøker best å forberede elevene på et demokratisk medborgerskap. Den store forskjellen på tilnærmingene er henholdsvis forberedelsen av individet med å utstyre det med den rette kunnskapen, de rette ferdighetene og de riktige verdiene eller dannelsen av en demokratisk personlighet gjennom aktiv demokratisk deltagelse (Biesta 2006, 126).

3.2.2 Medborgerskaplige ideal

Westheimer og Kahne (2004) presenterer tre former for medborgerskap i sin analyse av demokratiutdanning fra to amerikanske skoler. De skisserer følgende medborgerskapsideal: *Den personlige ansvarlige medborger* vektlegger karakterbygging hvor personlig ansvarlighet i form av ærlighet, integritet, selvdisiplin og hardt arbeid er viktige komponenter. *Den*

deltagende medborger vektlegger at eleven skal læres opp i deltagelse i det politiske og sosiale samfunnet. En viktig kunnskap i denne tilnærmingen er hvordan slik deltagelse organiseres (Westheimer og Kahne 2004, 241). *Den rettferdighetsorienterte medborger* vektlegger at elevene skal tillære seg evnen til å analysere og forstå samspillet mellom sosiale, økonomiske og politiske krefter i samfunnet. På den måten styrkes evnen til deltagelse og evnen til å skape endring (Westheimer og Kahne 2004, 242).

Den tilnærmingen som vies mest oppmerksomhet i skolen er den personlig ansvarlige medborger (Westheimer og Kahne 2004, 244). Det er likevel problematiske aspekter ved denne tilnærmingen. Viktige handlingsdannende kjennetegn ved det personlig ansvarlige medborgerskapet er tillit, lojalitet og lydighet. Dette kan i ytterste konsekvens undergrave demokratiske ferdigheter hos elevene da det kan hindre dem i dannelsen av et kritisk tenkende sinn (Westheimer og Kahne 2004, 244). Samtidig er dette medborgerskapet individuelt orientert, det omhandler å styrke elevens individuelle ferdigheter. Av de tre presenterte demokratimodellene vil det personlig ansvarlige medborgerskapet i størst grad være nærliggende det liberale demokratiidealet. De to sistnevnte tilnærmingene kan i utgangspunktet fremstå som relativt like – medborgerskapet omhandler å løse sosiale problem. Strategiene for hvordan å løse disse problemene er likevel ulik. Den deltagende medborgeren følger en strategi innenfor de etablerte strukturene og systemene. Den rettferdighetsorienterte stiller seg i utgangspunktet kritisk til systemene, da de er ansvarlig for de sosiale problemene. Strategien blir dermed å endre de etablerte systemene og strukturene for å oppnå endring (Westheimer og Kahne 2004, 240). Sistnevnte ideal har dermed fellestrekk ved det deliberative demokratiidealet, hvor etablerte strukturer og verdier utfordres gjennom samtale og verifiseres gjennom samhandling med andre. Grunnet den manglende systemkritiske holdningen i det deltagende medborgerskapet tilskrives dette idealet å tilhøre det deltagerorienterte demokratiidealet.

3.2.3 Utdanning om, for og gjennom demokratiet

Undervisning med det representative liberale demokratiet som ideal kjennetegnes av kunnskap om beslutningstaking. På den ene siden dreier det seg om demokratiske prosedyrer og på den andre siden om beslutningers innhold. Dette innbefatter blant annet kunnskap om frie valg, politiske partier, folkevalgt myndighet og uavhengige domstoler. Elevene blir lært opp til å anse avgjørelser som legitime dersom de demokratiske spillereglene blir fulgt. Det er derfor

avgjørende at elevene har kunnskap om reglene. I så måte er også dette idealet en instrumentalistisk tilnærming til demokratiopplæringen i skolen. Samtidig som det gjør at demokratiundervisningen blir et kunnskapsfag, på lik linje med andre fag i skolen, utelukkende *om* demokratiet (Mikkelsen et al. 2001, 26). Elevene blir derimot ikke ansett som aktive demokratiske borgere. Demokratiet blir bevart av andre, gjennom kanaler som elevene blir lært opp i hva er, men ikke hvordan de selv aktivt kan delta (Mikkelsen et al. 2001, 28). En lignende medborgerideal kan sees i den liberale demokratimodellen.

Ved det deltagerorienterte demokratiet blir kunnskapssynet et annet. Her holder det ikke kun med kunnskap om demokratiet. For at demokratiet skal realiseres er deltagelse i de politiske prosessene som leder til beslutningene avgjørende. Dette kunnskapssynet preges av en egalitær tenkemåte. Grunnen er at deltagelse anses som et vilkår for et godt liv og muligheten for politisk deltagelse er størst i samfunn hvor likheten er stor (Mikkelsen et al. 2001, 27). Tilegnelsen av kompetanse gjennom demokratisk deltagelse, både i skolen og i samfunnet, er avgjørende for demokratiundervisningen hvor deltageridealet ligger til grunn. Det blir et poeng å forme en demokratisk personlighet hos elevene gjennom undervisningen. En slik personlighet skapes ved tillæring av normer, holdninger og verdier som vil kunne påvirke elevens utgangspunkt for deltagelse. Et annet viktig perspektiv i deltageridealet er aktivisering av elevene gjennom deliberasjon – altså opplæring i evnen til å drøfte verdispørsmål, normer og regler. Dette forbereder elevene både for deltagelse i et pluralistisk samfunn samtidig som det har betydning for beslutninger og beslutningstakere. Dette skaper et kunnskapssyn hvor kunnskap om demokratiet kun er av verdi for elevene dersom den internaliseres både gjennom handling, erfaring og refleksjon (Mikkelsen et al. 2001, 28). En slik undervisningsstrategi er derfor nærliggende den deltagerorienterte og den deliberative demokratimodellen.

I lys av fagfornyelsens kombinasjon av flere demokratimodeller, foreligger det i styringsdokumentet en tredelt opplæringsstrategi delvis lik den Biesta legger frem i læring *om* og *gjennom* demokratiet. Strategien er basert på Janicke Heldal Strays inndeling av læring *om*, *for* og *gjennom* demokratiet (NOU 2011: 20, 22; Stray 2011). I læringsnivået *om* demokratiet skal elevene tillære seg ferdigheter om det norske politiske systemet, samt gjøre seg kjent med internasjonal politikk. Tanken bak dette nivået er å gi elevene den kunnskap og forståelse som er nødvendig for dannelsen av en informert borger. I læring *for* demokratiet skal elevene tillære seg ferdigheter og verdier som styrker elevenes demokratiske beredskap. Nivå skal styrke

elevenes evne til kritisk tenkning samt undersøkende og deliberative ferdigheter. I nivået om læring *gjennom* demokratiet skal elevene gjennom demokratisk deltagelse i aktiviteter, i og utenfor skolen, utvikle ferdigheter som gjør elevene forberedt på politisk deltagelse i demokratiske prosesser og ansvarlig handling (Stray 2011, 107).

3.2.4 Kritisk tenkning i fagfornyelsen

Kjetil Børhaug er kritisk til både Strays modell og demokratiidealet som ligger til grunn i fagfornyelsen. Han kritiserer fagfornyelsen for implementeringen av Ludvigsen-utvalget sitt demokratiideal (Børhaug 2017, 2). Ludvigsen-utvalget ble oppnevnt i 2012 og fikk i arbeid å vurdere den eksisterende grunnskoleopplæringen og se dens innhold i lys av samfunnets fremtidige krav om kompetanse. Utvalget ble ledet av Sten Ludvigsen og utvalgets resultat danner fundamentet for fagfornyelsen av 2020 (Skulberg et al. 2014). Det demokratiidealet som utvalget har lagt til grunn, mener Børhaug har flere likhetstrekk ved John Dewey tanker om det deliberative demokratiet. Det deliberative kommer tydelig til syne i utvalgets vektlegging av samhandling som avgjørende for medborgerskapet og den demokratiske dannelsen. Det Børhaug kritiserer er opplæring i samhandling sin manglende relevans for reell politisk deltagelse. Han anerkjenner at samhandlingskompetanse vil være en viktig forutsetning for et sivilisert samfunn hvor mennesker skal forholde seg til hverandre. Samtidig som en opplæring i den deliberative samhandlingen vil gi elevene ferdigheter til å respektere meningsmotstandere og i tilfeller hvor det foreligger en grunnleggende enighet vil disse ferdighetene også styrke elevenes evne til å fatte beslutninger. Han er likevel tydelig på kompetansens manglende verdi for elevenes fremtidige møte med institusjoner som tilrettelegger for politisk deltagelse (Børhaug 2017, 13). De deltagelsesmulighetene elevene presenteres for blir begrenset til samhandling og deltagelse ved valg. Dette mener Børhaug kan føre til en apati hos elevene når de forstår at demokratiet utenfor skolen ikke baserer seg på de samme premissene som de lærer i klasserommet. Samtidig som elevene ikke lærer opp i de faktiske deltagelsesmulighetene som eksisterer. Børhaug mener derfor at det er det representative demokratiidealet og dens tilhørende institusjonelle deltagelsesmuligheter som bør være kjernen i demokratiundervisningen, da dette er den regjerende demokratiformen i vestlige land (Børhaug 2017, 9).

Hans kritikk av Strays tre opplæringsstrategier peker igjen på hans manglende tiltro til det deliberative som et verktøy for politisk deltagelse. Stray mener at nivå én – læring *om* demokratiet er avgjørende bakgrunnskunnskap, men anser ikke nivået som tilstrekkelig for et fullverdig medborgerskap (Stray 2011, 108). Dette synet deler hun med Biesta (2006). Her er Børhaug uenig. Det er med en dypere forståelse av de politiske institusjonene som muliggjør demokratisk påvirkning, at elevene kan tillæres demokratisk kompetanse. Kritikken av nivå én henger sammen med kritikken av nivå tre. Ved læringen gjennom demokratiet skal elevene delta i politiske prosesser både i og utenfor skolen. Problemet er at skolen som institusjon verken tilrettelegger for eller innehar en demokratisk struktur. Forholdet mellom lærer og elever er ikke symmetrisk, elevene har ikke medbestemmelsesrett i pensuminnhold, fagenes vurderingsform eller skoleøkonomien. Den medbestemmelsesretten som er gitt gjennom for eksempel elevråd, russestyret eller andre interne interesseorganisasjoner i skolen er ikke forenelig med de prinsippene elevene skal være opplært til å forvente av et demokratiske samfunn (Børhaug 2017, 4). Utdanning *gjennom* demokratiet forbereder dermed ikke elevene til demokratisk deltagelse i samfunnet slik Strays skisserer. Kritikken av nivå 2, læring *for* demokratiet kan sees i kritikken mot vektleggingen av samhandlingskompetanse i Fagfornyelsen.

Samtidig er det innenfor nivået om læring for demokratiet at kritisk tenkning tillæres, et tema som i følge Børhaug blir for snevert fremstilt. I stedet for en systemkritisk tenkning, hvor demokratiets institusjoner og prosesser studeres med et kritisk blikk, er kritikken av en selektiv art. Den selektive kritiske tenkningen domineres av normative standarder med vestlige kjennetegn, som i den forlengelse skaper et bilde av det norske styresettet som ideal på et vellykket demokrati. Dette hindrer eleven fra en kritisk vurdering av vårt eget styresett og de strukturer som eksisterer (Børhaug 2014, 440). Kritisk tenkning i skolen omhandler også i stor grad opplæring i kildekritikk. Dette tildeler kritisk tenkning en instrumentalistisk art og anses gjerne å være en del av elevenes utvikling i digital kompetanse. Retningen er likevel viktig i møte med en verden hvor alternative fakta er blitt et fenomen. Børhaug understreker likevel at heller ikke kildekritikk skaper grunnlag for en systemkritisk evne hos elevene (Børhaug 2017, 9).

Kritikken som reises av Børhaug er ikke Stray enig i og kritiserer han for en snever forståelse av demokratiet. Stray sammen med Sætra støtter opp under en medborgerskaplig oppfatning

som ikke anser kjennskap til institusjonaliserte prosedyrer ved det representative demokratiet som avgjørende for demokratiopplæringen, men like fullt er evnen til samhandling og deliberasjon. Dette begrunner de med at et økt globalisert og pluralistisk samfunn har behov av borgere som evner å kommunisere og drøfte med hverandre, som evner å se andres perspektiver og lytte til motargumenter (Stray og Sætra 2018, 103). Den deliberative opplæring i skolen blir viktigere enn den institusjonelle kunnskapen på grunn av elevenes manglende politiske makt i kraft av å stå utenfor den stemmeberettigede befolkningen. De er samtidig kritiske til Børhaugs tanker om at opplæring i politisk deltagelse må skje i nærheten av de politiske institusjonene og anser skolen for å ha en rolle som en *medierende* institusjon hvor elevene lærer gjennom deltagelse i *mini polis*. Med dette menes det at fellesskap i mindre grupper slik som skolen og klasserommet, er viktige arenaer for elevene når det gjelder å utvikle en medborgerskaplig tilhørighet. I slike *mini poliser* vil elevene lære seg hva det innebærer og være en del av et fellesskap og hvilke plikter som følger medlemskapet i slike fellesskap (Stray og Sætra 2018, 107). En sosialisering inn i et slikt fellesskap kan også skape ideen om demokratiet som en livsform. Tanken om demokratiet som en livsform er referert tilbake til John Dewey. Med et slikt syn på demokratiet brytes begrepet ned til å omhandle en sosial ide hvor borgere lever sammen i samfunn i kraft av de har noe til felles og gjennom å leve sammen styrkes dette fellesskapet. Demokratiet er dermed ikke lenger kun begrenset til en styreform, men gjennomsyrrer alt menneskelig sosialt liv (Stray og Sætra 2018, 109). I lys av Deweys demokratiske livsform tildeles også skolen en demokratisk verdi både i opplæringen, men også i dens aktiviteter. Med et slikt syn på demokratiet blir Børhaugs inndeling av politisk og ikke-politisk aktivitet i skolen i mindre grad gjeldene. For hva som er politikk handler i like stor grad som politiske beslutningsprosesser om å skape et berikende fellesskap (Stray og Sætra 2018, 110).

Hva som anses å være den rette måten for demokratiundervisning varierer. Variasjonen skyldes et grunnleggende ulikt syn på hva demokratiet innebærer og i den forlengelse skapes grunnleggende ulikheter i didaktiske fremgangsmåter for hvordan å lære elever å bli borgere av et slikt demokrati.

3.2.5 Elevaktiv læring og rollespill som metode

Rollespill som undervisningsmetode er en dialog- og elevaktiv læringsmetode. Gjennom dialogbaserte samtaler skal elevene motiveres, stimuleres og utvikles i kritisk tenkning og læring (Alexander 2008, 105). Selv om majoriteten av den forskning som foreligger på feltet rollespill som undervisningsmetode anser metoden som positiv, både fra elevenes og lærernes perspektiv, kan rollespill også by på utfordringer. Noen interessante funn er gjort på undervisning i menneskerettigheter i skolen, hvor også rollespill inngår som undervisningsmetode. Hvordan å undervise i menneskerettigheter er utgangspunktet for doktorgradsavhandlingen *The roles of human rights education in Norway* av Knut Vesterdal (2016). Et funn som Vesterdal konkluderer med, er at undervisning med særlig fokus på menneskerettighetsbrudd presenteres som noe der finner sted utenfor Norges landegrensler. Brudd på menneskerettigheter blir dermed noe som tilhører «de andre», mens Norge representerer fraværet av det (Vesterdal 2016, 4). En videre konsekvens av forestillingen om at brudd på menneskerettighetene angår «dem og ikke oss» er at det fremkaller en ide om at kulturer og verdier «utenifra» er noe Norge må beskyttes imot (Vesterdal 2021, 185).

Casestudier gjort i amerikanske klasserom hvor rollespill har vært brukt som metode i menneskerettighetsundervisning viser at undervisningen skaper sympatiske reaksjoner blant elevene, men kun 4 av 81 av respondentene uttrykker et økt engasjement rundt arbeidet for å styrke menneskerettighetene (Gaudelli og Fernekes 2004, 22). Når undervisning i menneskerettigheter gjennomføres på en slik måte at elevene presenteres for temaet gjennom motpoler – oss her hjemme og dem der ute, kan dette føre til at elevene går glipp av en kritisk bevissthet om den sentrale sammenhengen mellom nasjonale, internasjonale og globale forpliktelser når det gjelder sikring av menneskerettigheter (Vesterdal 2016, 4).

Det er likevel viktig å klargjøre om disse funnene handler om rollespillet som metode, eller undervisningens innhold. Vesterdal konkluderer selv med at undervisning om brudd av menneskerettigheter bør avdramatiseres. Fra å fokusere på de mest grusomme bruddene på menneskerettigheter til og i større grad vektlegge brudd som kan gjøres relevant for elevene. Dette vil skape en forståelse hos elevene at det finnes kategorier av menneskerettighetsbrudd. Samtidig er det viktig å skape en kobling mellom menneskerettighetsbrudd på et lokalt, nasjonalt og internasjonalt nivå. Blir elevene presentert for temaet på en slik måte, vil de enklere

kunne relatere menneskerettighetsbrudd til nærliggende forhold og muligheten for en genuin solidaritet kan oppstå. Skapes det en forståelse av brudd på menneskerettigheter som en kategori hvor utelukkende de mest grusomme hendelse hører hjemme kan det gjøre elevene ute av stand til å gjenkjenne brudd som ikke lider av «skrekk-narrativt» og dermed snevre inn deres forståelse av menneskerettslige ugjerninger (Vesterdal 2016, 234). Det er dermed ikke nødvendigvis undervisningsmetoden, men dens innhold som påvirker elevene i retning av etnosentriske vurderinger av brudd på menneskerettigheter.

Av forskning på rollespill som metode anses den av flere å ha en positiv effekt på elevenes motivasjon og læringsutbytte. Man ser likevel en forskjell i elevenes opplevelse av å delta, basert på hvilken rolle de tildeles. I en amerikansk studie av rollespill om den amerikanske kongressen, så man en forskjell mellom de elevene som ble tildelt roller med overlegen makt i kongressen, kontra elevene som ble tildelt roller med mindre makt. Elevene med maktpregede roller satt igjen med et mer positivt syn på landets lovgivende prosesser og et større engasjement rundt rollespill som metode i motsetning til de elevene som innehadde roller med mindre makt. For å utjevne det skjeve inntrykket hos elevene har dialog i etterkant av gjennomført simulering stor verdi. Her kan de ulike opplevelsene blant deltagerne skape grobunn for hvorfor mennesker med makt i større grad er positive til status quo (Baranowski og Weir 2010, 222). Hvilken effekt rollespill som undervisningsmetode har på elevene påvirkes derfor både av rollespillets innhold og rollespill som metode.

I det påfølgende kapittelet vil det metodiske rammeverket for denne studien gjennomgås. Hvor den metodiske fremgangsmåten og metodiske betraktninger vil bli presentert.

4 Metode

For å besvare denne studiens forskningsspørsmål er to metoder bestående av åpne spørreskjema og deltagende observasjon benyttet. Det påfølgende kapittelet vil gjøre rede for de valg som er tatt i forkant og underveis i datainnhenting. Innledningsvis vil det metodologiske utgangspunktet og betraktninger i studien gjøres rede for, for så å gi en gjennomgang av demokratirollespillet hos Rafto, som utgjør konteksten av forskningsspørsmålets andre del. Videre vil utvelgelsen av enhetene diskuteres etterfulgt av en gjennomgang av arbeidet med spørreskjemaet. Påfølgende vil gjennomføringen av den strukturerte observasjonen diskuteres nærmere. Avslutningsvis vil forskningsetiske betraktninger gjøres rede for.

4.1 Ontologisk utgangspunkt og metodiske betraktninger

Denne studien har som formål å besvare følgende forskningsspørsmål: Hvilken demokrati forståelse og tilhørende medborgerskaplige ideal har elevene? Endres denne forståelsen i kontekst av undervisningen hos Rafto? Det er elevenes subjektive holdning og erfaring som har vært viktig å få frem. Med dette som utgangspunkt følger studien en konstruktivistisk ontologi, hvor troen på at sannhet er flerfoldig og påvirket av sosiale kontekster står tydelig (Moses og Knutsen 2012, 11).

