

OPPSEDING TIL DEMOKRATI
Ein studie av politisk oppseding i norsk skule.

Kjetil Børhaug
Avhandling for graden doctor philosophiae (dr.philos.)



Universitetet i Bergen

2007.

ISBN 978-82-308-0458-2
Bergen, Norway 2007

Printed by Allkopi Ph: +47 55 54 49 40

OPPSEDING TIL DEMOKRATI
Ein studie av politisk oppseding i norsk skule.

Kjetil Børhaug
Avhandling for graden doctor philosophiae (dr.philos.)



Universitetet i Bergen
Det psykologiske fakultet
2007.

FORORD

Denne avhandlinga om politisk oppseding i norsk skule har sin bakgrunn i at eg sidan 1994 har arbeidd med lærarutdanning. Eg har undervist i samfunnskunnskap for allmennlærarar og ved den praktisk-pedagogiske lærarutdanninga. Samfunnskunnskap innanfor ramma av lærarutdanninga skal vera praksisrelevant. Det var derfor med undring eg oppdaga at det var gjort svært få empiriske undersøkingar av undervisning i samfunnskunnskap. Det same viste seg å vera tilfelle også internasjonalt. Ikkje minst gjaldt dette det som har vore eitt av mine spesialfelt som lærarutdannar – undervisning om politikk og demokrati. Det fantes ein svært omfangsrik litteratur internasjonalt om kva utdanning for demokrati eller medborgarskap i vid eller snever tyding burde innehalda men svært lite om kva som foregjeikk i klasseromma. Her var det i sanning eit kunnskapshol, særleg i norsk samanheng. Det er ynskjet om å få vita meir om kva som skjer i praksisfeltet som ligg bak denne avhandlinga. Men avhandlinga er også motivert av ein tanke om at dersom vi kan løfta fram det som skjer i praksisfeltet har vi også eit grunnlag for kritisk debatt om og utvikling av eit fag som nok endå strevar med å finna ei god form.

Ved Universitetet i Bergen, Institutt for Praktisk Pedagogikk fekk eg frå januar 2000 til april 2004 vera stipendiat med lærerik arbeidsplikt ved instituttet si lærarutdanning. Sidan april 2004 har eg igjen vore tilknytta Høgskulen i Bergen, Avdeling for lærarutdanning. Avdelinga har velvillig gitt meg redusert undervisningsplikt i denne tida og har slik bidratt til arbeidet med avhandlinga.

Svein Lorentzen har vore ein trufast rettleiar og oppmuntrar gjennom heile prosessen og eg er han stor takk skuldig for konstruktiv støtte i alle fasar. Trond Solhaug, Jonas Christophersen, Svein Rognaldsen, Aud Solbjørg Skulstad, Jan Helge Kallestad, Tanja Storløyken, Eivind Elstad, Dag Lotsberg, Peter Ekhlund og Russel Farnen har alle lese og kommentert delar av avhandlinga. Det har vore til stor hjelp. Veikskapane i avhandlinga heftar dei sjølv sagt ikkje for.

Den kanskje aller viktigaste støtte og oppmuntring har eg funne i eit stimulerande og kollegialt miljø ved samfunnsfagseksjonen ved HiB, Avdeling for lærarutdanning. Ei særskilt takk til både noverande og pensjonerte medlemmer av denne seksjonen.

Bergen, 9. oktober 2007

INNHALDSLISTE

1. Innleiing s. 4.

- 1.1 Politisk oppseding gjennom undervisning og organisering s. 5.
- 1.2 Politisk oppseding for å gjera deltaking meiningsfylt s. 7.
- 1.3 Problemstillingar og empirisk tilnærming s. 8.
- 1.4 Perspektiv på politisk deltaking s. 9.
- 1.5 Framdrift s. 10.

2 Medborgaroppseding og politisk oppseding s. 12.

- 2.1 Innleiing s. 12
- 2.2 Det fagdidaktiske perspektivet s. 12
- 2.3 Medborgarskapsoppseding s. 13
 - 2.3.1 Grunnleggande verdiar s. 14
 - 2.3.2 Kunnskapar s. 14
 - 2.3.3 Grunnleggande dugleikar s. 15
 - 2.3.4 Disposisjonar og personlegdom s. 15
 - 2.3.5 Kunnskapssyn s. 15
- 2.4 Politisk oppseding, politisk kompetanse og politisk deltaking s. 16
- 2.5 Avsluttande merknad s. 18

3 Politisk sosialisering, politisk kognisjon og politisk kompetanse s. 20

- 3.1 Innleiing s. 20
- 3.2 Politisk sosialisering s. 20
- 3.3 Politisk kognisjon s. 21
- 3.4 Kombinerte perspektiv s. 24
- 3.5 Politisk oppseding s. 26
- 3.6 Oppsummering s. 29

4 Skulen i den samla oppsodingsstrukturen s. 30

- 4.1 Innleiing s. 30
- 4.2 Betyr skulen noko i det heile? S. 30
 - 4.2.1 Tvitydig empiri s. 31
 - 4.2.2 Er effektane av politisk oppseding i skulen varige? S. 33
- 4.3 Skulen som ledd i ein brei sosialiseringsprosess s. 34
 - 4.3.1 Bakgrunn og oppvekstmiljø s. 34
 - 4.3.2 Massemedia s. 36
 - 4.3.4 Politisk erfaring s. 37
 - 4.3.5 Politisk leiarskap s. 37
 - 4.3.6 Utdanning s. 38
- 4.4 Oppsummering s.40

5 Frå representativt demokrati til seinmoderne politikk s. 42

- 5.1 Innleiing s. 42
- 5.2 Klassiske teoriar som bakteppe s. 42
- 5.3 Politisk deltaking i demokratiteoretisk lys s. 44
 - 5.3.1 Elitistisk konkurransedemokrati s. 44
 - 5.3.2 Pluralisme s. 46
 - 5.3.3 Deltakardemokratiet s. 49
 - 5.3.4 Nyliberalisme s. 50
 - 5.3.5 Deliberativt demokrati s. 51
 - 5.3.6 Seinmoderne demokrati s. 53
- 5.4 Avsluttande merknad s. 54

6 Politiske sosialiseringssprossar – eit forskingsoversyn s. 57

- 6.1 Innleiing s. 57
- 6.2 Norsk politisk oppseding s. 57
- 6.3 Internasjonale forsking s. 59
 - 6.3.1 Læreplananalysar s. 60
 - 6.3.2 Lærebokanalysar s. 61
 - 6.3.3 Praksisstudiar s. 63
 - 6.3.4 Organsiering av elevmedverknad s. 64
- 6.4 Grunnriss av ein modell om politisk oppseding s. 65
- 6.5 Oppsummering s. 67

7 Politisk oppseding i norsk læreplantradisjon s. 69

- 7.1 Innleiing s. 69
- 7.2 Skulen som politisk instrument i historisk perspektiv s. 69
- 7.3 Politisk oppseding i norske læreplanar s. 72
- 7.4 Elevrådsarbeidet s. 77
- 7.5 Avsluttande merknad s. 78

8 Forskingsmetoden s. 79

- 8.1 Innleiing s. 79
- 8.2 Oversikt over det empiriske materialet s. 79
- 8.3 Vitskapsteoretisk grunnlag s. 80
- 8.4 Valide data s. 84
- 8.5 Reliabilitet og validitet s. 87
- 8.6 Generalisering s. 89
- 8.7 Utval, aksess og feltrelasjonar s. 90
- 8.8 Analysetilnærming s. 92
- 8.9 Ethiske utfordringar s. 94

9 Resultat s. 96

- 9.1 Paper 1 s. 96
- 9.2 Paper 2 s. 97
- 9.3 Paper 3 s. 98

- 10 Avsluttande drøfting s. 99
 - 10.1 Innleiing s. 99
 - 10.2 Resultata I forhold til problemstillingar og teoretisk rammeverk s. 99
 - 10.2.1 Elevråda og saksfeltet dei arbeider på s. 100
 - 10.2.2 Elevråd og påverknadskraft s. 100
 - 10.2.3 Framstilling av politisk deltaking i samfunnslære og samfunnskunnskap s. 101
 - 10.2.4 Kva meining har politisk deltaking i det politiske systemet? s. 102
 - 10.2.5 Individuell motivasjon for politisk deltaking s. 103
 - 10.2.6 Resultata i forhold til det teoretiske rammverket s. 104
 - 10.2.7 Dei ulike resultata i forhold til kvarandre og til læreplanambisjonane s. 105
 - 10.3 Resultata i forhold til internasjonal forskning om politisk oppseding s. 107
 - 10.4 Politisk oppseding – ei kritisk drøfting s. 110
 - 10.4.1 Demokratiteoretisk grunnlag for politisk oppseding s. 110
 - 10.4.2 Grenser for demokratiet s. 112
 - 10.4.3 Kommune, nasjonalstat og globalisering s. 115
 - 10.4.4 Kva gjer politisk deltaking meiningsfylt s.117
 - 10.4.5 Udemokratiske elevråd s.121
 - 10.4.6 Ei annleis politisk oppseding? S. 123
 - 10.5 Avsluttande merknader s. 126

Litteraturliste s. 128

Tre paper s. 135

Voter education.

The political education of Norwegian lower secondary schools.

Educating voters.

Political education in Norwegian upper secondary schools.

Mission Impossible

School Level Student Democracy

Vedlegg

1 INNLEIING

Målsetjinga med dette arbeidet er å presentera ny, empirisk kunnskap om den politiske oppseding som finn stad i norsk skule. Det er vidare eit mål å bidra til den internasjonale forskinga om politisk oppseding og det er ei målsetjing avslutningsvis å bidra til ei kritisk drøfting av kva politisk oppseding i skulesamanheng bør innehalda.

Det er ikkje gitt at kvar ny generasjon av samfunnsborgarar vil finna sin plass som deltakarar i det politiske systemet (Renshon 1992). Konvensjonelle former for politisk deltaking og tillit til politiske institusjonar er under press i dei vestlege landa, også i Noreg (Narud & Aalberg 1999; Putnam et al 2000). Det gjeld særleg unge samfunnsborgarar (Liden & Ødegård 2002; Øia 1995).¹ Ein betydeleg del blir berre svakt integrert og deltar ikkje politisk.

Fordi den politiske integrasjonen av nye generasjonar samfunnsborgarar ikkje skjer av seg sjølv har dei fleste land medvite søkt å fremja ein slik integrasjon. Det er dette som er grunnen til at skulen i Noreg som i mange andre land i lang tid har hatt systematisk politisk oppseding som eit viktig oppdrag (Eikeland 1989; Green 1997). Politisk oppseding siktar mot å integrera medborgarane politisk, og i eit system som seier seg å byggja på demokratiske prinsipp vil det krevja politisk deltaking. Det er denne politiske oppsedinga slik den går føre seg i norsk skule som er tema for denne avhandlinga.²

Politisk deltaking er bestemt av ei rad faktorar. Bernt Aardal skil mellom kontekstuelle forklaringar, institusjonelle forklaringar og individuelle forklaringar (Aardal 2002). Kontekstuelle forklaringar refererer til m.a. økonomiske tilhøve, nærmiljøfaktorar og til trekk ved den politiske konteksten, t.d. om der er klare politiske alternativ og korleis mediedekninga er. Institusjonelle vilkår er ein svært stor kategori. Aardal peikar m.a. på valordninga og dei formaliserte rettar og plikter medborgarane har. Med individuelle forklaringar peikar Aardal på individuelle ressursar. Status og organisatoriske tilknytningar er viktige slike. Han peikar også på politisk interesse og motivasjon for politisk deltaking.

I si avhandling "Utdanning til demokratisk medborgerskap" nyttar Trond Solhaug omgrepet politisk medborgarkompetanse som eit samleomgrep for både motivasjon og interesse så vel som for kunnskapar, affeksjonar og dugleikar som gjer den einskilde i stand til politisk deltaking (Solhaug 2003). Ein komponent i denne breie medborgarkompetansen er kunnskapar. Dette kallar Solhaug for politisk kompetanse og han inkluderer her kunnskapar og oppfatningar om det politiske systemet og høvet til å delta politisk der. Han inkluderer også subjektiv deltakarkompetanse,³

¹ Omgrepet samfunnsborgar vil i regelen bli nytta som tilsvarande det engelske ordet *citizen*. Unge samfunnsborgarar, ungdomar eller elevar vil bli brukt litt om ein annan.

² Autoritære regimer vil kunna organisera politisk oppseding som ikkje siktar mot politisk deltaking, og den politiske oppsedinga i slike regimer er også interessant. I denne avhandlinga er det politisk oppseding med politisk deltaking som siktemål som er temaet, og omgrepet politisk oppseding vil bli brukt i denne tydinga her.

³ Subjektiv deltakarkompetanse er den einskilde si oppleving av og tru på at han/ho kan påverka politisk (Solhaug 2003).

kunnskapsgrunnlag for ta stilling i politiske spørsmål og kognitive dugleikar for å analysere politiske prosessar og saker (2003, 42). Sentralt i den politiske kompetansen slik definert er ei forståing av politisk deltaking. Skulen sine medvitne tiltak for å utvikla slik politisk kompetanse hos elevane er politisk oppseding (sjå kap 2 og 3 for ei nærare drøfting og presisering).⁴

I denne avhandlinga vil merksemda bli retta mot politisk oppseding i forhold til forståing av politisk deltaking. Dei mange andre aspekta ved politisk kompetanse og dermed politisk oppseding er viktige og burde utgjera forskingsoppgåver i framtida. Men det er ikkje rom for dette her. Denne prioriteringa og avgrensinga er grunnjevne mellom anna med at det finnes få studiar av dette i det heile, både i Noreg og internasjonalt. I dette arbeidet vil politisk kompetanse og politisk oppseding såleis primært referera til høvesvis forståing av politisk deltaking og påverknad av forståing av politisk deltaking sjølv om begge omgrepa i og for seg har ei vidare teoretisk tyding.⁵ Den politiske oppseding, som er emnet for denne avhandlinga, er viktig sjølv om den altså berre vedkjem nokre av svært mange vilkår for politisk deltaking. M.a. fordi den er av dei vilkår som lar seg styra og utvikla.

Ei sentral antaking i studiet av politisk oppseding er at den ikkje berre er knytt til det innhaldet skulen formidlar i ulike fag og tema. Det er også knytt til dei røynsleane skulen gir den einskilde elev med skulen som autoritetsstruktur og med dei ordningar for deltaking skulen inneheld (Solhaug 2003). Solhaug si avhandling omhandlar primært det siste. I dette arbeidet vil norsk politisk oppseding gjennom både undervisning og ordningar for deltaking (elevråda) bli undersøkt. Kva veit vi så om politisk oppseding – i denne tyding – i Noreg og i andre land det er naturleg å samanlikna Noreg med?

1.1 Politisk oppseding gjennom undervisning og organisering

I norsk samanheng har vi lite forskning om politisk oppseding. Vi har ingen studiar som fokuserer på klasserompraksis direkte men der er gjort nokre lærebokstudiar. Koritzinsky, Holmer Hoven og Haavelsrud sine lærebokanalysar er pionerarbeid (Holmer Hoven 1972; Haavelsrud 1979; Koritzinsky 1972). Dei finn i norske lærebøker ei vektlegging av den formelle oppbygginga av statsinstitusjonane. Den norske CIVIC studien seier lite om kva for politisk oppseding (i vår tyding av omgrepet) norsk skule står for men peikar på at ein søker å oppmuntra til valdeltaking (Mikkelsen et al. 2001; Mikkelsen et al. 2002). Seinare har Svein Lorentzen i sin lærebokanalyse frå 2003 funne den same vektlegginga av formelle institusjonar fram til M74, og til dels etterpå. Men han indikerer nokre stader at lærebøkene går inn på deltaking, demokrati og kritisk samfunnsanalyse men han omtalar dette nokså knapt ettersom hovudproblemstillingane hans ikkje går på politisk oppseding (Lorentzen 2003). Studiar av elevråda sin verkemåte i Noreg har eg ikkje funne i det heile. Det er såleis ikkje tvil om at den politiske oppsedinga som går føre seg gjennom elevrådsarbeid og undervisning om politisk deltaking i Noreg er eit forsømt forskingsområde som vi ikkje har mykje vitenskapleg fundert innsikt i.

⁴ Skulen kan spela ei politisk aktiviserande rolle også på andre måtar, ikkje minst viktig er ambisjonen om skulen som utjamnar av sosial ulikskap som i neste omgang påverkar den politiske deltakinga. Men dette vil ikkje bli drøfta nærare i denne avhandlinga.

⁵ Alternativt kunne ein konstruert omgrep som ”forståing av politisk deltaking” som ledd i den politiske kompetanse og ”oppseding om politisk deltaking” som ledd i den breiare politiske deltaking. Dette alternativet er her ikkje lagt til grunn fordi det syntes tungvint og lite oppklarande.

Det er gjennomført forskingsarbeid på politisk oppseding gjennom skuleverket i fleire vestlege land sjølv om omfanget også her er lite (Audigier 1999a). Audigier summerer opp denne forskinga med særleg referanse til franske tilhøve og meiner at den syner at politisk oppseding er ulike blandingar av fylgjande orienteringar. For det fyrste, formell organisasjonsstruktur i dei mest sentrale politiske institusjonar (nasjonalforsamling, regjeringa, regionar og lokalt sjølvstyre). Nært knytt til dette er dei konstitusjonelle prinsipp om t.d. parlamentarisme eller lovhandsamingsprosedyrar. For det andre, debatt og stillingstaking i forhold til aktuelle politiske stridsspørsmål. For det tredje, moralisme med vekt på ulike borgardygder som det å betala skatt, respektera lovene eller å røysta ved val. Som fleire andre forfattarar peikar på kan vi også tala om ein fjerde variant: dei formelle rettane til samfunnsmedlemmene generelt og til barn og unge spesielt. (Audigier 1999b; Dekker 1994; Minthrop 2002; Patrick & Hoge 1991). Audigier nemner dette berre indirekte. Derimot nemner Audigier ein siste, femte type som fokuserer på at elevane skal erfare demokratisk deltaking på skulen anten på klassenivå eller gjennom elevrådsordningar (1999a; 1999b). Hahn viser i sin studie at elevråd vert organisert med noko vekslende systematikk i mange europeiske land (Hahn 1998).⁶ Korleis desse fungerer og er organisert er det lite forskning om. Mange peikar på at slike elevråd av ulike slag er avmektige og ineffektive men grunnlaget for desse slutningane er ofte uklare (Audigier 1999b; Rayou 1994).⁷

Det er i Noreg lang læreplantradisjon for politisk oppseding gjennom både undervisning og elevrådsarbeid, og slik desse er læreplanfesta i gjeldande planverk peikar dei på andre typar politisk oppseding enn den som er dokumentert internasjonalt. Halvdan Eikeland syner i sin læreplananalyse at norske læreplanar, som dei svenske, frå rundt 1970 gjennomgår ei demokratiserende vending (Eikeland 1989). Demokratiet har vore viktig også i læreplanane før 1970 men frå denne tida av målber læreplanane langt sterkare demokratiske ambisjonar for den politiske oppseding. Demokratiske prinsipp vert viktige, det vert viktig å kjenna til eit breitt register av typar politisk deltaking. Elevane skal ta ansvar for samfunnet og læra korleis dei kan påverka og gjera ein forskjell. Dei skal ha eit kritisk perspektiv på politikken og kunna ta ansvar for å vidareutvikla demokratiet.

Tilsvarande har Noreg lang tradisjon for elevrådsarbeid. Elevråda har vore obligatoriske i norsk skule i lang tid og har i læreplanane frå både 1987 og 1996 eit eige kapittel der elevane sin medverknad er eintydig formulert. Elevråda er lite undersøkt i Noreg, men på grunn av den sterke læreplanforankringa og den lange tradisjonen vi har for elevrådsarbeid er det truleg at Noreg vil visa døme på meir velfungerande elevrådsarbeid. Særleg læreplanverket av 1996 peikte kravde eksplisitt at elevrådsarbeidet skulle synleggjera både representativt og deltakande demokratiformer.

Norske læreplanar peikar derfor i retning av ei meir aktivistorientert politisk oppseding, og ser ut til å representera eit alternativ til det som elles er dokumentert gjennom empirisk forskning. Derfor er Noreg interessant i komparativt perspektiv. I forhold til den modellen over politisk oppseding som Audigier skisserer er spørsmålet såleis om denne modellen er gjeldande også i Noreg eller vi her står ovanfor ei anna politisk oppseding som representerer ein alternativ modell.

⁶ Elevdemokrati treng ikkje vera knytt til elevråd, og kan vera knytt til relasjonen lærar-elev generelt (Arneberg 1994). I denne samanhengen er merksemda avgrensa til elevråd av kapasitetsomsyn og fordi denne forma for elevdemokrati i norske læreplanar har eksplisitte grunngevingar om politisk oppseding.

⁷ Der er også vagare tilvisingar til andre slags politisk oppseding i litteraturen. Men det som her er nemnd er dei klaraste. Dette vert drøfta nærare i kapittel 7 og 10).

Mykje av den internasjonale forskinga er basert på studiar av lærebøker og læreplanar. Dersom læreplanstudiar vart vald som metodisk tilnærming for denne avhandlinga ville svaret vore at dei norske læreplanane representerer eit klart alternativ. Men det er langt frå læreplanar til klasserompraksis (Imsen 1997), og det er heftar tvil ved den internasjonale forskinga fordi den i liten grad har nytta intervju med eller observasjon av praktikanane i klasseromma. På denne bakgrunn vil denne avhandlinga ta for seg både politisk oppseding gjennom undervisning i samfunnskunnskap så vel som politisk oppseding gjennom elevrådsarbeid, men gjennom observasjonar av og intervju om praksis. Eit overordna sikte med denne avhandlinga er såleis å undersøkje om og korleis dei norske læreplanambisjonane om politisk oppseding vert realisert i praksis. Ein slik studie inviterer dinest til ei samanlikning av norsk politisk oppseding og den politiske oppseding som går føre seg i andre land. Representerer Noreg i praksis ei anna tilnærming? Desse målsetjingane vil bli søkt nådd gjennom studiar av undervisninga om politikk på vidaregåande (samfunnslære) og på ungdomsskulen (samfunnskunnskap) og gjennom ein studie av elevrådsarbeidet i ungdomsskulen.

1.2 Politisk oppseding for å gjera deltaking meningsfylt

Omgrepet oppseding i politisk oppseding til skilnad frå sosialisering er uttrykk for ein viktig distinksjon i synet på læring og dermed på korleis politisk kompetanse vert utvikla gjennom undervisning og elevråd. Kognitive og situerte læringsteoriar understrekar at læring er aktiv konstruksjon av meningsfulle og samanhengande kunnskapsstrukturar (Greeno et al 1996). McGraw meiner i tråd med dette at det viktige i studiet av politisk danning er korleis folk finn mening i sin eigen relasjon til omverda og at dei gjer det gjennom strukturerte mentale representasjonar, som dei utviklar i møte med omverda (McGraw 2000). Politisk sosialisering er eit omgrep som impliserer at mottakarane er passive mottakarar som lar seg forma (sjå nærare drøfting av desse spørsmåla i kap 3).

Oppseding er å stimulera til elevane sine eigne konstruksjonsprosessar. Dette inneber at mening og samheng er viktig - kunnskapar som ikkje framstår som meningsfylte for eleven vil ikkje bli integrert i eleven sin politisk kompetanse generelt og forståing av politisk deltaking spesielt. Det er ikkje ventande at elevane sjølve vil kunna konstruera meningsfulle samanhengar av kunnskapsfragment – den politiske oppsedinga vil vera kjenneteikna av modellar og forslag til korleis ting heng saman og har mening. Denne studien handlar difor ikkje om kor mange og kva slag kunnskapsfakta og fragment om deltaking som vert gjort kjend for elevane. Men den handlar om korleis skulen set politisk deltaking inn i ein samheng som gjer slik deltaking meningsfylt for den einskilde.

Med utgangspunkt i ei antaking om kunnskap som meningsberande konstruksjonar er det utilstrekkeleg å berre spørja etter kva deltakingsformer elevane vert gjort kjende med. Det er også naudsynt å spørja korleis dei ulike typar deltaking vert gjort meningsfulle for elevane. Dette aspektet har ulike implikasjonar for elevrådsstudien og for studiane av samfunnskunnskap/samfunnslære. I studien av undervisninga er meningsaspektet sentralt på særleg to måtar. På den eine sida er det eit spørsmål om dei ordningane for politisk deltaking som er institusjonalisert i vår politiske orden betyr noko og kva dei betyr. Er det slik at all makt utgår frå det suverene folket eller er det slik at internasjonalisering, elitisme, byråkrati- og ekspertmakt, økonomiske interesser og mediemakt gjer folkevalde organ, folkemeining, offentleg debatt, korporativ kanal

og direkte aksjon stadig meir uvesentlege for utfallet av politiske prosessar (Østerud & Engelstad 2003)? Like viktig er spørsmålet om korleis politisk deltaking kan vera meningsfylt for den einskilde. Politisk mobilisering og politisk deltaking har historisk vore kollektive fenomen. Det er sosiale klassar, grupper og rørsler som har mobilisert politisk (Melucci 1996; Snow 2001). Med svekking av dei gamle politisk relevante kollektiva og tiltakande individualisering er spørsmålet om kva som gjer politisk deltaking meningsfylt for den einskilde svært viktig. For studien av elevrådet vert det i eit meningsperspektiv sentralt å undersøkje elevråda i den samanhengen det fungerer innanfor, og det vert viktig å få tak i korleis aktørane sjølve konstruerer eit samanhengande bilete av elevrådet si rolle.