Grunnet konstruktivismens iboende kritikk av objektivitetsidealet, bør det gjøres rede for forholdet mellom tilskuer og deltager. Hvordan man som observatør forholder seg objektiv til det som studeres hersker det uenighet rundt (Ryen 2002, 43). Det metodologiske utgangspunktet for denne studien er i tråd med den oppfatningen om at objektive studier av samfunnsspørsmål ikke lar seg gjøre, ei heller anses dette være et mål. I dette ligger det en viktig erkjennelse for studiens analyse og påfølgende konklusjon. Verken jeg som gjennomfører studien eller elevene som studeres er rene naturobjekter. Min bakgrunn vil kunne påvirke både gjennomføring av studien, observasjonen av elevene og analyseringen av elevenes besvarelser. Min tilstedeværelse vil også kunne påvirke elevene i den ene eller andre retningen. Jeg anser likevel ikke dette for å være en vitenskapelig onde, da min oppfatning er at studiets forskningsspørsmål ikke lar seg besvare gjennom objektiv observasjon.

4.1.1 Data og utvalg

Studiens respondenter er elever ved tre videregående skoleklasser i Bergen. Det totale antall elever i de tre klassene er 73. Elever som ikke var til stede ved første eller andre besvarelse er tatt ut av analysen, dette bortfallet var totalt på 7 elever. Analysen baserer seg dermed på besvarelser gitt av 66 elever. Elevene har gjennomført et spørreskjema i to omganger. Før og etter gjennomført rollespill. Ved samtlige gjennomføringer har jeg besøkt klassene og blitt værende i klasserommet under hele prosessen. Jeg har også gjennomført en deltagende observasjon av samtlige klasser under rollespillet hos Rafto.

I forkant av datainnhenting var det et ønske å få tak i fire skoleklasser. Jeg ønsker meg et utvalget bestående av to klasser fra studiespesialiserende linjer og to klasser fra yrkesfaglige linjer. Grunnen til dette var for å se etter forskjeller mellom de to ulike videregående retningene. Rekrutteringen av disse klassene ble gjort i samarbeid med undervisningsavdelingen hos Rafto. For at skoleklassene skulle kvalifisere til forskningens utvalg måtte de ha planer om å delta på gjeldene undervisningsprogram. Oversikten over hvilke klasser dette gjaldt hadde Rafto. Det ble derfor naturlig å inkludere dem i rekrutteringsprosessen. De to første klassene som ble en del av utvalget, ble rekruttert høsten 2021 og var studiespesialiserende klasser. I begge tilfellene ble kontaktlærer kontaktet av meg og presentert for forskningsprosjektet. Det ble også lagt ved et informasjonsskriv som ble utarbeidet i samarbeid med Sikt.

I desember 2022 ble det etablert kontakt med en yrkesfaglig klasse. Klassens besøk til Rafto ble i midlertidig avlyst. På grunn av covid-pandemi ble det innført rødt nivå for skoler i Bergen og hjemmeskole ble anbefalt. Å rekruttere yrkesfaglige klasser har vært mer utfordrende enn klasser fra studiespesialiserende. Våren 2022 kontaktet Rafto direkte skoler med yrkesfaglig linjer og inviterte dem med i forskningsprosjektet. Dette resulterte i én klasse hvor det ble etablert kontakt med lærer mars 2022. Det endelige utvalget består derfor av to studiespesialiserende klasser og én yrkesfaglig klasse.

Det ble foretatt få metodiske valg i rekrutteringsfasen, annet enn at jeg instruerte den ansatte på Rafto som bisto i rekruttering, om kvalifikasjonene som var nødvendig for å delta i forskningsprosjektet. Den eneste kvalifikasjonen som ble stilt var at elevene fra studiespesialiserende linje gikk på 1.trinn, mens elevene fra yrkesfaglig linje gikk på 2.trinn.

Det var viktig at hele utvalget var underlagt det samme faget og dermed de samme kompetansemålene. Faget samfunnskunnskap tilbys på 1.trinn på studiespesialiserende og på 2.trinn på yrkesfaglig. Samfunnskunnskap er også det eneste samfunnsvitenskapelige faget som kreves på yrkesfaglig linje for å oppnå vitnemålskompetanse.

4.1.2 Kvalitetssikring av data

Hvilke kvalitetskrav som bør stilles til kvalitativ data er en pågående debatt (Tjora 2017; Ryen 2002; Lewis et al. 2014). Debatten dreier seg særlig om ontologisk utgangspunkt og om de tradisjonelle kvalitetskravene for kvantitativ data egentlig kan, eller bør overføres til kvalitativ data. Kvalitetskravene som benyttes i denne studien er troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet. Begrepene presenteres av Tove Thagaard som hensiktsmessig krav for kvalitativ data, i motsetning til reliabilitet, validitet og generalisering som opprinnelig anses være kvalitetskriterier for kvantitativ data (1998, 20). Det skal likevel påpekes at i Thagaards fjerde utgave av boken det refereres til bytter ut begrepene troverdighet og bekreftbarhet med reliabilitet og validitet. Endringen begrunnes med «[det] har i midlertidig ikke nedfelt seg noen etablert praksis innenfor kvalitativ forskning som anvender alternative begreper for å vurdere spørsmål om forskningens legitimitet» (2013, 23). Jeg har likevel valgt å benytte meg av begrepene, da jeg mener de gir en tydeligere forståelse av hva kravene til kvalitativ data innebærer. Samtidig tydeliggjør valget av disse begrepene det ontologiske utgangspunktet i denne studien. Ved å unngå å bruke begreper som i utgangspunktet er forskningskrav i kvantitativ metode, unngår jeg å kontinuerlig måtte forsvare bruken av kriteriene i vurderingen av en kvalitativ studie.

4.1.2.1 Troverdighet

Troverdighet ved datamaterialet skapes ved at studiet er gjennomført på en tilfredsstillende måte. Tilfredsstillende er et vagt begrep, men fra et konstruktivistisk ståsted er særlig forholdet mellom meg som gjennomfører studien og elevene, som fremtrer som respondenter i studien, viktig å få tydelig frem. Gjennom å eksplisitt gjøre rede for dette forholdet styrkes leserens evne til å avgjøre om grad av troverdighet er tilfredsstillende (Thagaard 1998, 170).

Det er særlig et moment jeg aktivt har ønsket å unngå i klasseromsbesøkene og det er å opptre som en lærerfigur. Grunnen har vært å unngå at elevene anser spørreskjemaet som en prøve og dermed gir besvarelser med en instrumentell eller leksikalsk verdi. Formålet har vært å få frem deres subjektive holdninger og erfaringer. Valget om å være til stede under besvarelsene av spørreskjemaet er todelt; for det første ønsket jeg å presentere meg selv og studiens formål for å sikre meg mot at elevene anså spørreskjemaet som en test; for det andre ønsket jeg å gi elevene en større forståelse av hva de deltok på, i håp om å oppnå en større lyst hos elevene til å gi genuine svar.

I kraft av at respondentene er skoleelever er det et aldersperspektiv som kan være nødvendig å reflektere over. I likhet med frykten for å fremstå som en lærerfigur har jeg tatt forbehold for å unngå å fremstå som en autoritetsfigur. Ved å gi et inntrykk av å være overlegen ovenfor elevene, i kraft av min alder og bakgrunn, har frykten vært at elevene enten utviser en destruktiv holdning ovenfor spørreskjema eller at elevene skriver det de tror jeg ønsker å lese. Forbeholdet har vært å presisere for elevene, både muntlig i klasserommet og i selve spørreskjemaet, at det er deres egne tanker jeg er interessert i. Samtidig har jeg forsøkt å fremstå med et åpent og hyggelig kroppsspråk og unngått formelle faser i presentasjonen av meg selv og studien.

I observasjonen av rollespillet har jeg forsøkt å i så liten grad som mulig være en forstyrrelse for elevene. Jeg har plassert meg bakerst i møterommet og aldri samhandlet med elevene underveis. Det må likevel presiseres at det er en reell mulighet for at elevene er blitt påvirket av min tilstedeværelse og at reaktivitet har oppstått. Jeg har fulgt en mal for strukturert observasjon og har derfor notert underveis. Dette kan ha gitt elevene en forsterket følelse av å bli studert og dermed skapt begrensinger på elevenes evne til å utfolde seg i rollespillet og diskusjonene.

Det er viktig å presisere at de forbehold som her er nevnt ikke er noe som kan garantere troverdighet. Det har likevel blitt reflektert over og forsøkt å etterstrebe.

4.1.2.2 Bekreftbarhet og overførbarhet

Bekreftbarhet i en studie sier noe om grunnlaget for tolkning av studiens data (Thagaard 1998, 182). For å styrke grunnlaget for tolkning bør en kritisk gjennomgang av analysen gjennomføres. En slik gjennomgang er blitt gjort, opp til flere ganger. En svakhet ved denne studien er likevel at en kritisk gjennomgang av analysen, utført av meg selv, ikke sikrer en uavhengig gjennomgang. Ideelt sett bør en med-forsker, med lik kjennskap til analysens rådata, teoretiske grunnlag og formål, som meg selv, gjennomføre dette. Heller ikke veileder besitter denne kjennskapen. Jeg har likevel delt all rådata med veilederne mine for å gi dem et så godt utgangspunkt som mulig for en kritisk gjennomgang.

Et annet viktig moment er å gjøre tydelig rede for tolkningen (Thagaard 1998, 182). Det bør spesifikt nevnes hvordan jeg har kommet frem til de resultater som foreligger. Dette er blitt forsøkt gjennomført etter beste evne. Der elevenes besvarelser samsvarer med teorien om demokratimodellene er dette blitt påpekt, det har samtidig vært viktig å fristille elevenes besvarelser fra teorien og ikke lete etter teoretisk sammenheng der det ikke eksiterer. Denne studien er av en induktiv art og elevenes besvarelser styrer dermed analysen. Et annet grep som er tatt for å sikre grunnlag for tolkning er hva Seale kaller «low-interference descriptors» (1999, 148). Dette er et grep for å tydeliggjøre forskningsprosessen for leseren ved å vie stor plass til rådata og tydeliggjøre skille mellom hva som er mine tolkninger og hva som er elevenes besvarelser. På denne måten gis også leseren mulighet til å bedømme grunnlaget for den tolkningen som foreligger.

Overførbarhet i en studie sier noe om hvorvidt tolkningen som foreligger kan være relevant i andre sammenhenger enn rammene for den gjeldene studien (Thagaard 2013, 210). Hvorvidt en kvalitativ studie kan konkludere med funn som er overførbare er omdiskutert. Noen kvalitative studier, gjerne rene deskriptive studier, har heller ikke dette som formål. Samtidig argumentere Payne og Williams for at overførbarhet er uunngåelig i kvalitative studier (2005, 296). De viser til egen studie av empirisk kvalitative artikler, hvor hovedregelen som fremgår er at studiene i stor grad er overførbare. Det som er påfallende er forskerens manglende evne til å vurdere studiens funn som overførbare, dermed fremstår det som om disse funnene skapes ubevisst (Payne og Williams 2005, 301). Gerring på sin side hevder at et forskningsspørsmål

uten mål om å si noe nyttig om samfunnet, utover gitt kontekst, i liten grad kan anses å ha samfunnsvitenskapelig betydning (2012, 69).

Low-interference descriptors kan også benyttes for å styrke studiens overførbare evne. Dersom mengden tilgjengelig data i studiens sluttrapport er av en slik karakter at det gjør det mulig for andre å vurdere hvorvidt resultatene er overførbare, så kalt «tick-description», som i tillegg til rikelig vektlegging av rådata, sikter til en beskrivelse av det teoretiske ståstedet for tolkning (Payne og Williams 2005, 298). Det å benytte seg av disse grepene er kritisert, særlig grunnet begrenset mulighet for å inkludere avgjørende informasjon i en studie av denne størrelsen. Samtidig kan det å overføre ansvaret for å avgjøre grunnlaget for tolkning til leseren, skape et inntrykk av at jeg unngår å ta stilling til hvorvidt studien kan anses som legitim (Tjora 2017, 2). Jeg har likevel valgt å benytte meg av grepet, særlig for å få frem elevenes synspunkter i en tilstrekkelig nok grad. Samtidig deler jeg overbevisningen om at det å invitere leseren inn til å vurdere min tolkning, styrker bekreftbarhet og overførbarhet i studien.

4.2 Kontekst – demokratirollespill

I det følgende delkapittelet vil jeg beskrive nærmere hvilket undervisningsopplegg elevene har deltatt på for å gi en forståelse av hvilken kontekst jeg har undersøkt elevens demokratiforståelse og medborgerskapsideal i. Elevene studeres i kontekst av demokratirollespillet som tilbys hos Raftostiftelsen i Bergen. Spillet tilbys til elever i ungdoms- og videregående skole. Undervisningspakken har følgende overordnede læringsmål:

«Dypere forståelse av demokratibegrepet. Kunne svare utdypende på disse spørsmålene: hva består demokrati av? Hvilke verdier er viktige for et demokrati og hvilke systemer er med på å ivareta disse verdiene» (Raftostiftelsen 2021a).

Undervisningspakkens kjøreplan er basert på min egen strukturerte observasjon av rollespillet, samt stiftelsens egen interne kjøreplan og er følgende:

Først blir elevene ønsket velkommen av en eller flere av underviserne hos Rafto. Her presenteres de for stiftelsens historie og hva som er stiftelsen primære arbeidsoppgaver. Dette etterfølges av en diskusjon om elevenes forståelse av demokrati. Demokratiet presenteres som en kake hvor elevene selv skal si hvilke ingredienser som de anser er viktige. Videre blir elevene introdusert for rollespillet og en samtale om elevenes tidligere erfaringer med undervisningsmetoden innledes. Elevene blir forklart hva et rollespill innebærer og blir samtidig presentert for enkelte av rollespillets premisser. Deriblant et rollekort hvor karakteren de skal spille presenteres i korte trekk. De får vite at de ikke bør dele informasjonen på rollekortet med de andre deltagerne, ei heller bytte rollekortet, men er fri til å skape rollen basert på den informasjonen som blir gitt i rollekortet. De får vite at både rollene de skal spille og landet de befinner seg er fiktivt. Rollene i spillet er ansatte i sikkerhetstjenesten, journalister, advokater, opposisjonelle, pårørende og borgere.

Før rollekortene deles ut blir elevene presentert for fire begreper, opposisjonell, etnisk minoritet, propaganda og korrupsjon. Det anses å være avgjørende for læringsutbytte at elevene kjenner til begrepens betydning og en diskusjon om begrepsbetydningen innledes.

Når elevenes blir gitt rollekortene ber den ansatte elevene se for seg et land med vakker natur, høye fjell og dype daler. Et land med en president som er svært glad i landet sitt, men som har begynt å merke uro blandt befolkningen. Elevene får så beskjed om at rollespillet er i gang. Det følgende er et reelt eksempel på et av rollekortene som én av elevene blir utdelt.

«Einar

Journalist

Du er journalist og har startet en organisasjon for å beskytte journalister og bevare deres ytringsfrihet i landet. Du opplever at det å arbeide som journalist i dette landet kan være både utrygt og farlig.

Du har ikke hørt fra din bror, Morten, som også er journalist siden i går kveld, og frykter han er bortført. Ingen du snakker med kan fortelle deg hvor han er. Du vet ikke hvem du kan stole på, og myndighetene ser strengt på folk som prøver å ta loven i sine egne hender.

Oppgave:

Du er fortvilet, og ønsker å finne ut hva som har skjedd med Morten. Hvem skal du snakke med? Politiet? Advokat? Hvordan kan du dele historien din? Snakk med mennesker rundt deg, men vær forsiktig, du vet ikke hvem du kan stole på. Samtidig arbeider du med å synliggjøre hvordan myndighetene arbeider i dette landet og avsløre korrupsjon i sikkerhetstjenesten. Du kan publisere innlegg i avisen «Demoland» (kritt-tavlen) og på «sosiale medier» (svart magnet-tavle). Skriveutstyr som kritt, blyant og Post-its finner du rundt omkring i landet» (Raftostiftelsen 2021b).

Rollespillet har en tidsramme på 30-40 minutter. Etter rollespillet er over samles elevene og blir plassert i grupper i henhold til hvilken rolle de har spilt. Hver gruppe blir bedt om å dele deres erfaringer. Denne samtalen etterfølges av en diskusjon om elevenes tanker om demokratiet med den hensikt å se om elevene, etter gjennomført rollespill, har flere ingredienser til demokratikaken. Denne delen av undervisningsprogrammet er viktig da det, i følge Raftos interne kjøreplan, er her læreplanmålet som ble presentert innledningsvis i delkapittelet kommer til syne (Raftostiftelsen 2021a).

Videre blir elevene fortalt av den ansatte at de er blitt løyet for og at personene de har spilt i realiteten er ekte, aserbajdsjanske statsborgere. Hver og en av de ekte personene blir presentert for elevene via en PowerPoint-presentasjon. Til slutt presenteres Malahat Nasibova, som elevene blir fortalt var vinneren av Raftoprisen i 2009. Undervisningspakken avsluttes med Raftostiftelsens egen dokumentar om da Nasibova kom til Bergen for å motta Raftoprisen. Undervisningspakken har en samlet tidsramme på 3 timer.

4.3 Forarbeid før innhenting av data

For å gjennomføre denne studien er det blitt bedt om godkjenning av NSD – Norsk senter for forskningsdata (Sikt f.o.m januar 2022). Grunnet elevenes unge alder er denne søknadsprosessen blitt gjort i tett dialog med Sikt og en godkjenning ble innvilget i september 2021.

Raftostiftelsen utgjør en avgjørende del av feltet denne studien har hatt som formål å undersøke. Etablering av kontakt med de ansatte på undervisningsavdelingen i Rafto har derfor vært viktig. Dette arbeidet har vært en fin og enkel prosess, da én av mine veiledere jobber i undervisningsavdelingen hos stiftelsen.

I startfasen av dette studieprosjektet ble det utarbeidet spørsmål til spørreskjemaet som elevene mottok både i forkant og i etterkant av gjennomført rollespill. I denne fasen var det flere hensyn som måtte tas. Før det første måtte spørsmålene være av en slik art at besvarelsene kunne knyttes opp mot teori. Det har særlig vært to forhold spørsmålene har hatt til formål å avdekke, elevenes demokratiforståelse og medborgerskapsideal. Samtidig er det elevenes tanker og ideer som har vært viktig og få frem, det ble derfor tidlig avklart at åpne spørsmål var å foretrekke fremfor lukkede. Det er likevel foretatt en grundig vurdering angående valget om åpne spørsmål. Et av hensynene som må tas er elevenes forutsetning for å skrive utfyllende svar. For å unngå kontante «ja, nei» -svar er spørsmålene formulert på en slik måte at enkeltordsbesvarelser ikke er naturlig, eller de er bedt om å begrunne besvarelsen sin. For å styrke elevenes forutsetninger for å svare er også spørsmålene formulert personlig, med formuleringer som «hva betyr det for deg» eller «hva tenker du». Formålet med å gjøre eleven til subjektet i spørsmålet er todelt. For det første tror jeg dette styrker elevenes forutsetning for å svare utfyllende. For det andre har det vært ønskelig å få fram elevens egen holdning i besvarelsen og ikke et leksikalsk svar. For å få fram holdningene hos elevene har det også vært avgjørende at samtlige av spørsmålene som er stilt er evaluerende.

Når spørreskjemaet er utdelt, er det vanskelig å gjøre store endringer. Det ble derfor gjennomført en pretest av spørreskjemaets fem hovedspørsmål. Jeg ønsket tilbakemelding på hvor forståelig språket i spørsmålene var og om formålet med spørsmålet kom tydelig frem. For å undersøke dette tok jeg kontakt med en skoleklasse for å få tak i et testutvalg som lignet det egentlige utvalget. Elevene diskuterte spørsmålene i plenum og jeg mottok tilbakemelding av læreren i etterkant. Her kunne jeg med fordel selv vært til stede for å sikre meg elevenes genuine reaksjoner på spørsmålene. Tilbakemeldingene var likevel av en slik art at jeg anså testen som vellykket.

4.3.1 Svakheter ved åpne spørreskjema som metode

En tydelig svakhet med denne metoden er manglende kontroll over elevenes svar. Uavhengig av de valg som er tatt i utarbeidingen av spørreskjema, kan jeg aldri være sikker på at elevenes besvarelser vil danne et godt nok grunnlag til å svare på forskningsspørsmålet. For å sikre at besvarelsene i tilstrekkelig grad sier noe om demokratiforståelse og medborgerskaps ideal, har flere av spørsmålene som er stilt hatt som formål å få frem helt eller delvis det samme fenomenet. På denne måten økes sjansen for å motta besvarelser som belyser forskningsspørsmålet.