I eit perspektiv der kunnskapsgrunnlaget for politisk deltaking er meningsberande, mentale strukturar er det sentralt at desse strukturane er konstruert av den einskilde basert på erfaringar og inntrykk utanfrå. I nokon grad vil dei unge gjera seg sine eigne røymsler med det offentlege systemet, dels vil dei få del i eigen familie sine erfaringar med same. Likevel vil idear og kunnskapar om typar deltaking, kva rolle dei spelar og kvifor det er meningsfylt for den einskilde å delta i stor grad vera tilgjengelege som sosialt definerte idear og førestillingar formidla av ulike agentar. ”All makt i denne sal” er ein slik ide som dei unge ikkje kan utvikla av eiga erfaring. Dei vil møta den som ei førestilling som dei kan fortolka og integrera i eiga tenking på ein eller annan måte. Eller la vera å festa seg ved.

Det er sjølvsagt mange som formidlar idear om politisk deltaking, skulen er berre ein av desse (sjå kap 4). Men det er viktig å undersøkje nærare kva skulen tilbyr av kunnskapsmessige ressursar for dei unge når dei skal prøva byggja sin eigen politiske kompetanse.

1.3 Problemstillingar og empirisk tilnærming

Basert på den internasjonale forskinga kan vi sei at det ligg føre nokre grunnelement til ein modell om innhaldet i den politiske oppseding, der formell oppbygging, aktuelle saker, formelle pliktartrettar, avmektig elevdemokrati og moralisme er hovudkategoriane. Læreplanen for norsk skule peikar i retning av ei anna politisk oppseding. Dei overordna problemstillingane for avhandlinga er korleis desse læreplanambisjonane vert realisert i norsk skule og om Noreg representerer ein annan modell. Dette inneber at delproblemstillingane for dei ulike artiklane må fokusera på kva deltakingsformer elevane i norsk skule vert gjort kjende med og korleis deltaking er meningsfylt.

Fordi undervisning og elevrådsarbeid formidlar noko om politisk deltaking og meininga med det på ulike måtar vert problemstillingane for dei ulike artiklane ulike men dei heng likevel saman med dei overordna problemstillingane.

I elevrådsstudien er spørsmålet kva for deltaking i forhold til autoritetar elevane der får erfaringar med, og spørsmålet er om elevane her møter demokratisk praksis. Vekta er her lagt på fylgjande

- Har elevrådet deltakingsrett når det gjeld å ta opp saker som elevane synes er viktige?
- Er dei reglane som styrer elevrådet si deltaking i avgjerdsprosessar på skulen demokratiske?

Det må stillast fylgjande tre spørsmål til skulen si formidling i samfunnskunnskap/samfunnslære.

-Kva typar politisk deltaking gjer skulen elevane kjende med, og korleis vert desse formene for deltaking nærare definert?

-Korleis gjer skulen dei ulike deltakingsformene meningsfulle ved å visa korleis dei spelar ei rolle i det politiske systemet?

-Korleis framstiller skulen politisk deltaking som meningsfull for den einskilde?

For å kasta lys over desse spørsmåla har tre empiriske arbeid vorte gjennomført. For det fyrste, ei undersøking av politisk oppseding innanfor samfunnskunnskapsfaget på ungdomsskuletrinnet. Her vart fire lærarar intervjuja i ein pilotfase og deretter vart ein del av konklusjonane frå analysen av desse intervjuja prøvd ut i ei spørjeskjema-undersøking mot eit tilfeldig utval av samfunnsfaglærarar i ungdomsskulen.⁸ 254 svarte på undersøkinga. For det andre, ei undersøking av den politiske oppseding som går føre seg i samfunnslære i andre klasse på vidaregåande skule. Her vart fire lærarar observert i alle dei timane dei underviste om politikk. Ytterlegare 12 lærarar som underviste i same faget vart intervjuja for å få eit breiare materiale. For det tredje vart elevrådsarbeidet undersøkt på fem ungdomsskular i Hordaland. På kvar skule vart rektor, elevrådsrepresentantar og den læraren som var ansvarleg for å fylgja opp elevrådet intervjuja om korleis elevrådsarbeidet var organisert. Dei tre arbeida vert rapportert i tre artiklar.

Eit viktig spørsmål er kor i utdanningssystemet det er best å studera politisk oppseding. I barneskulen? Eller i ungdomsskulen, på slutten av den obligatoriske undervisninga for alle? På barneskulen er ikkje politikk eit sentralt tema sjølv om det kjem litt om det mot slutten. Ettersom det sentrale er den politiske oppseding som gjeld alle borgarane vil ungdomsskulen vera sentral. På ei anna side vil ein kunna sei at det mest eksplisitte uttrykket for norsk politisk oppseding vil ein finna når elevane er mest mogne, det vil sei på vidaregåande, i det obligatoriske faget samfunnslære.⁹ Svært mange norske ungdomar tar dette faget men ikkje alle. I dette dilemmaet har eg valt å gjera begge delar, dvs å studera både politisk oppseding i samfunnskunnskap på ungdomstrinnet og samfunnslære på vidaregåande skule. Tilsvarande burde elevråda vore undersøkt på begge skulenivå men av praktisk grunnar er det berre ungdomsskulen som her er tatt opp.

1.4 Perspektiv på politisk deltaking

Med dei problemstillingane som er stilt opp ovanfor er det naudsynt med eit teoretisk rammeverk som politisk oppseding kan sjåast i lys av. Demokratiteoretiske perspektiv gir ulike svar på kva politisk deltaking for borgarane skal vera. Dei tilbyr også ulike syn på kva rolle politisk deltaking spelar politisk og på kvifor den einskilde kan finna politisk deltaking meningsfylt (Held 1996). Demokratiteori er derfor ein sentral del av det teoretiske rammeverket. Det gjeld både analysen av elevråda og av den politiske oppsedinga gjennom samfunnskunnskap (grunnskulen) og samfunnslære (vidaregåande skule).

⁸ Av dei fire var det tre som arbeidde på ungdomsskulen og ein som arbeidde med 6 og 7 klasse på mellomtrinnet. Han vart tatt med å sjå om der var kontrastar mellom stega. Svært mange tema gjekk ikkje han inn på i det heile men han er likevel tatt med fordi han på enkelte punkt utfylte dei andre noko. Likevel, i analysen, der desse 4 pluss 254 lærarar i ungdomsskulen som svarte på spørreskjema er tatt med, har eg som oftast omtalt lærarane som ungdomsskulelærarar sjølv om ein av dei strengt tatt var på mellomtrinnet.

⁹ Då denne studien vart gjort heitte faget samfunnslære og var eit obligatorisk 2 timarsfag i 2 klasse. Det er med reforma i 2006 ulogisk nok omdøpt til samfunnsfag (det inneheld berre samfunnskunnskap) og har fått utvida timetallet til 3 timar pr veke. I denne studien vil det bli referert til samfunnslære.

Konkurransedemokratiet er ein teori om at demokrati er at samfunnsmedlemmene skal kunna velja mellom konkurrerande elitar. Desse elitane er det som avgjer mål, form og innhald på den offentlege politikken. Politisk deltaking er motivert av individuelle preferansar og ynskje om å tilpassa politiske vedtak til desse. Pluralismen opererer med politisk deltaking også gjennom interessegrupper. Den introduserer førestellinga om folkevalde politikarar som berre ein av fleire politiske aktørar som alle har noko, om enn ikkje lik politisk makt. Deltakardemokrati inneber at politisk deltaking skjer på svært brei front. Politisk deltaking er her knytt til å interessehevding men det er også knytt til sjølvrealisering og motivert på den måten. Deliberativt demokrati løftar fram den offentlege, kritiske debatt innanfor rammene av felles beste som den sentrale forma for politisk deltaking, og knyter slik deltaking til både interessehevding og til sjølvutvikling. Brukardemokrati gjer retten til å velja og velja bort offentlege tenester til ei deltakingsform. Seinmodernitetsteori er dels eit perspektiv om korleis samfunnsborgarane vender seg bort frå etablerte, hierarkiske deltakingsformer og i staden for aktiviserer seg i sivilsamfunn, nærmiljø og i eiga livsverd. Men det kan også sjåast som eit perspektiv om meir refleksiv deltaking innanfor rammene av politiske parti, aksjonar eller organisasjonar. Både instrumentalitet så vel som identitet er sentrale i analysen av kva som gjer politisk deltaking meiningsfylt.

I dei empiriske analysane vil skulen si politiske oppseding gjennom samfunnskunnskap/samfunnslære så vel som gjennom elevrådsarbeid bli drøfta i forhold til desse ulike konsepsjonane av kva politisk deltaking er og korleis det har meining.

1.5 Framdrift.

Politisk oppseding er her forstått som den målretta aktivitet skulen organiserer og som dreiar seg om politisk deltaking. Det finnes ein betydeleg fagdidaktisk litteratur om utdanning, medborgarskap og demokrati. I mykje av denne litteraturen vert politisk oppseding gjort til ein del av eit større perspektiv om medborgarutdanning (*citizenship education*). I dette arbeidet er ikkje dette breie perspektivet lagt til grunn og i kapittel 2 vil desse to perspektiva bli nærare drøfta i forhold til kvarandre og valet av tilnærming vil bli grunngjeve. Dette er ein føresetnad som har implikasjonar for heile avhandlinga.

Korleis kan vi omgrepsfesta politisk oppseding? Det er ein type oppseding som er studieobjektet for denne avhandlinga. I studiet av politisk oppseding, slik dette er avgrensa i kapittel 2, må det sondrast mellom ein teoretisk tradisjon om politisk sosialisering på den eine sida og politisk kognisjon på den andre. Dei seinare åra har dei to perspektiva nærma seg kvarandre og i dette arbeidet er det eit kombinert perspektiv som vert lagt til grunn. Dette er det gjort nærare greie for i kapittel 3. Det har viktige implikasjonar for den nærare utforminga av problemstillingane, særleg vektlegginga av meining og samanheng som det viktige i politisk oppseding.

Ein studie av den politiske oppseding som skulen driv er knytt til ein føresetnad om at skulen si opplæring betyr noko. Dette er ein føresetnad som vert drøfta nærare i kapittel 4. På den eine sida har det vore tvil om politisk oppseding i skulen har nokon effekt på barn og unge sitt seinare tilhøve til politikk i det heile. Det vert i dette kapitlet argumentert for at skulen kan ha ein effekt. På ei anna side må skulen sitt bidrag sjåast i samanheng med dei mange andre politiske påverknadskjelder som barn og unge hentar

førestellingar om det politiske i frå. Skulen generelt og samfunnsfag spesielt inngår såleis i ein kompleks sosialisering- og oppsedingstruktur.

Som påpeikt ovanfor representerer demokratiteoretiske perspektiv ulike idear om kva politisk deltaking er, kva rolle det spelar politisk og kva som motiverer til politisk deltaking for den einskilde. I kapittel 5 vil desse perspektiva bli gjort nærare greie for. Dei empiriske resultatane vil bli drøfta i forhold til dette rammeverket i artiklane og i avslutningskapitlet.

Vi har svært lite empirisk forskning om politisk oppseding i norsk skule. Dette vil bli nærare gjort greie for i kapittel 6. Det er gjort meir forskning på politisk oppseding i andre vestlege land og i kapittel 6 vil dette også verta gjort greie for.

Mål og innhald i den politiske oppseding i det norske samfunnskunnskapsfaget og i elevrådet er interessant i eit internasjonalt perspektiv fordi norske læreplanar skisserer ei politisk oppseding som er meir aktivistisk enn det som er dokumentert frå mange andre land. I kapittel 7 vil den norske læreplantradisjonen om politisk oppseding verta gjort greie for. I kva grad og korleis vert desse ambisjonane realisert? Dette er eit viktig spørsmål i den avsluttande drøftinga og kapittel 7 skal gi bakgrunn for ei slik drøfting.

I kapittel 8 vil det metodiske grunnlaget for dei tre arbeida bli drøfta. Særleg vekt vil bli lagt på den teoretiske forankringa for bruken av kvalitative data, og det vil bli drøfta korleis bruk av kvalitative data kan bidra til teoriutvikling.

Kapittel 9 inneheld ei kort oppsummering av resultatane frå dei tre empiriske undersøkingane, som er skrivne ut i tre paperaer som er vedlagt avhandlinga. I kapittel 10 vil resultatane frå dei tre empiriske delstudiane bli presentert og drøfta i forhold til problemstillingane. Dei vil vidare bli drøfta i forhold til det teoretiske rammeverket, det vil sei kva demokratiforståing er det som ligg under den politiske oppsedinga? Hovudtrekka ved den politiske oppsedinga som går fram av materialet vil bli kritisk vurdert og det vil bli drøfta korleis den politiske oppsedinga kunne vore utvikla i norsk skule.

2 MEDBORGAROPPSEDING OG POLITISK OPPSEDING

2.1 Innleiing

Temaet for denne avhandlinga er den oppseding til politisk deltaking som går føre seg i norsk skule.¹⁰ Vekta er lagt på å undersøkje kva forståing av politisk deltaking som vert formidla. Det finnes ein omfattande fagdidaktisk, normativ litteratur som drøftar kva oppseding til demokrati burde vera og leggja vekt på. Denne litteraturen er det på mange måtar naturleg å koma attende til i den avsluttande drøftinga i kapittel 10. Men i denne litteraturen ligg det også omgrepstestingar av oppseding til politisk deltaking.

I den fagdidaktiske litteraturen, ja også i den allmenndidaktiske litteraturen, er der eit skilje mellom den breitt definerte medborgarskapsoppsedinga – *citizenship education* – og ei snevrare definert politisk oppseding. Det ser ut til å vera betydeleg støtte for det synet at politisk oppseding må sjåast i samanheng med ei brei medborgaroppseding (sjå t.d. Gross & Dynnesson 1991).

All den tid eg i denne avhandlinga har tatt utgangspunkt i at det er fruktbart å skilja ut den politiske oppseding som noko særskild er det naudsynt å grunngi dette valet nærare. Eg vil såleis i dette kapitlet kort gjera greie for ein viktig teoretisk føresetnad som arbeidet vidare byggjer på; at den politiske kompetanse må utviklast gjennom ei særeigen politisk oppseding som fokuserer tilhøvet mellom samfunnsmedlemmene og dei politiske styresmaktene. Dette valet har implikasjonar for avhandlinga.

2.2 Det fagdidaktiske perspektivet

Kvifor skulle fagdidaktikk sei noko om oppseding til demokrati? Mange forbind fagdidaktikk primært med metodikk. Men fagdidaktikken har dei seinare ti-åra utvikla seg mot å inkludera også innhaldsaspekt ved faga.

Kva er så fagdidaktikk? I denne samanheng vil eg nytta didaktikk som det mest generelle omgrepet. Det finnes ulike ledd innanfor det didaktiske feltet. For det fyrste, allmenndidaktikken, som med fotfeste i pedagogikk tar opp undervisningsrelaterte problemstillingar på tvers av fag og emne (sjå t.d. Brandzæg 1983). For det andre, dei ulike fagfelt sin didaktikk (sjå t.d. Børhaug, Christophersen et al. 2003). For politisk oppseding kan vi nytta ordet politikdidaktikk, som inngår i samfunnskunnskapsdidaktikken.¹¹ Andre fag og emne har sin didaktikk. Det er vanleg å nytta ordet fagdidaktikk om dette. Den tredje kategorien omhandlar fagdidaktikken på tvers av fag. Vi kan gjerne kalla det for allmenn fagdidaktikk. Den inneheld teoriar om kva dei ulike fag sine didaktikkar er og burde vera (sjå t.d. Lorentzen et al. 1998). Spørsmål om kva faga sine didaktikkar skal omhandla, korleis og på kva grunnlag faga sin didaktikk bør utviklast er såleis allmennfagdidaktiske spørsmål.

Bjørn Gudem Brandzæg hevdar at didaktikkomgrepet fyrst vert nytta på Comenius si tid, og då primært i tydinga metodikk knytta til spesifikke emne (Brandzæg 1983). Denne forståinga held seg lenge, men gradvis vinn ein utvida allmenndidaktikk fram, der både metodikken og

¹⁰ I og for seg vil det vera politisk oppseding også å oppseda borgarane til passiv lydnad men i denne avhandlinga er det politisk oppseding til deltaking som er studieobjektet.

¹¹ Samfunnskunnskapsdidaktikk er eit tungt og vanskeleg brukbart ord. Det gjeld eigentleg all bruk av ordet samfunnskunnskap – det er eit for tungt ord. Det burde vore bytt ut med noko anna

innhaldet inngår. I tysk samanheng ved at den danningsteoretiske didaktikken i mellomkrigstida definerer undervisninga sitt innhald som didaktikkens emne, og faktisk til dels fortrengrer metodikken.

I etterkrigstida vinn ei ny allmenndidaktisk forståing fram, Brandzæg kallar den for lærings- og undervisningsteoretisk didaktikk (ibid.). Her er det metodiske meir framheva igjen, men mål og innhald for undervisninga er framleis viktig. Slik sett er den tyske tradisjonen vidareført, og i nordisk samanheng viser t.d. Karsten Schnack sine arbeid ei betydeleg allmenndidaktisk interesse for mål og innhald i samfunnsfag (Schnack 1994; 1995). Også Thomas Englund sine arbeid kan lesast som uttrykk for dette på samfunnsfagfeltet (Englund 2000).

Også i fagdidaktikken skjer det ei utvikling mot ei breiare forståing av fagdidaktikken sitt emne slik at det omfattar både metodikk og innhald. I norsk samanheng vert metodikkavgrensinga i allmenndidaktikken og i fagdidaktikken ståande mykje lenger, til 1970-åra (Lorentzen et al 1998). Men den fagdidaktikk som frå den tid utviklar seg i Noreg har eit mykje breiare sikte, og inkluderer metodiske problem, innhaldsanalysar og forklaringar (ibid.). Lorentzen og hans medarbeidarar trekkjer fram ein definisjon Laila Aase har formulert:

Fagdidaktikk er alle de refleksjoner en kan knytte til et fag og undervisning av dette faget, som kan gi økt kunnskap om fagets beskaffenhet, om fagets legitimering og økt kunnskap om hvordan faget kan læres, undervises og utvikles. (ibid.,7).

I tråd med denne utviklinga framhevar t.d. Englund og Svingby sterkt at fagdidaktikken også må vera fokusert på korleis faglege mål, innhald og arbeidsmåtar heng saman med den samfunnsmessige konteksten (Englund & Svingby 1986). I eit vidt fagdidaktikkomgrep må vi vidare nemna legitimeringsaspektet eller grunngevingsaspektet som ikkje minst tysk fagdidaktikk har vore opptatt av (Børhaug et al 2005a; Tønnesen 1992). Korleis kan vi grunngi mål, innhald og arbeidsmåtar? Fleire fagdidaktikarar har framheva det vitskapsteoretiske som viktig i fagdidaktisk teori (Sjøberg 1994; Tønnesen 1992). Kva karakter har t.d. kunnskapen om politiske spørsmål?

Fagdidaktikken er såleis utvikla til gradvis å få eit breidt temaområde og innhaldsaspekta er no heilt klart innanfor fagdidaktikken sitt felt. Det er derfor ikkje uventa at det finnes ein betydeleg fagdidaktisk litteratur om utdanning og demokrati. I den ligg det nokre viktige distinksjonar og omgrepsfestingar av politisk oppseding. Det er dei vi i framhaldet skal drøfta nærare og plassera denne avhandlinga i forhold til.

2.3 Medborgarskapsoppseding

Vi kan tala om ein sterk, kanskje dominerande tradisjon som ikkje skil mellom oppseding til demokrati i forhold til styresmaktene og demokrati i forhold til andre samfunnsinstitusjonar som arbeidsliv, kyrkje og nærmiljø. I denne siste, vide tydinga er også demokrati knytt til mellom-menneskelege relasjonar. Gross og Dynneson argumenterer til dømes for ei brei medborgaropplæring som må vera meir enn det dei kallar for snever *civics*, som altså avgrensar seg til relasjonen individ-styresmakter (Gross & Dynneson 1991). Også andre forfattarar argumenter slik, om enn med litt andre omgrep (Mosher et al 1994). I denne medborgarutdanninga (*citizenship education*) er mellom anna fylgjande vektlagt som læringsmål: omsorg for andre si velferd, etisk refleksjon i forhold til andre, kritisk haldning til

idear og forslag og å kunna foreta valg. Vidare må det arbeidast med kulturar på ulike nivå. Medborgaroppsedinga må fylgja ein progresjon frå familie og nærmiljø til dei større strukturar, som ikkje vert nærare presisert (Gross & Dynneson 1991). Argumentasjonen ligg her nær Bronfenbrenner sin modell (Imsen 1995). Demokratiomgrepet vert ikkje nemneverdig drøfta av Gross og Dynneson. Det vert i denne tradisjonen oftare vagt definert i retning av det å ”leva i samfunnet” eller ”leva saman” (Audigier 1999a).

Slik Gross og Dynneson argumenterer vert demokratisk deltaking i politikken og deltaking andre stader – i nærmiljø, kulturliv, organisasjonsliv, arbeidsliv og økonomien elles – gjort til meir og mindre det same. Skilnadene vert ikkje tematisert eller omgrepsfesta. Det vert fortrent at t.d. politikk og økonomi er to grunnleggjande ulike sosiale strukturar, og at deltaking i dei krev ulike kunnskapar og ulike verdiforståingar. Det er ikkje dei same normer som regulerer medverknad og deltaking i økonomien som i politikken, i nærmiljøet eller i organisasjonslivet. Der kan vera overlappingar, men like fullt er dette ulike fenomen.

Audigier trekkjer også fram skiljet mellom oppseding til demokrati som oppseding til å leva saman på den eine sida, og som noko som utelukkande vedkjem tilhøvet til politisk autoritet på den andre (1999a). Han peikar på at historisk er det den siste som har vore den prioriterte i praksis, og at sjølv i dagens læreplanar er dette eit framheva omsyn i mange land (sjå kapittel 6). Dette er i så fall ein praksis som står i sterk motsetnad til tilrådingane frå medborgaroppsedingstradisjonen.

Litteraturen som drøftar korleis slike brei medborgaroppseding skal gis er svært omfattande, og her vil det berre bli drøfta skisseaktig kva som vert trekt fram i dette perspektivet som viktig for oppsedinga. Vi kan skilja mellom grunnleggjande verdiar, kunnskapar, dugleikar, personlegdomstrekk eller disposisjonar og til slutt kunnskapssyn. Dette er sentrale dimensjonar i *citizenship education* sitt oppsedingsomgrep.

2.3.1 Grunnleggjande verdiar

Callan framhevar respekt for den andre si livsefaring, verdisyn og levemåte, vilje til mderasjon og kompromiss, forplikting på dei andre sine rettar og til slutt tillit og generøsitet (Callan 1997). Offentlege dygder – *public virtues* – kallar Callan dette. Gross og Dynneson framhevar omsorg for andre så vel som etisk refleksjon i møte med dei andre (1991). Det er viktig at elevar tileignar seg eit verdigrunnlag som gjer det mogeleg å leva med sosial og kulturell diversitet på ein sivilisert måte (Colby & Ehrlich 2000). Mange bidrag om medborgaropplæring er inne på dette (Banks 1997).

2.3.2 Kunnskapar

Idealet om aktive samfunnsborgarar inneber at desse borgarane har kunnskapar (Audigier 1999a). Svært mange fag i skulen kan spela ei rolle her (Mikkelsen et al 2002). T.d. har realfagsdidaktikken understreka at naturfagleg innsikt også er allmenndanning og danning til demokratisk deltaking (Sjøberg 1994). Ei anna side er at fordi så mange stridsspørsmål også er vitenskaplege stridsspørsmål, er det viktig at elevane forstår kva karakter naturvitenskapleg kunnskap har, at delar av den er omstridd, og at den kan brukast til inntekt for ulike syn (Kolstø 2001). Deltaking og engasjement i samfunnet krev kunnskapar om det same samfunnet og kulturen der i brei tyding. Dei fleste faget er viktige i så måte.

2.3.3 Grunnleggande dugleikar

Både i tilknytting til spesifikke fag og til skulegangen meir generelt vert det utvikla ulike dugleikar som er avgjerande for at elevane skal kunna bli aktive medborgarar. Å kunna lesa og skriva er døme på slike. Det same gjeld ein del dugleikar på tvers av fag; kunna bruka media, kunna finna fram til informasjon, problemløysing, kritisk undersøking av påstandar mot data og evne til framstilling.

Med utgangspunkt i ein analyse av det demokratiske og industrialiserte samfunnet rundt førre hundreårsskifte peikar Dewey på den aukande betydninga som problemløysing i samarbeid var i ferd med å få (Vaage 2000). Ikkje minst er det knytta til differensiering i samfunnet og til at menneska vert meir og meir avhengige av kvarandre. Det moderne samfunnet er også eit samfunn med utprega sjølvstyre og sjølvstende og det gjer at det å ta ansvar i samarbeid er sentralt (Mosher et al 1994). Sosial kompetanse av denne typen er såleis viktig. Samanfallande med medborgarskapsoppsedinga såg John Dewey på oppseding til demokrati som noko meir enn oppseding til politisk deltaking i forhold til styresmaktene. Demokratiet er hos Dewey like mykje eit kjenneteikn ved det sivile samfunnet.