En annen utfordring med metoden, som allerede er nevnt, er elevenes forutsetning for å besvare spørsmålene. Spørsmålene er utformet med hensikt å styrke denne forutsetningen. Det er likevel mulighet for motvilje hos elevene hvor de ikke ønsker å svare eller leverer inn besvarelser som bærer preg av motvilje. Sistnevnte utfall vil føre til upålitelige data. For å unngå dette har jeg besøkt de tre skoleklassene som utvalget består av og vært til stede i klasserommet når elevene besvarer skjemaet. Jeg har presentert meg selv og forskningen og samtidig forklart elevene om deres rolle. Tanken bak å selv være til stede har vært å gi elevene en større forståelse av hva de deltar på og dermed skape en større vilje til å gjennomføre. Det er likevel reflektert over om min tilstedeværelse vil påvirke elevenes besvarelser. Jeg har vært opptatt av å ikke overføre mine forventninger på elevene, men heller konkret gjøre rede for studiens formål.

En annen svakhet med metoden er elevenes evne til å forstå spørsmålet. Dersom elevene ikke forstår eller misforstår spørsmålet fører dette til upålitelige svar. Det er derfor tatt særlig hensyn til språklig klarhet og tydelighet i utforming av spørsmålene. Et annet problem som er vanskeligere å sikre seg mot, er språkutfordringer. Enkelte av elevene i utvalget har ikke norsk som morsmål og de kan møte på utfordringer med å forstå spørsmålets innhold. Det er ikke tatt andre forbehold om dette enn et klart og tydelig språk. Lærer har likevel vært til stede under innhenting av besvarelsene og dermed tilgjengelig for elevene som trenger språklig hjelp. Dette skjedde ved ett tilfelle.

Som det tidligere er gjort rede for har det vært min hensikt å få frem elevenes subjektive holdninger og dermed unngå at elevene besvarer spørreskjemaet som en prøve som tester dem i kunnskap om demokratiet. En svakhet ved valget av skriftlig innhenting av data er at dette kan

forsterke følelsen av spørreskjemaet som en test. Hadde intervju blitt benyttet som metode, hvor elevene muntlig gav sine besvarelser, ville dette kunne forsterket subjektiviteten i dataen. Et problem med intervju er at sammenligningsgrunnlaget ville blitt betydelig svekket. Det er grunnet ønske om sammenligning av elevenes besvarelser at valget av metode er tatt.

En svakhet som ikke er et kjennetegn ved spørreskjema som metode, men gjør seg særlig gjeldene i dette studiet, er at elevene er gitt det samme spørreskjemaet ved to anledninger. Formålet har vært å sikre data som gir grunnlag for sammenligning og dermed gi meg muligheten til å si noe om endringer hos elevene i kontekst av rollespillet. Utfordringen er at en eventuell endring ikke nødvendigvis skyldes elevenes besøk hos Rafto, men inntreffer som følge av forhold som er utenfor studiens omfang. Ved at spørsmålene er identiske ved første og andre besvarelser kan endring også komme som følge av at elevene har fått tenkt seg bedre om ved andre besvarelse og dermed svarer mer utfyllende. Dette kan også ha motsatt effekt, hvor endring skyldes at elevene er lei av gjentakelse og svarer mer kortfattet ved andre besvarelse.

Er endringene i elevenes besvarelser basert på tilfeller som nevnt ovenfor vil dette påvirke analysens bekreftbarhet. For å sikre at elevene har rollespillet som kontekst i sine besvarelser har andre spørreskjemarunde blitt gjennomført så fort det har vært praktisk mulig. Alle klassene har besøkt Rafto som en del av samfunnskunnskapsfaget. Det har derfor vært enklest for lærerne at mitt besøk på skolen skjer i skoletimene for dette faget. I samtlige klasser endte jeg opp med å gjennomføre første spørreskjemarunde i samfunnskunnskapstimen før Rafto-besøket og andre runde i første samfunnskunnskapstimen etter besøket. Et annet forbehold som er tatt for å sikre bekreftbarhet i analysen er tre tilleggsspørsmål som er inkludert kun i andre besvarelse. Disse spørsmålene er knyttet særlig opp mot rollespillet. Formålet med disse spørsmålene har vært å bistå i analyseringen av elevenes besvarelser, hvor de enten styrker eller svekker antagelsen om at endring i besvarelser kan begrunnes i Raftos undervisning.

4.4 Spørsmålene

Spørreskjemaet består av fem hovedspørsmål og tre tilleggsspørsmål. Disse spørsmålene har samtlige av elevene mottatt. Den siste klassen har i tillegg fått to ekstra tilleggsspørsmål. Tilleggsspørsmålene stilles kun i etterkant av gjennomført rollespillsundervisning.

4.4.1 Spørsmålene

Hva tenker du når du hører ordet demokrati?

Dette spørsmålet er stilt til elevene med det formål å finne mer ut av elevenes demokratiforståelse. For å sikre dette er spørsmål stilt med eleven som subjektet. Spørsmål én evnet kun delvis å få frem en subjektiv holdning og flere svar bar preg av objektive kjennetegn og verdier.

Hva betyr det for deg å bo i et demokrati?

Spørsmål to er stilt med samme formål som spørsmål én, å finne frem til elevenes demokratiforståelse og medborgerskapsideal. I likhet med spørsmål én er også dette spørsmålet formulert personlig med ønske om å avdekke en subjektiv holdning. Spørsmålet er utformet på en slik måte at elevene skal måtte se seg selv som borgere av demokratiet de skal vurdere, i håp om at dette styrker deres evne til å beskrive sin holdning. Dette har også vært tilfelle i analyseresultene. Det er fortsatt elever som tyr til objektive kjennetegn, men i større grad enn ved spørsmål én skriver elevene fritt i sine besvarelser.

Formuleringen «hva betyr det» har blitt tolket ulikt av elevene. Tolkningen er todelt. Enkelte av elevenes tolkning gir besvarelsen et emosjonelt preg hvor besvarelsen innleder med noe lignende: «det betyr mye for meg». Den andre tolkningen er i majoritet og elevene tolker spørsmålet ved å besvare noe lignende: «for meg betyr det at ...».

Er det noe ved det norske samfunnet du opplever som ikke demokratisk?

Spørsmål tre er utformet med det formål å få frem medborgerskapsidealet hos elevene og samtidig få frem kritisk tenkning. Ved å påpeke «ikke demokratisk» har tanken vært at spørsmålet skal åpne for kritikk av demokratiske strukturer. Samtidig er det «norske samfunnet» tydelig presisert og ikke det norske demokratiet. Dette fordi elevene skal gis muligheten til å selv bemerke seg strukturer som de anser som kritikkverdige utover det de assosierer med demokratisk strukturer.

Tror du demokratiet er den beste styreform? Hvorfor/ hvorfor ikke. Begrunn.

Også dette spørsmålet har hatt som formål å få frem kritisk tenkning hos elevene i tillegg til demokratiforståelse. Spørsmålet er formulert på en slik måte at å svare med ett ord kan være naturlig. For å unngå dette er elevene bedt om å begrunne sitt synspunkt. Også dette spørsmålet er formulert med eleven som subjektet i håp om at dette øker sjansen for utfyllende besvarelser basert med elevens egen holdning.

«Jeg har muligheten til å påvirke saker i samfunnet». Enig/ uenig. Begrunn.

Det siste av de fem hovedspørsmålene har hatt som formål å få frem elevenes ideal for medborgerskap gjennom å vurdere sin egen mulighet for påvirkning. Spørsmålet er formulert som en påstand, hvor elevene bes begrunnes sitt svar. Valget om å inkludere en påstand er basert på en antagelse om at eleven vurderer påstanden i lys av seg selv. Grunnen til at dette er særlig interessant å få frem er at elevene, med unntak av enkelte i den yrkesfaglige klassen, er under myndighetsalder og dermed ikke har stemmerett. Det har derfor vært interessant å se om elevene trekker frem andre muligheter for påvirkning utover å avgi stemme ved valg.

4.4.1.1 Tilleggsspørsmålene

Tilleggsspørsmålene som er stilt til alle elevene er kun inkludert i spørreskjemaet som elevene mottar etter gjennomført undervisning hos Rafto. Spørsmålene har hatt to formål, å få frem elevenes holdninger i kontekst av hva de har opplevd på rollespillet og å bistå i analysering av endring fra første til andre besvarelse.

Hva fikk du ut av deltagelsen på Raftostiftelsen? Beskriv.

Tilleggsspørsmål én har hatt som formål å avdekke elevens opplevelse av rollespill som undervisningsmetode.

Hvordan var det å få vite at både landet og personene dere spilte var ekte?

Formålet med dette spørsmålet er å få frem tankene til elevene om fraværet av demokratiske premisser. Min forutinntatte holdning var at denne informasjonen ville gjøre opplevelsen av rollespillet mer reell og gjennom elevenes betraktninger av dette få ytterligere kjennskap til deres forståelse av demokrati.

Hvilket ansvar mener du enkeltpersoner har for å fremme demokrati? Tenkt både lokalt (i ditt nærområde), nasjonalt (i Norge) og internasjonalt.

Formålet med tilleggsspørsmål tre har vært å se om eleven, i kontekst av rollespillet, anser medborgerskaplige plikter som viktig for demokratiet. Grunnet rollespillets internasjonale preg er eleven bedt om å ta for seg problemstillingen på flere nivå. Spørsmålet er bevisst ikke stilt med eleven som subjektet, slik som i hovedspørsmålene. Det å be eleven vurdere sitt eget ansvar for å fremme demokratiet var en formulering som jeg tror ville gjort spørsmålet vanskeligere å besvare. Å be eleven drøfte enkeltpersoners ansvar generelt anså jeg være en mer vellykket måte å gi eleven muligheten til å skrive utfyllende. Spørsmålets andre del har endret ordlyden underveis i datainnhenting. Den første klassen ble stilt følgende spørsmål: *Hvilket ansvar mener du enkeltpersoner har for å fremme demokrati? Tenk både lokalt, i forhold til andre land, og i forhold til andre land som ikke er demokratisk.* Etter å ha sett på besvarelsene, så spørsmålets andre del ut til å forvirre elevene. Ordlyden ble dermed endret til slik det er presentert nå. Denne versjonen av spørsmålet er gitt til de to resterende klassene.

Hva hindrer deg, eller får deg til å delta i debatt eller samtale om samfunnsspørsmål?

Tilleggsspørsmål 8 er kun gitt til én av klassene. I besvarelsene som er gitt sier flere av elevene seg positive til egen mulighet for påvirkning. Det er likevel enkelte av elevene som svarer at de ikke har mulighet til å påvirke. Enkelte av elevene oppgir grunn for den manglende påvirkningsmuligheten, mens andre ikke. Andre elever uttrykker usikkerhet, eller svarer i fremtid ved å referere til en kommende mulighet for å stemme ved valg. Jeg valgte å legge ved dette spørsmålet for å finne mer ut av hvordan elevene evaluerer terskelen for deltagelse.

Er det noe du ønsker å legge til?

Tilleggsspørsmål 9 er inkludert for å gi elevene mulighet til å legge til informasjon de ikke føler passer inn under de andre spørsmålene. Samtidig gir dette spørsmålet elevene mulighet til å dele refleksjoner de har gjort seg underveis i spørreskjemaet.

4.5 Deltagende observasjon

I tillegg til spørreskjema er det benyttet deltagende observasjon i denne studien. Observasjonen er gjort med Raftostiftelsen som felt og har foregått under samtlige av de tre klassenes undervisningsøkter. I forkant av observasjonen ble det utarbeidet et rammeverk for et observasjonsnotat. Dette rammeverket har vært med på å avgrense fokuset for observasjonen. Rammeverket for notatet har vært minimalt og bestått av to spørsmål: beskrivelse av situasjon og hva elevene gjør. Gjennom observasjonen er disse spørsmålene besvart så fort en endring i situasjon eller hos elevene har oppstått. Ved siden av fokusavgrensing peker Grønmo på posisjon i felt, grad av åpenhet og forholdet mellom deltager og observatør som viktige avveininger i deltagende observasjon (Grønmo 2016, 157-160). Viktig for posisjoneringen i denne studien har vært å ikke virke forstyrrende på elevene. Jeg har holdt meg i bakgrunnen og fulgt strømmen av elever mellom de tre rommene som er disponert. Jeg forholder meg derfor utelukkende som observatør og bytter ikke mellom roller i løpet av observasjonen. Når det gjelder grad av åpenhet finner observasjonen sted etter at jeg har besøkt elevene for første gang. Elevene er derfor klar over studiens hensikt og hvorfor jeg observerer dem.

Problemer ved metoden, som også kan inntreffe i observasjoner som er så kort som den jeg har gjennomført, er at min tilstedeværelse kan påvirke elevene (Grønmo 2016, 164). For å unngå reaktivitet har det vært viktig med åpenhet mellom meg og elevene. I tillegg til generell informasjon om studien er eleven også informert om at formålet med observasjonen ikke er elevene som enkeltindivider, men hvordan de opptrer som gruppe.

4.6 Forskningsetiske betraktninger

Som tidligere nevnt er majoriteten av denne studiens respondenter mindreårige. I forkant av arbeidet ble det derfor, i tett dialog med Sikt, sett nærmere på hvordan å forholde seg til et godkjent samtykke fra elevene. Siden alle elevene er over 16 år, var et samtykke fra elevene selv tilstrekkelig for å gjennomføre studien. Ingen datainnhenting ble gjennomført før studien fikk godkjennelse fra Sikt. I forkant av skolebesøket fikk lærer tilsendt samtykkeskjema og en presentasjon av studiens gjennomgang og formål. Dette samtykkeskjemaet ble ved skolebesøket delt ut til samtlige elever og presentert for dem muntlig av meg. Elevene ble også informert om at de blir anonymisert i denne teksten. Elevene er kodet etter hvilken skole de

kommer fra og et nummer. For å ha et grunnlag for sammenligningen var denne kodingen nødvendig. Elevenes skole er kodet med bokstavene D, S og K som vil komme frem i analysen.

Det har vært viktig for meg å videreformidle et autentisk bilde av elevenes forståelse av demokrati og medborgerskap. Elevenes besvarelser er derfor endret i liten grad og dialektord og særskrivningsfeil er ikke endret. Sitatene er også i liten grad presentert i kortfattet form. Der hvor dette er tilfellet er sitatet merket med følgende tegnsetting: (...).

Spørreskjemaet som er gitt til elevene er digitalt og laget som et google spørreskjema. Elevene er ikke bedt om å skrive inn annen informasjon enn sin kode - bokstav som markerer skole og et tall. På grunn av at denne koden er det eneste som kan indentifisere elevene, en indentifisering som kun kan gjøres av meg, ble google spørreskjemaet vurdert som en lettvint og sikker måte å innhente data.

5 Analyse – drøfting av funn, hva sier elevene?

I det påfølgende kapittelet vil analysen legges frem. Denne studien er av en induktiv art og det er elevenes besvarelser som skaper rettesnoren for hvordan analysen er presentert. Samtlige av elevene har blitt stilt spørsmål åtte som har som formål å få en dypere forståelse av elevenes holdning til demokrati, demokratisk deltagelse og medborgerskap. En av tre klasser har i tillegg blitt stilt et niende spørsmål. Hva elevene har svart og hvordan dette kan sees i lys av studiens teori og forskningsspørsmål, vil bli presentert i det påfølgende kapittelet.

Kapittelets struktur følger en kategorisering som tar utgangspunkt i fremtredende kjennetegn fra elevenes besvarelser. Underkapitlenes innledende del baserer seg på elevenes besvarelser i forkant av besøket hos Rafto. I avsluttende del presenteres eventuelle endringer i kontekst av rollespillet. Der endring ikke har funnet sted er dette presisert. Elevenes besvarelser er markert med elevenes kode. Elevene er gitt koder basert på hvilken skole de tilhører. I denne analysen har elever fra tre videregående klasser deltatt. De studiespesialiserende klassene har kode D og S. Den yrkesfaglige klassen har kode K. I tillegg til skolens bokstavkode er hver elev gitt en tallkode. For elevene fra skole D varierer kodetallet fra 1-15, for elever fra skole S varierer kodetallet fra 1-30 og for elevene fra skole K variere kodetallet fra 1-28.

5.1 Demokratiforståelse blant elevene

Hvordan elevene forstår demokratiet skal legges frem i det kommende delkapittelet. Det er en variasjon blant elevenes forståelse hvor flere kjennetegn fra de tre demokratimodellene går igjen. Elevene gir likevel besvarelser som ikke nødvendigvis kan analyseres i lys av modellene.

5.1.1 Frihet som en demokratisk verdi

Elevenes tanker om demokratiet har klare fellestrekk. Et av disse fellestrekene er vektlegging av friheter. Dette kommer særlig frem i spørsmål 1 hvor elevene er blitt bedt om å skrive hva de tenker på når de hører ordet demokrati. De valgte sitatene er representative for flere av elevene: «*Rettferdighet, ytringsfrihet, likestilling, likhet for loven og et samfunn hvor alle har stemmerett*» (sitat fra første besvarelse D1). «*Jeg tenker på frihet og på samarbeid. Jeg tenker på folket og at alle har noe å si*» (sitat fra første besvarelse S27). «*Det jeg tenker når jeg hører*

ordet demokrati er at folket bestemmer. Det vil si at innbyggerne i et land har rett til å bestemme folkevalgt forsamling som skal lede landet gjennom frie valg. Jeg tenker også på ytringsfrihet, pressefrihet og retten til at vi som individer har rett til å leve frie og selvstendige liv uten at staten skal blande seg inn» (sitat fra første besvarelse spørsmål 1 S8).

S8 får, i tillegg til innbyggerens rett til å bestemme over sine politiske ledere, også frem et interessant prinsipp, nemlig friheten fra statlig innblanding. Flere elever diskuterer fraværet av statlig innblanding. Hvordan elevene formulerer kritikken av statlig innblanding er likevel noe ulik. Beskrivelsen til D3 illustrere denne ulikheten: *«I et demokrati styrer ikke staten innbyggerne. De styrer ikke handlinger og tanker, noe som blir gjort i diktatur. I et demokrati får man en større følelse av frihet og tillit enn i diktatur» (sitat første besvarelse spørsmål 4).* D3 kritiserer statlig maktmisbruk, hvor styring over ens holdninger og tanker trekkes frem som eksempler. Eleven trekker også en sammenligning mellom statlig maktmisbruk og diktatur. Kritikken er likevel mer rettet mot vilkårlig maktmisbruk fra staten enn innblanding fra staten. S8 og er i større grad kritisk til statlig innblanding, hvor handlingsfrihet og selvstendighet trekkes frem.

5.1.1.1 Endring i kontekst av rollespillet - demokratiet som en normativ verdi

Elevenes vekting av friheter som en viktig demokratisk verdi endres i liten grad i kontekst av rollespillet. Det er likevel noen endringer. Sitatet fra S8 er særlig interessant i kontekst av rollespillet hvor demokratiets normative verdi trekkes tydelig frem. De demokratiske verdiene er noe man skal hige etter og samtidig forekommer det en erkjennelse av at demokratiet er dynamisk og ikke kan tas for gitt. Ved andre besvarelse skriver eleven følgende: *«Jeg tenker at demokrati først og fremst er et privilegium som er viktig å vareta».* Hvorfor elevenes svar får et forsterket normativt preg ved andre besvarelse er interessant å se i lys av hva eleven svarer i evalueringsspørsmål 6, som spør om elevenes opplevelse av å delta rollespillet: *«Gjennom rollespillet på Rafto fikk jeg en helt annen forståelse over hvordan moderne diktaturer og ikke-demokratiske samfunn blir styrt på en hard, men usynlig måte» (sitat spørsmål 6).* Eleven uttrykker en fornyet forståelse av autoritære regimer. Samtidig påpekes det at maktinngripende strukturene er skjulte. I lys av elevens besvarelse kan dette tyde på at rollespillet hos Rafto er med på å styrke elevens holdning til demokratiet som et normativt ideal, et sett av normer og

verdier det er nødvendig å bevare. I dette ligger det også en læring om demokratiet som et dynamisk system. Altså et styresett som er i konstant endring.

Erkjennelsen av demokratiet som dynamisk er nedfelt i overordnet del for det tverrfaglige emnet demokrati og medborgerskap med ordlyden: «[...] elevene skal lære hvorfor demokratiet ikke kan tas for gitt, og at det må utvikles og vedlikeholdes» (Udir 2021a). Flere av elevenes svar på spørsmålet om hva de forbinder med et demokrati er verdibaserte og hvor denne normative forståelsen av demokratiet blandes sammen med liberale kjennetegn, slik som følgende sitat understreker: *«Når jeg hører ordet demokrati tenker jeg på ytringsfrihet, stemmerett, og maktfordeling. Alle disse eksemplene er sentrale verdier i et demokrati som er viktige for at demokrati skal fungere. I et demokrati har man også maktfordeling slik at ikke all makt er fordelt på en eller noen få personer. Maktfordelingsprinsippet er delt inn i storting, regjering og domstol. De folkevalgte politikerne hører til i stortinget og regjeringen er de [som] tar politiske beslutninger og avgjørelser. I domstolen blir personer som har brutt loven dømt»* (sitat fra andre besvarelse spørsmål 1 S10).

Det foreligger en verdirasjonalitet i flere av elevenes besvarelser, hvor demokratiske prinsipper har verdi i seg selv og ikke kun opptrer som effektive midler for å realisere individets mål. Dette gir sitatene et deltagerorientert preg, selv om verdiene som nevnes er av en liberal karakter. Den liberale karakteren kan også sees igjen i elevenes vektning av friheter og fraværet av statlig innblanding som viktig for et fungerende demokrati.

5.1.2 Demokratiet som majoritetsstyrt

For mange av elevene trekkes det frem at flertallets vilje er en viktig del av demokratiet: *«Alle i et demokrati har retten til å gjøre en forskjell, og få vist meningene sine. Tenker også på noen ledere som representerer [folkets] meninger, og på at folket som stemmer på det de er mest enige med av de forskjellige partiene. De største partiene er de som har flest stemmer»* (sitat første besvarelse spørsmål 1 S12). *«det jeg tenker på når jeg hører ordet demokrati er et land eller en forsamling hvor flertallet bestemmer og hvor man respekterer valgene og resultatene av det helhetlige valget»* (sitat første besvarelse spørsmål 1 K16). *«Det eg tenker på når eg hører ordet demokrati er at vi har et storting og en regjering i Norge, og at vi som medborgere*

kan være med å ta avgjørelser som dreier seg om samfunnet og landet vårt som nasjon» (sitat første spørsmål 1 K23). «(...) jeg mener demokrati er den beste styreformen, og det gjør at alle kan stemme og få være med på å velge hvem som bestemmer. Dette gjør at man følger seg inkludert og at man har en påvirkning, noe som man ikke ville hatt hvis det var et diktatur» (sitat første besvarelse spørsmål 2 S22).

I den flertallsorienterte oppfatning blant elevene kommer også aggregeringsprosessen frem som viktig. Valg legitimeres gjennom aggregeringsprosessen - borgerens vilje, avgitt ved valg, summeres og danner en majoritetsoppfatning. Dette danner grunnlaget for flertallets vilje. Et annet kjennetegn ved aggregeringsprosessen er ansvarliggjøring. Dette trekkes frem hos flere elever: *«(...) for at de som styrer skal bli gjenvalgt er de nødt til å til en viss grad holde det de lover. Hvis de lover å gjøre mange ting før valget, blir valgte men ikke gjennomfører noe av det, mister de lojalitet til folket, og de blir kanskje ikke gjenvalgt» (sitat første besvarelse spørsmål 4 D3). «Jeg synes demokratiet er den beste måten å styre et land på fordi da er det ikke en person som sitter med makten og kan gjøre det den vil, men flertallet som bestemmer. Demokrati sørger for mer likhet og bedre levevilkår. Politikerene må gjøre det flertallet av folket vil og ting som er bra for å ha en mulighet for å bli gjenvalg. Hvis ikke så kommer de ikke til makten igjen, I et diktatur kan den som styrer gjøre hva den vil, men i et demokrati må de som styrer tenke på hva som er best for folket» (sitat andre første spørsmål 4 S19).*

Borgeres evne til å ansvarliggjøre de folkevalgte trekkes frem av de to elevene for være et kjennetegn ved hvorfor demokratiet er den beste styreformen. S19 ser også flertallets preferanser som det beste for fellesskapet og viser til en sammenligning mellom diktatur og demokrati for å påpeke at folkets evne til å ansvarliggjøre sine ledere ikke er en mulighet i diktatur.

Den flertallsorienterte holdningen står sterkt hos mange av elevene. Det er likevel interessant å bemerke seg liten forskjell i hvordan elevene skriver om et majoritetsrettede styresett. Forskjellen omhandler flertallet versus fellesskapet. Enkelte av elevene påpeker at majoritetsrettet styre sikrer interessene til flest mulig: *«Når man stemmer er det flertallet som vinner, så de fleste blir fornøyd» (sitat fra første besvarelse K3 spørsmål 4). «det er jo bedre at alle deltar slik at vi kan få det beste svaret. Visst vi skal ta en beslutning å [ikke] si hva vi*

meiner så er det ikke bare dårlig for deg men for samfunnet som ikke få det konkrete svaret på hva flertallet vil. Det er lov å være litt egoistisk når det kommer an på valg som skal tas angående der du bor eller nærområdet ditt, det er tross alt du som skal leve i det» (sitat tilleggsspørsmål 8 K10). De to sitatene åpner opp for en tolkning om at flertallets interesser ikke nødvendigvis er fellesskapets interesser. K3 påpeker at «flest mulig» blir fornøyd, mens K10 hevder at det er «lov å være litt egoistisk» når man skal ta avgjørelser som vil påvirke én selv.

En annen gruppe av elever er i større grad fellesskapsorientert i sin argumentasjon av majoritetsrettede styresett: *«[Demokratiet] er positivt for meg fordi jeg liker at befolkningen bestemmer det som passer dem best og for samfunnet de lever i» (sitat første besvarelse spørsmål 2 S6). «Det og bo i et demokrati vil si at alle har rett til å være en del av og bestemme, altså at man har noe man skulle sagt når det kommer til avslutninger og avgjørelser i felleskapet» (sitat første besvarelse spørsmål 2 S7). «Å bo i et demokrati er viktig, for at samfunnet skal bli så ideelt som det kan bli. Et ideelt samfunn for meg er når samfunnet har tilpasset seg til folkets behov. Det å bo i et demokrati gjør det lettere å kommunisere med hverandre og løser opp i konflikter lettere. I Norge går det meste av lønnen vår til velferdsstaten, som går til det gode. Velferdsstaten går for det meste videre til generasjonen under oss. Jeg får gratis skole og helse tjenester nå, når jeg blir voksen jobber jeg for at generasjonen under meg skal få det og. Det skapet en god sirkel og det er på grunn av at jeg bor i det demokratiet vi har nå» (sitat første besvarelse spørsmål 2 S9).*

Kun et av sitatene nevner eksplisitt begrepet fellesskap. Argumentasjonen hos de resterende besvarelser er likevel delvis fellesskapsorientert. S6 nevner ikke begrepet fellesskap, men forklarer demokratiet som et gode grunnet individets evne til å bestemme over hva som er best for en selv og samfunnet. Her viser eleven et todelt forhold til medbestemmelsesretten til en medborger. På den ene siden er den individualisert og omhandler medborgeren rett til å bestemme hva som er best for en selv. På den andre siden er hva som er best for samfunnet også vektlagt. Dette gir sitatet et preg av å være både fellesskap- og individorientert. S7 ser på medbestemmelsesretten som et grunnleggende demokratisk gode. Her brukes begrepet fellesskap, men mer for å forklare innenfor hvilke rammer retten til medbestemmelse er gjeldene. Elevens bruk av fellesskapet fremstår som et synonym til samfunnet. Det er sitatet til S9 som i størst grad er fellesskapsorientert. Eleven trekker frem velferdsstaten som et gode ved

det norske demokratiet. Tanken om fellesskapets kommer frem i S9 sin vurdering av velferdsstaten, som vedkommende anser være et system hvor majoriteten av det som tjenes inn går videre til generasjonene som kommer etter. Denne «gode sirkelen» mener eleven er grunnlaget for at kvaliteten på det norske demokratiet er bra. I elevens vurdering av velferdsstaten ligger det en grunnleggende tanke om å sette fellesskapets interesser over ens egen, ved å gi «det meste av lønnen vår» videre, for å sikre et system som gir andre og en selv goder. Eleven inkluderer fremtidige generasjoner inn i fellesskapet og viser med det en tydelig fellesskapsorientert holdning til demokratiet og dens verdier.

I kontekst av rollespillet endres ikke majoritetsorienteringen hos elevene. Dette er heller ikke overraskende ettersom demokratiet som flertallsorientert er et tydelig premiss for vestlige demokrati. At dette også er tydelig hos elevene er ikke overraskende.

Demokratiet som majoritetsstyrt er et tydelig premiss i det liberale og det deltagerorienterte demokratiet. Det er likevel en vesentlig forskjell mellom de to tilnærmingene til flertallsstyre. I den deltagerorienterte modellen vektlegges fellesskapet heller enn flertallet. Forskjellen mellom flertallet og fellesskapet kan man finne i dydsbegrepet i republikansk demokratiteori, hvor en medborgers dyd omhandler dens evne til å sette fellesskapets interesser over sine egne. Flertallets beslutning er dermed ikke legitimt dersom den ikke kommer fellesskapet til gode. I den liberale retningen legitimeres beslutninger gjennom aggregeringsprosessen og flertallets vilje danner grunnlaget for legitim vilje. Som vist i elevenes besvarelser er flere tydelig på to premisser for liberalt demokrati, aggregeringsprosessen og behovet om at landets ledere ansvarliggjøres. Det er også en forskjell i hvordan elevene vektlegger flertallet og fellesskapet. Ingen av elevene reflekterer over denne forskjellen. Det kommer likevel frem at noen av elevene i større grad tar til orde for viktigheten av individets plass i avgjørelser. Samtidig som andre elever vektlegger hva som kommer fellesskapet og fremtidige generasjoner til gode. De begrepene som tildeles en liberal verdi i denne tolkning, aggregeringsprosess og ansvarliggjøring, er begge beslutningsmekanismer. Den republikanske tradisjonen, som det deltagerorienterte demokratiet er basert på, er kritisert for ikke å gi et klart svar på hvilke beslutningsmekanismer som skal sikre fellesskapets beste.

5.1.3 *Demokratiet som fraværet av maktutøvelse*

Som allerede vist til er fraværet av statlig innblanding viktig for enkelte av elevene når de blir spurt om demokratiet. Samtidig er det flere elever som gir besvarelser som kan tolkes som en motsettelse av statlig undertrykkelse. Flere av elevene nevner for eksempel trygghet og sikkerhet som et viktige kjennetegn ved demokratiet: «*[Å bo i et demokrati] det gir meg en trygghet på at jeg har stemmerett og bor i et rettferdig samfunn*» (sitat andre besvarelse spørsmål 2 D1). «*I et demokrati har vi både frihet og trygghet. I et diktatur har vi verken frihet eller trygghet. De har ikke friheten til å si det de mener, og de føler seg ikke trygg siden staten nesten «eier» de*» (sitat andre besvarelse spørsmål 4 S12). *[etter å ha funnet ut at enkelte karakterer i rollespillet var ekte personer følte jeg meg] skremt, ekkelt å tenke over utryggheten noen kjenner på, bare ved å snakke med damen i kassen eller en nabo. Følte meg forvirret som om jeg levde i en stor gråsoner*» (sitat tilleggsspørsmål 7 D12).

Samtlige sitater i forrige avsnitt er hentet fra elevenes andre besvarelse. Fraværet av maktmisbruk fra staten som et viktig prinsipp for et demokrati er noe elevene i størst grad påpeker i etterkant av rollespillet. Følgende eksempler illustrerer dette: «*Å bo i et demokrati for meg betyr at jeg får være med i bestemmelsen av hvem jeg vil skal styre landet jeg bor i og hvordan min stemme kan bli tatt i bruk*» (sitat spørsmål 2 først besvarelse K16). Elevens besvarelse i forkant av rollespillet er rettighetsbasert, men dreier seg i størst grad om å få være med å bestemme i valg av landets ledere. I kontekst av rollespillet endres besvarelsen fra K16 i noen grad: «*For meg å bo i et demokrati betyr frihet til å ytre min mening uten å bli dømt for det og frihet til å kunne påvirke hvem jeg ønsker skal lede landet*» (sitat spørsmål 3 andre besvarelse K16). Viktigheten av medbestemmelse i valg av landets ledere står fortsatt sterkt hos eleven, men «å få være med» å bestemme er nå byttet ut med «friheten» til medbestemmelse. Samtidig er retten til å ytre seg uten å risikere straff inkludert i besvarelse. Retten til å ytre seg uten frykt for straff er en av de tydeligste endringene hos elevene når besvarelsene analyseres i kontekst av rollespillet. «*(...) at eg kan gjere det eg vil utan å bli straffa for det*» (sitat andre besvarelse spørsmål 2 K18). «*Kunne demonstrere på hva du meiner utan [å] bli slått ned av politiet eller andre forsvar i landet ditt*» (sitat andre besvarelse spørsmål 2 K6). «*Det er trygt, man kan være den man er og ytre deg om ting du mener (så lenge det ikke er diskriminerende), uten å bli satt i fengsel*» (sitat andre besvarelse spørsmål 2 D11).

I rollespillet blir enkelte av elevene tildelt rollen som ansatt i sikkerhetstjenesten. En vesentlig del av rollespillet dreier seg om å få tak i informasjon av fengslede og selv unngå å havne i fengsel. Særlig de elevene som gis rollen som journalist er utsatte for sikkerhetstjenestens harde sanksjoner i det tenkte regimet. At elevene sitter igjen med en forsterket forståelse av å sikre ytringsfriheten i kontekst av rollespillet er derfor en interessant endring i datamaterialet. Samtidig viser elevenes besvarelser etter rollespillet en dypere forståelse av farene ved innskrenket rett på medvirkning og ytring. At elevene sitter igjen med en dypere forståelse av ytringsfriheten som en demokratisk rettighet kommer frem i elevenes evaluering av sin deltagelse i rollespillet: «(...) jeg visste ikke at [man i] andre land kunne komme i fengsel og bli overvåket i hjemmet sitt av myndighetene for å si hva man mener» (sitat tilleggsspørsmål 6 D11) «Jeg fikk vite mer om hvordan et samfunn er når det ikke er demokratisk og hvordan folk må skjule det de mener» (sitat tilleggsspørsmål 6 S6). Samtidig viser elevene en forståelse av demokratiet som et styresett fri fra statlig maktmisbruk: «Gjennom skuespillet på rafto fikk jeg en helt annen forståelse over hvordan moderne diktatur og ikke-demokratiske samfunn blir styrt på en hardt, men usynlig måte» (sitat tilleggsspørsmål 6 S8).

Sett i lys av teorien gir elevenes besvarelser grunnlag for tolkning i en deltagerorientert retning. Frykten for at staten responderer med vold når borgerne benytter seg av ytringsfriheten skaper et åpenbart hinder for deltagelse. Elevenes vektlegging av trygghet og sikkerhet for borgere kan også sees i lys av prinsippet om fraværet av vilkårlig makt. Enkelte elever trekker også en sammenligning mellom demokrati og diktatur, hvor fraværet av trygghet kommer som følge av en maktutøvelse som er så grov at staten nesten eier dens borgere. Borgeren i diktaturet har dermed ikke status som fri borger, men, i lys av teorien om vilkårlig makt, status som slave (Skinner 2009, 203). Særlig S8 sin erkjennelse av at maktmisbruk fra staten basere seg på usynlige strukturer er interessant da dette viser en forståelse av statlig maktmisbruk som noe som holdes skjult fra offentligheten. Skinners definisjon av legitim statlig maktutøvelse som utøvelse godkjent av landets medborgere, blir dermed en umulighet å innfri når strukturene holdes skjult fra dem som må godkjenne.

Denne tolkningen baserer seg på at deltagerdemokratiet i større grad de andre demokratimodellene har fraværet vilkårlig makt som et uttalt mål på graden av demokrati.

Elevene kan likevel ikke, basert på besvarelsene, tilskrives en deltagerorientert demokratisk tilhørighet. Viktigheten av å føle seg trygg og fri fra statlig undertrykkelse er et for generelt kjennetegn ved demokratiet til at det kan tildeles en særlig deltagerorientert verdi.

5.1.4 Tillit som en demokratisk verdi

En annen endring i kontekst av rollespillet er at tillit inkluderes som variabel for et godt demokrati hos fem av elevene. Elev D3s besvarelser gjør seg godt for å representere elevene og skriver ved første utspørring at vedkommende: *«[...] tenker på ytringsfrihet. Jeg tenker på at folket velger representanter til å styre landet sitt. Jeg tenker på at det finnes maktfordelingsprinsipp i demokratier, slik makten fordeles på flere institusjoner»* (sitat første besvarelse spørsmål 1). Sitatet bærer preg av det flertallsorienterte demokratiidealet, samtidig som det foreligger en begrepsrettet tilnærming hvor det rettes fokus på demokratiets institusjonelle oppbygging. Ved andre besvarelse utbroderer eleven og ser demokratiske egenskaper i lys av normative idealer som tillit og frihet:

«Når jeg hører ordet demokrati tenker jeg på tillit. Jeg tenker på at det er veldig viktig med tillit i et demokrati for at det skal fungere. Vi trenger tillit for å ha et velfungerende samarbeid mellom innbyggerne, de som styrer, de som lager lovene og de som skal dømme. Ellers vil ikke maktfordelingsprinsippet fungere. I tillegg tenker jeg på frihet når jeg hører ordet demokrati. Frihet er veldig viktig for innbyggerne i et samfunn fordi det kan gjøre at vi blir nødt til å stole på hverandre. Når jeg hører ordet demokrati tenker jeg på trygghet og forutsigbarhet» (sitat D3).

Dannelsen av et tillitsbasert samfunn skapes ifølge eleven ved å sikre innbyggere friheter. Eleven viser dermed en forståelse av demokratiet som flere faktorer som må sees i sammenheng med hverandre. Samtidig ser eleven tillitsfaktoren som avgjørende på flere nivåer av samfunnet. Først refererer eleven til et mikronivå, hvor tillit er avgjørende for et velfungerende samarbeid mellom innbyggere. Deretter sees det i lys av et makronivå, hvor tillit blir avgjørende for at maktfordelingsprinsippet skal fungere.

At tillit er et begrep som elevene blir bevist på etter undervisningen hos Rafto kan illustreres med D12 sin besvarelse i tilleggsspørsmålet 6. Eleven sier følgende om opplevelsen sin på Rafto: «*Verdsetter tillitsfølelsen til medborgere og myndighet, slipper frykten av å bli angitt bare fordi jeg har en annen mening. Hvor mye mer effektiv ting er med god kommunikasjon*» (sitat). Dersom det foreligger en grunnleggende tillit blant befolkningen, både mellom borgere og mellom borgere og ledere, styrker dette effektiviteten og kvaliteten på kommunikasjonen i samfunnet, ifølge eleven. Blant de elevene hvor begrepet tillit trekkes frem går alle i samme klasse. Etter å ha observert klassen i plenumsdialogen etter gjennomført rollespill trakk flere av elevene frem at de synes det var frustrerende og ikke vite hvem man kunne stole på i det tenkte regimet. Elevene ble, av læreren fra Rafto, introdusert for tillit som en del av en demokratisk kultur og det ble trukket en linje mellom normative ideal for demokratiet og en mer begreps tilnærming til demokratiet hvor leksikalske begreper benyttes. Elevene, med hjelp av læreren fra Rafto, problematiserte også for stor grad av tillit i en befolkning hvor det ble konkludert med at dette kan gi den konsekvens at samfunnet borgere blir naive i møte med statlig undertrykkelse (observasjonsnotat fra skole D, 2021).

Elevene danner seg et bilde av at sammenhengen mellom høy grad av tillit og et velfungerende demokrati er reelt. Uten tillit vil ikke de institusjonelle demokratiske prinsippene fungere best mulig samtidig som effektivitet i samfunnet og evnen til dialog mellom borgere vil svekkes. Tillitsbegrepet inngår derfor i en fellesskapsorientert tanke om demokratiet, hvor felles demokratisk kultur blir avgjørende for å sikre borgeres rettigheter.

5.1.5 Norge som demokrati

Hovedspørsmål 3 med ordlyden «Er det noe ved det norske samfunnet du opplever som ikke demokratisk?» har hatt som formål å få en dypere forståelse av kritisk tenkning hos elevene. Elevenes besvarelser kan grovt grupperes i fire kategorier:

5.1.5.1 Manglende kritikk

Den første kategorien er de elevene som ikke anser noe ved det norske samfunnet som udemokratisk. Denne gruppen av elever er i majoritet og foruten kontante svar som «nei», som går igjen i flere av besvarelsene, gir noen av elevene også et mer utfyllende svar:

«Nei jeg har egentlig aldri tenkt på det men når jeg tenker på det er det ingenting som ikke er demokratisk» (sitat første besvarelse D2). «Jeg vet ikke helt, hvis det er noe så er det ikke så enkelt å legge merke til når man er en person som ikke legger seg så dypt inn i samfunnspolitikk. Det kan hende at vi man er veldig opptatt av politikk og samfunn at man veldig enkelt legger merke til noe som tydelig ikke er demokratisk med det norske samfunnet» (sitat første bevarelse S5). «Eg føler at Noreg er eit veldig demokratisk land, og at me har da ganske bra. Eg kan derfor ikke komme på noko her og no» (sitat første besvarelse K18).