2.3.4 Disposisjonar og personlegdom

På det aller mest elementære planet vil ein kunna sei at ei god emosjonell, kognitiv og moralsk utvikling er viktig. Noko meir spesifikt er ulike disposisjonar, som t.d. Patricia White drøftar, og som ho hevdar er naudsynte for at elevane skal kunna spela rolla som medborgarar i eit demokrati (White 1996). For det fyrste, håp og tillit til eiga framtid og framfor alt til samfunnet si utvikling og forbetring. Mot, som er ein føresetnad for å handla der det kan vera risikabelt. Sjølvrespekt og sjølvvurdering, der det andre går på vurderinga av eige liv og verd, medan det fyrste går på erkjenninga av at ein har rettar og ikkje er eit objekt for andre. Vennskap er også viktig hevdar White, og peikar særleg på at vennskapet har primat foran dei fleste andre omsyn. Dette legg grunnlaget for ei forståing av at det finnes ein privat sfære og dermed grenser for kva stat og nasjon kan krevja av den einskilde. Vidare peikar ho på tillit til etablerte ordningar, balansert mot ein viss evne til å gi uttrykk for mistillit. Utan fare for mistillit vil alle politiske system pervertera, dei er avhengige av konstruktiv kritikk og mistillit der dei sviktar. Ærlegdom, særleg i forhold til eigedom og sanning er også viktig.

Burkimsher nemner sensitivitet, empati, sjølvorganisering og sjølvrespekt som sentrale disposisjonar (Burkimsher 1993). Dizenzo er også opptatta av personlegdom, og påpeikar særleg sjølvvurdering som avgjerande føresetnad for aktivt medborgarskap (DiRenzo 1990). Han påpeikar vidare at der desse føresetnadene ikkje er tilstades vil den politiske deltakinga bli pervertert og ta form av minimumsdeltaking som evt. går over til fullstendig passivitet, av konformitet og av overflatedeltaking med tilfeldig retning og innhald. Han legg vidare til at den vestlege kultur fremjar individualisme, privatisering, relativisme og narsissisme som i stor grad verkar i negativ lei. Arneberg er i si bok inne på liknande tankar om at skulen må utvikla vilje til sanning og ærlege diskusjonar om kva som er sant og rett (Arneberg 1994). Vilje til å respektera ulike syn er særleg viktig.

2.3.5 Kunnskapssyn

Gross og Dynneson speglar nok Dewey når dei hevdar at kritisk innstilling til idear og forslag og vilje til å ta stilling sjølv er sentrale trekk ved medborgaren (Gross & Dynneson 1991). Sanning og rett ikkje er gitt, men må stadig utviklast og skapast i møte med nye problem hevdar Dewey (Vaage 2000). Dette gjer at ein viktig føresetnad er at innbyggjarane i eit

demokrati ikkje oppfattar sanning og rett som gitt, men som noko dei stadig skapar gjennom egne undersøkingar på vitenskapleg grunnlag. Skulen verka, meinte Dewey, negativt her dersom den presenterte kunnskapar og rett som gitt og fullført. Eit slikt statistisk forhold til kunnskap er det moderne samfunnet ikkje tent med.

Dette at det er viktig å kunna ta stilling er noko som også den generelle pedagogikken har vore opptatt av, aktivt verdivalg var ein viktig pedagogisk impuls i 1970-åra (Myhre 1988). Leleux framhevar også at borgarar med politiske rettar må kunna ta stilling i politiske saker (Leleux 1997). Men ho peikar på at det krev at stillingstaking tar form av argumentasjon og prinsipiell grunngeving. Evna til prinsipiell tenking og resonnement vert dermed særst viktig.

Faktorar som desse skal alle bidra til at elevane blir aktive, engasjerte medborgarar i forhold til samfunnet og medmenneske generelt.

2.4 Politisk oppseding, politisk kompetanse og politisk deltaking

Slike faktorar verkar er truleg viktige føresetnader for politisk deltaking. På den andre sida er det ikkje gitt at slike føresetnader, som er føresetnader for ei kvar form for samfunnsengasjement, fører til politisk deltaking (Coq 2000). Samfunnsengasjement kan t.d. kanalisert via frivillig, sosialt arbeid eller det kan føra til engasjert, men passiv observasjon av det som skjer politisk. Skal samfunnsengasjementet og dei andre føresetnader føra til politisk deltaking vil det vera naudsynt også å vera kjend med korleis ein deltar politisk og ein må oppfatta det som hensiktsmessig eller effektivt. Det synes meir meningsfullt å oppfatta denne typen vilkår som grunnleggande vilkår for at individet skal kunne orientera seg sosialt i det heile. Det er slik sett noko som ligg forut for både den politisk myndiggjering så vel som anna myndiggjering.

Den breie medborgaroppsedinga tematiserer ikkje individet sitt tilhøve til politiske autoritetsstrukturar. Ei forståing av kva politisk deltaking er og kvifor det gir mening å delta politisk vil den derfor ikkje gi. Til det trengst noko som knytter individet til den politiske sfære. Det vil i sin tur krevja at ein tar omsyn til særtrekka ved det politiske livet og individet si tilkopling til det, som er annleis enn for andre samfunnsområde. Det er med andre ord naudsynt å skilja mellom medborgarskapsopplæring generelt og politisk oppseding spesielt. Det betyr ikkje å avvise den breie medborgaroppsedinga si rolle men det betyr at den politiske oppsedinga kan skiljast ut som ein særlege komponent med særlege utfordringar.¹²

Den politiske sosiologien har tilsvarande fokusert politisk kompetanse som vilkår for politisk deltaking om enn med varierende omgrepsfestingar. Slik politisk kompetanse vedkjem fyrst og fremst tilhøvet mellom styresmakter og borgarar. Gabriel Almond og Sidney Verba sin klassiske studie nyttar ikkje omgrepet politisk kompetanse men hevdar at kognitive, affektive og evaluative orienteringar som borgarane har andsynes staten er ein viktig del av grunnlaget for politisk deltaking (Almond 1989). I ein oversiktsartikkel om vilkåra for politisk deltaking har Bernt Aardal også med denne typen politisk kompetanse frikopla frå den breiare medborgarkompetanse. Slik kompetanse er berre ein av fleire føresetnader for politisk deltaking. Aardal skil mellom kontekstuelle forklaringar, institusjonelle forklaringar og

¹² Vid medborgarskapsoppseding har også det problemet at så og sei alt som foregår i skulen vedkjem korleis elevane skal leva i samfunnet. Dermed vert medborgaroppsedinga nesten utan grenser (Audigier og Lagelee 1996). Alt kan trekkjast inn der fordi alt vedkjem korleis menneska lever i lag i samfunnet og korleis elevane skal klara seg der.

individuelle forklaringar (Aardal 2002). Kontekstuelle forklaringar refererer til m.a. økonomiske tilhøve, nærmiljøfaktorar og til trekk ved den politiske konteksten, t.d. om der er klare politiske alternativ og korleis mediedekninga er.

Institusjonelle vilkår er ein svært stor kategori. Aardal peikar m.a. på valordninga og dei formaliserte rettar og plikter medborgarane har. Juan Linz og Alfred Stepan held fram i si bok om demokratisk transisjon og konsolidering, at konsolidering av eit demokratisk regime kviler på at 5 arenaer – eller institusjonar - er veletablert (Linz & Stepan 1996). Desse er; ein rettsleg orden som garanterer rettstryggleik for alle, eit byråkrati som kan setja dei folkevalde sine mål og ambisjonar ut i livet, ein institusjonalisert økonomisk sektor, sivilsamfunnet, og til slutt det forfattarane kallar *political society*. Dette er den arenaen der dei offentlege institusjonane vert gjort til gjenstand for demokratisk styring og kontroll. Det er her den legitime, demokratiske striden – eller debatten - om kva statsmakta skal brukast til finn stad. Ut av sivilsamfunnet veks politisk mobilisering, politiske prosjekt og krav. Men skal det verta omforma til politisk påverknad og aktivitet må interesser og verdiar takast inn på den politiske arena. Institusjonelt er borgarane knytt til sivilsamfunn og *political society* gjennom medborgarskapet. Rettar og plikter er kodifiserte og nedfelte i lovverk og konstitusjon. Marshall deler borgarrettane og pliktene i tre; dei sivile som består av trus- og meiningsfridom, rettstryggleik og eigedomsrett (Faulks 1999). Dei politiske, som består av ytringsfridom, organisasjonsfridom og rett til å delta i statsstyringa. Til slutt, dei sosiale, som inneber rettar til eit visst velferdsnivå, utdanning og tryggleik. Marshall meiner elles at dei fleste land innfører borgarskapet i stadig vidare forstand, og i den rekkefylgje dei her er nemnde i.

Medborgarskapet har såleis ei legal side, men som så ofte er tilfelle med legale reglar vert dei til politisk og sosial aktivitet i den grad og på den måte folk flest er kjende med dei, meistrar dei og er motiverte for å nytta dei. Medborgarskapet som sosialt fenomen har såleis ikkje berre ei legal og organisatorisk side. Det har også ei anna side, som vedkjem medborgarane sine føresetnader og forståing for å inneha og nytta rettar og ordningar for politisk deltaking (Dekker 1994; Faulks 1999; Held 1993; McGinn 1999). Dette peikar i retning av den tredje typen vilkår eller forklaringar på politisk deltaking i Aardal sitt skjema: Dei individuelle forklaringane.

Med individuelle forklaringar peikar Aardal for det fyrste på individuelle ressursar. Inntekt, utdanning, status og organisatoriske tilknytningar er viktige slike, og i norsk og internasjonal valforskning er dette framtreddande forklaringsvariable. Sosioøkonomisk status har vist seg å spela ei stor rolle for den politiske deltakinga (Martinussen 1973; Strømsnes 2003). Men i tråd med Almond og Verba sitt perspektiv peikar Aardal for det andre også på politisk interesse og motivasjon for politisk deltaking, på forståing av politiske tilhøve, forståing av eige ansvar for samfunnet, erkjenning av plikt til politisk deltaking, kunnskap om og innsikt i politiske prosessar og internaliserte normer om at bestemte typar deltaking er høveleg (Aardal 2002, 24-29).

I Maktutgreiinga frå 2003 vart det gjort ein studie av politisk deltaking og vilkåra for den (Strømsnes 2003). Her peikar Kristin Strømsnes på at sosioøkonomiske faktorar har vore dominerande forklaringsfaktorar for politisk deltaking i Noreg (ibid. 34). Ho peikar også på at ”politisk engasjement, deltakelse og et demokratisk sinnelag ikke kommer av seg selv men er noe som må læres” (ibid. 35). Omgrepet politisk læring vert derfor ein viktig uavhengig variabel i hennar undersøking av politisk deltaking. Det er såleis gode

grunnar for å fokusera særleg på politisk kompetanse og oppseding til dette i avgrensa tyding av omgrepet.

I ein freistnad på å presisera denne kunnskapskomponenten har Trond Solhaug i si avhandling "Utdanning til demokratisk medborgerskap" nytta omgrepet politisk medborgarkompetanse som eit samleomgrep for både motivasjon og interesse så vel som for kunnskapar, affeksjonar og dugleikar som gjer den einskilde i stand til politisk deltaking (Solhaug 2003). Slik medborgarkompetanse er eit mangesidig fenomen. Hos ulike individ kan ulike element i denne kompetansen ha ulik vekt som vilkår for politisk deltaking. Men det er vanskeleg å tenkja seg politisk deltaking heilt utan ein kunnskapskomponent om dei politiske tilhøva og det politiske systemet, og Solhaug løftar fram dette kunnskapsaspektet. Han kallar det for politisk kompetanse og han inkluderer her kunnskapar og oppfatningar om det politiske systemet og høvet til å delta politisk der, subjektiv deltakarkompetanse,¹³ kunnskapsgrunnlag for ta stilling i politiske spørsmål og kognitive dugleikar for å analysera politiske prosessar og saker (2003, 42). Sentralt i den politiske kompetansen slik definert er ei forståing av politisk deltaking. Politisk kompetanse vil i denne avhandlinga referera til dette: til forståing av politisk deltaking. Karol Soltan understrekar at det er eit skilje mellom politisk kompetanse definert som den kompetanse som gjer deltaking mogeleg på den eine sida, og kompetanse til å ta stilling i politiske stridsspørsmål på den andre (Soltan 1999). Dei to heng likevel saman. Høg deltakingskompetanse vert i ein empirisk studie positivt korrelert med høgare kompetanse til stillingstaking (Popkin & Dimock 1999).

Politisk kompetanse slik definert vert utvikla i eit komplekst samspel mellom mange faktorar (sjå kapittel 4). Ein slik faktor er den målretta politiske oppsedinga som går føre seg i skulen. Eit viktig teoretisk spørsmål er kva forståing av slik oppseding som skal leggjast til grunn for avhandlinga og kva implikasjonar det får. Dette vert drøfta i neste kapittel.

2.5 Avsluttande merknad

Hos mange allmenndidaktikarar og fagdidaktikarar finn vi ei understreking av at politisk oppseding må sjåast i samheng med ei breiare medborgaroppseding. Det er for så vidt eit rimeleg syn at dette heng saman. Men den breie medborgaroppsedinga overser at deltaking i ulike samfunnsfærer stiller særigne og til dels krevjande kunnskaps- og dugleikskrav. Det er derfor naudsynt å skilja mellom brei medborgaroppseding generelt og meir avgrensa politisk oppseding med tilhøvet mellom individ og politisk autoritet som siktepunkt.

Medborgaroppseding og politisk oppseding er ikkje motpolar som utelet kvarandre. Den politiske oppseding føreset i stor grad den breiare medborgaroppseding, og ei forskingsoppgåve ville vore å studera kva samanhengar der er mellom desse to. I dette arbeidet er det gjort ei avgrensing til den politiske oppseding og ikkje heile den breie medborgaroppseding.

Dette får viktig konsekvensar, for det fyrste snevrar det inn det forskingsfeltet som det er relevant å relatera dette arbeidet til. Eg har lagt vekt på forskning om politisk oppseding (sjå

¹³ Subjektiv deltakarkompetanse er den einskilde si oppleving av og tru på at han/ho kan påverka politisk (Solhaug 2003).

kap 6). Forsking om oppseding til medborgarskap er eit langt større felt som eg har avgrensa meg i forhold til.

Antakinga om at vi kan skilja ut og fokusera på politisk oppseding utan å trekkja inn heile den breie medborgaroppsedinga har også den konsekvens at det teoretiske rammeverket som vil måtta bli utvikla fyrst og fremst må tematisera og gi ei ramme for ulike forståingar av politisk deltaking og kva meining slik deltaking har. Dette ville vore for snevert for eit breiare fokus om medborgarskapsoppseding.

Politisk oppseding i skulen er så langt definert ved at det er tiltak som påverkar og utviklar den politiske kompetanse. Desse to omgrepa er vidare presisert til at dei dreiar seg om kunnskapsgrunnlaget for at den einskilde kan delta politisk. Særleg viktig her er forståinga av politisk deltaking. Det gjenstår likevel å drøfta nærare kva politisk oppseding vil sei. Dette er eit viktig spørsmål etter som det er politisk oppseding som er denne avhandlinga sitt studieobjekt. Det er tema for neste kapittel.

3 POLITISK OPPSEDING

3.1 Innleiing

Denne avhandlinga er ein studie av politisk oppseding. Det er difor naudsynt å drøfta oppsedingsomgrepet nærare. I kapittel 2 er politisk oppseding knytt til utviklinga av politisk kompetanse som noko som særleg gjeld tilhøvet mellom samfunnsborgar og politiske styresmakter. Dette inngår i den breiare medborgaroppseding men kan med fordel studerast for seg sjølv.

Kva er det så som gir slik kompetanse? Med termen oppseding er den politiske oppsedinga også plassert i eit spenningsfelt mellom to teoretiske tradisjonar; politisk sosialisering og politisk kognisjon (Renshon 1992). Dette er primært perspektiv på læring men dei har implikasjonar for korleis vi forstår oppseding. Dei seinare åra har desse to tradisjonane nærma seg kvarandre og i desse forsøka på syntese vil denne avhandlinga ha ein viktig del av sitt teoretiske grunnlag. Dette grunnlaget har implikasjonar for problemstillingane og for vinklinga av undersøkingane i denne avhandlinga.

3.2 Politisk sosialisering

Politisk sosialiseringforskinga vart etablert rundt 1960. Den innebar ei erkjenning av at borgarane sitt tilhøve til styresmaktene ikkje var sjølvstøtt men var tillært. Politiske haldningar og forståingar vart her sett som utvikla i sosiale prosessar som kunne ta ulike former, som kunne manipulerast med og som kunne gi ulike utfall. Denne tradisjonen var særleg opptatt av haldningar til politiske spørsmål og til det politiske systemet¹⁴ så vel som av partipolitiske preferansar. Slike haldningar og preferansar meinte ein vart etablert tidleg og at dei deretter var fastlagde (Conover & Searing 2000; Renshon 1992).

Politisk sosialisering som omgrep inneber at haldningar og verdiar vert overført frå samfunnet sine institusjonar til kvar ny generasjon. Det er altså tale om ei forming av passive objekt (Dudley & Gitelson 2002; Renshon 1992; Torney-Purta 1992b). Mekanismane i sosialiseringa er dels positiv og negativ sanksjon og dels internalisering (Lau & Sears 1986). Seinare vart også modellar om kognitiv konsistens viktige i studiet av politisk sosialisering. Dvs at tidleg politisk identifikasjon fekk varig verknad fordi individet ville tilpassa seinare oppfatningar slik at dei vart konsistente med dei fyrste. I forlenginga av oppfatninga av barn og unge som passive objekt for påverknad ligg også tanken om at den politiske sosialiseringa ville gi nokså einsarta resultat.

Den tidlege politiske sosialiseringforskinga søkte forklara variasjon i haldningar (som *diffuse support*, politisk interesse eller partipreferanse) eller oppfatningar med variasjon i kor sterk påverknaden frå ulike sosialiseringagentar var.

Politisk sosialiseringstradisjonen var knytt til forskinga på politisk kultur. Utgangspunktet er Civic Culture-studiane frå 1960 åra, der Almond og Verba undersøkte om 5 ulike land som hadde ulik grad av demokratisk stabilitet også i ulik grad hadde den politiske kultur som Almond og Verba meinte demokratiet kravde (Almond 1989).

¹⁴ M.a. var ein opptatt av utviklinga av *diffuse support* til det politiske systemet, dvs generell systemtillit.

Politisk kultur vert definert på ulike måtar. Almond skriv i eit seinare arbeid at den politiske kulturen er det som vedkjem politisk system, politisk prosess - inkludert rommet for folkeleg medverknad - og politisk utfall, eller offentleg politikk (1989). Chagnollaund seier at det er dei trusoppfatningar og dei haldningar som gjer individet i stand til å situera seg sjølv politisk (Chagnollaund 1999). Faulks ser på det som eit sett orienteringar folk har til politisk åtferd (1999). Slike orienteringar har både kognitive, affektive og evaluerande element (Diamond 1999). Jf. avsnitt 2.4.

Det er ikkje berre demokratiske regime som kviler på politiske kultur. Det gjer alle regime. Men Almond og Verba argumenterte for, teoretisk og empirisk, at ein bestemt type politisk kultur var gunstig for det liberale demokratiet sin stabilitet (1989). Den gunstigaste politiske kultur er på den eine sida aktivistorientert, med vilje til deltaking og tru på at det er mogeleg. På den andre sida er den prega av tillit til dei styrande og betydeleg delegering av makt til dei folkevalde. Men det er ikkje empirisk grunnlag for å sei at dette er den einaste politiske kulturen som kan stabilisera ein liberal-demokratisk orden (Selle & Berntzen 1991).

Viktig i vår samanheng er at utover generelle utsegner om at den politiske kultur, kulturen elles, samfunnstruktur, politiske hendingar og politisk struktur påverkar kvarandre er det lite å henta i dette perspektivet for å analysera kulturdanningsprosessar (Lijphart 1989; Selle & Berntzen 1991). Korleis dei unge møter og vert påverka av den politiske kulturen er lite drøfta. Det er ikkje rom for at mottakarane sjølve fortolkar og er aktive mottakarar av kulturelle impulsar (Wilson 1991). Såleis er det eit ovanfrå-og-ned omgrep om politiske sosialisering som ligg til grunn i den tidlege forskinga om politisk sosialisering.

Politisk sosialiseringsspektivet kom i vanskar då det synte seg at den tidlege politiske sosialisering ikkje var stabil (Conover & Searing 1994; Dudley & Gitelson 2002). Det er særleg to problem som oppstår her. Det fyrste er at det ikkje lenger er tilstrekkeleg å studera dei tidlege sosialiseringsspektivane. Det andre er at dersom haldningar og oppfatningar utviklar seg hos den einskilde så inneber det at einskildborgaren ikkje er ein passiv mottakar av sosialiseringstiltak men at borgaren aktivt fortolkar og arbeider vidare med dei inntrykk og påverknader han eller ho mottar. Dette inneber igjen at individa tenkjer ulikt om den same påverknad og dei same institusjonar. Renshon peikar på at ein av grunnane til at den individuelle variasjonen vart oversett også låg i metodologien ved at surveydata vart mykje nytta (1992).

Forskningsresultat som synte at politisk tenking og oppfatning var ustabil, i utvikling og tok ulike former under like ytre vilkår gjorde det naudsynt å erkjenne at barn og unge fortolka og utvikla den politiske oppseding dei vart eksponert for (Niemi & Junn 1998; Torney-Purta 1992a). Dette opna politisk sosialiseringstradisjonen opp for politisk kognisjonsteori. Politisk sosialiseringstradisjonen oppfatta politisk tenking som sosialt bestemt og oversåg at individa tenkte sjølv (Rosenberg 1988). Desse individuelle tenkeprosessane vart det naudsynt å ta omsyn til. Unge medborgarar kunne ikkje sjåast som passive men som aktive fortolkarar av politiske inntrykk, idear og omgrep. Derfor måtte kognitive prosessar takast på alvor (McGraw 2000).

3.3 Politisk kognisjon

Politisk kognisjon er ikkje det einaste psykologiske perspektivet som kan leggast på individa sitt tilhøve til politiske institusjonar og prosessar. Hastie nemner t.d.

psykoanalytisk teori som m.a. har vore anvendt på studiet av autoritære haldningar (Hastie 1986; Torney-Purta 1992b). Også gruppepsykologi kan vera fruktbart.

I denne samanheng er det politisk kognisjon som er det sentrale. Eg nyttar her omgrepet politisk kognisjon, som m.a. David Sears nyttar (Sears 1993). Men her er mange likearta omgrep som vert brukt litt om kvarandre i litteraturen. McGraw talar om den kognitive tilnærminga til politisk psykologi og om sosial kognisjon (2000). Politisk kognisjon vert då ein komponent i den breiare sosiale kognisjon, som også vil omfatta økonomi, juss sosial lagdeling og ei heil rad andre sosiale delsystem og fenomen i tillegg til politikken.

Generelt hevdar McGraw at den kognitive tilnærminga er opptatt av korleis folk finn mening i sin eigen relasjon til omverda og at dei gjer det gjennom strukturerte mentale representasjonar (McGraw 2000). Hastie samanfatar det kognitive perspektivet på politisk tenking som fylgjer (1986): Kunnskap er bygd opp av omgrep med tilskrivne eigenskapar (attributt). Slike omgrep heng saman gjennom stabile relasjonar. Desse relasjonane kan vera av ulike slag, t.d. hierarkiske, kausale eller dei kan ha form av nettverk. Skjema er eitt omgrep ein kan nytta om slike strukturar. Eit skjema har *entry conditions*, dvs det er definert kva ytre stimuli eller andre skjema som kan aktivisera eit gitt skjema. Eit nærliggande omgrep er skript men det dreiar seg meir om åtferd. Dvs åtferdskomponentar vert i skriptet sett saman i sekvensar og til skriptet er det knytt kriterier eller utløysingsmekanismer.¹⁵

Eit skjema – eller kognitiv struktur – vert nytta for å kategorisera fenomen ein står ovanfor, det vert nytta for å løysa problem ein møter, det vert nytta for å gjenkalla kunnskapar og for å skapa mening og samanheng (Lau & Sears 1986). Mc Graw definerer skjema som

a cognitive structure that represents knowledge about a concept or type of stimulus, including its attributes and relations among these attributes (2000, 810).

Skjema er også verkemiddelet individet har for å kunna finna mening i omverda og for å kunna relatera seg sjølv til dette på ein meningsfylt måte (Torney-Purta 1992a). Kristen Monroe et al. peikar også på at skjema definerer kva det er å vera medlem i ulike fellesskap (Monroe et al 2000).

Kognitive skjema utviklar seg i møte med nye inntrykk og erfaringar, anten i form av at dei vert meir nyanserte og utvikla eller ved at dei vert grunnleggande omorganisert (Torney-Purta 1990). Det er dette Jean Piaget omgrepsfesta som assimilasjon og akkommodasjon.

Politisk kognisjonsforskning har vore oppteken av både innhaldet og forma i den individuelle politiske tenking og forståing (Sears 1993). Det ser likevel ut til at ei hovudinteresse har vore kva form – uavhengig av innhald – den politiske tenkinga tar. Rosenberg hevdar at alle menneske tenkjer anten i sekvensielle strukturar, i lineære strukturar eller i systemstrukturar når dei tenkjer på politiske tilhøve (1988). Dei tre er her gjengjevne i ei rekkefylgje av stigande kompleksitet. Desse strukturane er generelle

¹⁵ Skjemaomgrepet vert til tider erstatta av omgrep som assosiative nettverk (McGraw 2000). Mykje av det same innhaldet er også lagt i omgrep som sosial representasjon og sosial konstruktivisme (Monroe, Hankin et al. 2000).

tenkenivå som set rammer for kor avansert form dei spesifikke politiske representasjonane kan få. Individ som tenkjer om politikk med utgangspunkt i sekvensiell struktur er berre i stand til å danna seg representasjonar om einskildhendingar. Har ein utvikla sekvensiell strukturtenking er ein i stand til å danna seg bilete av at hendingar inngår i ei lengre utviklingsline. Er ein på systemnivå kan ein også utvikla idear om at utviklingsprosessar er ramma inn av systemfaktorar som i sin tur vert endra av dei utviklingsprosessar som går føre seg.