Sistnevnte sitat anser det norske demokratiet som ganske bra og anser ikke samfunnet som nevneverdig udemokratisk. De to første sitatene er også enig i dette, men gir likevel en forklaring på deres manglende kritikk. D2 har ikke tenkt over problemstillingen før, men er nå sikker på at det ikke er noe udemokratisk i samfunnet mens S5 mener at manglende kunnskap og interesse for samfunnet og politikk er forklaringen på den manglende kritikken. Disse forklaringene er interessante fordi de impliserer at det kan eksistere strukturer i samfunnet som anses være udemokratiske, men at dette enda er fremmed for elevene.

5.1.5.2 Skolen som manglete demokratisk institusjon

Den andre kategoriseringen er kritikk av skolen for manglende demokratiske strukturer. Av de elevene som svarer at det er noe ved samfunnet som de anser som ikke demokratisk, er kritikken av skolen det som dominerer. Både skolens indre strukturer og skolepolitikk kritiseres av elevene:

«Fraværsgrensen, selvom mange elever i hele Norge forteller alle ulempene og hvor vanskelig det er å ha fraværsgrensen føler vi at vi ikke blir hørt av politikerne. Ja, vi er kanskje unge men vi har fortsatt en stemme og det er oss det påvirker» (sitat fra første besvarelse S2). «Fraværsgrensen er ikke demokratisk fordi regjeringen bestemte den» (Sitat fra første besvarelse S18). «Skolen i det norske samfunnet opplever jeg at som regel ikke er demokratisk. Elevene får sjeldent være med å bestemme beslutninger skolen tar» (sitat fra første besvarelse S19). «Eksamen! Eg synst det er dumt at det er de som ikke går på skolen som bestemmer at vi skal ha eksamen, eg synst at elevene skulle fått være med på å avgjøre det for det er tross alt vi

som skal gjennom det» (sitat første besvarelse K7). «Siden jeg er elev ville jeg sagt skole, dette fordi jeg føler at vi som er elever ikke får velge mye når det kommer til timene» (sitat fra første besvarelse K10). «Det eneste som er negativt er at de fleste som stemmer er ferdig med utdanning som gjør at de ikke ser presset vi har på skolene og hva slags behov elevene trenger. F.eks. fraværgrensen» (Sitat fra spørsmålet om eleven har noe å legge til K10). «Skolen til tider. Man velger selv å gå på videregående det er frivillig og vi har ansvar for egen læring (...). Det er også merkelig at vi som elever selv får styre så lite rundt vår egen skolehverdag og læremetoder» (sitat fra første besvarelse K9).

Elevene poengterer at deres manglende evne til påvirkning er problematisk når strukturene og vedtakene går utover elevene selv. Samtidig kritiserer elevene at deres innvendinger mot strukturene og vedtakene ikke tas til etterretning. Det er interessant at elevene trekker fram kritikken av skolen som en institusjon med svake demokratiske prinsipper, særlig i lys av Børhaug (2017) og Stray og Sætra (2018) sin diskusjon som det gjøres rede for i teorikapittelet. Denne diskusjonen handler nettopp om skolen som en demokratisk institusjon. At elevene kritiserer skolen for å være udemokratisk antyder at elevene ser potensiale i skolen som en demokratisk institusjon.

Læren om skolen som en demokratisk institusjon mener Børhaug er problematisk da skolen ikke er en demokratisk arena i likhet med flere institusjoner elevene vil møte på i fremtiden. Heller ikke elevrådet er underlagt premisser som tilsier at elevens organ for påvirkning i skolen er demokratisk. Stray og Sætra på sin side støtter opp under elevenes implikasjoner både gjennom behovet om læring gjennom samhandling og gjennom Strays teori om læring gjennom demokratiet. Elevenes kritikk tilsier likevel at praktiseringen av læring gjennom demokratiet, som også fagfornyelsen referer til, i liten grad er blitt benyttet i praksis.

Det er likevel interessant at elevene kritiserer manglende rett til medvirkning i egen skolehverdag i lys av studiens tre modeller for demokratiet. Elevens kritikk er i tråd med den deliberative kritikken av det liberale og det deltagerorienterte demokratiet. Nemlig at mindreårige, i kraft av sin alder, ikke er å anse som medborgere med rett til medvirkning på lik linje som myndige borgere. Samtidig etterspør elevene retten til deltagelse og medvirkning,

særlig i saker som omhandler dem selv og anser det som udemokratisk at de ikke er tildelt disse rettighetene, et krav som er i tråd med det deltagerorienterte demokratiet.

5.1.5.3 Manglende medbestemmelse ved valg

Den tredje kategoriseringen av elevenes besvarelse er stemmerett for 16-åringer. Kritikken av manglende stemmerett går igjen hos to av elevene:

«Ja, jeg mener at barn over 16 burde få lov til å stemme over hvertfall enkelte saker, Spesielt dem som angår oss mest. Det at vi ikke har noe vi skulle sagt opplever jeg som ikke demokratisk» (Sitat fra første besvarelse S7). «Det er veldig mye snakk om at 16 åringer skal få stemmerett, men mange mener at de ikke er modne nok til å ta egne valg. Jeg vet selv at det er mange 16-åringer som ikke tar det seriøst, men jeg mener at det er vår generasjon som blir mest påvirket av saken som er nå. Derfor mener jeg at det er ikke-demokratisk å ikke la ha en stemme i fremtidige saker i Norge» (sitat fra første besvarelse S9).

Elevenes argumenter for hvorfor manglende stemmerett for 16-åringer er udemokratisk, har likhetstrekk ved elevens kritikk av skolens som en manglende demokratisk arena. S9 vektlegger argumentet at 16-åringer bør ha stemmerett fordi de vedtakene som avgjøres nå vil ha en større betydning for de yngre generasjonene og at de dermed bør ha retten til medbestemmelse i form av stemmerett. S7 tar til orde for at 16-åringer i det minste bør ha stemmerett på de vedtakene som direkte angår dem. Argumentet om medbestemmelsesrett i saker som angår elevene selv ser man igjen i diskusjonen om skolen som demokratisk institusjon. I likhet med de to forrige kategoriene viser elevene i sin kritikk også her trekk av en deltagerorientert og en deliberativ forståelse av retten til medvirkning. Samtidig er det retten til å stemme, altså en indirekte maktutøvelse som elevene mener de mangler. Ønske om en slik form for medvirkning er i tråd med en liberal forståelse av indirekte maktutøvelse.

5.1.5.4 Andre synspunkter

Den siste kategoriseringen er av de elevene som nevner enkelt stående politiske saker eller hendelser. Her er variasjonen stor. To av elevene problematiserer behandling av minoriteter i Norge: «Vi har mange minoritetsgrupper i Norge som også trenger tilpasning. Ved at de er

såpass få som de er det vanskeligere for dem å kjempe for saker de brenner for» (Sitat fra første besvarelse S9). «Noe kan være en økende trend av parti som har sterke nasjonalistiske meninger, som er med på å innskrenke mulighetene til enkelte folkegrupper» (Sitat fra første utspørring S8).

Andre elever påpeker det de anser er svakheter ved det norske politiske systemet: *«Vi som nasjon får ikke stemme over hvilke saker som skal prioriteres, hvem som skal styre i hvert parti og hvordan statens penger skal brukes. Vi får heller ikke bestemme hvordan skattepengene våre blir brukt» (sitat fra første besvarelse D10). «Lovene i Norge, synes det hadde vært bedre om hele Norge hadde hatt en avstemning om hvilke lover de ville ha» (Sitat fra første besvarelse K2). «Jeg synes det med regjeringer at de kan bli enda flinkere til å la folket bestemme litt og ikke bare sette ut ulike type regler og retningslinjer som befolkningen må holde seg til» (Sitat fra første besvarelse K19). «Ekspertstyre» (Sitat fra første besvarelse D12). «Er at stortinget velger at bensin og diesel skal være høg pris på eller dei bestemmer meir som skjer i landet» (sitat fra første besvarelse K6). «Det kan være vanskelig for eldre å komme seg ut for å stemme, mange er kanskje dårlige til fots eller sengeliggende og når de ikke får stemt eller ikke får informasjon om valg fordi alt er digitalt blir ikke resultatet det samme som det kunne vært om også de fikk stemme» (Sitat første besvarelse K3).*

Sitatene indikerer ulikheter hos elevene. Sitatene fra K6 og K19 viser til et syn på staten som for inngripende i individets private liv. Dette er en ideologikritisk holdning som er i tråd med den liberale demokratimodellen og dens syn på hva staten bør innebære. Sitatene til K2 og D10 kan leses som en støtte til et mer direkte demokrati. Behovet om mer direkte påvirkning kan indikere at elevene selv ikke mener de besitter reelle nok påvirkningsmuligheter. Denne kritikken ser man igjen i besvarelsene som kritiserer manglende stemmerett for 16-åring og skolen som en udemokratisk institusjon og har et tydelig deltagerorientert og deliberativt preg. K3 sitt sitat tar til orde for manglende tilrettelegging for eldre i samfunnet. Denne kritikken kan sees i sammenheng med kritikken av minoriteters behandling på den måten at flertallets interesser ikke nødvendigvis sikrer alles interesser.

5.1.5.5 *Kritikk av demokratiet i kontekst av rollespillet*

I kontekst av rollespillet endres holdningen hos enkelte. Denne endringen er interessant. Hos de elevene som har endret ordlyd mellom første og andre innlevering er elevene i mindre grad kritiske ved andre utspørring. Flere av elevene som nevner konkrete forhold ved det norske samfunnet ved første innlevering, endrer holdning og svarer «nei» ved andre innlevering. Her eksemplifisert med sitatene til K3 som det også vises til i forrige avsnitt: «*Det kan være vanskelig for eldre å komme seg ut for å stemme, men mange er kanskje dårlige til fots eller sengeliggende og når de ikke får stemt eller ikke får informasjon om valg fordi alt er digitalt blir ikke resultatet det samme som det kunne vært om også de fikk stemme*» (sitat første besvarelse). Ved andre innlevering er ikke eleven lenger kritisk til enkelte forhold ved det norske samfunnet: «*Nei ikke noe spesielt*» (sitat andre besvarelse).

Dette kan skyldes flere moment. Her vil det trekkes frem to forhold. Det første forholdet kan også forklare den generelle tendensens til manglende kritikk av demokratiet hos elevene, uavhengig av første og andre besvarelse. Etter å ha tolket besvarelsene sitter jeg igjen med et inntrykk av at flere av elevene synes dette spørsmålet var vanskelig eller ikke var noe de hadde fundert over tidligere. Fraseringer som «ikke som jeg kommer på», «vet ikke», «tror ikke det» og det som kan tolkes som usikkerhet i flere av besvarelsene som trekker frem kritikkverdige forhold med det norske samfunnet, skaper grunnlaget for denne tolkningen.

Det andre forholdet er innholdet i Raftos demokratirollespill. Her blir elevene presentert for et autoritært regime, som elevene mot slutten av rollespillet blir informert om at er landet Aserbajdsjan. Landet preges av udemokratiske strukturer som elevene tydelig blir presentert for og diskuterer i forkant og etterkant av gjennomført rollespill. Endringen i elevenes besvarelser kan derfor skyldes at en kritikk av det norske samfunnet, i kontekst av det aserbajdsjanske, virker urimelig. Elevenes svar på tilleggsspørsmål seks som spør om elevenes opplevelse etter deltagelsen i rollespillet og tilleggsspørsmål syv som spør om elevenes reaksjoner etter å få vite at det fiktive landet og karakterene de spilte faktisk var basert på reelle forhold, kan underbygge denne tolkningen: «*Da kan vi som bor i Norge, faktisk forstå litt mer hvordan det er å være en person og bo i et land hvor det ikke er demokrati og likestilling*» (sitat tilleggsspørsmål 7 DB¹). «*Eg fikk se hvordan det er å leve i et u-demokratisk og korrump land*»

¹ Elever med markering DB-DH har kun besvart tilleggsspørsmålene

(sitat fra tilleggsspørsmål 7 S3). «Vite mer av hvordan det foregikk i ulike land og alle ikke har det like bra som i Norge» (sitat fra tilleggsspørsmål 6 S15). «Jeg fikk kjenne på hvordan det var å være i noen andres sko, og det hjalp meg å forstå at vi er heldige som bor i Norge» (sitat fra tilleggsspørsmål S18).

Det blir likevel viktig å presisere at dette i likhet med Vesterdals (2016) konklusjons, ikke dreier seg om rollespill som undervisningsmetode, men rollespillets innhold. Vesterdal konkluderer i sin forskning på undervisning i brudd på menneskerettigheter at dette ofte presenteres som noe som foregår langt utenfor Norges grenser. Dette er også tilfelle for Raftos undervisning hvor brudd på menneskerettigheter presenteres i kontekst av Aserbajdsjan. Videre sier Vesterdal at når elevene blir presentert for så grove brudd at det ligner et «skrekk-narrativ», styrkes elevenes forestilling om brudd på menneskerettigheter som et fenomen som ikke angår Norge. Drap på journalister, statlig overvåking av regimekritikere og vilkårlig fengsling uten rettsvern er noe av det elevene bli presentert for hos Rafto. Dette kan minne om Vesterdals «skrekk-narrativ» og kan derfor være med å forklare noe om hvorfor elevene modererer seg i sin kritikk av demokratiet i Norge etter å ha besøkt Rafto.

En annen følge av tendens til mer moderate besvarelser når elevene blir spurt om kritikkverdige forhold ved det norske samfunnet, er at den systemkritiske evnen elevene viste i første besvarelser erstattes med en selektiv kritisk tenkning, hvor Norge, til sammenligning med Aserbajdsjan, nå regjeres som det normative idealet for demokratiet. Også dette tar Versterdal til ordet for i sin konklusjon. Gjennom en fremstilling av menneskerettighetsbrudd som noe som skjer «langt borte» blir elevene fremmedgjort for muligheten til å se sine egne omgivelser med et kritisk blikk.

5.1.6 Elevenes tanker om demokratiet som styreform

Majoriteten av elevene er overbevist om at demokratiet er et godt og velfungerende styresett. Flere trekker også paralleller mellom demokrati og Norge hvor begrepene brukes som synonymer for hverandre. Flere av elevene peker på retten til medbestemmelse som viktig: «Ja jeg tror det er rett måte å styre landet, det er den mest rettferdighet styreform, hvor makten i utgangspunktet ligger hos folket» (sitat fra første utspørring spørsmål 1 D1). «Ja jeg tror et

velfungerende demokrati er den beste måten å styre et land på. Det er fordi at der vil alle få si sin mening, og alle vil kunne stille frem saker. Når det er flere som bestemmer, og enda fler som får bestemme hvem som skal bestemme, må de som bestemmer i landet gjøre det beste så de får beholde posisjonen sin» (sitat fra første utspørring spørsmål 1 D14). «Jeg tenker at demokrati er kanskje den beste måten å styre på, fordi at hvis ikke kunne det bli mer kraft misbruk i samfunnet, og det kunne medført et dårligere samfunn for enten folket eller landet» (sitat fra første utspørring spørsmål 1 S3). «Ja, folket som avgjørelsene kommer til å påvirke får være med på hvordan ting skal skje fungere osv. Og det syntes jeg er bra» (sitat fra første utspørring spørsmål 1 S21). «Ja det tror eg. Føler med et demokrati så har alle egentlig noe å si i samfunnet, som at man har lov til å stemme på hvem man vil til valget og da har hver enkelt innbygger litt å si når ting skal bestemmes» (sitat fra første utspørring K2).

Et annet argument for elevene er rettferdighet: *«Jeg tror demokratiet er den beste måten å styre et land på, fordi det er inkluderende og rettferdig» (sitat fra første besvarelse D4). «JA (sic), for å ha mest mulig rettferdig i landet. Enkelt og greit» (sitat fra første besvarelse K9).*

Selv om majoriteten av elevene er positive til demokrati viser flere også en vurderende evne. Denne vurderende evnen kommer til uttrykk som systemkritisk tenkning. Ved å vise til fordeler og ulemper med demokratiet vurderer elevene styresettet, uten å automatisk godta at premissene er valide i seg selv. Samtidig trekker enkelte av elevene inn eksempler som ytterligere underbygger deres evne til en kritisk vurdering av demokratiet som styreform: *«Jeg tror demokrati er den beste måten å styre et land på fordi det er den styremåten som holder folket mest fornøyd, det er kanskje ikke den beste for det økonomiske eller den mest produktive, men det er den måten som holdet folket mest fornøyd og som minst mulig undertrykker folket» (sitat fra første besvarelse D7). «Jeg tror ikke at demokrati er den beste måten å styre landet på, men jeg tror på at det er den beste måten vi har til nå. Det vil si demokrati ikke alltid er det beste, spesifikt med om det er flertallet som bestemmer. Ikke aller er enige med flertallet men de kan ikke gjøre noe imot det fordi slik er det i landet blir styrt. Det vil si at flertallet noen ganger tar et dumt valg så kommer det dumme valget til å bli gjennomført. Som sagt så er den beste styremåten vi har til nå. Dette vil si at vi har en bedre styremåte som de aller fleste er fornøyd med» (sitat fra første besvarelse K12). «Jeg mener at det er ulemper og fordeler med demokrati. Jeg vil heller leve i et dårlig demokrati enn dårlig diktaturstyre. Så ja, jeg tror demokrati er en av de beste måtene å leve på. Ulempene med demokrati er som følgere: de er bare to partier*

som egentlig har en sjans å vinne (høyre og Ap), folk blir interessert i politikk noe som kan føre til uenigheter blant venner og kollegaer. Folket splittes rett og slett, det er lite effektivt, det tar x antall år og bestemme og x antall år å bli enig om det og det tar x antall år å begynne og de tar x antall år å fullføre det. Kina derimot klarte å bruke 10 dager på å bygge et sykehus. Fordeler [:] bra avgjørelser til slutt, det er bra at folk engasjerer seg i [det] som skjer rundt seg, menneskerettigheter, ytringsfrihet +++ (sic), frihet. Vi kan påvirke samfunnet til en viss grad» (sitat fra første besvarelse D15).

Av de elevene som stiller seg mer spørrende til om demokrati faktisk er det beste alternativet til styresett, er manglende effektivitet og manglende kontroll gjennomgående argumenter: «Ja og nei, kommer an på hvilket perspektiv man har. Jeg nevnte noen av grunnene på ja tilbake i spørsmål 2. Grunnen for nei derimot, ville eg sagt går mer på fremskritt. Dette er da i from av utvikling av teknologi, bygg og byer, klima og diverse slikt. Når man er i et demokrati vil valg som angår temaene ovenfor sakked ned og kanskje til og med lagt til siden. Dette er fordi det er mye uenighet og fordi valgene må igjennom en lengre prosess, enn om det var én eller flere utvalgte personer som skal ta avgjørelsen» (sitat fra første utspørring K15). «Ja, både og. Når man har demokrati så har alle rett til å sei si meining osv, men det gjer også at det kan ta veldig lang tid for ei beslutning tas og f.eks. eit nytt sjukehus kan byggast. Vist me ikkje hadde hatt demokrati ville eit sjukehus kanskje tatt ca 1 år i stedet for 10. Men eg ville aldri endra det som me har nå» (sitat fra første utspørring K18). «For å være helt ærlig er det et vanskelig spørsmål å svare på. Jeg synes at det burde være begge deler i et land på grunn av at det er ikke alt som burde bli styrt på en demokratisk måte. Det er ofte bedre å styre landet på en annen måte for å få grep på en sak, eller få kontroll på noe som ikke er kontrollert. Jeg ville ikke tatt vekk friheten til folket, men det er andre steder som burde vært litt mer «kontrollert»» (sitat fra første utspørring S5).