Kathleen McGraw (2000) peikar på at den kognitive tilnærminga har stilt spørsmål som: Korleis er sosial informasjon lagra og organisert? Korleis påverkar lagringsmåten prosesseringa av ny informasjon? Ein har også undersøkt korleis vurderingar i skjema er lagt til polare dimensjonar (høgre-venstre i partipolitikken, likar – likar ikkje, kald eller hard, varm - mjuk). Vidare har ein studert under kva vilkår skjema vert nytta nokså automatisk, dvs at nye case eller informasjon vert kategorisert nokså rigid inn i eit skjema og under kva vilkår ein undersøker det nye på ein meir open måte, der fleire skjema vert aktivisert og der kunnskapsstrukturane kan utvikla seg for å gi rom for det særreigne ved ei ny erfaring.

Lau og Sears skil mellom ulike utviklingsnivå på skjema (Lau & Sears 1986). Ein person har eit skjema på novisenivå dersom det inneheld få, generelle omgrep med få attributt og få koplingar til andre omgrep. Den avanserte novise har skjema med meir presise omgrep, fleire attributt og fleire koplingar. Han/ho har også kjennskap til fleire døme på det aktuelle skjema. Neste nivå er nesten-ekspert-nivået. Her er skjema meir detaljert og nesten-eksperten erkjenner skjemaet sine grenser og at ikkje alt passar inn eller lar seg gripa av det. Eksperten skil seg ut ved at bruken av svært nyanserte skjema og forståinga av grensene for dei er nesten automatisert.

Eit problematiske punkt er kva som styrer bruken av skjema (McGraw 2000). Hastie peikar på at det er kan vera uklart kva som motiverer bruken av skjema (1986). Robert Lane peikar på at den politiske kognisjonsstradisjonen ikkje har noko godt grep om hensikt eller intensjon (Lane 1986). Kva motiverer folk til å bruka det eine skjema og ikkje det andre i forhold til politiske spørsmål? Lane skil mellom konsommatoriske og transaksjonelle motivasjonar. Konsommatorisk motivasjon spring ut av at menneske har eit behov for å forstå og skapa mening i den verda som omgir dei. Dei vil her nytta tilgjengelege skjema, søkja unngå inkonsistensar og unngå det ubehagelege og negative. Det er ein indre prosess som omverda ikkje grip korrigerande inn i.

Transaksjonell motivasjon er det dersom ein vel skjema og nyttar skjema for å oppnå noko i forhold til omverda. Dette kan for det fyrste dreia seg om at ein vil påverka prosessar, utfall eller ordningar i omverda. T.d. utfallet av politiske avgjerdsprosessar. Men ein kan også nytta skjema for andre føremål av denne typen. Ein kan avenda skjema for å markera identitet og lojalitet til ei gruppe. Då må ein også synleggjera kva skjema ein nyttar. Ein kan nytta skjema for å vera lojal og handla moralsk rett, dvs tenkja og agera på måtar som støttar verdiar eller lojalitetar som ein meiner er viktige, så som demokratiske normer og verdiar eller lojalitet til staten. Her vil plikt og ansvar spela ei rolle: ein tenkjer slik som ein, i lojalitet til ein fellesskap, er pliktig til å tenkja. Dette er ein tenkjemåte som i statsvitskapen er vidareført i nyinstitusjonalismen slik t.d. March og Olsen har utvikla den (March & Olsen 1995). Motivasjonen vert då knytt til det March og Olsen kallar ein *logic of appropriateness* (1989). I det nyinstitusjonelle perspektivet er det ein variant som vektlegg det kognitive aspektet ved institusjonar

(Scott 2001). Institusjonar forsyner einskildindividet med skjema og skript og med reglar for når det er passande å nytta dei ulike skjema og skript. Men aktiviseringa av skjema og skript inneber ikkje fullstendig determinisme og automatisering, der er eit rom for strategiske val.

Politisk kognisjon er eit perspektiv som inviterer til å studera forma på politisk forståing men det er også eit perspektiv som danner eit teoretisk grunnlag for å studera innhald og substans i dei mentale representasjonane. Den viktigaste implikasjonen av eit slikt grunnlag er å studera kunnskap i samanheng og ikkje som ein serie lausrivne faktafragment.

Ein viktig kritikk av den tidlege politiske kognisjonsteorien var at den ignorerte at kunnskap vert utvikla i sosial kontekst (McGraw 2000; Renshon 1992). For det fyrste betyr samspelet med andre mykje i læring og fortolking. For det andre, som Rosenberg peikar på, er kunnskap om politikk som regel berre tilgjengeleg for den einskilde i ein sosial samanheng (Rosenberg 1988). Å utvikla politisk innsikt og forståing tar den form at individet vert eksponert for og fortolkar sosiale konstruksjonar og representasjonar. Berre unnataksvis gjer den einskilde seg eigne erfaringar med politikken som dei så kan fortolka og innarbeida i eiga politisk forståing. Eit anna problem med politisk kognisjon og skjemateori er at emosjonar ikkje har fått tilstrekkeleg merksemd (Lau & Sears 1986; McGraw 2000). Hastie argumenterer likevel med at emosjonar, positive og negative kan vera knytt til kognitive strukturar (1986).

3.4 Kombinerte perspektiv

Som vist ovanfor synte det seg at både politisk sosialiseringstradisjonen og politisk kognisjon-tradisjonen hadde veikskapar. Politisk sosialisering oversåg at dei som vart utsett for politisk oppseding ville fortolka politiske erfaringar og budskapar ut frå eigne, ulike føresetnader. Dernest at dei ville integrera ny innsikt og idear – eller vrangførestellingar – i den kunnskap dei alt hadde og at dette ville ta ulike former.

Politisk kognisjon-tradisjonen tok for lett på emosjonar. Vel så viktig i vår samanheng er at den isolerte individet og oversåg at politisk tenking oftast berre kan utvikla seg i møte med sosialt definerte, formidla representasjonar av t.d. det politiske. Med andre ord, denne tradisjonen oversåg at utviklinga av politisk tenking går føre seg i ein sosial samanheng. Kunnskap er alltid situert i ein kontekst (Greeno et al 1996). Desse tilhøva hadde politisk kognisjonsteori oversett.

Fleire har argumentert for og forsøkt ei tilnærming mellom dei to teoretiske tradisjonane (Haste & Torney-Purta 1992; McGraw 2000; Rosenberg 1988; Renshon 1992; Torney-Purta 1990). Det kognitive perspektivet står ikkje nødvendigvis i motsetnad til det sosiale ved at det kognitive perspektivet alltid vil isolera individet. Tvert om, den sosiale og kulturelle omverda kan integrerast som ein viktig kontekst for læring og utvikling av kognitive strukturar (Bråten 2002). Furnham og Stacey kallar denne syntesen for eit sosialt kognitivt perspektiv (Furnham & Stacey 1991).

Den utviklinga mot kombinerte perspektiv i forskinga på politisk oppseding/solisering som her er skissert har sin parallell i generell læringsteori. Greeno og Collins skil mellom tre hovudretningar i synet på læring - behaviorisme, kognitiv teori og situert læring (Greeno et al 1996). Det situerte læringsperspektivet

definerer kognitive kunnskapar som noko det er kollektiv som har. Læring er å tileigna seg kollektivet sine kunnskapar gjennom å bli ein del av det. Det rådande synet på læring dei seinare åra er at desse perspektiva supplerer kvarandre (Bråten 2002). Det sosiale aspektet har blitt tydeleggjort i kognitive perspektiv. Bandura er berre ein av mange som har søkt å sameina desse. Han nyttar også omgrepet sosial-kognitiv teori som er det omgrepet vi vil nytta her (Solhaug 2003).

Helen Haste og Judith Torney-Purta har i sitt arbeid frå 1992, *The Development of Political Understanding: A New Perspective* gitt eit forslag til ein slik syntese (Haste & Torney-Purta 1992). Dei vektlegg her:

- Einskildindivid konstruerer aktivt sine eigne meningssystem som har form av skjema eller representasjonar av den politiske verda.
- Slike konstruksjonsprosessar skjer i møte med ein kulturell og sosial kontekst som tilbyr erfaringar og sosiale representasjonar som einskildindividet fortolkar og integrerer i si eiga verda ut frå eigne føresetnader.
- I forhold til politikken vil individa ikkje berre utvikla partipolitisk identitet, preferansar og haldningar til ulike saker og spørsmål. Dei vil også utvikla ein underliggende konsepsjon av sjølve den politiske verda og eiga rolle i den.
- Konstruksjon av meningssystem inneber samanheng, dvs forståingar av korleis einskildtilhøve heng saman.
- Effektane av at ein gitt informasjon, ei gitt hending eller ein gitt politisk ide vert gjort tilgjengeleg vil vera ulike hos ulike menneske. På ei anna side vil variasjonen i forståing av t.d. politisk deltaking vera avgrensa av at innbyggjarane i eit samfunn har tilgang til stort sett dei same førestellingar, hendingar og representasjonar. Det representerer ei ytre ramme.
- Skjema (politiske representasjonar) utviklar seg og kan finnast på ulike utviklingsnivå. Haste og Torney-Purta grip her tilbake til ideen om prenovise, novise, nesten-ekspert og ekspert (sjå ovanfor).

Integrasjonen av det sosiale i eit perspektiv om aktiv meningskonstruksjon om det politiske har fleire sider. Det eine er at den sosiale omverda er berar av modellar eller førestellingar om det politiske, og det er desse unge menneske møter når dei konstruerer sine politiske modellar. Meir enn det politiske systemet sjølv. Det andre er at læring kan ta form av å bli ein del av ein sosial struktur, slik det situerte perspektivet peikar på (Bråten 2002; Greeno et al. 1996). Den situerte tilnærminga vektlegg at læring er å bli ein del av ein sosial fellesskap og det skjer gjennom legitim perifer deltaking. Det vil sei at ein deltar i gruppa som aspirant eller lærling og gradvis, med tiltakande kunnskap og dugleik i dei aktivitetar gruppa utfører, får gjera fleire og fleire oppgåver og til slutt har lært seg alle dei handlingsrepertoar som gruppa elles meistrar. Deltaking i partia sine ungdomsorganisasjonar er døme på dette (Sivesind & Ødegård 2003). Elevrådsdeltaking likeeins.

For det tredje vil verknaden av erfaringar med demokrati og medverknad på skulen også vera kognitiv. Det vil bli danna kunnskapsstrukturar om den sosiale samanhengen ein har blitt integrert i. Den politisk oppsedande effekten av elevråd eller andre former for aktiv deltaking er at dei førestellingane elevane dannar ut frå den erfaringa vert overført til liknande samanhengar seinare. Verknaden slik erfaring har på elevane sitt seinare tilhøve til andre institusjonar – ikkje minst dei politiske institusjonar og arbeidslivet - heng saman med at skulen er det fyrste møte av noko omfang med formell autoritet og organisasjon (Gross & Dynnesson 1991). Kognitive strukturar elevane tidlegare har utvikla strekk ikkje til, og nye

vert laga. I møte med seinare organisasjonar vil denne kognitive forståinga av organisasjon danna mønster for forståinga av nye organisasjonar. Som Bandura peikar på er læring sosial i den tyding at mykje læring skjer gjennom å observera fenomen og handlingar, t.d. i elevrådet, og å danna omgrep ut frå dette (Solhaug 2003).

Til sist, sjølv om sosialiseringa ovanfrå-og-ned gjennom sanksjonar og internalisering er problematisk som perspektiv på politisk oppseding kan det likevel vera slik at denne typen politisk sosialisering går føre seg parallelt med refleksive dannelsingsprosessar.

I denne avhandlinga vil eg oppfatta forståing av politisk deltaking i tråd Haste og Torney Purta (sjå ovanfor), men med dei utdjupingar når det gjeld motivasjon som er gjort greie for ovanfor, og med dei presiseringar av det sosiale som her er peikt på.¹⁶ Eg oppfattar forståing av politisk deltaking som kognitive strukturar der omgrep med få eller mange attributt vert knytt saman. Ei slik forståing av politisk deltaking relaterer den einskilde til det politiske livet og skapar mening i både politisk system og i eiga rolle i same. Både normative vurderingar så vel som emosjonar kan vera knytt til desse politiske forståingsmodellane. Politiske forståingar kan vera tvitydige og motstridande og ulike forståingar kan nyttast til ulik tid og kontekst alt etter kva som er hensiktsmessig eller passande.

Dette kombinerte sosiale og kognitive perspektivet presiserer omgrepa politisk kompetanse generelt og forståing av politisk deltaking meir spesifikt. Dette får implikasjonar for korleis vi forstår politisk oppseding (sjå 3.5). Det er det som er det viktigaste her. Men perspektivet seier ingenting om kva politisk kompetanse eller politisk oppseding inneheld eller burde innehalda. Det føreset heller ikkje at den politiske forståinga samfunnsborgarane utviklar er ”riktig”. Den kan vera dårleg eller direkte misvisande.¹⁷ Rosenberg meiner at den politiske forståinga vil bli utvikla og dinest korrigerert av å bli konfrontert med røyndomen men ikkje minst når det gjeld nasjonal og internasjonal politikk kan ein ikkje ta for gitt at det vil skje (1988). Det er problematisk å prøva å skilja mellom riktige og feilaktige forståingar av politisk deltaking, sjølv om ein del oppfatningar openbert er feil. Det er meir fruktbart å spørja kva type politiske deltaking ulike forståingar stimulerer til og kva dei ikkje løftar fram. Sjå meir om dette i kapittel 10.

3.5 Politisk oppseding

Det sosial-kognitive synet på politisk kompetanse har implikasjonar for korleis vi oppfattar politisk oppseding.¹⁸ Forståing av politisk deltaking veks ikkje fram innanfrå, den vert til ved at ein møter det politiske livet og dei sosiale representasjonar som er utvikla om det. Shawn Rosenberg hevdar at politisk forståing vert utvikla ved at ein introduserer studentar og elevar til politiske diskursar som gir dei eit grep om politikken

¹⁶ Rosenberg har også utvikla eit rammeverk som kan likna på dette (1988). Men av plassomsyn går eg ikkje inn i dette her.

¹⁷ Her har det vore framheva at manglande kompetanse og innsikt snart slår den eine vegen, snart den andre. Over større kollektiv vil det difor utjamna kvarandre. Bartels meiner i sin studie å kunna visa at denne teorien ikkje får empirisk støtte (1996)

¹⁸ Merelman kallar dette perspektivet om aktiv konstruksjon av politisk kompetanse for ein lateral teori om politisk danning (1986).

og eiga rolle i den (Rosenberg 1988). Krange og Øia skriv at kulturen – t.d. sosiale representasjonar om politikk - er eit råstoff for unge menneske sin konstruksjon. Dette definerer også skulen si rolle (Krange & Øia 2005). Skulen vert ein kulturformidlar som gir nye generasjonar eit råstoff. Dei seier metaforisk at dei unge sitt møte med det kulturelle råstoffet tar form av *bricolage*, dvs sjølvstendig omfortolking og kombinerings på eige grunnlag. Daniel Bar-Tal og Leonard Saxe hevdar at utvikling av forståing av politisk deltaking er avhengig av at stoff vert gjort tilgjengeleg og at det vert gjort relevant (Bar-Tal & Saxe 1990). Dei peikar på at vi må undersøkje kva som vert gjort tilgjengeleg for unge menneske, kva av dette dei unge brukar, korleis dei brukar det og kva som påverkar desse prosessane. Richard Niemi og Jane Junne seier at oppsedingsprosessen er ein tostegsprosess der dei to stega er eksponering og fortolking/integrasjon (*exposure and retention/interpretation*) (1998). I denne avhandlinga er oppseding forstått i tråd med dette omgrepsparet.

Ut frå dette må forskinga om politisk oppseding for det fyrste fokusera på kva for idear den politiske oppseding eksponerer barn og unge for. I denne avhandlinga vil merksemda vera retta mot norske ungdomar og kva dei vert eksponert for i skulen i samfunnskunnskap (grunnskulen), samfunnslære (vidaregåande skule) og elevråd.¹⁹

For det andre vil det sentrale i den politiske oppsedinga vera samanheng. Det er ut frå dette perspektivet eit blindspor å kartlegga om lærarar legg stor, liten eller inga vekt på ei rad enkelt detaljar som t.d. Stortinget si oppbygging, parlamentarismen eller oppgåvefordelinga mellom stat og kommune. Det som er viktig er å undersøkje korleis den politiske oppsedinga kjedar dei ulike elementa saman til modellar eller forståingar som heng saman og gir mening. Politisk oppseding er nettopp at det vert tilbydd fortolkingar, modellar og samanhengar som elevane i varierende grad aksepterer, endrar eller omfortolkar. Det kan nok variera kor tydeleg og forståeleg samanhengen i læreboktekstar er.²⁰ Dersom denne samanhengen blir heilt utilgjengeleg for elevane vil teksten i liten grad bli oppfatta av dei. *Retention* vil ikkje skje.

Det er viktig å notera at med undervisning er det ikkje berre referert til det som læraren seier. Undervisning er ein mykje breiare kategori enn det. Idear og forståingar vert formidla på ei rad andre måtar også, direkte og indirekte. Undervisning er alle dei læringsaktivitetar ein lærar eksponerer elevane for, det vera seg kva som vert sagt, vist på film, opplevd på ekskursjon, oppgåver og prosjekt som vert organisert for elevane, simuleringar og spel (Cammarano & Fowler 1997), og som ofte framheva i amerikansk fagdidaktikk: *service learning* (Rimmerman 1997). Det vil sei at gjennom planlagt utplassering i frivillige organisasjonar, velferdstiltak eller andre samfunnsnyttige institusjonar vil det skje ei oppseding. Den empiriske studien vil då også søkje å dekkja inn dette og t.d. er ekskursjonar og oppgåver, inviterte gjestar til klassen og film tatt med i datamaterialet.²¹

¹⁹ Faget samfunnslære i vidaregåande skule er no omdøpt til samfunnsfag – ei forvirrande endring etter som samfunnsfag ellers i skuleverket er ei samlenemning for samfunnskunnskap, historie og geografi. Det obligatoriske faget samfunnsfag i vidaregåande skule består av berre samfunnskunnskap. I denne avhandlinga er temren samfunnslære brukt fordi dette var namnet på faget då data vart samla inn.

²⁰ Klassekampen 9 august 2007.

²¹ Skulen og den politiske oppsedinga si rolle som formidlar av meiningsberande samanhengar er viktig også fordi dei unge i så mange andre samanhengar møter fragment. Der er mange ulike kjelder for idear og forestillingar om politikk og fleire av dei formidlar berre fragment, slik media, vener og familie ofte vil gjera (Tozzi M. 1998. Definir un "mode scolaire de Socialisation démocratique". *Les cahiers du CERFEE. Université Paul Valéry, Montpellier III*:91-100). Sjå kapittel 4. Eit forsøk på å skapa samanheng i fragmenta er ein føresetnad for å kunna ta fragment til seg. Vidare kan det ofte vera slik at ulike sosialiseringssagentar formidlar

Sosial-kognitiv teori inneber for det tredje at forventingar om politisk deltaking, politisk interesse eller anna åtferd må grunnjevast. Dette er eit aspekt ved meining; meining inneber også grunngeving for haldningar og åtferd. Sentralt i vår samanheng er sjølv sagt korleis politisk deltaking kan seiest å vera meiningsfull for nye generasjonar norske medborgarar. På den eine sida er det eit spørsmål om dei ordningane for politisk deltaking som er institusjonalisert i vår politiske orden betyr noko og kva dei betyr. Er det slik at all makt utgår frå det suverene folket eller er det slik at internasjonalisering, elitisme, byråkrati- og ekspertmakt, økonomiske interesser og mediemakt gjer folkevalde organ, folkemeining, offentleg debatt, korporativ kanal og direkte aksjon stadig meir uvesentlege for utfallet av politiske prosessar (Østerud & Engelstad 2003)? Like viktig er spørsmålet om korleis politisk deltaking kan vera meiningsfylt for den einkilde. Politisk mobilisering og politisk deltaking har historisk vore kollektive fenomen. Det er sosiale klassar, grupper, rørsler som har mobilisert politisk (Melucci 1996; Snow 2001). Med svekking av dei gamle politisk relevante kollektiva og tiltakande individualisering er spørsmålet om kva som gjer politisk deltaking meiningsfylt for den einkilde påtrengande. Den vekt som samanheng og meining har i designet for denne avhandlinga slik det er lagt ut i innleiinga har si primære grunngeving her.

Like viktig som eit fokus på kva for politiske representasjonar dei unge blir eksponert i undervisningssamanheng for er fokus på kva for egne erfaringar skulen legg til rette for, det vera seg i møte med det politiske systemet på eit eller anna nivå og i møte med skulen sine egne ordningar for demokratiske deltaking. Den situerte tilnærminga til læring vektlegg at læring er å bli ein del av eit sosialt fellesskap og det skjer gjennom legitim perifer deltaking. Det vil sei at ein deltar i gruppa som aspirant eller lærling og gradvis, med tiltakande kunnskap og dugleik i dei aktivitetar gruppa utfører får gjera fleire og fleire oppgåver og til slutt har lært seg heile det handlingsrepertoar som gruppa elles meistrar. Dette er eit læringssyn som har vore viktig i politisk oppsedingsamanheng på fleire måtar. T.d. er det – mellom anna med heimel i Plan- og Bygningslova – blitt meir og meir vanleg at ein søker knyta barn og unge i kommunar og bydelar opp mot kommunale avgjerds- og planprosessar gjennom ordningar som barne- og ungdomsråd eller ungdomshøyringar. Tilsvarande vil deltaking i friviljuge organisasjonar vera viktige læringsprosessar for dei unge (Sivesind & Ødegård 2003). Dette er svært viktige område for vidare forskning på politiske oppsedingsprosessar for unge samfunnsborgarar. Berre to av dei lærarane eg har data om organiserte noko i denne retninga og berre i beskjeden grad. Dette vert derfor ikkje fylgd nærare opp her. Men eg viser til Sidsel Pihl Haugen si avhandling om dette (Haugen 1995).

Viktigare i vår samanheng er at ein demokratisk skule kan bety ein skule der elevane får delta i demokratiske avgjerdsprosessar. Gjennom sjølv å delta i demokratiske ordningar kan ein læra kva demokrati er. På denne bakgrunn framhevar mange behovet for ein demokratisk skule (Audigier 1999b; Eklundh 1997; Mosher et al 1994). Med ein demokratisk skule vert merksemda retta mot organiseringa av avgjerdstaking og makt i skuleorganisasjonen. Elevdemokrati kan vera av fleire typar, ikkje minst det formaliserte elevdemokratiet. Grunngevinga for det formaliserte elevdemokratiet, dvs klasseråd og elevråd, med koplingar vidare til skuleleiinga, er m.a. at det skal vera opplæring til demokrati gjennom praksis (sjå kap. 7). Formalisert elevdemokrati kan også ta form av utviklingsprosjekt, der ein i prosjektorganiseringa legg inn ordningar for elevmedverknad i ei eller anna form, t.d. i samband med skulevurderingsprosjekt (Torsheim 1999).

inkonsistente bodskapar (Galichet F. 1998. Education à la citoyenneté et socialisation démocratique. *Les cahiers du CERFEE. Université Paul Valéry, Montpellier III.*:31-40) Det gjer behovet for samanheng og meining større og det gjer skulen sitt bidrag viktig.

Demokratiske prinsipp kan også regulera det daglege samspelet mellom lærar og elevar. Samspelet mellom læraren og elevane kan variera mellom autoritære og meir opne former (Arneberg 1994). I sistnemnde tilfelle kan vi tala om ei demokratisk sosialisering, fordi opplæring og sosialisering går føre seg etter demokratiske prinsipp (Beillerot 1998). I denne avhandlinga er det gjort ei avgrensing til elevrådsarbeidet, eit hovudargument for dette valet er at elevråda ikkje er studert empirisk før.

Politisk oppseding, slik det her er forstått i eit sosialt-kognitivt perspektiv, vil bidra til utviklinga av politisk kompetanse. Den politiske kompetanse vert sjølvsagt ikkje berre påverka av den politiske oppsedinga som skjer i skulen si eksplisitte undervisning om politikk og elevrådsarbeid. Andre sider ved skulen spelar ei rolle og skulen samla sett er berre eitt av mange element i ein samansett struktur som påverkar den einskilde sin politiske kompetanse på ulike måtar. Dette samspelet vert nærare drøfta i kapittel 4.

3.6 Oppsummering

Eg har ovanfor argumentert for at det er fruktbart å avgrensa og løfta fram studiet av politisk kompetanse som noko avgrensa som særleg gjeld tilhøvet til dei politiske styresmaktene (kap. 2). Denne avhandlinga ser difor bort frå den breiare medborgaroppsedinga som politisk oppseding heng saman med. Derfor er det også fruktbart å studera den avgrensa politiske oppseding som bidrag til utvikling av denne avgrensa kompetansen. Den politiske kompetanse som den einskilde har er berre ein av mange faktorar som påverkar politisk deltaking. Skulen er berre ei av mange kjelder for politisk påverknad generelt og politisk oppseding spesielt (sjå kapittel 4). Men skulen spelar ei rolle som det er viktig å få innsikt i.

Eg har argumentert for at politisk oppseding er å bli eksponert for meiningsberande idear og erfaringar. Dette medfører at problemstillingane vektlegg mening, samanheng og grunngeving og ikkje ser etter om ei rad isolerte einskildmoment vert nemnd eller ikkje for elevane. Eg har argumentert for at eksponering både er eit spørsmål om undervisning og om erfaring med deltaking i avgjerdsprosessar. Ut frå eit sosialt-kognitivt perspektiv er det viktig å sjå på ikkje berre kva skulen formidlar i undervisningssamanheng men også kva den formidlar gjennom å gi elevane erfaringar med demokratisk avgjerdstaking. Derfor vil både undervisning og elevdemokratiske ordningar bli analysert. Nærare bestemt, undervisning i samfunnskunnskap (ungdomsskulen) og samfunnslære (vidaregåande skule) og organisering av elevrådsarbeid (ungdomsskulen).

4 SKULEN I DEN SAMLA POLITISK SOSIALISERING

4.1 Innleiing

I dette arbeidet er merksemda retta mot den politiske oppseding skulen gjennom samfunnsfag (grunnskulen) og samfunnslære (vidaregåande skule) samt elevrådsarbeid (ungdomsskulen) gir til nye medborgarar. Vekta er lagt på forståing av politisk deltaking. Politisk oppseding i grunnskulen er å eksponera elevar for samanhengande forståingar og omgrep om politisk deltaking.

Det tyder ikkje at det vert lagt til grunn at skulen er den einaste eller den viktigaste kjelda for politisk kompetanse.²² Skulen si rolle må sjåast som lekk i ein større politisk oppseding- og påverknadsstruktur. Eg vil i dette kapitlet gjera nærare greie for denne samanhengen som skulen si politiske oppseding må sjåast i lys av. Sagt på ein annan måte: heile avhandlinga byggjer på ein føresetnad om skulen si politiske oppseding spelar ei rolle for nye generasjonar sin politiske kompetanse. I dette kapitlet skal eg grunngi og spesifisera denne føresetnaden. Eg skal fyrst drøfta spørsmålet om skulen betyr noko i det heile og argumentera for at den gjer det. Eg skal vidare argumentera for at skulen verken må avskrivast eller sjåast som overmektig determinant for politiske oppfatningar. Skulen inngår heller i ein større samanheng som ei av mange kjelder til politisk forståing.

Det er ikkje så lett å finna eit godt omgrep for den samla påverknaden på individa sin politiske kompetanse. Mange brukar omgrepet politisk sosialisering som samleomgrep sjølv om det strengt tatt, som påpeikt ovanfor, er eit omgrep som gjer borgarane til meir passive mottakarar enn dei er. Solhaug (2003, 20,150) nyttar likevel dette omgrepet og refererer til Merelman som gjer likeeins (Merelman 1986). Men dei nyttar omgrepet med den modifisering at politisk sosialisering både har ein ovanfrå og ned dimensjon så vel som ein lateral dimensjon der elevar og andre borgarar ut frå eigne føresetnader tar stilling til og reflekterer over politisk påverknad. I mangel på eit betre omgrep vil eg her nytta politisk sosialisering som eit samleomgrep for den totale påverknad på eit individ sin politiske kompetanse, under dette politisk oppseding gjennom skuleverket. Men omgrepet er her å forstå meir i tråd med den sosiale og kognitive grunnoppfatninga som er lagt ut ovanfor. Med politisk sosialisering er altså meint all påverknad på einskildindividet sin politiske kompetanse generelt og forståing av politisk deltaking spesielt. Den politiske sosialisering påverkar korleis den einskilte vil oppfatta det politiske liv og sitt eige tilhøve til det (Eklundh 1997). Den politiske sosialiseringa går i prinsippet føre seg heile livet, og har ikkje noko eintydig slutt punkt.

4.2 Betyr skulen noko i det heile?

På nokre område, som t.d. i formidlinga av nasjonalt fellesskap i tidlegare fasar av nasjonsbygginga er skulen si politiske rolle udiskutabel (Lorentzen 2003). På andre område, som i oppseding til politisk deltaking har det vore meir ulike syn. Det burde ikkje vera diskutabelt at skulen KAN påverka politisk. Dersom den set inn tid, ressursar, kunnskapar, gode læremiddel og evalueringssystem på det kan skulen sjølv sagt påverka elevane sine oppfatningar. Spørsmålet her er meir i kva grad det er det som skjer.

²² Som klargjort ovanfor vil vi i denne avhandlinga med politisk kompetanse primært meina forståing av politisk deltaking sjølv om omgrepet strengt tatt har ei vidare tyding i Solhaug si utlegging som eg her legg til grunn (2003). Tilsvarende gjeld omgrepet politisk oppseding.

4.2.1 Tvitydig empiri

Det har vore eit diskutert tema om skulen si politiske oppseding har nemneverdig påverknad på dei unge sin politiske kompetanse, og særleg kva det betyr for den politiske deltaking. Det er gjort mange studiar av effektar av ulike typar politisk oppseding i skulesamanheng.

Ein del forfattarar understrekar at politisk oppseding har effektar. For det fyrste, på politisk kunnskap og innsikt (Dekker 1994; Farnen 2001; Patrick & Hoge 1991). Galston peikar på at kunnskapar om politikk i sin tur har positive effektar på politiske resonnement og på politisk deltaking (Galston 2001). Solhaug finn at politisk deltaking, interesse og tillit samvarierer med kunnskapsvariable men meiner at skulen sitt bidrag her er uvisst (2003). Jonna Nurmi finn at elevar som synes civics er interessant har betre politisk kunnskap enn andre (Nurmi 2007). Når det gjeld politisk interesse og åtferd meiner Dekker at dette vert fremja av politisk undervisning. I ein studie frå 1998 meiner Niemi og Junn å finna at politisk oppseding i skuleregi verkar positivt inn (Niemi & Junn 1998). Patrick og Hoge så vel som Hahn meiner denne samanhengen ikkje er dokumentert (Hahn 1998; Patrick & Hoge 1991). Gross og Dynnesson hevdar at undervisning knapt har nokon effekt i det heile (1991).

Sterke samanhengar er det få som argumenterer for å ha funne. Det er ingen som hevdar at dei kan dokumentera at skulen har stor, politisk aktiviserande effekt på brorparten av elevane. Det vert heller understreka at skulen si rolle er berre ein av mange, avhengig av ulike faktorar (Dekker 1994; Merelman 1986). Også Eklundh understrekar at samanhengen ikkje er eintydig (1997). Ian Davis et al. har intervjuar britiske lærarar om *citizenship education*, og desse lærarane meiner at t.d. foreldre, vener og media påverkar elevane vel så sterkt som det skulen gjer (Davis et al 1999). Mange forfattarar understrekar det tvitydige i den empiriske forskinga om effektane av å ha deltatt i politisk oppseding som fag i ei eller anna form (Dekker 1994; Dudley & Gitelson 2002; Solhaug 2003).

Nokre forfattarar er inne på at verknaden av skulen si politiske oppseding kan vera avhengig av kva det spesifikke innhaldet er. Det vert halde fram at politisk interesse vert styrka av ei undervisning om politikk som tar opp kontroversielle saker og som lar elevane drøfta dei (Farnen 2001; Patrick og Hoge 1991). Der undervisninga er knytt til konstitusjonelle detaljar og prosedyrar verkar det negativt, det same gjeld dersom undervisninga er patriotisk lagt opp, dvs at den understrekar at "våre" politiske institusjonar er betre og meir demokratiske enn elles i verda (Patrick & Hoge 1991). Hellinger og Judd meiner *civics* i USA, med vekt på formell struktur, konstitusjon og borgaren sine rettar og plikter er passiviserande fordi det er ukritisk, moralistisk og lite relatert til den deltaking dei unge kan vera med på (Hellinger & Judd 1991). Nurmi finn som peikt på ovanfor at undervisninga har større effekt når elevane synes den er interessant (2007). Mangelen på klare samanhengar kan også henga saman med at utdanning kan virka ulikt alt etter konteksten det går føre seg i. Russell Farnen viser t.d. til at utdanning gir større politisk interesse og samfunnsengasjement i samfunn som er demokratiserte enn i andre samfunn (Farnen 2001).

Giesecke og andre tyske didaktikarar hevdar generelt at skulen i liten grad vil nå fram med budskapar som står i direkte motstrid til dei som vert formidla i andre samanhengar (Tønnesen 1992). Meir konkret meiner Giesecke at skulen har størst sjanse til å nå fram med allmenndannande "viten", dvs generelle oppfatningar, verdiar og samfunnsperspektiv. "Orienteringsviten" (meir konkret om det politiske livet og den offentlege politikken) vil bli formidla av media, men skulen har store sjansar til å integrera og supplera dette slik at elevane kan utvikla gjennomtenkte og samanhengande strukturar. Normer for åtferd vil skulen i liten grad kunna påverka, der vil familie og media, og framfor alt jamaldringar så likevel ha det

avgjerande ordet. Utviklinga av dei kognitive strukturar og den generelle forståinga av det politiske systemet vert dermed særleg viktig, slik tysk didaktikk ser det.

I sitt oversyn over forskning om politisk oppseding hevdar Patrick og Hoge at politisk interesse og politisk deltaking heng positivt saman med å ha erfart eit ope klasseromsklima i skuletida, og med å ha diskutert kontroversielle politiske spørsmål i klassen (1991). Seixas hevdar at det er eit nokså robust funn at eit ope klasseromsklima, med rom for diskusjonar stimulerer til politisk interesse og deltaking (Seixas 2001). Sjå elles Dekker (1994) og Farnen (2001) som også understrekar dette. I sin gjennomgang av dette peikar Trond Solhaug på at det er ei sterk tru på at erfaring av ein demokratisk skule vil gi positiv interesse for politisk interesse og deltaking, men at denne samanhengen ikkje er påvist og prova endeleg (2003, 21-22). Han viser her til Jane Mansbridge som legg til at ideen om ein slik samheng ikkje er ny, de Tocqueville er av dei fyrste som peikar på dette (Mansbridge 1999). Dekker tar i sin oversikt ikkje same atterhald og meiner demokratiske erfaringar i skulen er positivt for politisk deltaking (1994). Om han her meiner elevråd eller demokrati i andre former er meir uvisst.

Det er såleis ikkje eintydig kva effekt politisk oppseding i skulen har. Særleg i eit politisk sosialiseringssyn vil dette vera overraskande for der ville vi forventet relativt einsarta effektar av den same politiske oppseding. I eit sosialt og kognitivt perspektiv er det mindre overraskande at ein finn svakare samanhengar. Fyrst og fremst fordi det her vert lagt stor vekt på at elevane vil oppfatta og fortolka ut frå egne føresetnader. Dette fører inn så mange betingande variablar hos individet at det er vanskeleg å finna igjen eintydige samanhengar. Ulike typar påverknad og oppseding kan forsterka, motverka eller nøytralisera kvarandre på ei rad måtar det er vanskeleg å få fullt oversyn over. Ein bestemt type oppseding kan ha ulik verknad alt etter om den fell saman med eller står i motstrid til andre påverknadskjelder (Høgmo 1992). Dei som vert eksponert for den same politiske oppseding kan tolka det svært ulikt alt etter føresetnader og kontekst. Dette samspelet mellom ulike faktorar har også ein tidsdimensjon, der oppsedingssjansar på eit tidspunkt kan samspela på ulike måtar med andre påverknader seinare. Det er derfor vanskeleg å fastslå sikkert kva verknad og tyngd dei ulike elementa i den samla politiske sosialisering har kvar for seg. Dette er bakgrunnen for at det har vore vanskeleg å isolera og fastslå kva dei ulike typar påverknad eigentleg betyr. I denne samheng må vi også ta omsyn til at politisk oppseding kan ha motsett verknad av det ein tenkjer seg. Den kan framstå som kjedeleg eller moralistisk politisk korrekt og dermed venda ungdomar bort frå politisk deltaking. I ein amerikansk studie av borgarar med ulik grad av politisk deltaking var ei viktig gruppe dei med høgt kunnskapsnivå og god innsikt men som basert i sin innsikt var så kritiske til det politiske systemet sin verkemåte at dei av den grunn ikkje ville delta (Dobbelt & Shearer 1999). Dette er eit viktig moment - det er ikkje gitt at meir kunnskap tilseier at ein sjølv bør delta meir. Det er dermed vanskeleg å sei noko eintydig av effektane. Det er også vanskeleg å måla effektane fordi det er truleg avhengig av kva slags innhald og arbeidsmåte som inngår i eit kurs om politikk (Galston 2001). Litt meir rett på sak peikar Dekker på at liten effekt kan ha samheng med at undervisninga rett og slett er for dårleg (1994).

Kartlegging av effektane av politisk oppseding vert forvanska av at effektane kan bli aktivert og de-aktivert. Skulebodskapar formidlar og representerer det autoriserte syn på ulike samfunnsforhold (Crawford 2000). Elevar, lærarar, foreldre møter dette og kjenner det, som noko dei til tider er viljuge til å meina, andre gonger ikkje.

Den politiske sosialiseringa går føre seg i eit komplekst samspel og motspel mellom ulike sosialiseringssjansar på den eine sida og samansette og varierende elevføresetnader på den

andre. Det er eit ofte framheva synspunkt at skulen ikkje har den posisjon og autoritet som den ein gong hadde. Andre sosialiseringssagentar er så mykje sterkare og skulen vert overdøyvd på stadig fleire område. Det er ikkje skulen som er kjelde for dei unge si tenking og forståing, i alle fall ikkje i same grad som før. Men om skulen sin autoritet er svekka så er også den politiske autoriteten til andre sosialiseringssagentar minst like svekka. Argumentet om den svekka autoriteten er såleis eit argument om at refleksiviteten hos elevane blir større heller enn eit argument om at nokon andre no bestemmer den politiske forståinga til elevane. Den relative vekta til ulike agentar vil vera i endring.

4.2.2 Er effektane av politisk oppseding i skulen varige?

Eit sentralt spørsmål gjeld den vekt skulen og andre tidlege sosialiseringssagentar har samanlikna med seinare sosialisering i vaksen alder. Dersom seinare sosialisering uansett viskar ut effektane av politisk sosialisering i barne- og ungdomsåra er det liten grunn til å bry seg om skulen. Det må her fyrst understrekast at sjølve ordninga med intensiv opplæring i barne- og ungdomsåra byggjer på ei oppfatning om at dette er formative år (Tangerud 1980).

Det er ikkje tvil om at barn og unge tidleg utviklar politiske førestellingar. James Mackey hevdar at barn sprengjer den sjølvcentrerte orienteringa før puberteten, og byrjar danna strukturerte representasjonar av samfunnsorden og politisk orden då (Mackey 1991). Ein del barn byrjar sjølvstendig enda tidlegare med det. Anna Emilia Berti og Christina Benesso finn at barn tidleg byrjar danna seg bilete av den politiske og økonomiske omverda dei lever i (Berti & Benesso 1998). Connell finn at barn sine fyrste strukturbilete av den politiske orden er nokså intuitive, for så å bli meir spesifikke (Patrick & Hoge 1991). Dei har i denne fasen eit utprega realistisk, pragmatisk preg. Fyrst i slutten av tenåra byrjar dei unge bli meir idealistiske i si politiske orientering og kritiske til den politiske orden dei meiner å sjå. Dei fleste 20-åringar har såleis utvikla eit bilete av den politiske orden. Dekker påpeikar at di meir grunnleggande elementa i slike kognitive strukturar er, di tidlegare vert den etablert (1994). Den politiske kompetansen byrjar såleis å utvikla seg tidleg. Men kor varig er tidleg utvikla politisk kompetanse?

I dei fyrste etterkrigsåra dominerte ein teori om den sterke og avgjerande påverknaden frå tidleg sosialisering (Sears 1990). Forskinga om partival fall saman med teorien om at tidleg politisk sosialisering har mykje å sei. Ein finn i forskinga frå dei fyrste tiåra etter 2. verdskrigen at politiske identifikasjonar spring ut av sosial bakgrunn og er stabile. Dette peikar på oppveksten som kritisk. Dette synet låg bak den offensiven for demokratisk politisk oppseding som kom i mange land etter sigeren over fascismen. Ikkje minst i Tyskland vart det satsa mykje på dette. Dette synet om den avgjerande, tidlege politiske sosialiseringa viste seg ikkje å vera haldbart. Seinare valforskning finn at oppvekst og bakgrunn ikkje slår så eintydig ut som før, m.a. pga av sosial mobilitet (Narud & Aalberg 1999). Vidare vart partiidentifikasjonar mindre stabile og heile ungdomsopprøret frå 1968 vart fortolka som eit teikn på at den tidlege politiske oppsedinga ikkje utan vidare vart bestemmende for resten av livet. Men dette betyr ikkje at all politisk oppseding berre har kortvarig verknad. Nokre orienteringar viser seg motstandsdyktige mot seinare sosialisering, som grunnleggande ideologisk og verdmessig orientering, standpunkt i dei mest kontroversielle og kjenslevare politiske stridsspørsmål, lojalitet til nasjonen, politisk interesse, vilje til å tilpassa seg reglar og autoritet og opplevinga av å kunna påverka politisk (Solhaug 2003). Men det er også her tale om betinga samanhengar som ikkje er så sterke.

Modellen om at den oppseding som fyrst er oppfatta og integrert i barndom og ungdom seinare er stabile vart såleis ufordra av andre modellar. For det fyrste, ein modell om livslang læring. Den seier at den politiske danningprosessen held fram heile livet. For det andre, ein modell om livsfasar, der ein er mottakeleg for radikale idear i ungdomstida og for meir konservative idear i eldre år. For det tredje, ein modell om særleg påverkelege år særleg i sein ungdom og tidleg vaksen alder. Dei politiske konjunkturar og kritiske hendingar som t.d. gjenreisinga etter krigen, 1968-radikaliseringa eller EU-kampen i 1994 kan vera slike som blir veldig viktige for dei som var i den påverkelege fasen då dette skjedde. Ingen av desse modellane vert sett som ein fullgod teori om når den politiske oppseding og sosialisering verkar sterkast. Sears hevdar at det dominerande synet etter kvart har blitt at det er eit komplekst samspel mellom tidleg sosialisering og seinare sosialisering (1990). I tillegg er både den tidlege og den seinare politiske sosialisering i seg sjølv eit komplekst samspel av mange agentar og individuelle føresetnader.

4.3 Skulen som ledd i ein brei politisk sosialiseringsprosess

Eg har ovanfor argumentert for at skulen ikkje bør avskrivast som kjelde for politisk oppseding. Men den må sjåast i samheng med andre agentar. Den politiske sosialiseringa er ein kompleks prosess, der mange agentar og forhold spelar ei rolle for den einskilde si utvikling av politisk kompetanse (Dekker 1994; Tozzi 1998). Det er såleis ein prosess som vanskeleg lar seg underkasta makthavarar sin instrumentelle kontroll. Demokrati ville neppe vore mogeleg om det hadde vore tilfelle.

Kva for sosialiseringsagentar er det så tale om? *Civics*-studien tilbyr ein oktogonmodell over dei ulike kjelder for politisk sosialisering (Mikkelsen et al 2001; Torney-Purta et al 2001). Henk Dekker (1994) har utvikla ein liknande modell for ulike sosialiseringsagentar som dei neste avsnitta byggjer på.

4.3.1 Bakgrunn og oppvekstmiljø

Oppvekstmiljø og sosial bakgrunn er viktig for utviklinga av partipolitiske preferansar (Rokkan 1987) og det er vanleg å trekkja inn dette som kjelde også for politisk kompetanse (Dekker 1994; Gross & Dynneson 1991). Vi kan dela oppvekstmiljøet opp i mange komponentar (Bø 1995).

Familien er sjølvsagt viktig, dei fleste barn fangar opp kva politiske oppfatningar og meiningar foreldra har og vil lenge ikkje kunna ha motforestillingar mot det. På ei side sett er familien mindre autoritær enn før. Ungdomar er meir fristilte og veks opp under større toleranse når det gjeld politiske og andre verdimeslige spørsmål enn før. Det tilseier svakare påverknad frå familien. På ei anna side er det blitt vanskelegare å orientera seg politisk ut frå andre kjelder (Giddens 1997; Lauvdal & Winger). Det tilseier at ein i større grad enn før vil falla tilbake på den tenking ein kjenner frå sin eigen familie (Muxel 1996a). Trond Solhaug finn i si avhandling at politisk kompetanse varierer med familiebakgrunn (2003). Anders Westholm peikar på at den påverknadsmekanismen som ligg i botn her er ein tostegsmodell (Westholm 1999). Fyrst vil borna oppfatta kva foreldra meiner og trur og deretter vil dei ta etter dette. Westholm understrekar at effekten av denne prosessen er avhengig av og verkar i sin tur tilbake på andre sosialiseringsprosessar. Han peikar også på at born ofte vil feiloppfatta kva foreldra meiner og oppfattar.

Vener er også svært viktige (Sunker 2002). Ungdomar søker å høyra til ulike grupper av jamaldringar og konformitetspresset kan vera sterkt. Fordi ein gjerne vil høyra til, tar ein opp i seg dei tenkjemåtar som fylgjer med å høyra til (Deaux et al 1993). Ungdomstida er ei utprøvingstid, der den einskilde kan prøva ut ulike venegrupperingar med tilhøyrande identitetar (Kränge & Øia 2005). Bestemte politiske oppfatningar eller generelle haldningar til politikk kan vera mellom markørane for å høyra til i ei gruppe. Med større sosial mobilitet vert opsjonane her fleire, ein kan velja kor ein vil høyra til meir no enn før (Lauvdal & Winger 1989).

Oppvekstmiljøet og lokalsamfunn meir generelt vert også haldne fram av fleire forfattarar (Gross & Dynnesson 1991). Det er likevel ikkje ofte det vert presisert kva i lokalmiljøet elles som påverkar og korleis det går føre seg. Lokalmiljøet er ein vid kategori som rommar mykje. Dekker sjølv nemner kyrkja (1994). Anders Todal Jensen sitt arbeid er også eitt bidrag i denne samanheng, han hevdar at dei sosiale systema folk inngår i varierer for det fyrste når det gjeld kor sterke band dei knyter mellom menneske og kor tillitsfremjande dei er. Dei varierer også når det gjeld innslag av hierarki versus høve til påverknad for den einskilde. Menneske som opplever hierarki og avstand mellom menneske vil tendera til høgrepopulistiske synspunkt, medan dei som gjer egalitære og tillitsskapande erfaringar vil tenkja i meir sosialdemokratisk retning (Jenssen 1993). Dels handlar dette om verdisyn i det partipolitiske landsskapet, men også om meir grunnleggande syn på den sosiale og politiske orden.

Eit anna perspektiv på lokalsamfunnet er å finna hos Robert Putnam som har trekt fram det han kallar for den sosiale kapitalen (Putnam 2000). Sosial kapital er alle dei formelle og uformelle nettverk og strukturar som vert danna lokalt, ofte tilknytt nasjonale organisasjonsstrukturar. I slike nettverk skjer viktige prosessar. For det fyrste skjer det ei betydeleg politisk sosialisering og dugleiksutvikling her. For det andre gir desse nettverka ein betydeleg lokal problemløysingskapasitet. For det tredje skjer ein betydeleg del av den politiske meiningsdanninga her. For det fjerde vert tillit til andre og medansvar for samfunnet utvikla her. For det femte er slike nettverk effektive for politisk mobilisering i forhold til styresmaktene, særleg lokalt. Den sosiale kapitalen viser til sjølve nettverka så vel som den kulturelle utviklinga som skjer der. Målt på dei fleste indikatorar finn Putnam at den sosiale kapitalen vert underminert i USA. Per Selle sine studiar av norsk organisasjonsliv viser tilsvarande om enn mindre dramatiske tendensar (Selle & Wollebæk 2002). Som Selle også påviser; det einaste som er i vekst er organisasjonar for konsumretta fritidsaktivitetar. Dei representerer også sosial kapital men av ein meir snever, forbruksorientert og mindre samfunnsorientert type. Men om den sosiale kapitalen er i endring, til dels vert svekka, er den like fullt framleis ein lekk i den totale politiske sosialisering. Informasjonsteknologi inneber utvikling av den sosiale kapitalen i samfunnet fordi den mogeleggjjer nye nettverk der liknande mobiliserande prosessar kan utfalda seg.

I dei mange bidraga som her er referert, der oppvekstmiljø er sett i sentrum, er det ein tendens til at den sosiale lagdelinga kjem noko i bakgrunnen. Forskarar har påpeikt at forskinga ofte overser at politisk sosialisering tar ulik form for ulike samfunnsgrupper (Percheron 1978). På ei anna side er den sosiale lagdelinga mindre rigid enn før. Identifikasjonane med sosial bakgrunn er svakare og den politiske dimensjonen ved ulike sosiale grupper meir uklare (Lauvdal & Winger, 1989). Men den sosiale lagdelinga er på ei anna side på ingen måte borte. Robert Coles peikar på at alt som barn vil amerikanarar oppleva det offentlege apparatet svært ulikt alt etter kva sosioøkonomisk bakgrunn dei har (Coles 1986). Minoritetsbarn og barn frå ressursvake familiar utviklar ein oss-dei dikotomi i tilhøvet til offentlege organ. Barn frå

betrestilte heimar opplever ikkje denne motsetninga til styringsverk og offentlege institusjonar.

4.3.2 *Massemedia*

For dei fleste menneske er massemedia den viktigast bindelekkjen til politikken og til storsamfunnet generelt (Splaine 1991). Det er her ein får vita kva som skjer på politiske arenaer, og det er her ein i stor grad får informasjon om kva saker som er aktuelle å ta stilling til.