Deler av demokratimodellenes kjennetegn kan leses i elevenes besvarelser. I lys av det liberal-representative demokratiet påpeker elevene viktigheten av selv å være med og bestemme og at grunnleggende rettigheter for individet sikres. Samtidig peker enkelte av elevene på de negative sidene ved det representative demokratiet. Tanken om at flertallets interesser kan gå på bekostning av interessene hos mindretallet er et argument som går igjen. At flertallets interesser ikke nødvendigvis er det beste for fellesskapet er gjort rede for i et tidligere delkapittel og tilskrives et deltagerorientert preg. Samtidig påpeker elevene viktigheten av fraværet av

vilkårlig makt. Her argumentere elevene ved å trekke frem kjennetegn ved det å leve i et diktatur som et tegn på hvorfor demokratiet er å foretrekke. Dette illustreres godt ved følgende sitat: *«Jeg mener at demokrati er den beste måte å styre på, fordi det vil positivt påvirke innbyggerne og da kan folket bestemme. Det er ikke bare en person som bestemmer alt alene, men ved demokrati så vil folket bestemme. Hvis det hadde vært for eksempel diktatur, så ville det vært veldig annerledes. I for eksempel Nord-Korea som har diktatur som styreform, så har de på en måte avstemming der de kan velge mellom å stemme på kun en person eller dø. Dette er veldig urettferdig og vi kan se på statistikk at land med diktatur er mer triste og har det dårligere en de som lever i demokrati. For eksempel så er jo Norge et av de mest lykkelige landene i verden og vi er jo nemlig et veldig vellykket demokrati»* (sitat fra første utspørring S22).

Elevenes besvarelser viser evne til systemkritisk tenkning, altså evnen til å stille seg utfordrende til demokratiet og dets strukturer. Samtidig viser elevene til eksempler for å underbygge egne vurderinger. Gjennom denne evnen gis flere av elevenes besvarelser et deliberativt preg, hvor et viktig kjennetegn ved modellen er evnen til å utfordre ideen om at enkelte verdier er valide i seg selv. I dette tilfellet demokratiet. Flere av elevene er undrende og drøfter spørsmålet i sin besvarelse. Ved å drøfte demokratiet i lys av dets fordeler og ulemper viser elevene en forståelse av hvordan demokratiske system kan kritiseres og samtidig sikre rettferdighet og stabilitet. Ved å sammenlignede demokrati med diktatur viser elevene også en forståelse for hva premissene for demokratiet innebærer og konsekvensene av fraværet av slike premisser.

5.1.6.1 Endring i synet på demokrati som styreform i kontekst av rollespillet

Elevenes positive holdning til demokratiet vedvarer i kontekst av rollespillet. Hos enkelte styrkes også holdningen. Fra å beskrive demokratiske kjennetegn for beslutningstaking, som frie valg og rett til medbestemmelse, har ordlyden fått en tydeligere normativ klang som vist med følgende sitat: *«Jeg tror det er den beste styringsformen, fordi den er som sagt trygg, som oftest veldig rettferdig, samfunnet er bra fordi styringsformen er bra, vi respekterer hverandre og hatefulle ytringer er jo brudd på menneskerettighetene som Norge har, og det er en veldig sivilisert måte å styre landet på»* (Sitat andre besvarelse spørsmål 4 D11). Trygghet, rettferdighet og gjensidig respekt blir nå verdier som tilskrives demokratiet. Samtidig gir sitatet er inntrykk av å sette et likhetstegn mellom Norge og demokrati. Norge som et tydelig eksempel

på demokrati forteller også K22 om etter rollespillet: *«Ja fordi jeg føler det fungerer fint i Norge og har sett andre land som ikke har demokrati som ikke fungerer like bra»* (Sitat spørsmål 4).

I tillegg er det to av elevenes sitater som det er interessant å bemerke seg i kontekst av rollespillet. De påpeker at enkelte stater som kaller seg demokratier, ikke innehar de elementene som trengs for å være et demokrati: *«Jeg tror det er den beste styreformens så lenge det er et bra demokrati, det finnes jo dårligere demokratier som egentlig ikke holder alle kriterier for et demokrati har som da ikke er bra»* (sitat fra andre utspørring S17). *«Hvis det faktisk er demokratisk og landet ikke bare sier at de er demokratisk ja»* (sitat andre utspørring D9). Her får elevene frem en evne til kritisk tenkning gjennom å stille seg spørrende til statens definisjonsmakt over egen styreform.

5.2 Elevenes forståelse av medborgerskapet

Spørsmålene som er stilt til elevene har hatt som mål å få et tydeligere bilde av demokratiforståelse og medborgerskapsforståelse blant elevene. I likhet med demokratiforståelse er det også variasjoner i elevenes forståelse av medborgerskapet. Besvarelsene som legges frem i dette delkapittelet er fra spørsmålet 2 som har bedt elevene ta stilling til hva det betyr for dem å bo i et demokrati og spørsmål 5, som ber elevene ta stilling til påstanden om at de har mulighet for å påvirke samfunnet. Variasjonen dreier seg om mulighet til å påvirkning og tanker om det å være en demokratisk borger, og kan grupperes i fire kategorier: å avgi stemme ved valg, medborgerskapet som rettighetsbasert, medborgerskapet som en kollektiv dimensjon og direkte påvirkning.

5.2.1 Indirekte medvirkning – stemme ved valg

Et fåtall av elevene som har vært med i dette forskningsprosjektet er over myndighetsalder. De som er det, er enkelte av elevene i den yrkesfaglige klassen. Flere av elevene er likevel tydelig på at deres måte å påvirke samfunnet på er nettopp gjennom stemmerett:

«Jeg er helt enig i påstanden fordi man har rett til å stemme når man er 18 år. Dette vil automatisk påvirke saker i samfunnet fordi når man stemmer på partier, stemmer man på hvem som skal styre landet» (sitat første besvarelse spørsmål 5 D3). *«Enig, vi har stemmerett og kan komme med våre synspunkter om ting»* (sitat første besvarelse spørsmål 5 K4). *Ja, jeg har mulighet til påvirke samfunnet. Hvis jeg stemmer med stortingsvalg eller noe annet har*

stemmen min noe å si for hva resultatet blir» (sitat første besvarelse spørsmål 5 D4). «Ja, ved stemmerett for eksempel, man kan være med å bestemme hvem man synes har best styrings måter og kan påvirke Norge som et land og samfunn» (sitat fra første besvarelse spørsmål 5 D11).

Foruten om K4, som er elev i den yrkesfaglige klassen, er det rimelig og anta at de resterende elevene er under 18 år. I sitt svar på påstanden *Jeg har mulighet til påvirke saker i samfunnet* er stemmerett det elevene tenker på. Det å avgi en stemme ved valg er en indirekte utøvelse av medborgerskapsmakt og tilskrives en liberal verdi. Ved å peke på stemmerett tar ikke elevene en tydelig stilling til seg selv som mindreårige og aktive medborgere, men svarer generelt om myndige borgere sin mulighet til påvirkning. D2 anser heller ikke seg selv om en aktiv borger grunnet sin alder, men problematiserer heller ikke denne tilværelsen og anser myndighetsalderen for å være passelig: *«Som elev som går på vgs så føler jeg at alle under 18 år ikke kan påvirke samfunnet veldig mye, men det syntes jeg er bra fordi aldersgrensen 18 for å kunne gjøre store forskjeller i samfunnet er en passelig alder»* (sitat første besvarelse).

5.2.2 Medborgerskapets som rettighetsbasert

Ved siden av stemmerett forstår elevene medborgerskapet som rettighetsbasert. Det handler om hvilke rettigheter som er sikret borgere av et demokrati. D3 illustrerer denne tolkningen på en tilfredsstillende måte og med en ordlyd som går igjen hos flere: *«For meg betyr det at de som styrer, ikke skal styre tankene og handlingene mine. At jeg har rett til å ytre meg og at jeg har religionsfrihet. At jeg kan stemme på stortingsrepresentanter når jeg fyller 18»* (sitat første utspørring spørsmål 2). En annen tolkning av medborgerskapet er mer personlig innrettet og svarene preges i større grad av en uttrykt takknemlighet heller enn presisering av tildelte rettigheter slik følgende sitat er et eksempel på: *«Det betyr masse for meg. Å bo i et demokrati gjør at jeg føler meg trygg»* (sitat første utspørring spørsmål 2 K7). Samtidig ser man også en kombinasjon av de to tolkningene hvor eleven både uttrykker takknemlighet over å være en borger av et demokrati og samtidig ser det i konteksten av tildelte rettigheter: *«Det betyr mye. Veldig glad for at vi lever i et demokrati siden det gjør at jeg føler meg tryggere siden flere må til for å ta viktige valg, og ikke bare en som for eksempel Putin. Det er godt å vite at jeg kan være med selv og påvirke avgjørelser og selv kan styre selv hvilken legning jeg har, verdier, religion og hvordan jeg lever»* (sitat første utspørring spørsmål 2 K9). Av de elevene som svarer

personlig og aktivt uttrykker takknemlighet ved det å bo i et demokrati, er det en overvekt av elever fra yrkesfaglig videregående linjer. Majoriteten av elevene, uavhengig av videregående studielinje, svarer likevel rettighetsbasert når de blir spurt om hva det betyr for dem å bo i et demokrati.

5.2.3 Medborgerskapet som en kollektiv dimensjon

For mange av elevene er medborgerskaplig påvirkning noe som skjer i samhandling med andre. Samtidig trekkes Greta Thunberg frem av flere elever i den ene klassen: «*Vi har eksempler på noen som har påvirket samfunnet når vi ser på Greta Thunberg*» (sitat første besvarelse spørsmål 5 S19). «*Et eksempel er jo Greta Thunberg. Hun er jo liten, men fortsatt klart å påvirke samfunnet men ikke minst hele verden*» (sitat andre besvarelse spørsmål 5 S21). Her brukes Thunberg som eksempel på hvordan enkeltindividet gjennom aksjonskrefter og god argumentasjon kan få frem klima på dagsorden og lede an en ny bølge av ungt engasjement. Dette gjenspeiler den deliberative og den deltagerorienterte modellen, hvor troen på at det beste argumentet vinner frem og aktiv deltagelse, står sterkt.

Likevel, selv om Greta Thunberg brukes som inspirasjon av flere viser også en elev til Thunberg for å illustrere hvorfor man alene ikke har særlig påvirkningskraft: «*Jeg har en stemme. Det er mulig å endre et samfunn, men da trenger man en stor gruppe som er enig om noe. Hvis bare Greta Thunberg hadde vært interessert i klimaet hadde hun sikkert ikke endret så mye i samfunnet. Hvis hun hadde fått med seg en klasse som mente akkurat det samme som henne hadde hun fortsatt ikke endret noe. Står du alene i en sak kommer denne saken aldri til å endre seg. Skal du endre noe i et samfunn må du ha en hvis prosentandel på din side. Jeg tror at den eneste måten klimasaken kommer til å bli tatt på alvor er hvis aktivistene får mer en ca. 60% av jordens befolkning på sin side, men dette har også litt med makt å gjøre*» (sitat fra første besvarelse spørsmål 5 S1).

Eleven er ikke alene om å mene at påvirkning er vanskelig alene: «*Det kommer vel an på hvilke saker. Det er lett å tenke at jeg har en mulighet til å forandre ting men det er vanskelige er faktisk å prøve å fikse det. Jeg har tenkt mange ganger at jeg har mulighet til å forandre ting men har ikke gjort en innstas på å forandre det. Vi i Norge har den «muligheten» når vi fyller 18 år men det er ikke alle som bruker den muligheten. Pluss hvis vi er misfornøyd med noe så får det an å protestere, men ingen gjør det alene*» (sitat første besvarelse spørsmål 5 K12).

«Uenig. Hva kan jeg påvirke alene? Ingen som kommer til å høre på min mening?» (sitat første besvarelse spørsmål 5 K25). «Min stemme alene vil ikke ha noe særlig påvirkning ved mindre jeg har flere enige med meg» (sitat første besvarelse spørsmål 5 S22).

Tankegangen om at man alene ikke har reell mulighet for påvirkning blir i besvarelsene som vist til ovenfor også begrunnet gjennom ung alder og manglende innsats. Denne kollektive dimensjonen av medvirkning er et kjennetegn ved det representative liberale demokratiet og kan også sees i det deltagerorienterte demokratiet. Det liberale synet er flertallsorientert, hvor det å stemme ved valg er borgerens mulighet til å sikre at landets ledere ansvarliggjøres og samtidig en sikkerhetsmekanisme for å unngå tyranniet. I den deltagerorienterte tilnærmingen anses aktiv deltagelse i samfunnet som en internalisert del av en medborger og skaper derfor et «pliktsnarrativ» til deltagelse. Dette narrative kritiseres i den deliberative modellen, hvor retten til å avstå fra deltagelse trekkes frem.

5.2.4 Direkte medvirkning

Blant dem som er positive til egne påvirkningsmuligheter utover stemmerett er mengden av kanaler elevene viser til stor. Sitatet fra disse elevene beskriver godt dette mangfoldet: «Jeg har tenkt på det et par ganger. Enig. Jeg kan være med å påvirke samfunnet, hvis jeg har en sak jeg brenner for kan samle opp folk som brenner for den samme saken. Jeg kan lage en underskriftskampanje eller samle folk opp gjennom sosiale medier. Skrive artikler og sånt for å vise synspunktet mitt til andre. Lobbyvirksomhet, hvis jeg har mulighet til det» (sitat første utspørring spørsmål 5 S9). «Ja, ved å delta på ulike arrangementer som idrett, konsert, røde kors osv.» (sitat første besvarelse spørsmål 5 S18). «Ja. Jeg har forskjellige muligheter som for eksempel å melde meg inn i et parti, gå til medier med en sak jeg engasjerer meg for, dele på sosiale medier osv. Selv om jeg ikke kan stemme ved regjeringsvalg eller sånne store avgjørelser kan jeg fortsatt påvirke saker i samfunnet på andre måter» (sitat første besvarelse S21). «På sosiale medier kan man påvirke ved å spre eller bare like bilder eller innlegg» (sitat første utspørring K3).

Elevene peker og på muligheten for å aksjonere, i form av å melde seg inn i en organisasjon eller delta i demonstrasjoner: «Det er mange måter å påvirke et samfunn på. Du kan bli med i demonstrasjoner, eller noe som vi har i Norge ungdomspartier» (sitat fra første besvarelse spørsmål 5 D5). «Enig, eg kan påvirke samfunnet ved å ha demonstrasjoner og få med flere

som mener det samme som meg» (sitat fra første besvarelse spørsmål 5 S6). «ENIG (sic). For du har ett valg som enkelt person å melde meg inn i ett parti der du kan få sagt det du vil og du blir hørt og det kan bli tatt opp» (sitat fra første utspørring spørsmål 5 K17). «Enig. Hvis jeg protesterer, starter aksjoner og melder meg inn i organisasjoner kan jeg ha en stor påvirkning. Her kommer det helt an på hvor stor innsats jeg legger inn i det. Derimot føler jeg gutter har større påvirkning, fordi jenter gjerne kan «overreagere» og overdrive saker og være dramatiske» (sitat fra første utspørring spørsmål 5 D9).

Flere elever peker på retten til å stemme ved valg, som tidligere er gjort rede for. Samtidig er flere tydelige på at det eksisterer andre muligheter for påvirkning: *«Enig. Du kan alltid finne en måte å påvirke samfunnet selv om du ikke er 18 år enda» (sitat andre utspørring spørsmål S11).*

Elevenes tanker om egen mulighet for påvirkning er i stor grad positiv. Mange av elevene viser også til flere kanaler. Blant dem som i større grad ser begrensninger, er manglende stemmerett og manglende tro på at ens egen stemme er nok, argumenter som går igjen. Et annet sitat som er interessant å trekke frem blant dem som i mindre grad har troen på egen påvirkningskraft er det følgende: *«Jeg er enig i at jeg kan påvirke enkelte saker i samfunnet, men det kreves mye ressurser og tid for å engasjere seg i politiske saker» (sitat første utspørring spørsmål 5 S8).* Eleven trekker frem et argument som man ser igjen i kritikken av det deliberative og det deltagerorienterte demokratiet. Det å aktivt delta i demokratiet er tidkrevende og stiller krav til kunnskap hos den enkelte. For S8 blir kravet om slike ressurser med på å hindre vedkommende i å se egne muligheter for påvirkning.

5.2.5 Medborgerskapet i kontekst av rollespillet

I konteksten av rollespillet kan man se noen endringer. Noen av elevene utbroderer og er mer konkret i bevarrelsene slik som følgende to sitat illustrerer: *«Det viktig for meg å bo i et demokrati fordi jeg kan bestemme over mitt eget liv. Og finne ut hva jeg selv gjør med livet mitt, uten noen form for innblanding av for eksempel staten» (sitat fra første besvarelse spørsmål 2 S8). «Jeg ser på demokratiet som veldig viktig. Både for samfunnet og for meg personlig. Dette betyr at jeg kan leve et liv i frihet uten å være redd for undertrykkelse og harde maktgrep,*

samtidig som jeg kan være med på å endre den politiske styringen hvis det er noe jeg er misfornøyd med» (sitat fra andre besvarelse S8). Besvarelse fra andre utspørring uttrykker at eleven ser demokrati som verdifullt på et personlig nivå, men også for samfunnet som helhet. Samtidig påpeker eleven at dens mulighet for påvirkning er reell og en viktig del av det å bo i et demokrati. Muligheten for påvirkning er et verb som flere av elevene først inkluderer i andre utspørring: *«Det første jeg tenker på er retten til privatliv og ytringsfrihet. Ellers så tenker jeg på at vi har lov til å protestere, og mene det vi vil, og om vi er uenig med noe har vi retten til å vise det»* (sitat fra andre besvarelse spørsmål 2 S12).

Elevenes holdning til sosiale medier som en påvirkningskanal er tydeligere ved andre besvarelse. Dette kan ha flere grunner, det er likevel rimelig og anta at dette kan skyldes rollespillet. I rollespillet er nemlig avisen, i form av en kritt-tavle og sosiale medier, i form av Post-it lapper, hyppig i bruk for å spre informasjon om undertrykkelsen som foregår i landet elevene spiller i. I etterkant av rollespillet, hvor elevene i plenum skal dele sine opplevelser, kommer det tydelig fram at bruken av mediene var viktig for å informere borgerne, samtidig som det var risikabelt og farlig og benytte seg av i frykt for sanksjoner fra landets sikkerhetstjeneste (observasjonsnotat D og S). Et sitat som underbygger antagelsen om at elevene, i kontekst av rollespillet, er blitt beviste på medienes rolle i et demokrati er følgende: *«Jeg kan f.eks. skrive avisartikler legge ut poster på sosiale media, eller kontakte politikerne. Hvis jeg gjør dette, vet jeg at det mest sannsynlige, vil nå ut til noen mennesker, og at jeg kan klare å påvirke noen. Men jeg vet at dette ikke gjelder for alle. I mange udemokratiske land har folket veldig liten mulighet til å påvirke saker i samfunnet fordi sakene blir sensurert. I tillegg er det veldig vanskelig å vite hvem man skal store på i et diktatur, fordi det kan være stor mangel på tillit der. Dette gjør det vanskelig for folket å si meningen sin, fordi de er redd for å bli fengsel eller få en annen straff. Det kan få for mye utover dem selv derfor velger mange å heller være stille»* (sitat fra andre utspørring spørsmål 5 D3). Sitatet fra D3 viser til et viktig deliberativt kjennetegn. De samtaleetiske reglene gjelder både mellom borgere og i media. Dersom mediene ikke formidler sannheten, som følge av sensur eller propaganda, vil dette kunne føre til utelatte stemmer og at demokratiet innskrenkes.

5.2.6 Medborgerskaplige plikter

Det er ingen av elevene som nevner medborgerskaplige plikter i de hovedspørsmålene som har hatt som formål å avdekke medborgerskaplige egenskaper hos elevene. Likevel har flere av elevene tydelige meninger om medborgerplikt. Tilleggsspørsmål 8, som er gitt til elevene kun ved andre besvarelse, viser dette og lyder som følger: *Hvilket ansvar mener du enkeltpersoner har for å fremme demokratiet?* Elevene er videre bedt om å se ansvaret i lys av både lokale, nasjonale og internasjonale forhold. Det faktum at spørsmålet kun er stilt etter gjennomført rollespill gjør at funnene ikke kan kobles til rollespillets kontekst. Hva som kommer frem i besvarelsene er likevel interessant, særlig sett i lys av hva som er mitt forslag til videre forskning om ungdom og demokratiet. Hvilke plikter som følger med medborgerskapet er det ulike meninger om og besvarelsene kan grovt grupperes i tre kategorier: plikt til å stemme, plikt til å tillære seg kunnskap og plikt til deltagelse.

5.2.6.1 Plikten til å stemme

Majoriteten av elevene anser det å benytte seg av stemmeretten som et viktig ansvar: *«Det ansvaret vi enkeltpersoner har for å fremme demokratiet er at vi alle bør stemme hvis vi kan»* (sitat D7). *«Bruke stemmeretten din, vi er så heldig å ha demokrati og stemmerett at man av og til kan glemme hvor godt man har der, derfor er det viktig å ikke glemme å stemme!»* (sitat D11). *«Vi har et stort ansvar. Det er jo vi som skal stemme og si våre meninger for at den skal bli et demokrati»* (sitat DG). *«Visst du har ein mening må du si den. Du må være med å stemme for at du kan si at du er misfornøyd med noko»* (sitat K4). Selv om samtlige sitater trekker frem viktigheten av å stemme. Kan det leses en ulikhet som gjelder pliktnarrativet ved å avgi stemme. D7 påpeker at de som kan, bør stemme. Basert på elevens alder er det rimelig å anta at med «de som kan» mener eleven de over 18 år. Samtidig skaper ordet «bør» et inntrykk av at eleven oppfordres til å avgi sin stemme, mer enn at man er pliktig å gjøre det.

De resterende sitatene er tydeligere i pliktnarrativet. D11 viser til hvordan privilegerte borgere av et demokrati kan glemme sitt ansvar. Mens K4 mener man uten å avgi en stemme, ikke har rett til å være misfornøyd. DG påpeker at å avgi en stemme ved valg er et ansvar som tilfaller borgeren. Det å avgi en stemme ved valg er en indirekte maktutøvelse, og tilfaller derfor det liberale idealet for medborgerskapet. Samtidig er det liberale medborgerskapet ikke pliktbasert slik det deltagerorienterte og det deliberative idealet er.

5.2.6.2 Plikten til å tillære seg kunnskap

Plikten til å følge med i nyhetsbildet, tilegne seg kunnskap og være årvåken i møte med informasjon, er tydelig premissen i de deltagerorienterte og det deliberative medborgerskap. Slike plikter er flere av elevene enig i: «Lokalt gjelder det å vise interesse og følge med på lokal politikken» (sitat D1). «(...) fremme demokratiet på den måten at vi må forklare andre hvor viktig det er» (sitat D3). «(...) prøve å skaffe seg flere synsvinkler. Akseptere at noen mener noe annet» (sitat D12). «(...) et ansvar for å både være skeptiske til politikere og ha troen og tillit til dem» (sitat D14). «(...) sette seg inn i saker som mediene skriver om. Det kan også være viktig å lære hvorfor demokrati er viktig og hvordan de har blitt som i dag» (sitat DE).

Det å holde seg informert er tydelig viktig for flere av elevene, og de anser det som et viktig ansvar tildelt medborgeren, for å fremme demokratiet. Elev D12 sitt sitat indikerer viktigheten av samhandling, hvor man gjennom diskusjon kan tillære seg andre synspunkter og gjennom en slik dialog skape aksept for meningsmangfold. En slik tankegang er tett i tråd med det deliberative demokratiet. Et annet kjennetegn ved denne demokratimodellen trekker elev D14 frem. Nemlig å forholde seg kritisk tenkende til den informasjonen man mottar og ikke automatisk validere politisk utsagn.

D3 er en av få som trekker frem et internasjonalt ansvar for å fremme demokratiet. Ved å fortelle andre viktigheten av demokratiet vil også demokratiske verdier fremmes mener eleven. Også DB mener vi har et internasjonalt ansvar og vektlegger å «legge press på de som styrer slik at det kan skje en endring der det ikke er så bra demokrati» (sitat). Elevenes tanker om et internasjonalt ansvar er interessant å se i lys av S1 sin besvarelse: «Det kan være at demokrati er bedre enn andre styreformer, men jeg tror at for å spre den må vi rett og slett bare vente og se. Å presse demokrati på andre er en dårlig idé» (sitat). Eleven mener det er ulemper med å «presse» demokrati på andre land og anser derfor ikke medborgere som ansvarlige for å fremme denne styreformen internasjonalt.

5.2.6.3 Plikten til å delta

To av elevene trekker frem organisering som viktig, hvor det majoritetsrettede idealet kommer tydelig frem: «For å fremme demokratiet må mange stå sammen og kjempe for det i organisasjoner» (sitat S19). «For å fremme et demokrati må man finne andre personer som står for det samme som deg» (sitat S9). «Enkelt personer kan ikke gjøre så mye. Det er først når man samler seg at man kan gjøre noe» (sitat S27). Tanken om demokratiet og demokratisk medvirkning som noe majoritetsorientert er blitt nevnt av flere av elevene og gjort rede for tidligere i analysekapittelet. S27 er ikke tydelig på at det å organisere seg er en plikt, men forholder seg til det som en mulighet for å påvirke. Plikten til å organisere seg, eller gå sammen for å nå sine mål er et kjennetegn ved det deltagerorienterte demokratiet, som både er majoritetsorientert og samtidig vektlegger deltagelse som et viktig medborgerskaplig middel for direkte maktutøvelse. Andre elever er mer spesifikke i hvordan å delta: «At man må demonstrere meir, lage meir facebook medlemmer gruppa om ein sak dei er meir interessert i og skrive eit brev eller argument til regjeringa for at dei skal høre hva befolkningen har å sei om saka» (sitat K6).

5.2.6.4 Er det noe som hindrer elevene i å delta?

Flere av elevene anser medborgerskaplige plikter som viktig, hvor særlig det å stemme ved valg blir trukket frem. Ved siste datainnhenting la jeg til et spørsmål for å få en tydeligere forståelse for om det er noen grunn for at enkelte av elevene føler seg hindret fra å delta i debatt eller samtale om samfunnsspørsmål. Spørsmål er derfor kun stilt til elevene i klasse K, etter gjennomført rollespill. Av elevene som besvarte tilleggsspørsmålet sier kun én av elevene at det ikke foreligger noen hindre for deltagelse: «Ingenting egentlig. Eg har deltatt i debatter om samfunnsspørsmål før, så for min del så handler det egentlig berre om at andre skal få høre mine synspunkter» (sitat K18). Det som går igjen hos elevene som sier at noe hindrer dem er frykten for oppmerksomhet og manglende kunnskap: «Mangel på informasjon, å ikke tørre siden du kanskje er redd for å bli dømt» (sitat K3). «Sikkert at eg mangler kunnskap til å delta i en debatt angående dette. Vi får litt undervisning på skolen, men ikke nok. Jeg ville ikke hoppet inn uten å vite hva det er snakk om og vite hva jeg mener» (sitat K10). «Det som kan hindre meg er jo at jeg ikke liker oppmerksomhet og at jeg ikke vil bli sett på som rar» (sitat K17).

Hva elevene mener hindrer dem i å aktivt delta i samfunnsdebatten er interessant i lys av demokratiidealene i det deliberative og det deltagerorienterte. Kritikken av de to modellen er at det stilles for mange krav til medborgeren, og at demokratiets overlevelse dermed i for stor grad hviler på medborgerne. Samtidig kritiseres modellene for å favorisere de verbalt overlegne og kunnskapsrike. Hvem som får frem sin mening i samfunnet avhenger av graden av kunnskap den enkelt besitter og dens evne til å formidle dem. K20 påpeker at «*kanskje alderen min*» (sitat), skaper et hinder for deltagelse. Med krav til kunnskap og formidlingsevne, som flere av elevene peker på, i tillegg til en ung alder er det naturlig at flere elever opplever terskelen for deltagelse er for høy.

5.3 Begrepsrettet tilnærming til demokratiet

En leksikalsk tilnærming, hvor elevene nevner ord og begreper som pensum i samfunnskunnskap legger opp til at elevenes skal kunne, forekommer ofte i svarene til elevene både ved første og andre besvarelse. Elev S1 svarer følgende «*Demo Kratos, gresk, folket bestemmer, valg, stemmeurne*» (sitat fra første besvarelse spørsmål 1). Svarer ved andre utspørring endrer i liten grad ordlyd fra første utspørring. Det samme er tilfelle for følgende sitater hentet fra både første og andre besvarelse:

«*Det første jeg tenker på når jeg hører ordet demokrati folkestyre, likhet og rettferdighet*» (sitat fra andre besvarelse spørsmål 1 D10). «*Likestilling, folkevalgt styring og folkestyring, stemmerett, ytringsfrihet*» (Sitat fra andre besvarelse spørsmål 1 D11). «*Jeg tenker på samfunn, rettigheter, stemmerett, påvirkning, styrelse, folket og makt*» (Sitat fra første besvarelse spørsmål 1S5). «*Når jeg hører ordet demokrati tenker jeg på ytringsfrihet, stemmerett, og maktfordeling. Alle disse eksemplene er viktige verdier i et demokrati som er viktige for at demokrati skal fungere. I et demokrati har man også maktfordeling slik at ikke all makt er fordelt på en eller noen få personer. Maktfordelingsprinsippet er delt inn i storting, regjering og domstol. De folkevalgte politikerne hører til i et storting og regjeringen er de tar politiske beslutninger og avgjørelser. I domstolen blir personer som har brutt loven dømt*» (Sitat fra andre besvarelse spørsmål 1 S10).

Elevenes forståelse og kjennskap til begrepene er viktig og de vil ofte bli testet i begrepene gjennom prøver og eksamener. Samtidig er kjennskap til disse begrepene en viktig del av den demokratiske dannelsen. En leksikalsk tilnærming i svarene er derfor ikke problematisk. Dette

er likevel interessant å se nærmere på, ettersom spørsmålene har hatt som formål å få frem elevens holdninger til demokrati og ikke kunnskap om demokrati. Den høye forekomsten av en slik tilnærming hos elevene kan bety flere ting. For det første må muligheten for at spørsmålet er formulert på en slik måte at elevene tolker det som et kunnskapsspørsmål poengteres. I utformingen av spørreskjemaet vil spørsmålenes evne til å sikre troverdighet alltid være gjeldene. Det er likevel vanskelig å forutsi hvordan andre vil tolke spørsmålet og om dette er i tråd med min hensikt. En annen forklaring kan være at skolen i stor grad lærer bort demokratiet på en slik måte at den tillærte kunnskapen skal kunne testes og måles. Elevene blir kjent med begrepene, men de lærer ikke nødvendigvis å se begrepene i en metakognitiv sammenheng. Denne antagelsen er i tråd med kritikken som ledet opp til fagfornyelsen, hvor man ønsket et styrket fokus på dybdelæring kontra testbasert kunnskap. Stemmer denne antagelsen, indikerer dette at fagfornyelsens ambisjon om et skifte vekk fra instrumentaliteten i demokratiundervisning har fått en svekket praktisk betydning. Elevenes gjentagende begrepsfokuserte tilnærming også i andre besvarelse kan tyde på at Raftos undervisning i liten grad bidrar til økt helhetlig kunnskap, noe som er et av formålene med dybdelæring.

6 Oppsummering av analysens funn

Hvordan min tolkning av elevenes besvarelser kan sees i sammenheng med forskningsspørsmålene vil bli gjort rede for i dette kapitlet. Først vil elevenes demokratiforståelse og forståelse av medborgerskapet oppsummeres. Videre vil de tydeligste endringene i kontekst av rollespillet legges frem. Avslutningsvis vil Raftos bidrag til skolens demokratiske mandat, basert på analysens funn, gjøres rede for.

6.1 Oppsummering: demokrati- og medborgerskapsforståelse hos elevene

For elevene representerer demokratiet et styresett som ivaretar friheter. Det er særlig retten til ytring og retten til å avgi stemme ved valg som elevene anser som viktige. Elevenes forståelse av demokratiet har derfor en tradisjonell og liberal verdi. Elevene anser også demokratiet som et styresett som beskytter rettighetene til borgere som et kontra til diktatur. Denne sammenligningen bruker flere av elevene for å tydeliggjøre hvorfor demokratiet er vellykket og ønskelig. Med en slik forståelse fremstår demokratiet som et normativt ideal for statlig styresett. Det er noe man aktivt skal arbeide for å besvare og strekke seg etter. Det normative idealet styrkes også ved elevenes manglende kritikk av demokratiet.

I tillegg til en normativ forståelse av demokratiet er også forståelsen begrepsdominert. Det er i stor grad leksikalske begreper, særlig knyttet til beslutningsmekanismer for vestlige liberale demokratier, som elevene nevner i sine beskrivelser av demokratiet. I elevenes forståelse av demokrati fremstår også Norge som et demokratisk ideal. Dette kommer frem både ved å benytte demokrati og Norge som synonymer, men og ved å nevne norske statlige kjennetegn som Kongen, Stortinget og kommune i deres forklaring av hva de mener et demokratisk system innebærer.

Demokratiet som majoritetsstyrt står sterkt hos elevene. Flertallets vilje, akkumulert ved valg, trekkes frem som et viktig premiss for demokratisk styring. Majoritetssynet påvirker også elevenes holdninger til egen deltagelse. Enkelte elever anser reell påvirkning som vanskelig dersom det ikke foregår i fellesskap. Samtidig peker noen på at sin unge alder er et hinder i aktiv deltagelse. Dette momentet er interessant, fordi flere av elevene, på tross av å være under myndighetsalder, peker på stemmerett når de blir bedt om å vurdere egne muligheter for

påvirkning. De tar derfor ikke en aktiv stilling til hvordan de nå kan påvirke samfunnet, men referer heller til mulighet for påvirkning i fremtiden. Hos de elevene som kun nevner stemmerett som mulig påvirkningskanal, eller de som avfeier egne muligheter til påvirkning på grunn av manglende stemmerett, kommer det til uttrykk en noe smal forståelse av hva medborgerskapet kan innbefatte. Medborgerskapsidealet hos disse elevene anses derfor være av en liberal art. Det er likevel store variasjoner. Flere elever har også et syn på medborgerskapet som kan tolkes i en deltagerorientert retning, hvor organisering, aksjonering og sosiale medier trekkes frem hos elevene som kanaler for påvirkning.

I elevenes kritikk av demokratiet er manglende medbestemmelsesrett i egen skolehverdag det som trekkes frem av flest. I denne kritikken ligger det et ønske om ytterligere rett til deltagelse og medvirkning. Kritikken rettes mot strukturer som ligger elevene nært. Dette danner et inntrykk av at elevene ser på demokratiet som noe personlig. Det dreier seg ikke kun om strukturer på statlig nivå, men om deres egen hverdag som elever. Demokratiet er ikke her knyttet kun til en statlig styreform, men noe som elevene opplever som nærliggende sitt eget private liv. En slik forståelse av demokratiet kan sees igjen i John Dewey sine tanker om demokratiet som livsform og knyttes til en deliberativ forståelse. Kritikken dreier seg i stor grad om manglende rett til medvirkning hvor et deltagerorientert preg også kommer til syne.

6.2 Oppsummering: Endringer i kontekst av rollespillet

Demokratiforståelsen til elevene som tradisjonell og liberal fortsetter også i kontekst av rollespillet. Demokratiets normative verdi styrkes i noen grad. Dette skjer hovedsakelig som følge av at tillit og fraværet av statlig maktmisbruk i større grad inkluderes i besvarelsene. Demokratiet er ikke lenger kun et styresett som er rettighetsbasert hvor friheter for individet sikres, men representerer nå også trygghet, tillit og fraværet av maktmisbruk. Hvordan dette henger sammen med Raftos undervisning kan sees i elevene besvarelser fra tilleggsspørsmålene hvor det trekkes sammenligninger mellom Norge og Aserbajdsjan som synonyme til demokrati og diktatur. I den forlengelse styrkes ideen om Norge som ideal for demokrati i kontekst av rollespillet.

En annen interessant endring er elevenes moderering i sin kritikk av Norge som samfunn. I forkant av rollespillet er mange av elevene også mild i sin kritikk, men hos flere av elevene som trekker frem kritikkverdige forhold, endres ordlyden i konteksten av rollespillet til å ikke lenger inkludere kritikk av det norske demokratiet. Elevenes besvarelser kan tyde på en fornyet tillit til det norske demokratiet etter å ha blitt presentert for tilstandene i Aserbajdsjan. Denne antagelsen styrkes ved å lese beavarelsene fra tilleggsspørsmålene hvor elevene trekker frem en takknemlighet ved å være borgere i Norge kontra Aserbajdsjan. Konsekvensene av denne modereringen er at det øker elevenes selektive kritiske tenkning. Norske forhold inngår ikke lenger i elevenes repertoar når de oppfordres til kritisk tenkning. Med det virker undervisningen hos Rafto systemlegitimerende for det norske demokratiet, og styrker elevenes antagelse om Norge som ideal for demokrati og dermed unndratt å kritisk skulle vurderes. Dette funnet bekrefter Børhaug sin kritikk av Fagfornyelsen hvor for lite fokus på elevenes evne til kritisk tenkning fører til en selektiv kritisk tenkning hvor norske strukturer undras evaluering. Funnet er også interessant da det viser til en effekt ved rollespillet som ikke er i samsvar med Raftostiftelsens formål.

En endring i kontekst av rollespillet, som motarbeider selektiv kritisk tenkning, er at elevene utstyres med et tydeligere kunnskapsgrunnlag for sammenligning av statlige regimer. At det norske demokratiet er bedre enn styresettet i Aserbajdsjan er elevene overbevist om og argumenterer for dette ved å nettopp sammenligne de to landene. Dette funnet tydeliggjør viktigheten av Raftos sitt undervisningstilbud. Elevene blir seg selv bevisste over verdien av demokratiet gjennom å bli presentert for konsekvensene av det motsatte. Demokratiske kjennetegn som muligens tidligere er tatt for gitt, fremstår nå tydelig og blir forsvart av elevene.

Medienes rolle i demokratiet får også en forsterket rolle i kontekst av rollespillet. Her trekker både elevene frem viktigheten av en fri presse og ser samtidig tradisjonelle og sosiale medier som en mulighet for dem å påvirke saker i samfunnet. Også dette er et funn som vitner om verdien av Raftos undervisning. I kontekst av rollespillet er elevenes handlingsrom som medborgere utvidet samtidig som viktigheten av ytringsfriheten er tydeliggjort for dem.

6.3 Skolens demokratiundervisning – hensikt versus realitet

Fagfornyelsen av 2020 har et ambisiøst mål for demokratiundervisning og flere demokratimodeller kan leses i styringsdokumentet. I tidligere læreplaner har det liberal representative og det deltagerorienterte demokratiet dominert med fokus på kunnskap om demokratiske beslutningsprosesser og demokratisk deltagelse. Nytt fra 2020 er at inkluderingen av samhandling og dialog som viktig demokratisk verdier er blitt inkludert og det deliberative får med det en fremtredende plass i statens styringsdokument for den norske skolen. Min tolkning av elevenes demokratiforståelse tyder på at elevene i liten grad besitter en deliberativ forståelse av demokratiet. Samhandling og dialog er ikke fremtredende kjennetegn for et demokrati når elevene blir bedt om å beskrive styreformene, ei heller foreligger det en systemkritisk holdning hos elevene av det gjeldende liberale representative demokratiet. Det elevene trekker frem er hovedsakelig liberale beslutningsmekanismer og beskyttelse av individuelle rettigheter.

Fagfornyelsen har også et mål om at elevene skal se på seg selv som aktive medborgere. Elevene skal oppleve demokratiet i sitt eget liv og ideen om demokratiet skal ikke kun foreligge som en statlig styringsform. Elevenes kritikk av skolen som manglende demokratisk institusjon tilsier at elevene har en nærhet til demokratiet og er på så måte ikke fremmedgjort for dens strukturer. Elevene er likevel tradisjonelle i sine beskrivelser av hvordan et demokratisk samfunn kan påvirkes av dem selv. Foruten om at noen elever trekker frem tradisjonelle og sosiale medier som påvirkningskanaler, er flere av besvarelsene innrettet på å avgi stemme ved valg. Stray og Sætra (2018) understreker at den deliberative opplæringen i skolen er særlig relevant fordi elevene ikke er myndige. Elevene skal kunne «oppleve» demokratiet selv uten medbestemmelse i valg. Skolen bør dermed fremstå som en arena hvor demokratisk læring finner sted, være seg gjennom demokratiske prosesser på skolen eller samhandling og meningsutveksling mellom elever. Elevene er kritiske til fraværet av demokratiske prosesser i skolen og tilskriver dette en demokratisk verdi. Likevel viser ikke elevene like stor bredde som Stray og Sætra i sin forståelse av hva et demokrati innebærer.