Det er ulike syn på i kva grad massemedia påverkar mottakarane. Tidleg i medieforskinga si historie meinte ein at mediebodskapar vart motekne og akseptert nokså ukritisk av mottakarane (Schwebs & Østby 1995). Ein talte om injeksjonsmodellen, der media var overmektige. Seinare forskning reviderte dette og fann at folk var kritiske særleg ved at dei var selektivt mottakelege for bodskapar som samsvarer med dei haldningar og forståingar dei alt hadde. Dette betyr ikkje at media ikkje kunne påverka, men at påverknadskrafta varierte. I tilfelle der før-forståingane var mindre fastlåste og der påverknaden var massiv frå fleire media i lengre tid ville mediepåverknaden kunna bli sterk. Ein har dei siste åra vore opptatt av at mottakarar av mediebodskapar tolkar desse meir sjølvstendig enn ein tidlegare tenkte seg og at denne tolkinga byggjer på modellar eller breiare røyndomsbilete om politikk og styring. Ikkje alle har like gode modellar for å tolka flauten av mediefragment.

Massemedia si framstilling av dei politiske prosessane er det mange som er kritiske til. Massemedia framhevar det dramatiske, det spesifikke, det siste nye og nedtonar det langsiktige, kompliserte og gradvise. Massemedia polariserer og forenkler politiske saker, dei personifiserer slik at personane sitt maktspel skyggar for det politiske innhaldet som makt skal brukast til (Hernes 1978). Det vert hevda at media i stadig større grad vik unna samanhengar og bakgrunnskunnskap, og såleis berre serverer fragment av den politiske røyndomen. For mange verkar det forvirrande og framandgjerande. Ein kan hevda at massemedia best når dei som alt har ei betydeleg politisk danning. Dei andre har ikkje føresetnader for å forstå fragmenta. Slik sett er media ineffektive som dannelsingsinstitusjon, og er meir for dei som alt er politisk danna i betydeleg grad.

På denne bakgrunn framstår massemedia som tvitydige i eit oppsedingsperspektiv. På den eine sida er media ei kjelde til kunnskap og informasjon om det politiske. Det er i stor grad gjennom media ein er kopla på dei politiske prosessane. Det kan tenkjast at skulen ikkje korrigerer media, men vert korrigert av media. Medienærveret er så sterkt og massivt at ei politiske oppseding som i for stor grad formidlar på tvers av mediebodskapar vanskeleg vil bli trudd av nokon. Slik sett er det biletet media gir av politikken ein del av dei elevføresetnader ein må ta utgangspunkt i.

På ei anna side kan ein hevda at politisk kompetanse meir er ein føresetnad for å nyttiggjera seg media enn eit resultat av slik nyttiggjering. Dei utan politisk kompetanse vil mangla modellar og politikkbilete som gjer dei i stand til å tolka mediefragmenta. Det inneber at dei som har liten generell innsikt i politikk og samfunnsliv likevel vil danna seg modellar og bilete basert på dei fragmenta dei mottar. Slike modellar vil kunna utvikla seg i svært problematisk og misvisande retning. Mediesituasjonen er slik sett eit argument for politisk oppseding som motvekt og korrektiv.

4.3.4 Politisk erfaring

Deltakardemokratisk teori framhevar at breiast mogeleg politisk deltaking på alle nivå er viktig for politisk danning, læring og personlegdomsutvikling (Lafferty 1983). Slik læring er eitt av argumenta for breiast mogeleg deltaking. Erfaring gjennom t.d. å verta vald til tillitsverv eller gjennom aktiv deltaking i aksjonsgrupper og liknande vil sjølvsagt bety mykje for den politiske danninga. Ikkje minst lokalpolitikken har hatt slik politisk sosialiseringseffekt (Aronsson 1999). Her vert konkret systeminnsikt og dugleikar utvikla gjennom deltaking, og dei verdisyne og kognitive strukturar som den nasjonale politiske kultur kviler på vert også utvikla her – så som representasjonsprinsippet, forplikting på fellesskapen, likskap og respekt for avgjerder og reglar.

I denne samanhengen er vi interessert i den meir basale politiske sosialiseringa, den som ligg til grunn for at folk gjer dei fyrste steg inn i politisk deltaking. Politisk erfaring i tydinga aktivisme er såleis mindre viktig her. Men dei fyrste erfaringane ein gjer seg med enkle former for politisk deltaking slik som å røysta, fylgja med i media og vera vanleg medlem i ein interesseorganisasjon kan påverka vidare politisk deltaking. Vi veit lite om kva folk lærer av slike erfaringar, men det er nærliggande å sjå dette som ein lekk i den basale politiske danninga. Den forståing ein gradvis utviklar i oppveksten fører på eit punkt til dei fyrste, varsame praktiske erfaringar. Det kan tenkjast at nokon vil finna stadfesting av si forståing, medan andre vil kunna tolka desse erfaringane til at politisk aktivitet ikkje er verdt å bruka tid på.

Viktige er dei skjelsetjande politiske hendingar. Franske forskarar understrekar dette og viser til Algerie-krisa, samanbrotet av den 4. republikk og de Gaulle sitt regime, 1968-opprøret og Mitterand som førte sosialistane til makta for fyrste gong etter krigen som slike avgjerande, formande hendingar (Muxel 1996a; 1996b; Percheron 1993). Viet Nam har spelt ei tilsvarande rolle i USA og truleg har abortstriden og EU-avrøystingane spelt ei slik rolle i norsk samanheng. David Sears og Nicholas Valentino hevdar også at skjelsetjande politiske hendingar spelar ei rolle (Sears & Valentino 1997). Men dei meiner at slike hendingar sin effekt er avhengig av andre sosialiseringseffektor og vil virka betingande tilbake på andre sosialiseringseffektor og oppsedingsprosessar.

James March og Johan P. Olsen peikar på nokre erfaringar som ligg i ein mellomposisjon mellom å vera passivt samfunnsmedlem og det å vera politisk deltakar (March & Olsen 1995). I deira drøfting av korleis politiske institusjonar formar demokratiske identitetar vert fylgjande nemnd. For det fyrste, sosialisering i særinteressesamanhengar. Meir presist kva det er kan diskuteras, interesseorganisasjonar, profesjon og arbeidsplass er nærliggjande tolkingar. Den meiningsdanning som går føre seg i det offentlege rom og dei erfaringar ein får i kontakt med offentlege avgjerdsprosessar som brukar eller som part i avgjerdsprosessar er også viktig. Til sist nemner March og Olsen læringsprosessar basert på felles problemløysing. Her er både arbeidsplassen og den sosiale kapitalen viktige.

4.3.5 Politisk leiarskap

Politisk leiarskap kan gi borgarane nytt syn for kva som er viktige politiske verdiar. Vi kan også tenkja oss politisk leiarskap som maktar formidla og skapa oppslutnad om demokratisk haldning og handling. Arbeidarrørsla sine leiarar kan stå som døme på slikt leiarskap i arbeidarrørsla si glanstid. Rune Slagstad sitt verk om dei nasjonale strategar omhandlar også at desse strategane hadde visjonar for det norske demokratiet som dei søkte verkeleggjera (Slagstad 1998). Ikkje minst skulen var viktig i den samanheng, men også den offentlege

debatt framstår hos Slagstad som viktige arenaer for konstruksjon av politiske handlingsmodellar.

Framing theory fokuserer på korleis politisk mobilisering skjer gjennom at det vert utvikla og formidla kollektive problemdefinisjonar, mål, strategiar og fiendebilete som mange kjenner seg igjen i og sluttar opp om (Cefai & Trom 2001). Inkludert her er forståingar av og strategiar for politisk påverknad. Det vil i stor grad vera eit spørsmål om leing å utvikla, kommunisera og skapa oppslutnad om slike rammer for kollektiv tenking og samordna åtfærd. Denne leiingsprosessen går føre seg innanfor ein makrokulturell tradisjon. Den er bunden av det råstoffet som ligg i etablerte forståingar, men kan kombinera og nyfortolka innarbeidde tradisjonar og slike skapa nye, kollektive rammer for politisk deltaking og påverknad. Nytenking er ofte å bruka kjende kulturelle element på nye måtar. T.d. demokratisk prinsipp anvendt i nye kontekstar. Det ligg i dette perspektivet at politisk leiarskap og kommunikasjon spelar ei stor rolle for å utvikla den politiske forståinga til folk flest.

4.3.6 Utdanning

Som drøfta i kapittel 2 og 3 er politisk oppseding i skulen knytt til undervisning om politikk og det er knytt til at skulen kan vera organisert etter demokratiske prinsipp og gi elevane erfaringar med demokratisk deltaking på den måten. Det er dette som vert undersøkt i denne avhandlinga. Men utdanning kan ha politisk sosialiserande effekt utover den politiske oppsedinga.

Det samla utdanningsnivået viser seg å samvariera med mange andre dimensjonar, inkludert politisk interesse, politisk forståing, kor mange politiske standpunkt ein utviklar og faktisk deltaking (Dekker 1994; Harrop & Miller 1987; Martinussen 1973; McGinn 1999). Denne samanhengen er tydeleg på individnivå, dvs dei individa med høgast utdanning er også meir politisk aktive og integrerte enn dei med lavare utdanning i same land.

Kva det er med utdanninga som verkar slik for den einskilde er eit komplekst spørsmål. Det kan tenkjast at det er fordi det gir større kunnskapar, eller utvida dugleikar, det kan henda det påverkar identitetsdanning eller at utdanning fører inn i andre sosialiseringssamanhengar som er politisk mobiliserande. Ein studie konkluderer med at utdanning vil utvikla den einskilde sin kognitive kapasitet (Nie et al 1996). Det vil gjera han eller henne betre i stand til å gripa dei demokratiske normer og til å forstå at individuelle ynskje av og til må vika for fellesskapet sine behov.

Slik politisk mobiliserande utdanning er ikkje like tilgjengeleg for alle. Di høgare sosial status og utdanning i familien, di høgare utdanning tar avkommet (Giddens 1993; Knudsen 1992). Og di høgare utdanning, di betre politisk kompetanse og deltaking. Pierre Bourdieu og Jean Claude Passeron finn at effekten av den same utdanning ikkje er lik hos alle. Nokon får eit større løft enn andre gjennom den same utdanning (Percheron 1993). Dei har hevda at den einskilde, ikkje minst gjennom skulegang, tileignar seg ein habitus – førestellingar, disposisjonar og verdiar – som legg til rette for og mogeleggjjer nokre typar åtfærd og opsjonar og ikkje andre. Skulen gir elevane ulik habitus ved å vera tilpassa og byggja på borgarskapet si verd og habitus. Dei elevane som ikkje kjem frå borgarskapet lærer at skulen og den borgarlege utdanning er utanfor rekkevidde, og dei vert ståande med den habitus dei har frå familie og bakgrunn. Dei med bakgrunn frå borgarskapet får derimot sin habitus utvikla og utvida. Bourdieu har ikkje minst vore opptatt av korleis ulik habitus gir ulikt grunnlag for politisk deltaking. I fylgje Percheron har han ikkje spesifisert kva for kunnskapar skulen

formidlar. Men han peikar på ei politisk skulering som ikkje alle barn kan ta like godt til seg fordi ikkje alle like lett kan integrera utdanning i sin habitus (1993).

På aggregert nivå er samanhengen mellom utdanningsnivå og politisk deltaking svakare; det er ikkje slik at i eit samfunn der gjennomsnittleg utdanningsnivå går opp så går den samla politiske deltakinga utan vidare opp (McGinn 1999). Mange land har stigande utdanningsnivå og synkande valdeltaking. Det kan tenkjast mange grunnar til det. Nie et al meiner det er fordi den sterkaste effekten av utdanning på politisk deltaking er at det gjev nokre av elevane ein høgare sosial posisjon (1996). Det er den gruppa som ber brorparten av den politiske aktivismen. Eit høgare samla utdanningsnivå gjer ikkje denne gruppa større. Det berre fører til ei forskyving av utdanningsterskelen for høg sosial posisjon, frå vidaregåande skule til høgskule til hovudfagsnivå, t.d. Ei anna forklaring kan vera at det er i dei lavare nivåa at politisk sosialisering er mest vektlagt. Høgare utdanningsnivå medfører meir spesialiserte fag dei siste åra i utdanninga.

Utdanningssystemet verkar politisk oppsedande ikkje berre ved den utdanning det medvite gir, men også ved den erfaring elevane får av skulen som organisasjonsstruktur, t.d. i elevrådet. Men elevane lærer også av skuleorganisasjonen elles. Viktige forskingsbidrag her finn at skulen ofte gir heilt andre røymsler enn dei demokratiske. Nokon kallar erfaringa med skulen som organisasjons- og autoritetssystem for element i den tause læreplan (Feinberg & Soltis 1992). Ei nærliggjande førestelling er at dette er læringserfaringar som skulen og dei ansvarlege der ikkje har heilt klart for seg at dei gir. Fumat peikar på at skulen er viktig for at elevane skal læra kva likebehandling og rettstryggleik er ved at skuleverksemda er organisert etter regelverk (Fumat 2001). Dei kan læra at reglar er upersonlege men fornuftsbaserte, og altså noko menneska sjølve skapar til eige beste. Dei kan også læra at det går an å gi rom for usemje utan at det får for store konsekvensar eller akselererer for mykje.

Den forskningstradisjonen i pedagogisk sosiologi som har vore opptatt av kva skulen som sosialt system formidlar har i hovudsak vore opptatt av verknadene av dei meir autoritære trekka ved skulen. Gjennom erfaring lærer elevane her for alvor kva formell makt, hierarki, innsats- og prestasjonsbasert belønning, upersonlege reglar og konkurranse er (Gross & Dynnesson 1991). Feinberg og Soltis peikar på at viktige trekk ved denne typen lærdom heng nøye saman med det kapitalistiske og liberaldemokratiske samfunnssystemet. Uavhengig styring av eige liv og sjølvstendig vurdering, prestasjonsmotiv, universalisme, rollestyrt åtferd og rolledifferensiering er viktige i denne samanheng (1992). Nokre elevar lærer å ikkje strekka til, å måtta vera i eit system som ikkje verdset dei og som dei ikkje passar inn i, eit system som byggjer på ein borgarleg kultur som er dei framand på mange punkt. Dei lærer å halda saman i solidaritet, å skjerma seg mot systemet si makt men samstundes unngå å utfordra systemet så mykje at det får alt for alvorlege fylgjer. Dette er den kultur som er funksjonell for deira framtid som komande underklasse. Dei lærer dessutan om desse sidene ved samfunnslivet utan at det vert stilt spørsmålsteikn ved det, dei lærer det som sjølv sagte tilhøve. Fortolkinga av desse læringsprosessane er ulike, dei kan sjåast som undertrykking som burde vore avskaffa eller som naudsynte funksjonar for den vestlege samfunnsform (ibid.).

La oss i samband med politisk påverknad gjennom skulen også ha nemnd læraren. Læraren som person – ikkje kva og korleis han/ho underviser men korleis han/ho er som person – kan vera viktig. Lærarar vil kunna visa seg sjølv fram som politiske vesen og fungera som rollemodellar eller som noko ein ikkje vil likna på (Gross & Dynneson 1991).

4.4 Oppsummering

Denne avhandlinga føreset at den politiske oppsedinga som går føre seg i skulen har ein verknad på utviklinga av elevane sin politiske kompetanse. Har den ikkje det er den ikkje verdt å studera. Det har vore reist tvil om skulen si politiske oppseding betyr noko i det heile. Eg har i dette kapitlet argumentert for at skulen spelar ei rolle sjølv om denne rolla er avhengig av ei rad andre faktorar og sjølv om effekten av skulen vil vera ulik hos ulike elevar. Effektane av politisk oppseding er ikkje enkle og eintydige. I eit sosialt, kognitivt perspektiv er det ventande at dette er uklart. Den komplekse sosialisering- og oppsedingstrukturen skulen inngår i peikar også i retning av at klare samanhengar vil vera vanskelege å finna. Denne studien byggjer dermed på at skulen har ei rolle å spela som formidlar av idear om politisk deltaking men at denne rolla er varierende, vil ha varierende konsekvensar og vil samverka med ei rad andre vilkår.²³

Avhandlinga byggjer også på ein føresetnad om at den politiske oppsedinga er ein prosess som kan studerast frikopla frå den breiare medborgaroppseding. Politisk oppseding er her forstått i eit sosialt, kognitivt perspektiv. Det inneber at oppseding er å eksponera elevar for forståingar av politikk gjennom både undervisning og praktisk erfaring (situert læring). Det inneber at oppsedinga må kunna gjera politisk deltaking forståeleg og meningsfylt gjennom vektlegging av samanheng og grunngevingar.

Politisk kompetanse har såleis mange kjelder, inkludert politisk oppseding i skulen. Politisk kompetanse er i sin tur berre ein av mange føresetnader for politisk deltaking. Politisk deltaking kviler på både kontekstuelle, institusjonelle og individuelle forklaringar. Ei forståing av politisk deltaking inngår i den siste kategorien saman med mellom anna den breiare medborgarkompetansen.

Det er teoretiske føresetnader og avgrensingar som desse som ligg bak dei problemstillingane som dei tre empiriske arbeida tar opp. Dei overordna problemstillinga for avhandlinga er korleis læreplanambisjonane om politisk oppseding vert realisert i norsk skule og om Noreg representerer ein alternativ modell for politisk oppseding, slik læreplanane legg opp til. Dette er fylgd opp i tre empiriske arbeid. I elevrådsstudien er spørsmålet kva for deltaking i forhold til autoritetar elevane får erfaringar med og om dette er demokratisk. Vekta er her lagt på fylgjande

- Har elevrådet deltakingsrett når det gjeld å ta opp saker som elevane synes er viktige.
- Er dei reglane som styrer elevrådet si deltaking i avgjerdsprosessar på skulen demokratiske?

Fylgjande tre spørsmål til skulen si formidling i samfunnskunnskap/samfunnslære blir sentrale:

- Kva typar politisk deltaking gjer skulen elevane kjende med, og korleis vert desse formene for deltaking nærare definert?

²³ For dei fleste tema som samfunnsfaget tar opp må skulen sitt bidrag sjåast i ein slik kompleks samanheng. Det vil variera med tid, stad og tema kva for andre aktørar og kjelder skulen vil samspela med eller i mot. Det vil også truleg variera i kva grad lærarar og lærebokforfattarar erkjenner dette samspelet. Er det ei føring for dei eller kan det vera ein ressurs? I kva grad prøver dei å vera motkultur? Eit sentralt spørsmål er kva rolle informasjons- og kommunikasjonsteknologisk utvikling spelar og vil spela her. I valkampen hausten 2007 skal veljarane få spørja ut politikarar på bloggar, mange aktørar med politisk relevante budskapar er ute på nettet. Kva samspel oppstår mellom dette og andre politisk sosialisierende og oppsedande agentar? Det er ikkje rom for å drøfta dette nærare her men spørsmåla er reist.

- Korleis gjer skulen dei ulike deltakingsformene meiningsfulle ved å visa korleis dei spelar ei rolle i den politiske orden?
- Korleis framstiller skulen politisk deltaking som meiningsfull for den einskilde?

5 FRÅ REPRESENTATIVT DEMOKRATI TIL SEINMODERNE POLITIKK?

5.1 Innleiing

Demokratiteorien tilbyr ulike førestellingar om kva politisk deltaking er, kva rolle den spelar politisk og kva som motiverer den einskilde til politisk deltaking. Demokratiteori vil derfor her bli nytta som teoretisk rammeverk. Det vil sei at eg i dette kapitlet vil løfta fram dei ulike konsepsjonar om deltaking og kva meining den har. Dei empiriske resultatane er i artiklane og i avslutningskapitlet drøfta opp mot desse.

Nyare demokratiteori byggjer på og vidarefører klassiske tema utvikla i gresk tradisjon, i tidleg republikanisme og i klassisk liberal tradisjon (Held 1996). Dei ulike modellane derifrå er i denne samanhengen likevel mest av interesse som bakgrunn for dei modellar som omgrepsfestar demokratiet i dagens nasjonalstatar. Det er difor nyare modellar som er det sentrale her. Framstillinga vil ta utgangspunkt i David Held si kategorisering og drøfting av demokratiteoretiske retningar (1996).

Utviklinga av nyare demokratiteoretiske perspektiv speglar i nokon grad ei historisk utvikling i den vestlege verda. Ein kan såleis spørja om skulen si politiske oppseding er prega av demokratiforståingar som er utvikla dei seinare åra, slik som seinmoderne førestellingar er eit døme på, eller om den meir er prega av eldre idear, t.d. deltakardemokratiske tenkjemåtar frå 1970-åra.

5.2 Klassiske teoriar som bakteppe

Held skil mellom fire klassiske tradisjonar: den greske antikken, republikanisme, liberalisme og tradisjonen frå Karl Marx (ibid.). Den politiske oppsedinga i skulen og norske ungdomar si politiske forståing vil ikkje bli drøfta i lys av dei, men i lys av nyare teoriar. Men dei nyare demokratiteoriar vidarefører tema frå den klassiske teori. Det er difor naudsynt å trekkja fram nokre tema frå den klassiske tradisjonen.

I både den liberale så vel som i den republikanske retninga skil Held mellom ei protektiv og ei utviklande form. Det protektive har eit hovudfokus på at demokratiske ordningar skal verja einskildindividet mot at fridom og rettar vert krenka. Det utviklande framhevar at deltaking i samfunnstyringa er ein veg til intellektuell, moralsk og sosial utvikling for den som er med.

Den demokratiforma som vart utforma i Athen inkluderte berre ein del av dei mannlege innbyggjarane i statsstyringa. Den har sterke republikanske element, dvs at den demokratiske prosessen skulle ha *res publica*, det felles, som sitt objekt og tema. Individuelle rettar og interesser er ikkje tematisert her. Statsstyringa skulle ta form av politisk debatt der alle borgarar kunne delta og der statsfelleskapets beste var det sentrale. Andre interesser var det ikkje legitimt å fremja. I den greske polis er det borgarane og det politiske fellesskapet av borgarar som har politiske rettar. Personlege rettar i forhold til ei statsmakt utanfor individet er det ikkje tale om her. Stat og samfunn vert ikkje klart skild mellom. Styre ved lov og meritokrati som prinsipp for val til viktige embete er også viktig i den greske demokratikonsepsjonen. Tanken om at deltaking i den politiske fellesskapen for å realisera felles beste er utviklande for den som deltar har også sitt opphav i den greske antikken.

Aristoteles og Platon var begge skeptiske til det greske demokratiet slik det utfalda seg i Athen, der det til slutt gjekk under. Mange av dei problema særleg Platon peikte på har vore viktige i kritikken av demokratiet heilt fram til vår tid. På ulike vis perverterte det athenske demokratiet seg sjølv. Det utarta i fraksjonskamp og elitisme der felles beste ikkje lenger var det sentrale. Systemet hadde for få føringar på forhasta og lite gjennomtenkte vedtak. Det reine demokratiet fører såleis med seg labilitet og irrasjonalitet. Dei fattige vil alltid ha fleirtal som dei før eller seinare vil venda mot dei betrestilte. Det er på denne bakgrunn Platon meiner at dei mest innsiktsfulle må ha hand om styringa (Held 1996).

I dei europeisk bystatar som fram mot renessansen fekk stort sjølvstende oppstod nye idear om korleis bystaten skulle styrast. Kritikken av det greske demokratiet var kjend og demokrati var ikkje eit ord bystatane brukte om si styreform. Den vart heller definert som republikansk. Det er to viktige trekk ved renessanserepublikken. Det eine er at den legitime politiske makt spring ut av folket. Folkesuverenitet er derfor eit kjennemerke. Fridomen til borgarane kan berre sikrast ved at staten står til ansvar for borgarane sjølve. Men dei demokratiske rettane var avgrensa både når det gjeld kven dei omfatta og kva dei omfatta. Det andre er som i den greske tradisjonen; statsstyringa skal fokusera på fellesbeste og ikkje vera ein kamp mellom særinteresser og fraksjonar. Men fellesbeste er i stor grad ein førehandsdefinert storleik: det er tilrettelegginga for at borgarane skal kunna leva frie og sjølvstendig liv i sivilsamfunnet, verna mot ytre fiendar. Denne protektive republikanismen vert m.a. vidareført i den amerikanske revolusjonen.

Utviklingsrepublikanismen grip også tak i eit moment frå den greske tradisjonen – om deltaking i fellesskapet som dannande og utviklande for den deltakande. Jean Jacques Rousseau representerer denne tenkemåten og vektlegg sterkt at politisk deltaking er viktig for den moralske og intellektuelle utviklinga for den einskilde. Det utviklande ligg i å utvida perspektivet frå privatsfæren til dei større samanhengar ein er ein del av. Fordi deltaking i det offentlege livet alltid inneber samarbeid med mange er det politiske nivået prega av gjensidig avhengige borgarar. Dei kan ikkje oppnå noko kvar for seg. Deltakinga er også etisk og intellektuelt utviklande ved at alle som er med må læra å tenkja i breiare etiske og sosiale perspektiv som kan femna alle og ikkje berre sirkla rundt sitt eige.

Denne tidlege republikanismen – både den protektive og den utviklande - har mindre politiske system som føresetnad. Den klassiske republikanismen hadde, som det greske demokratiet, vanskar med å utforma demokratiske ordningar på større skala i moderne nasjonalstatar. Den liberale tradisjon utviklar demokratiet på nasjonalstatleg nivå.

Den liberale tradisjonen utviklar seg i Held sin analyse ved at implikasjonane av kjerneideane gradvis vert trekt lenger (Held 1996). Thomas Hobbes introduserer førestellinga om at staten er til for å verna menneska mot kvarandre og at denne staten må vera akseptert av borgarane i samfunnet for å vera legitim. Men han vil ikkje gi borgarane makt i forhold til staten.

John Locke byggjer på Hobbes og ser staten som eit vern for den einskilde sin fridom og rettar. Men han meiner det er fare for at staten blir tyrannisk, og han er difor oppteken av korleis ein kan sikra at staten respekterer borgarane sin fridom og rettar. Han meiner dette vil krevja ei form for maktdeling, så vel som at folket sine representantar må godkjenna nye lover. Men regelmessige val eller røysterett er det heller ikkje her tale om.

Jeremy Bentham og James Mill fører den liberale tenkinga vidare. Dei understrekar at mennesket alltid vil vera motivert av ynskjet om å ivareta eigne preferansar og behov. Dette

vil føra dei i konflikt med kvarandre og dei menneske som har makta i staten vil lett kunna koma til å undertrykkja borgarane. For å unngå dette må staten stå til ansvar for folket i frie, kompetitive val. Staten og samfunnet er her skarpt skild mellom, staten skal mogeleggjera ordna samfunnsforhold men ikkje blanda seg inn. Dei gjekk begge inn for regelmessige val der dei styrande vart haldne til ansvar men dei ville avgrensa røysteretten vesentleg.

Madison si demokratiforståing ligg i denne same protektive tradisjonen (Dahl 1956). Det som særmerkjer Madison er oppfatninga om at regelmessige val ikkje er nok for å hindra statsmakta i å bli tyrannisk. Det trengs i tillegg konstitusjonelle *checks and balances*, som t.d. maktfordelinga på det føderale nivået så vel oppdelinga i ulike styringsnivå

John Stuart Mill går lenger når det gjeld røysteretten, men av frykt for dei uopplyste massar ville han gi dei opplyste og eigande klassar større stemmevekt (Held 1996). Han står i ein lang tradisjon som fryktar den eigedomsause massen og som ikkje vil gi dei fulle politiske rettar. Mill skil seg frå dei andre liberale tenkjarane ved at politisk deltaking ikkje berre er eit spørsmål om å ivareta sine interesser i møte med ein trugande stat. Politisk deltaking er også utviklande ved at det lærer dei deltakande å sjå seg sjølve i eit vidare samfunnsperspektiv. Han hevdar, tilliks med Rousseau, at deltaking i statsstyre er viktig for å kunna utvikla seg som heilt menneske moralsk og intellektuelt. Mill er såleis talsmann for ein utviklande liberal teoritradisjon.

Tradisjonen frå Karl Marx er den fjerde klassiske tradisjonen som Held stiller opp. Med utgangspunkt i samfunnsanalysen av det kapitalistiske samfunnet er Marx kritisk til det liberale demokratiet. Marx er tvitydig og omtalar ved nokre høve staten som determinert av klassetilhøva. Andre gongar opnar han for at staten kan ha ein relativ autonomi og det inneber eit visst rom for demokratisering. Dei ulike perspektiva på demokrati som Held trekkjer fram frå den marxistiske tradisjonen er knytt til ulike syn på revolusjonen og tida etter denne. Denne analysen og kritikken vil ikkje bli drøfta nærare her.

I forlenginga av desse store tradisjonar vert demokratiteorien vidareutvikla i ulike retningar som har påverka den politiske utviklinga i den vestlege verda. Det er ikkje her rom for å gå grundig gjennom dei i sin heilskap, merksemda vil primært bli retta mot kva former for deltaking som vert trekt opp, kva rolle slike deltakingsformer spelar og kva individuell motivasjon for politisk deltaking som vert trekt fram.

5.3 Politisk deltaking i demokratiteoretisk lys

5.3.1 Elitistisk konkurransedemokrati

Larry Diamond kallar Joseph Schumpeter sitt demokratisyn for eit minimalistsyn (Schumpeter 1976). Det kan difor vera naturleg å byrja med Schumpeter, som har hatt stor påverknad på synet på demokrati i dei fyrste ti-åra etter krigen (Pateman 1970). Schumpeter tar utgangspunkt i ein kritikk av det han kallar klassisk demokrati (1976). Den klassiske doktrine er, meiner Schumpeter, at demokrati er eit arrangement som sikrar at politiske avgjersler skal spegla felles beste og dette skal skje ved at folket avgjer sakene gjennom sine representantar. Til dette innvender Schumpeter at det knapt finnes noko felles beste og at den jamne borgar ikkje har interesse, motivasjon og føresetnader for å ta direkte del styringa av anna enn det som vedkjem dei direkte. I eit kjend sitat skriv Schumpeter at

Thus, the typical citizen drops down to a lower level of mental performance as soon as he enters the political field. He argues and analyses in a way which he would readily recognize as infantile within the sphere of his real interests. He becomes a primitive again. His thinking becomes associative and affective (1976, 262).

Schumpeter set seg som mål å presentera ein alternativ, realistisk modell av demokratiet. Han ser det politiske livet i eit demokrati som ein konkurranse om statsstyringa mellom elitar. Elitane er grupperte i politiske parti som konkurrerer i val. Slik konkurranse sikrar mot maktmisbruk og legitimerer regimet.

Politisk deltaking er såleis avgrensa til val mellom konkurrerande leiarskap som veljarane overdrar eit styringsmandat til for ein heil valperiode. Sagt på ein annan måte er demokrati retten og høvet til å kasta dei styrande. Politisk deltaking utover valdeltaking og det å diskutera politikken mellom vala er ikkje ynskjeleg (Held 1996, 189; Pateman 1970, 5). Schumpeter sjølv skriv at veljarane må forstå at

once they have elected an individual, political action is his business and not theirs (Schumpeter 1976, 295).

Dette restriktive synet på politisk deltaking byggjer altså på eit skeptisk syn på veljarane sin innsikt, rasjonalitet og vilje til å setja seg inn i politiske spørsmål.

Denne forma for politisk deltaking vil ikkje og bør ikkje gi innbyggjarane direkte påverknad i politiske saker. Avgjerdstaking i dei ulike sakene skal overlatast til dei få med kompetanse og mandat. Men den vil likevel legitimera styresettet og eliten. I ei mindre restriktivt fortolkning kan ein sjå valet som eit val mellom partiprogram og ikkje berre partielitar (Østerud 1991). Då vert denne forma for politisk deltaking meir styrande for politikken sitt innhald. Held understrekar at i Schumpeter si utlegging er den einskilde borgar og elitegrupperingane dei to hovudelementa (1996). Her manglar ein analyse av kva rolle mellomliggende mekanismar som t.d. organisering kan spela.

Det er få føringar på gjennomslaget til den valde eliten (og eventuelt programmet den er vald på). Rett nok er Schumpeter oppteken av at dei valde styrande ikkje bør kunna gjennomføra lite gjennomtenkte og uforstandige tiltak heilt fritt (1976). Han set for det fyrste opp at dei konkurrerande elitar bør vera av særleg høg kvalitet når det gjeld kompetanse og etisk standard. Men dette er inga føring frå andre enn den valde eliten sjølv. Vidare peikar han på at statsadministrasjonen må ha ei relativt uavhengig stilling som inkluderer karrierevern. Det vil gi dei eit grunnlag for faglege innvendingar og vurderingar som ramme for dei valde elitar si maktutøving. Schumpeter peikar også på at det kan vera andre prinsipp og vurderingar enn dei reint faglege som byråkratiet kan måtta målbera ovanfor dei styrande (1976, 293-294). Han nemner også at dei valde elitar ikkje må gå for langt i forhold til minoritetar. Likevel framstår den valde eliten som nokså suveren og valet av den er derfor eit viktig spørsmål.

Weber meinte også at demokrati i aukande grad ville vera eit spørsmål om å kunna velja leiarar (Held 1996). Han såg direkte demokrati som uråd i moderne nasjonalstatar pga storleiken og kompleksiteten i dei politiske spørsmåla. I større grad enn Schumpeter framhevar han byråkratiet si framveksande overmakt. Val vert her redusert til val av leiarar og ikkje av politisk substans og offentleg politikk fordi dei valde leiarane ikkje betyr så mykje for det politiske innhaldet. Det er det byråkratiet som avgjer. Berre unnataksvis vil politisk

leiarskap kunna bryta denne byråkratidominansen. I dette perspektivet vert politisk deltaking i val mindre meningsfylt fordi det er ikkje så viktig for dei politiske utfall kven som sit der.

Det Schumpeterianske konkurransedemokratiet har mykje til felles med den parlamentariske styringskjede som Johan P Olsen utviklar i den fyrste norske Maktutgreiinga (Olsen 1978). Her er dei folkevalde underlagt folket i val. Dei folkevalde har stor kontroll med den offentlege politikken gjennom parlamentarisk kontroll over regjeringa som har hierarkisk kontroll over eit lojalt byråkrati.

5.3.2 Pluralisme

Både Held og Diamond ser pluralismen som ei vidareføring av sentrale element hos Schumpeter samstundes som ein her går utover Schumpeter sitt perspektiv (1996; 1999). Pluralismen peikar på at der er langt fleire aktørar i det politiske livet enn dei valde elitar. Statsapparatet består sjølv av mange einingar som har interesser dei søker å ivareta. Dei er ikkje berre lydige instrument (Dahl 1956, 136-137). Vidare vil mange interessegrupper i samfunnet organiserar seg og påverka til beste for seg sjølve. Dahl seier det slik:

We cannot correctly describe the actual operations of democratic societies in terms of the contrasts between majorities and minorities. We can only distinguish groups of various types and sizes, all seeking in various ways to advance their goals (1956, 131).

Så sant folk organiserer seg er det politiske systemet nokså ope for folkeleg påverknad. Di viktigare ei sak er for dei interesser saka vedkjem, di meir intense vil freistnadane deira på å påverka bli, og dei fleste grupper vil kunna ”*make itself heard at some crucial stage in the process of decision*” (ibid., 137). Det er dette mangfaldet av interessegrupper og andre aktørar som Dahl kallar eit polyarki. I polyarkiet er makta er spreidd og det hindrar tyranni.²⁴

Politikk er ikkje eit spørsmål om å drøfta og setja i verk allmennviljen eller felles beste. Det er at ulike interesser i samspel påverkar, og dette vil over tid skapa ein balanse mellom ulike syn og interesser. Ein viktig føresetnad er at den politisk orden byggjer på eit felles grunnlag av normer og prinsipp for samspelet mellom dei mange politiske aktørar.

Sjølv om pluralismen eller polyarkiet gjer det politiske systemet ope for mange grupper meiner Dahl likevel at det er det aktivistiske mindretal som dominerer i dei ulike offentlege og ikkje-offentlege aktørar og interessegrupper. Men han held fram at for dei som er tilstrekkeleg engasjert i eit spørsmål er det mogeleg å delta i interessegrupper og dermed i politiske prosessar. Det er ikkje berre ein liten elite som kan delta.

Dahl formulerer sin teori gjennom ei tilnærming der virkemåten til dei samfunn som vanlegvis vert kalla dei demokratiske vert lagt til grunn for å utvikla eit omgrep om demokrati eller polyarki. Han argumenter med at polyarkiteorien grip demokratiet sin verkemåte betre enn både Madison sin demokratiteori og det Dahl kallar populistisk demokratiteori. Populismen har folkesuverenitet og politisk likskap mellom borgarane som hovudtese. Fleirtalet skal avgjera og her er det ingen føringar på kva majoriteten kan foreta seg.

²⁴ Eller rettare sagt, polyarkiet er definert som kjenneteikn som i rein form ikkje finnes. Slik han skildrar det amerikanske politiske systemet (stundom refererer han til demokratiske samfunn generelt) er det ein hybrid som ikkje fullt ut fell saman med dei reine polyarkitrekka. Han omtalar like fullt den amerikanske hybriden som eit polyarki.

Demokrati vert redusert til fleirtalsstyre uhindra av institusjonelle ordningar så vel som av førestellingar om at der kan vera verdiar som er viktigare enn fleirtalet sin rette, så som respekten for privatlivet, stabilitet, eller rettstryggleik.

Dahl ser fleire problem med populismen, ikkje minst at den ikkje seier noko om kva prinsipp og ordningar som skal verkeleggjera eit slikt demokratisyn i praksis. Den framstår som litt lettvinnt folkevisdom, og er då også ein teori Dahl hevdar at ingen demokratiteoretikar vil forsvara.

Pluralismen vart sterkt kritisert m.a. fordi den gjorde det eksisterande til norm og dermed stengde for kritikk og utvikling. Den vart også kritisert for å oversjå maktforskjellar og ulikskap. Held skil derfor mellom klassisk pluralisme og nypluralisme. No kan det innvendast at Dahl nemner ulikskap i politiske ressursar og gjennomslag men særleg framtreddande er ikkje dette (1956, 137).

David Held peikar på Charles Lindblom som ein sentral nypluralist (1996). Lindblom understrekar maktkonsentrasjonen hos dei som sit i kommandoposisjonane i det politiske systemet, men han peikar på at alle styrande elitar (eller toppautoriteten som han kallar dei) må relatera seg til andre maktsentra og alltid må ha eit maktpolitisk grunnlag for effektiv maktutøving i regjeringsposisjon (Lindblom 1977). Det grunnlaget må byggjast i alliansar og forhandlingar med statsapparatet, med dei politiske rørsler, politiske parti eller organisasjonar dei styrande er knytt til. Politiske prosessar er ikkje hierarkisk maktutøving men det er komplekse forhandlingar og samspel mellom dei styrande og leiarane for andre viktige maktsentra. Dette samspelet går føre seg innanfor rammer og prinsipp som i stor grad spring ut av dei faktiske makttilhøva. Dette gjeld alle politiske system, også dei autoritære. Lindblom peikar på at i alle politiske system må toppautoriteten i nokon grad ta omsyn til kva folk flest ynskjer for på den måten å byggja legitimitet.

Demokrati er, meiner Lindblom, så høge ideal at dei aldri vert nådd. Han nyttar difor som Dahl omgrepet polyarki for å skildra styreforma i dei vestlege landa som kallar seg demokratiske. Polyarki inneber at maktspelet går føre seg innanfor bestemte normer og reglar og at dei som skal inneha toppautoriteten får den posisjonen gjennom ei ordning der borgarane sine ynskje kjem til uttrykk (1977, 133). Meir presist er det i polyarkiet politiske og sivile rettar for borgarane, politiske leiarar som konkurrerer om støtte, alternative kjelder for informasjon, frie og opne val og institusjonar som omset røystegjeving til kontroll med statsapparatet.

Polyarkiet er i flg. Lindblom eit system som lar fleire interesser og grupper delta i det politiske spelet. Men det er maktressursane til dei ulike interesser som er avgjerande, og makta er ikkje likt fordelt. Mange interesser er uorganiserte og vert derfor ikkje i stand til gjennomslag i det heile.

Spekteret av politiske deltakingsformer er både i pluralisme og nypluralisme vidare enn i Schumpeter si tenking. Forutan valdeltaking er også interessegrupper komne med. Termen interessegruppe fell i mellom interesseorganisasjonar og aksjonsgrupper slik vi kjenner det i norsk samanheng. Med interessegruppe vert her forstått både interesseorganisasjonar og aksjonsgrupper. Deltaking har her karakter av å fremja egne interesser.

Men Lindblom understrekar sterkare enn Dahl dei tunge maktsentra i økonomi, forvaltning, valdsapparatet, økonomiske interesser og dei store politiske masseorganisasjonar og parti si dominerande rolle (1977). Det er ikkje alle interessegrupper som når fram.

Deltaking utover valdeltaking kan ta form av passivt medlemskap i organisasjonar som har tilsette til å påverka og ta kontakt med andre politiske aktørar. Pluralismen i Dahl si utlegging framhevar i nokon grad den folkelege deltakinga i interessegrupper, t.d. når han argumenterer for at deltakinga vert større di meir ein er påverka av eit saksutfall, noko som inneber at i viktige saker vil viktige interesser mobilisera og kunna påverka (1956, 134-135). Men Dahl hevdar likevel at det i stor grad er små grupper av aktivistar som dominerer dei ulike interessegrupper. Nypluralisten Lindblom framhevar også at dei fleste politiske aktørar i polyarkiet ikkje er organisert etter polyarkiske prinsipp internt. Deltakinga nedanfrå er derfor ikkje så stor her sjølv om det vert opna for slik aktivisme. Lindblom understrekar også, som Schumpeter (1977; 1976) at borgarane si deltaking tar sterkt farge av at politiske elitar påverkar folkemeininga.

Desse deltakingsformene spelar ei rolle politisk ved at grupper og organisasjonar kan påverka politiske utfall. Ingen einskildaktør kan rekna med å få full kontroll med saker eller saksfelt. Men mange aktørar kan i nokon grad få egne interesser tekne omsyn til. Nypluralismen understrekar likevel skeivdelinga i makt og påverknad sterkare enn den klassiske pluralismen.

I pluralistisk og nypluralistisk perspektiv er det ingen tvil om at den einskilde ikkje har nokon politisk påverknad. Politisk makt føreset organisering og kollektiv politisk handling. Gitt slik organisering er politisk deltaking for den einskilde meiningsfylt fordi det er slik ein kan hevda interesser og ivareta behov.

L. Diamond omgrepsfestar som nemnd Schumpeter sin teori som eit minimalistdemokrati (1999). Han kallar det også for *electoral democracy*, og understrekar med det den strenge avgrensinga til valet som hovudsaka i demokratiet. På den andre sida set Diamond opp det han kallar liberalt demokrati som i stor grad fell saman med pluralismen og med sterke garantiar for at den einskilde sine rettar skal bli respektert. Frie og uavhengige domstolar og presse høyrer også med.

Både elitekonkurransen og pluralisme er likevel variantar av liberal teori. Det liberale synet gjer individet til ei grunneining, og individet med sine interesser og preferansar går forut for stat og politikk (Weigård & Eriksen 1998). Individet vil ha ulike interesser som kjem i strid med kvarandre og med statsmakta. Staten og andre menneske er potensielle motpartar som kan hemma den einskilde i si livsutfalding. Sivile rettar vernar individet mot staten og andre individ. Politiske rettar gjer individet i stand til å ta makta over staten og slik å kontrollera at staten ikkje går for langt i forhold til borgarane. Politikken blir til i samspelet mellom desse mange interesser og det er styrketilhøvet og alliansar som til ei kvar tid definerer mål og strategi i politikken. Ei konsensusoppfatning av fellesbeste finnes ikkje (Schnapper 2000b; Sejersted 1983).

Interesseaggregering er såleis den sentrale politiske prosessen (Weigård & Eriksen 1998). Demokrati er retten til å forsvare interessene sine mot andre, og individet vil her gruppera seg med andre med felles interesser, og gå i forhandling, konfrontasjon eller kompromiss med andre interessegrupperingar. Medvit om egne interesser, vilje og evne til sjølv å ivareta dei er viktig her (Lindensjø 1999).

Den liberale tradisjonen poengterer såleis sterkt at individa handlar ut frå eit ynskje om å realisera preferansar og behov (Dahl 1956; Held 1996; Lafferty 1983). Motivasjonen for politisk deltaking må dermed forventast også primært å liggja her. Jon Elster kallar dette ein økonomisk demokratimodell der politikken på eit vis er privat fordi den blir driven av einskildindivid sine private interesser og ynskje (Elster 1983). Politisk aktivitet og deltaking som valdeltaking vert dermed instrumentell handling for å ivareta interesser og i siste instans fridom og grunnleggande rettar. Pateman kallar det ein bytterelasjon: den einskilde vil berre delta politisk dersom innsatsen gir noko tilbake (Pateman 1979).²⁵

Schumpeter peikar på det uansvarlege og irrasjonelle i folk sitt tilhøve til politikk. Det opnar opp for eit breiare sett motivasjonar. Som peikt på ovanfor er det ein lang tradisjon i demokratiteorien for å frykta det irrasjonelle. Det irrasjonelle er her ein stor restkategori. Særleg viktig (og frykta) er emosjonane som politisk motivasjon. Som Lupia et al syner tar folk ofte stilling basert på opinionsleiarar eller på svært enkle tommelfingreglar (Lupia & McCubbins 1998).

5.3.3 Deltakardemokratiet

Det deltakardemokratiske perspektivet som vert utvikla frå 1960-åra kan m.a. knytast til Carole Patemann og Hannah Arendt (Lafferty 1983). Denne retninga byggjer dels på ny-marxistisk kritikk av det liberale demokratiet som ikkje gav borgarane god nok styring over eige tilvere (Held 1996). Held framhevar også at teorien reflekterer den moderne staten som har blitt svært intervensjonistisk i etterkrigstida (ibid.). Det gir ikkje lenger mening å skilja mellom stat og eit sivilsamfunn uavhengig av statsmakta. Fridomen kan ikkje sikrast ved å halda staten på avstand men nettopp ved å demokratisera den allestadsnærverande statsmakta.

Pateman gjer dei klassiske liberale og republikanske tekstar til ankerfeste for deltakardemokratiet (Pateman 1970). Særleg Rousseau og John Stuart Mill er viktige. Eit hovudargument er at politisk deltaking har ein sterk dannande verknad på dei som er med. Det er gjennom politisk deltaking i politiske avgjerdsprosessar at borgaren kan læra korleis eigne interesser og verdiar må sjåast i ein større samanheng, det er her etisk refleksjon for fellesskapet kan utviklast og det er her, i samvirket, at den einskilde best kan skapa det gode liv for seg sjølv. Det krev syn for at samvirke og fellesskap er viktig og det kan best lærast gjennom erfaring med det. Det representative demokratiet som også Pateman meiner må vera dominerande på statleg nivå føreset lokal, direkte deltaking som gir den danning som representativt demokrati byggjer på.

Repertoaret av politiske deltakingsformer vert her endå større. Politisk deltaking gjennom partia og ulike interesseorganisasjonar vil framleis vera viktig. Men deltakinga i desse typane institusjonar må ha sterkt innslag av direkte deltaking for medlemmene. Direkte deltaking kan utvidast/innførast på ei rad område. For det fyrste, på grunnplanet i organisasjonar og politiske parti. For det andre, i forhold til lokalpolitikken. Desentralisering til kommunalt nivå vert difor viktig. For det tredje i sjølvstyrt, ikkje-offentleg sjølvforvaltning i nabolag og fritidsorganisasjonar. For det fjerde, på arbeidsplassen.

²⁵ Pateman hevdar vidare at parallelt med den utilitarianistiske bytte-motivasjonen er det i den liberale tradisjon også ei kontraktstenking der borgarane tar på seg ei forplikting i forhold til det politiske systemet. Ho hevdar vidare at den liberale tradisjonen ikkje kan gjera greie for kvifor og korleis borgarane skulle utvikla slike forpliktingar. Det kan dei, iflg Pateman berre gjera innanfor rammene av eit fellesskap som liberal teori i fylgje Pateman ikkje har noko godt omgrep for.

Pateman peikar på at omgrepet deltaking har fått ein veldig positiv valør i åra før ho skriv si bok som kom ut i 1970. Omgrepet treng presisering og klargjering (1970, 67). Dette behovet er ikkje mindre i dag. Deltaking er eit spørsmål om dei deltakande sin relasjon til avgjerdsprosessar. Dei tilfelle der denne relasjonen tar form av at dei deltakande blir informert om ei avgjerd, blir overtalt til å akseptera, der dei skal få kjensla av å påverka meir enn dei faktisk påverkar kallar Pateman for pseudo-deltaking (1970, 169). Reell deltaking er å kunna påverka eit utfall i større og mindre grad. Der ein kan påverka andre som har det endelege ordet talar Pateman om delvis deltaking. Dette inneber at den som tar avgjerda vil kunna tapa på ikkje å tilpassa avgjerda til dei som har delvise deltakarrettar. Full deltaking er det tale om der dei deltakande sjølve tar den endelege avgjerda. Desse tre typane kan i ein organisasjon vera avgrensa til snevert definert lågare ordens saker, eller det kan omfatta verksemda meir generelt innanfor dei ytre føringar den er underlagt. Dette er høgare ordens deltaking (ibid., 67-70).

Meiningsfull politisk deltaking er også her i stor grad avhengig av organisering. Det er i fellesskap politisk deltaking kan gjera ein skilnad. Politisk motivasjon vert her knytt til eigainteresse i å kunna påverka. Men Patemann legg også sterk vekt på at politisk deltaking er utviklande for dei som deltar. Jon Elster peikar på at dette synet er det ein lang tradisjon for, Alexis de Tocqueville, Rousseau og Hannah Arendt har løfta fram dette (Elster 1983). Elster meiner at sjølvrealisering utan tvil er eit resultat av politisk deltaking men som eit biprodukt av deltakinga. Den bevegende motivasjonen vil vera instrumentell problemløysing. Utviklingspotensialet vil vera mogleg å utnytta for dei som deltar også for å påverka (Lafferty 1983). Men heller ikkje Pateman gjer sjølvrealisering til den primære motivasjon for politisk deltaking (Lafferty 1983). Motivasjonen ligg hos Pateman i å villa påverka og forsvara interesser og verdiar.

Lafferty knyter ekspressive motiv inn i deltakardemokratiet og særleg til sjølvrealiseringsmotivet (1983). Det er handling som ikkje er motivert av ynskje om å påverka men av eit ynskje om å uttrykkja og markera kven ein er. Hannah Arendt og Rousseau legg vekt på dette, etter Lafferty sitt syn (ibid.). Han argumenterer for at det ekspressive elementet ikkje kan vera fullgod motivasjon åleine sjølv om den relative vektlegginga av instrumentalisme og ekspressivisme vil kunna variere mellom individ. (Sjå elles Aardal 2002).

Aksjonsdemokrati og til dels også gallup-demokrati (dvs at meningsmålingar som viser standpunkt i einskildsaker har autoritet i forhold til dei folkevalde mellom vala) er deltakingsformer som stør seg på deltakardemokratisk tenking. Det fell også delvis saman med pluralisme og til dels med seinmodernitet. Alt for 25 år sidan skildrar Johan P. Olsen og Harald Sætren aksjonskanalen som veletablert i norsk politikk (Olsen & Sætren 1980). Og slik har det vore sidan. Dette er såleis idear som på nokså kort tid fekk svært stor påverknad i norsk politikk, som i mange andre land.