Et annet mål i Fagfornyelsen er et skifte fra en instrumentell tilnærming til læring til en helhetlig dybdeforståelse av fagstoffet. Med dette skiftet er formålet å endre fokuset fra å primært dreie seg som testbar kunnskap til heller å gi elevene en helhetlig forståelse som i større grad sikrer

fremtidens kunnskapsbehov. Basert på mine tolkninger er elevenes utbytte av demokratiundervisning i skolen i stor grad begrepsdannende. Det er læring om demokratiet, dens beslutningsmekanismer og liberale kjennetegn som går igjen hos elevene. I modellen til Stray, en modell som også er inkludert i Fagfornyelsen, er læring *om* demokratiet ikke tilstrekkelig for et aktivt medborgerskap. Det er likevel dette nivået av demokratilæring som tydeligst vises blant elevene i denne studien.

6.4 Raftos bidrag til skolens demokratiske mandat

Raftos undervisningstilbud finansieres av kunnskapsdepartementet hvor stiftelsen er gitt et særlig mandat til undervisning i menneskerettigheter og demokrati. Raftos bidrag til skolens demokratiske mandat, basert på min tolkning av elevenes besvarelser, er å gi elevene kunnskap om hvordan autoritære regimer påvirker de demokratiske verdiene som verdsettes i vestlig liberale demokratier. Gjennom Raftos undervisning skapes det et bilde av demokratiske verdier som verdier som kan gå tapt. Elevene får oppleve konsekvensen av å leve i et land uten liberale kjennetegn som ytringsfrihet og rettsvern. I forlengelsen av denne kunnskapen fremstår demokratiet som et dynamisk styresett som representerer et sett av verdier som må beskyttes og ivaretas. Gjennom en fornyet kjennskap til et autoritært regime er den ledende tendensen blant elevenes besvarelser, at regimet i Aserbajdsjan blir benyttet i sammenligning med Norge. Det norske demokratiet blir, gjennom denne sammenligningen, gjenstand for beundring hos elevene. Ønske om å besvare demokratiske verdier er en viktig del av erkjennelsen av demokratiet som et dynamisk system. Samtidig bør demokratiet, i kraft av å være dynamisk, også være gjenstand for forbedring. Elevenes manglende evne til kritisk å vurdere demokratiet skaper et hinder for ideer om hva som bør eller kan forbedres. Evnen til å se forbedringspotensialet i samfunnet er viktig i dannelsen av en demokratisk medborger hvor blant annet mindretallets rettigheter skal anerkjennes så vell som flertallets.

Raftos undervisning styrker elevenes normative begrepsdanning ved å presentere elevene for elementer som tillit, sikkerhet og trygghet. Elevene oppnår dermed en forståelse av hvilke skjulte faktorer som er nødvendige i et fungerende demokrati i tillegg til statiske kjennetegn som frie valg og maktfordeling. Et slikt bidrag til elevenes demokratiforståelse er viktig da det får frem kompleksiteten i et styresett. Samtidig kan disse normative begrepene, når demokratiet blir unndratt en kritisk evaluering, forsterke tanken om det norske demokratiet som noe som

må beskyttes fra andre og i den forlengelse skape et «oss»- «dem» narrativ slik Vesterdal konkluderer. Sympatien elevene opplever for befolkningen i Aserbajdsjan har potensialet til å vekke engasjement og ønske om endring som kan kulminere i deltagelse og interesse for å sikre demokrati og menneskerettigheter. Likevel, Raftos bidrag til elevenes normative forståelse av demokratiet styrker en diskurs hvor elevene blir takknemlige over å være nordmann heller enn en aserbajdsjaner.

7 Avslutning

Det er i denne studien forsøkt å oppnå en tydeligere forståelse av videregående elevers demokrati- og medborgerskapsforståelse. Denne forståelsen er blitt tolket i kontekst av Raftostiftelsens undervisningspakke om demokrati. Studien har hatt som formål å bidra med et statsvitenskapelig perspektiv på hvordan skolen fungerer som demokratiopplærende institusjon og hvordan statens styringsdokument for norsk skole påvirker elevene den er ment å gjelde for.

For å tydeliggjøre skolens demokratiske mandat er det innledningsvis gjort rede for hvordan skolens rolle i demokratiet har endret seg fra å være en nasjonsbyggende arena, til i dag å være en arena hvor demokratiske borgere utdannes. Studiens forskningsspørsmål er aktualisert gjennom skolens nye læreplaner - fagfornyelsen av 2020. Demokratiet er i læreplanen fremstilt på flere måter. I denne studien er det lagt vekt på en liberal, en deltagerorientert og en deliberativ tilnærming til demokrati. De ulike demokratimodellene er blitt presentert, hvor historisk utvikling og synet på demokrati og medborgerskap er blitt særlig vektlagt. I forlengelsen av et variert demokratisyn i fagfornyelsen, eksiterer det varierte tilnærminger til hvordan å oppnå en tilstrekkelig demokratiundervisning. I denne studien er det lagt vekt på to tilnærminger; en strukturnær tilnærming hvor fokuset i undervisningen bør omhandle kjennskap til påvirkningskanaler i demokratiet; og en tilnærming som i større grad vektlegger evne til samhandling og læren om demokratiet som en livsform. For å besvare forskningsspørsmålet er det benyttet to metoder, spørreskjema og deltagende observasjon. Hvordan prosessen for datainnhenting er gjennomført og betraktninger som er gjort underveis er presisert i metodekapittelet.

I studiens analyse er elevenes demokrati- og medborgerskapsforståelse sett nærmere på. Samtidig er det blitt forsøkt å få en forståelse av hvordan Raftos undervisning påvirker denne forståelsen. Studien konkluderer med følgende funn. Elevenes demokratiforståelse er i stor grad av en liberal demokratisk representativ art hvor det norske demokratiet fremstår som ideal på hva som er et godt demokrati. Elevenes syn på demokratiet innbefatter, i tillegg til kjennskap til liberale beslutningsmekanismer, et tydelig verdipreg og demokratiet er i liten grad offer for kritikk eller kritiske vurderinger. Raftos undervisningspakke virker systemlegitimerende på det norske demokratiet og bidrar til å styrke det demokratiske verdisynet til elevene. Gjennom legitimeringen av det norske demokratiet skaper også Raftos undervisning en moderering av

elevenes systemkritiske holdning til demokratiet, dette er et funn som er i tråd med Knut Vesterdal (2016) sin forskning på menneskerettighetsundervisning.

7.1 Forslag til videre forskning

Denne studien er av en begrenset art og det er særlig et moment hvor jeg ser behovet av ytterligere forskning. Pliktnarrativet som i enkelte demokratimodeller er en viktig del av det å være en demokratisk borger har fått en nedtonet plassering i denne analysens konklusjon. Dette begrunnes i at den data som ble innhentet ikke gjorde seg gjeldene for sammenligning. Hvilken rolle Raftos undervisning har på elevenes syn på plikter som medfølger medborgerskapet er derfor et fenomen jeg tror kunne vært interessant å se nærmere på. Fagfornyelsen ønsker dannelsen av demokratisk medborgere. Hva et slikt medborgerskap innbefatter blant befolkningen under myndighetsalder har elevene gitt ulikt svar på. Enkelte elever ser ikke på seg selv som aktive medborgere, men svarer i fremtid med hva de kan oppnå når de selv er over 18 år. Ung deltagelse, også blant skoleelever, er viktig for et levende demokrati. Det har også vist seg å være høyst gjeldene med eksempler som skolestreiker for klima og demonstrasjoner mot fraværgrensen i videregående skole (Haram, Solhaug, og Njåstad 2016; Bjørntvedt 2019). Jeg ser derfor et behov for økt forskning på hvordan elevene ser på seg selv som medborgere i et demokrati. Samtidig tror jeg at denne lærdommen kan gi nyttige indikasjoner på hvordan å drive demokratiundervisning i fremtiden.

8 Litteraturliste

- Alexander, Robin. 2008. "Culture, dialogue and learning: notes on an emerging pedagogy." I *Exploring talk in school: Inspired by the work of Douglas Barnes*, redigert av Steve Hodgkinson and Neil Mercer, 91-114. London.
- Baranowski, Michael K., and Kimberly A. Weir. 2015. "Political Simulations: What We Know, What We Think We Know, and What We Still Need to Know." *Journal of Political Science Education* 11 (4): 391-403. <https://doi.org/10.1080/15512169.2015.1065748>.
- Baranowski, Michael, and Kimberly Weir. 2010. "Power and Politics in the Classroom: The Effect of Student Roles in Simulations." *Journal of Political Science Education* 6 (3): 217-226. <https://doi.org/10.1080/15512169.2010.494465>.
- Bjørntvedt, Halvor. 2019. "I dag streiker 10.000 for klimaet." VG, 2019. <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/8mOMWG/i-dag-streiker-10000-for-klimaet-tiden-er-i-ferd-med-aa-renne-ut-i-mange-land>.
- Børhaug, Kjetil. 2014. "Selective critical thinking: a textbook analysis of education for critical thinking in Norwegian social studies." *Policy futures in education* 12 (3): 431-44.
- . 2017. "Ei endra medborgaroppseding?" *Acta Didactica Norge* 11 (3): 1-18. <https://doi.org/http://dx.doi.org/4709>.
- . 2018. "Demokrati i den nye læreplanen." *Bedre skole* 3.
- Dagger, Richard. 2002. "Republican Citizenship." I *Handbook of Citizenship Studies*, redigert av Engin F. Isin and Bryan S. Turner, 145-158. London: Sage.
- Dahl, Asle Gire. 2014. "Skoledemokrati - en langsom revolusjon " I *Må vi snakke om demokrati?*, redigert av Janne Madsen og Heidi Biseth, 66-82. Oslo: Universitetsforlaget.
- EIU. 2022. *Democracy Index 2021 - The China challenge*. (Storbritannia: Economist Intelligence Unit).
- Elliott, John E. 1994. "Joseph A. Schumpeter and The Theory of Democracy." *Review of Social Economy* 52 (4): 280-300.
- Eriksen, Erik Oddvar. 1995. "Introduksjon til en deliberativ politikkmodell." I *Deliberativ politikk. Demokrati i teori og praksis*, redigert av Erik Oddvar Eriksen, 11-29. Oslo: Tano.
- Eriksen, Erik Oddvar, og Jarle Weigård. 1999. *Kommunikativ handling og deliberativt demokrati. Jürgen Habermas` teori om politikk og samfunn*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ferrer, Marlen, Evy Jøsok, Erik Ryen, Annika Wetlesen, og Per Anders Aas. 2019. "Hva er kritisk tenkning i samfunnsfag?" I *Kritisk tenkning i samfunnsfag*, redigert av Marlen Ferrer og Annika Wetlesen, 11-30. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fishkin, James. 1991. *Democracy and Deliberation: New Directions for Democratic Reform*. Oversatt. New Haven and London: Yale University Press.
- Gaudelli, William, and William R. Fernekes. 2004. "Teaching about Global Human Rights for Global Citizenship." *The Social Studies* 95 (1): 16-26. <https://doi.org/10.3200/tsss.95.1.16-26>.
- Gerring, John. 2012. *Social Science Methodology* Oversatt Vol. 2. United Kingdom: Cambridge University Press.

- Grønmo, Sigurd. 2016. *Samfunnsvitenskaplige metoder*. 2 utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- Haram, Ingrid Vestre, Knut Erik Solhaug, og Marthe Njåstad. 2016. "Elever demonstrerer mot ny fraværgrense." *NRK*, 2016. <https://www.nrk.no/osloogviken/elever-demonstrerer-mot-ny-fravaersgrense-1.12940941>.
- Held, David. 2006. *Models of Democracy*. 3 utgave. USA: Polity Press.
- Huang, Lihong, Guro Ødegård, Kristinn Hegna, Vegard Svargård, Tarjei Helleland, og Idunn Seland. 2016. *Unge medborgere - demokratiforståelse, kunnskap og engasjement blant 9.-klassinger i Norge ICCS (velferd og aldring Norsk institutt for forskning om oppvekst)*.
- Johannessen, Finn R. 2009. "Republikanisme og dydsetikk. Om aktualiteten til den republikanske tradisjonen i politisk teori." *Norsk filosofisk tidsskrift* 44 (1): 47-57.
- Kongsgården, Petter, og Rune Johan Krumsvik. 2019. "Lærerens didaktiske valg i etteknologirikt læringsmiljø." *Nordic Studies in Education* 39 (2): 142-163.
- Kramviken, Frid. 2021. "Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i samfunnsfag." *Masteroppgave ved OsloMet*.
- Krogh, Thomas. 2009. "Fri oss fra liberalismen?" *Nytt Norsk tidsskrift* 3 (4): 554-562.
- Kunnskapsdepartementet. 2015. *Freds- og menneskerettighetssentrene*. Oslo Kunnskapsdepartementet.
- . 2015-2016. "Fag - Fordypning - Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet." I *Meld.St.28*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Lafont, Cristina. 2009. "Religion and the public sphere. What are the deliberative obligations of democratic citizenship?" *Philosophy and Social Criticism* 35 (1-2): 127-150. <https://doi.org/10.1177/0191453708098758>.
- Lewis, Jane, Jane Ritchie, Rachel Ornston, og Gareth Morrell. 2014. "Generalising from qualitative research." I *Qualitative research practice*, redigert av Jane Ritchie, Jane Lewis og Carole McNaughton Nicholls. London: Sage.
- Lo, Jane C. 2016. "Adolescents Developing Civic Identities: Sociocultural Perspectives on Simulations and Role-Play in a Civic Classroom." *Theory & Research in Social Education* 45 (2): 189-217. <https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1220877>.
- Lorentzen, Gro, og Åse Røthing. 2017. "Demokrati og kritisk tenkning i lærebøker." *Norsk pedagogisk tidsskrift* 101 (2): 119-130. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-02-02> E. http://www.idunn.no/npt/2017/02/demokrati_og_kritisk_tenkning_i_laereboeker.
- Lorentzen, Svein. 2005. *Ja, vi elsker... Skolebøkene som nasjonsbyggere 1814-2000*. Oslo: Abstrakt forlag
- Michels, Ank M. B. 2006. "Citizen Participation and Democracy in the Netherlands." *Democratization* 13 (2): 323-339. <https://doi.org/10.1080/13510340500524067>.
- Mikkelsen, Rolf, Elisabeth Buk-Berge, Hein Ellingsen, Dag Fjeldstad, og Anette Sund. 2001. *Demokratisk beredskap og engasjement hos 9.-klassing i Norge og 27 andre land*. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling UiO: CIVIC education Study
- Moses, Jonathon W., og Torbjørn L. Knutsen. 2012. *Ways of Knowing* 2.utgave USA: Palgrave Macmillan.

- Mosvold, Reidar. 2002. "Læreplanutvikling i historisk perspektiv - med fokus på hverdagsmatematikk i dagliglivet." *Telemarksforskning Rapport 08/02*. <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2439987/Rapp-2002-08.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Mulgan, Robert Grant. 1968. "Defining «Democracy»." *Political Science* 20 (2): 2-9. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/003231876802000201>.
- Nilsen, Håvard Friis. 2022a. "Demokratisk medborgerskap. Et republikansk perspektiv." I *Myndig medborgerskap*, redigert av Håvard Friis Nilsen, 23-38. Oslo: Universitetsforlaget.
- . 2022b. "Innledning " I *Myndig medborgerskap. Demokrati i lærerutdanningen*, redigert av Håvard Friis Nilsen, 11-15. Universitetsforlaget.
- NOU 2011: 20. 2011. *Ungdom, makt og medvirkning*. Oslo: Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet
- Opplæringslova. *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa av 1998*. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1
- «Observasjonsnotat fra skole D». Upublisert materialet, sist endret desember 2021. Microsoft-Word fil.
- Payne, Geoff, og Malcolm Williams. 2005. "Generalization in Qualitative Research." *Sage Journals* 39 (2): 295-314. <https://doi.org/DOI: 10.1177/0038038505050540>.
- Price, Richard. 1992. *Political Writings*. London: Cambridge University Press.
- Raftostiftelsen. 2020. "Bli kjent med engasjementet ditt! Pedagogisk plattform." <https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/rafto-documents/Bli-kjent-med-engasjementet-ditt-pedagogisk-plattform-2020.pdf>.
- . 2021a. "Kjøreplan pakke 2 - demokrati og ytringsfrihet " *Internt dokument*.
- . 2021b. "Rollekort til demokratirollespill." *Internt dokument*.
- . 2022. "Årsrapport 2021." *Årsrapporter*.
- Raymond, Chad, og Simon Usherwood. 2013. "Assessment in Simulations." *Journal of Political Science Education* 9 (2): 157-167. <https://doi.org/10.1080/15512169.2013.770984>.
- Ryen, Anne. 2002. *Det kvalitative intervjuet : fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Schuck, Peter. H. 2002. "Liberal Citizenship." I *Handbook of Citizenship Studies*, redigert av Engin F. Isin og Bryan S. Turner, 131-144. London: Sage.
- Scorza, Jason A. 2004. "Liberal citizenship and civic friendship." *Political Theory* 32 (1): 85-108. <https://doi.org/10.1177/0090591703252378>.
- Seale, Clive. 1999. *The Quality of Qualitative Research*. London: Sage.
- Skinner, Quentin. 2009. *Vilkårlig makt, Essays om politisk frihet*. Oversatt av Hugo Østberg. Oslo: Res Publica.
- Skulberg, Harald, Astrid Sund, Nina norvik, Berit Anne Halkjelsvik, og Martin Minken. 2014. "Ludvigsen-utvalgets delinnstilling om elevenes læring i fremtidens skole." Utdanningsforbundet. Sist lest 2.mars. <https://www.utdanningsforbundet.no/var>

politikk/publikasjoner/2014/ludvigsen-utvalgets-delinnstilling-om-elevenes-laring-i-fremtidens-skole/.

- Solhaug, Trond. 2008. "Kritiske blikk på skolens opplæring til demokrati." *Norsk pedagogisk tidsskrift* 92 (4): 255-261. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2008-04-02>.
- . 2012. "Nasjonen, medborgerskapet og skolen." I *Skolen, nasjonen og medborgaren*, redigert av Trond Solhaug, Kjetil Børhaug, Olav Svein Stugu og Ove Kr. Haugaløkken, 9-26. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- . 2021. "Demokratibegrepet i skolen." I *Skolen i demokratiet - demokratiet i skolen*, redigert av Trond Solhaug, 33-46. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stray, Janicke Heldal. 2011. *Demokrati på timeplanen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Stray, Janicke Heldal, og Emil Sætra. 2018. "Skole for demokrati? En diskusjon av betingelser for skolens demokratidannende funksjon." *Utbildning og Demokrati* 27 (1): 99-113.
- Strømsnes, Kristin. 2003. *Folkets makt: medborgerskap, demokrati, deltakelse*. Norge: Gyldendal akademisk
- Svensson, Erik Mjønes. 2019. "Demokratibegrepet i grunnskolens læreplaner " Masteroppgave ved UiT.
- Thagaard, Tove. 1998. *Systematikk og innlevelse*. 4 utgaver. Utgave. 1. Bergen: Fagbokforlaget
- . 2013. *Systematikk og innlevelse*. 4 utgaver. Utgave. 4. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thue, Fredrik W. 2019. "Den historiske allmenndannelse." *Historisk tidsskrift* 98 (2): 167-190. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2944-2019-02-04>
http://www.idunn.no/ht/2019/02/den_historiske_allmenndannelse.
- Tjora, Aksel. 2017. "Emergens: Konseptutvikling og generalisering i kvalitativ forskning." *Sosiologisk poliklinikk* Notat (1): 1-16. <https://doi.org/DOI:10.13140/RG.2.2.16720.30728>.
- Udir. 2019. "Dybdelæring." Udanningsdirektoratet. Sist lest 20 februar 2022. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>.
- . 2021a. "Demokrati og medborgerskap - overordnet del." Sist lest 12 november 2021. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/demokrati-og-medborgerskap/>.
- . 2021b. "Formålet med opplæringen - overordnet del ". Sist lest 18.november 2021 <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/formalet-med-opplaringen/>.
- . 2021c. "Hvorfor har vi fått nye læreplaner?". Kunnskapsdepatementet. Sist lest 20.mai 2022. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvorfor-nye-lareplaner/>.
- . 2021d. "Læreplan i valgfaget demokrati i praksis (DIP1-01)." Sist lest 12 november 2021. <https://www.udir.no/kl06/DIP1-01/Hele/Formaal>.
- . 2021e. "Tverrfaglige temaer - overordnet del." Sist lest 12 november 2021. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/>.
- Vesterdal, Knut. 2016. "The roles of human rights education in Norway. A qualitative study of purposes and approaches in policy and in upper secondary schools." Doktogradsavhandling, NTNU, NTNU.

---. 2021. "Menneskerettighetsundervisning og medborgerskap i skolen." I *Skolen i demokratiet*
demokratiet i skolen, redigert av Trond Solhaug, 185-204. Oslo: Universitetsforlaget.