5.3.4 Nyliberalisme

David Held drøftar nyliberalismen i demokratiteoretisk samanheng. Men i forhold til dei spørsmål vi her diskuterer inneber ikkje drøftinga hos Held noko nytt. Det er grensene for politikken som står i sentrum. Ei side ved nyliberalismen som likevel er interessant her er brukardemokratiet (Olsen 1988b; Rose & Pettersen 1995). Johan P Olsen skil mellom fire modellar for tilhøvet stat-innbyggjarar. Ein av dei kallar han staten som supermarknad. Denne byggjer på grunnelementa i det liberale demokratiet. Men den tonar ned

særinteresseorganisasjonar og framhevar ei ny deltakingsform, nemleg brukardemokratiet. Den suverene brukar av offentlege tenester kan påverka den offentlege politikken gjennom *exit* eller *voice* (Hirschman 1970).

Exit vil sei at brukarar av offentlege tenester skal kunna gå over til ein konkurrerande leverandør – ofte ein privat konkurrent - dersom ytinga ikkje er slik brukaren vil ha det. *Voice* vil sei at ein kan gi uttrykk for at ein er misnøgd. Dersom ein kan truga med *exit* vil det gjera det meir sannsynleg at *voice* vert tatt til fylgje. Det er ikkje tale om at brukarane sjølve skal vera med å ta avgjerder om politikken. Det er heller ikkje tale om at brukarane berre ved nokre få utvalde tidspunkt skal kunna bruka *voice* eller *exit*. Brukarane skal kontinuerleg kunne utøva press på det offentlege. Dei skal aldri gi frå seg denne makta til valde representantar. *Exit* krev strengt tatt at der er konkurrerande produsentar av offentlege tenester.

Dette inneber ei utviding av deltakingsarsenalet, og det er ei deltakingsform som er motivert av eiga-interesse i å få offentlege ytingar tilpassa egne behov og preferansar. Grensene for slik brukarmakt vert ikkje tematisert av modellen om brukardemokratiet men sjølve modellen byggjer på ei implisitt antaking om at det offentlege apparatet er for mektig og at det er viktig å tvinga det til å bli meir responsivt mot brukarane

5.3.5 Deliberativt demokrati

Erik Oddvar Eriksen, som i norsk samanheng har vore ein sentral talsmann for det deliberative demokratiperspektivet grunnir dette m.a. med at det er behov for ei motvekt til den nyliberale diskursen (Eriksen 1995).

Det deliberative perspektivet inneber ikkje avvising av val, interesseorganisasjonar eller ulike former for direkte demokrati. Men det inneber ein kritikk av at politikken blir redusert til aggregering av særinteresser. Demokrati blir då retten til å forsvare interessene sine mot andre, og individ vil her gruppera seg med andre med felles interesser, og gå i forhandling, konfrontasjon eller kompromiss med andre interessegrupperingar. Medvit om egne interesser, vilje og evne til sjølv å ivareta dei er viktig her.

Det alternative demokratiidealet som her vert halde fram er den frie deliberasjon der det betre argument skal ha forrang og der dialogen skal vera herredømfri og søkja utvikla ekte konsensus om mål, strategi og tiltak som alle kan einast om er gode for fellesskapen. Joshua Cohen si reindyrking av deliberasjonen er gjengjeven slik hos Weigård og Eriksen (1998, 43-44):

- Deliberasjonen er fri, dvs den er ubunden av normer og vilkår som er sett på førehand, bortsett frå dei som gjeld deliberasjonen sjølv.
- Deliberasjonen får eit utfall som skal verka styrande på handling.
- Deliberasjonen skal vera sakleg og utan bruk av makt. Det avgjerande skal vera argument som alle kan akseptera.
- Alle har lik rett til å delta og eit argument skal ikkje bli sterkare eller svakare alt etter kven som set det fram.
- Deliberasjonen skal sikta mot reell konsensus, mot eit resultat alle kan akseptera som best for heilskapen og som akseptabel for dei einskilde. Dersom dette ikkje lukkast er avrøysting og fleirtalsavgjersle ei naudløysing.

I kva grad og korleis ein kan nærma seg desse ideala er det ulike syn på (sjå nedanfor).

Deliberativt demokrati har klare republikanske trekk. Republikanisme inneber at partikulære særinteresser ikkje har legitim rett til å krevja seg ivaretekne av politiske vedtak utan omsyn til fellesskapen (Schnapper 2000b). Avgjerder skal bli tatt basert på rasjonell analyse av kva som er den beste strategien for fellesskapet i ein gitt situasjon. Også normer, mål og verdiar skal etablerast ut frå rasjonell vurdering av kva normer som vil tena heilskapen og allmennvellet (Obin 2000). Verdiar og normer som ikkje kan forankrast slik kan ikkje bli lagt til grunn for politisk styring, men må bli vist ut til sivilsamfunn og privatlivet (Schnapper 2000b).

Republikanismen er – i prinsippet – ei form for demokrati som opnar opp det politiske fellesskapet. Alle kan i prinsippet bli ein del av det, om ein er viljug til å underkasta seg dei lover og politiske institusjonar som gjeld. Integrasjon av nye grupper vert mogeleg ved at det partikulære, som skil grupper og individ frå kvarandre ikkje tel i det politiske fellesskapet. Der møtest ein som borgarar og ikkje som personar. Og borgarane opererer alle i den same universelle arena; den politiske. Det er her deliberasjonen skal finna stad.

Det er viktig å understreka at deliberativt demokrati ikkje fell saman med direkte deltaking sjølv om det i den greske bystaten og hos Rousseau gjorde det. Weigård og Eriksen peikar på at Edmund Burke og J.S.Mill er døme på teoretikarar som knytte deliberasjonane til dei folkevalde forsamlingane (1998).

Weigård og Eriksen peikar på at her er to konkurrerande forståingar av det deliberative perspektivet (ibid.). Dei nye republikanarane legg eit kommunitaristisk samfunnssyn til grunn. Det inneber eit etisk integrert samfunn der skiljet mellom stat og sivilsamfunn blir uklart og går inn i ein større fellesskap. I denne er det at samfunnstyring skal baserast i deliberative avgjerdsprosedyrar. I møte med vår tids tiltakande pluralisme er dette eit program for å gjenreisa ei form for etisk fellesskap som deliberasjonen skal vera ramma inn av (Faulks 1999).

Habermas meiner dette er for idealistisk og har foreslått ein mindre kommunitaristisk variant (Weigård & Eriksen 1998). Samstundes har han front mot den liberale tradisjonen og ligg på ein mellomposisjon. Frå liberalismen vidarefører han m.a. vekta på den einskilde sine politiske rettar. Vektlegginga av fellesbeste og den rasjonelle, universelt orienterte deliberasjon er meir å sjå i forlenginga av den republikanske tradisjonen (Weigård & Eriksen 1998). Habermas skil dessutan mellom dei prosessar som går føre seg i styringssystemet og dei menings- og viljesdanningsprosessar som går føre seg i det politiske, offentlege rom i sivilsamfunnet. Dei politiske prosessar i sivilsamfunnet skal vera deliberasjonar om felles beste, men dei har ikkje direkte kommando over styringsverket. Styringsverket har ein viss autonomi, ikkje minst til å vurdere juridiske aspekt ved eit tiltak og for å vurdere eit tiltak opp mot andre omsyn (økonomiske, internasjonale, presedens osv). Den deliberasjonen som finn stad i det offentlege rommet har likevel stor vekt fordi ein stat som ikkje tar denne debatten på alvor vil få sin legitimitet undergraven. Den deliberative debatten er dels pragmatisk: Kva bør og kan vi gjera, gitt mål og visjon? Dels er den etisk: Kva er rett innanfor felles normative rammer? Og dels moralsk: Kva er gode mål og prinsipp for fellesskapen? Men den skal vera rasjonell og ta sikte på ein genuin konsensus. Habermas skil meir presist mellom fleire ulike typar diskursar som i varierende grad går føre seg i den offentlege debatten, dvs pragmatisk, etisk, prosedyrale, moralske og juridiske diskursar. Habermas skil seg også frå republikanismetradisjonen ved at han legg større vekt på verdimangfaldet og på at den demokratiske deliberasjonen også må femna verdispørsmål. Vi skal i framhaldet tala om deliberasjon i denne utvida tydinga frå Habermas sitt bidrag.

Deliberativt demokrati har implikasjonar når det gjeld kva typar politisk deltaking som må vera sentrale. Dels er dette ei omdefinering av kva dei andre former for politisk deltaking skal dreia seg om. Det deliberative perspektivet kan ein sjå som eit krav om at folkevalde, interessegrupper, aksjonar og lokale sjølvstyregrupper ikkje skal vera arenaer for interesseaggregering men skal vera arenaer for deliberasjon og utvikling av ein konsensus. Dels er dette ein teori som løftar fram deltaking i offentleg debatt på ulike nivå til ei av dei viktigaste formene for politisk deltaking. Den politiske motivasjonen for borgarane si deltaking er primært instrumentell, dvs den er motivert av ynskje om ivareta viktige interesser. Men interesser og verdier vert her definert på ein annan måte, dei vert knytt til individet sine interesser som medlem i eit fellesskap. Deliberative prosessar er sett som styrande og dermed viktige. Men problemet knytt til at ikkje-legitime maktsentra skal få for mykje å sei og fortrenge demokratiet (dvs deliberasjonen) er klart til tematisert.

5.3.6 Seinmoderne demokrati

Teoriar om seinmodernitet og postmodernitet er eit stort emne og det må understreka at det her berre vil bli trekt fram nokre få poeng frå denne tradisjonen. Adrienne Sørbom drøftar implikasjonane av seinmodernitet for politisk deltaking og dette avsnittet er i all hovudsak basert på hennar avhandling (Sørbom 2002). Med referanse særleg til Anthony Giddens og Ulrich Beck held ho fram at seinmodernitet inneber grunnleggjande endringar i tilhøvet mellom statsmakta og samfunnsmedlemmene.

Einskildindivid vil i større grad enn før definera seg sjølv både politisk og på andre arenaer. Det inneber at mange trekkjer seg unna dei tradisjonelle kollektiv og den passive tilslutnad til store organisasjonar og parti. I staden vil dei opptre sjølve og definera seg sjølv som politisk subjekt. Dette heng saman med fleire tilhøve, m.a. den allminnelege individualiseringa og det langt høgare utdanningsnivået. Johan P. Olsen kallar dette for politisk alfabetisering med påfølgjande redusert vilje til å ta politisk regi frå grupper og leiarar (Olsen 1988b). Det heng også saman med større fridom fordi den materielle tryggleiken stort sett er sikra. Giddens skriv at den nye livsstilspolitikken føreset at den gamle emansipatoriske politikken er fullført (Giddens 1997). Den som hadde som mål å frigjera individa frå tradisjon og religiøs tvang og frå urettvis dominans.

Folk vil dermed venda seg bort frå dei tradisjonelle formene for deltaking og fokusera meir på kva dei kan gjera direkte, på eiga hand, særleg i sitt nærmiljø, hevdar Sørbom (2002). Folk vil søkja seg mot deltakingsformer der dei kan bety ein forskjell meir direkte og gjera noko sjølv. Det vil ofte vera andre typar deltaking enn dei tradisjonelle i parti og organisasjonar. Slike handlingar kan vera retta mot politiske avgjersler men er like ofte retta inn på å påverka nærmiljø gjennom diskusjon, medviten forbrukaråtfærd eller direkte kontakt.

Men det er overforenklande å skilja mellom tradisjonell og ny politisk deltaking fordi tradisjonelle former kan utvikla seg. Dei tendensane Sørbom peikar på kan også tenkjast å endra dei kjende formene for politisk deltaking. Engasjement i organisasjonar og parti kan bli meir skiftande alt etter situasjon, politisk dagsorden eller livssituasjon for den einskilde. Innanfor dei tradisjonelle formene kan deltakinga bli mindre standardisert, meir individuelt utforma og framfor alt mindre underdanig i forhold til leiinga.

Giddens peikar på at i møte med dei store trugsmål i vår tid (miljø, atomtrugsmålet) vil politiske rørsler, altså eit kollektiv nivå, vera naudsynt (1997). Her ligg det ei spenning. Individet er overlate til seg sjølv men har også fått eit breiare perspektiv og større moralsk engasjement i forhold til samfunnsproblema, ikkje minst internasjonalt. Politisk handling vil krevja kollektiv organisering og institusjonar. Men det er nettopp distansen til slike som kjenneteiknar individet i det seinmoderne (Krange & Øia 2005).

Ansvarskjensla og viljen til å delta aukar. Sørbom peikar på at med betre utdanning, vekt på individuelt ansvar og den allminnelege globaliseringa ser folk betre at deira eige liv er knytt inn i større samanhengar. Synet for at politikken er viktig og viljen til å ta ansvar vert derfor større. Sørbom viser då også til empiriske studiar som viser at sjølv om tilliten til og deltakinga i tradisjonell politisk deltaking går ned så går interessa for samfunnsspørsmål og viljen til å gjera noko opp. Men den tar altså nye former.

Politisk åtferd er såleis motivert med ei tru på at ein kan bety ein forskjell, forandra og løysa problem. Seinmoderne teori er i Sørbom si utlegging ein teori om at dette vert viktigare enn før. Men det spring også ut av eit ynskje om å konstruera eigen identitet, inkludert politisk profil (Giddens 1997). Identitetsforvaltning kallar Lauvdal og Winger dette (Lauvdal & Winger 1989). Det er eit sentralt poeng for den einskilde å definera seg sjølv som politisk subjekt, å byggja ein identitet. Med den nye fridomen dreiar politikken over mot kven ein sjølv vil vera. Ikkje minst i ungdomstida (Krange & Øia 2005). Dette inneber at ekspressive motiv for å markera identitetar kan vera viktige for politisk deltaking.

Identitetsdanning har ei individuell side, med vekt på det subjektive og eigenarta hos den einskilde. Men det har også ei sosial side, der identitetar vert gjort tilgjengeleg for individa i ulike institusjonar (Krange & Øya 2005).²⁶ Innanfor dei identitetar som er tilgjengeleg frå grupper og institusjonar kan den einskilde velja i varierende grad kva identitetar ein vil ha, når ein vil aktivisera dei og kva personleg form ein vil gi dei (Deaux et al 1993; March & Olsen 1989). Val av identitet er å velja å høyra til eller å ta avstand i frå. March og Olsen har i sine arbeid peika på at ei kvar for demokrati inneber at borgarane utviklar demokratisk orienterte politiske identitetar (1995).

Perspektiv om seinmoderniteten inneber ei erkjenning av at elitisme, sentralisering, profesjonalisering og byråkrati gjer tradisjonelle deltakingsformer problematiske. Det er i skepsis til kor etablerte deltakingsformer at nye former overtar.

5.4 Avsluttande merknad

Ein empirisk analyse av kva som vert formidla om deltakingsformer og meininga med politisk deltaking vil vinna på å bli sett i lys av eit teoretisk rammeverk som definerer ulike deltakingsidear og ulike måtar å gjera dei meningsfylte på. I dette kapitlet har siktemålet vore å nytta demokratiteori for å utvikla eit slikt rammeverk. Dette er anvendt i dei tre artiklane og dei samla resultata vil bli drøfta i forhold til dette rammeverket i kapittel 10.

Shumpeter sitt minimumsdemokrati trekkjer fram valdeltaking og det å orientera seg om kor godt eliten styrer som den viktige politiske deltaking. Slik deltaking er viktig fordi

²⁶ Krange og Øya drøftar ulike perspektiv på denne dobbelsidige identiteten og problematiserer skiljet. Eg ser det ikkje som tenleg å gå lenger inn i dette her.

dei valde får nokså uavkorta politisk makt. Pluralisme og nypluralisme utvidar deltakingsformene men legg til at deltaking krev organisering og samanslutning. Politisk deltaking er også her viktig fordi det som regel vil gi noko gjennomslag. På ei anna side tematiserer dei ulike pluralistbidraga, særleg Lindblom, at her er mange aktørar i den offentlege politikken og at aktørar som ikkje har demokratisk legitimitet likevel kan ha mykje å sei og undergrava demokratiet. Både Schumpeter og dei ulike pluralistvariantane er heimehøyrande i liberal teori og den einskilde er motivert primært av eit ynskje om å ivareta egne preferansar.

Deltakardemokratiet legg til eit breitt spekter av direkte deltakingsformer utover dei pluralistane peikar på. Deltaking spelar også her ei rolle fordi den kan påverka utfall men også fordi den er dannande for den som deltar. Den einskilde kan vera motivert av både ynskje om å fremja preferansar men også av ekspressive motiv. Også deltakardemokratiet er ein teori som erkjenner at der er føringar på demokratiske ordningar. Omgrepet om pseudo-deltaking dreiar seg om det og heile denne tradisjonen er basert på ein kritikk av det tradisjonelle representative demokratiet som ikkje gir så stor deltaking.

Brukardemokratiet er ført fram særleg i samband med nyliberale perspektiv. Det løftar særleg fram brukarar av offentlege tenester sitt høve til å velja andre leverandørar (*exit*) og til å gi uttrykk for sin misnøye (*voice*). Dette er ei deltakingsform som er viktig fordi den kan påverka det offentlege tenestetilbodet og den er motivert av ynskjet om å fremja preferansar.

Deliberativt demokrati peikar på den offentlege debatt som ei viktig deltakingsform som ein tenkjer seg skal verka styrande og legitimerande på mål og strategiar i offentlig politikk. Det er derfor debatten er viktig. Motivasjon er også her knytt til ynskjet om å påverka men det er fellesbeste ein her særleg søker å ivareta, ikkje individuelle preferansar. Deliberativt demokrati er også ein teori om at andre deltakingsformer enn offentlig debatt kan sjåast som deliberasjonar. Deliberativt demokrati tematiserer faren for at ulike maktgrupperingar kan få for stor makt og undergrava deliberasjonen.

Seinmoderne teori stiller opp direkte deltaking som viktige, men også identitetsmarkerande deltaking er viktig her. Den fyrste søker fremja interesser, den andre har ekspressive siktemål. Deltakingsformer som inneber passiv tilslutning til politiske leiarar vert sagt å vera på retur. Det seinmoderne demokratiet er knytt til ei kritisk vurdering av tradisjonelle demokratiformer.

Dei empiriske resultatane vil bli drøfta i forhold til desse ulike ideane om kva politisk deltaking er og korleis den gir mening.

Oftedal Telhaug skriv at demokratiet har fått status som sjølv verdigrunnlaget for norsk skule (1994). Dette har skjedd gradvis. Ettersom kristendomen si rolle som verdigrunnlag vert svekka kjem demokratiet inn som ei sterk norm som det er brei oppslutnad om i samfunnet. Ein demokratisk skule er ein ambisjon som har svært vidtrekkande implikasjonar, og mange av utfordringane skulen generelt og samfunnsfaget spesielt står ovanfor heng saman med forpliktinga på demokrati.

Generelt gjeld det at med ein demokratisk skule kan ein meina ein skule der alle elevar skal ha tilgang til utdanning. Dette handlar om at skulen skal vera gratis og tilgjengeleg

der folk bur, men det handlar også om differensiering slik at skulegangen kan tilpassast dei einskilde sine behov og føresetnader. Denne demokratiske fordringa er også knytt til det fleirkulturelle samfunnet. Korleis kan skulen vera for alle i eit fleirkulturelt samfunn? Ein demokratisk skule skal byggja på og utvikla alle elevar sine erfaringar og førehandskunnskapar, ikkje berre dei etnisk norske. Ikkje minst i samfunnsfaget vil dette vera viktig. Korleis kan samfunnsfaget gi elevar med ulike bakgrunn grep om det norske samfunnet? Blir alle elevar sin erfaringsbakgrunn løfta fram?

Ein demokratisk skule kan også bli knytt til dialogpedagogiske perspektiv som drøfta ovanfor (Arneberg 1994). Samfunnsfaget er gjerne eit fag der dialog og diskusjon får større rom enn i andre fag. Vi veit lite om korleis alle klasseromsdiskusjonane går føre seg og om dei er kvalifisert debatt eller meir privatisert synsing og ytringar om kva ein likar og ikkje likar.

Demokrati i skule og barnehage har også fått fornya aktualitet på grunn av at barn og unge sin rett til medverknad har fått ei sterkare formell forankring etter at Noreg har ratifisert Barnekonvensjonen med dei forpliktingar det medfører. Dette medfører eit press for å fornya dei ulike deltakingsordningane skulen har, ikkje minst elevrådet.

Det demokratiske verdigrunnlaget for skulen reiser mange utfordringar og spørsmål. Her er berre ei tatt opp: Korleis oppseda til politisk deltaking i forhold til styresmaktene i samfunnet? Dette er av dei viktigaste spørsmål som demokratisk teori reiser – og gir ulike svar på.

6 POLITISKE OPPSEDINGSPROSESSAR – EIT FORSKINGSOVERSYN

6.1. Innleiing

Studiane av politisk oppseding gjennom samfunnskunnskap og samfunnslære så vel som gjennom elevrådsarbeid er motivert av at desse oppsedingssprosessane spelar ei rolle for grunnlaget for ein demokratisk politisk orden og derfor viktige å ha innsikt i.

I norsk samanheng er det gjort svært lite forskning på politisk oppseding. Dette er ei hovudgrunngeving for denne studien. Dekker etterlyser i sin oversikt over internasjonal forskning og teoridanning om politisk oppseding frå 1994 meir forskning om kva mål og innhald den politiske oppsedinga i skulen faktisk har (1994). Vi veit, 13 år etterpå, framleis for lite om kva vekt som vert lagt på dette, kva budskap som vert formidla, på kva måtar, kvifor og med kva konsekvensar også internasjonalt (Audigier 1999a; Audigier & Lagelée 1996). Forskinga om korleis den politiske oppseding skjer og kva den inneheld er dessutan nokså fragmentert og der er få freistnader på å samanfatta det til ein modell. Nokre forsøk er gjort (Audigier 1999a; Farnen 2001) og eg vil ta utgangspunkt i desse i drøftinga av den internasjonale forskinga.

6.2 Norsk politisk oppseding

I norsk samanheng finnes det lite forskning om kva skulen formidlar når det gjeld politisk oppseding. Monsen og Ålvik har studert lokalt læreplanarbeid i samfunnsfag, men legg mest vekt på ulike former for elevaktivisering og ikkje på fagleg innhald (Monsen & Ålvik 1980). Holmer Hoven og Theo Koritzinsky har studert lærebøker frå tidleg i 1970-åra (Koritzinsky 1972). Forfattarane er sterkt kritiske til dei dei finn. Dei finn m.a. at samfunnet vert framstilt som heva over politiske val, som harmonisk og som velfungerande. Politisk verksemd er framstilt nokså formalistisk med vekt på representative organ, val og med liten vekt på politisk innhald. Haavelsrud finn i sin lærebokanalyse tilsvarande tendensar (Haavelsrud 1979). Lorentzen sin analyse av lærebøker i historie og samfunnskunnskap syner at det nasjonale i patriarkalsk tyding av omgrepet – lojalitet til styresmakter, nasjonalt sinnelag, fedrelandskjarleik står sterkt lenge men gradvis vert tona ned og er i dei nyare lærebøkene i stor grad borte (Lorentzen 2003). Når det gjeld samfunnskunnskapen finn han mykje detaljert gjennomgang av formell oppbygging av statsorgana, særleg Storting og regjering. Etter innføringa av M74 er viser også nye element seg, som at det finnes ulike demokratiforståingar, at politikken vedkjem oss i kvardagen, meir om dei politiske partia og oppfordringar om å vera aktiv, kritisk samfunnsanalyse og spørsmål om kor demokratisk dei politiske tilhøva er. Men det er nokså knapt gjort greie for og Lorentzen går ikkje nærare inn i kva som ligg i dette (2003).

Lorentzen rapporterer frå si undersøking av arbeidet med samfunnsfag i grunnskulen at ein stor del av lærarar i betydeleg grad legg opp undervisninga rundt aktuelle samfunnsspørsmål, ikkje minst saker som er aktuelle i nærmiljøet (Lorentzen 1984). I eit seinare arbeid hevdar han at samfunnskunnskapen har vore fortrent av dei to andre samfunnsfaga: historie og geografi, og at fyrst i 1970-åra byrjar denne delen, som har demokratioppseding som ein kjerne, å ta seg opp (Lorentzen 1991). Men då i uventa retning, gitt det overordna mandatet; det er global undervisning med vekt på den tredje verda, samt lokalsamfunnstudiar som er framtrede.

Den norske *Civics*-studien har sendt eit spørjeskjema til om lag 200 lærarar med nokre spørsmål om kva dei trur skulen i det store og heile legg mest vekt på (Mikkelsen et al 2001). Dei rapporterer altså ikkje systematisk inn sin eigen praksis. Her ser det ut til at levasaman tradisjonen dominerer, lærarane meiner at ein i norsk skule legg vekt på at elevane skal læra å arbeida saman, forstå og respektera andre menneske, og at dei skal vera allminneleg orientert og interessert i samfunnet rundt seg. Det meir spesifikt politiske avgrensar seg til å oppmuntra til valdeltaking.

CIVICS-undersøkinga har også spurt norske lærarar om kva ein burde lagt vekt på. Dei svarar at undervisninga burde lagt større vekt på politisk deltaking, kritisk tenking, medieinteresse, direkte lokalt engasjement, miljø og respekt for dei folkevalde. Kva dei legg i dette og i kva grad dei sjølve legg vekt på og korleis er det vanskeleg å sei noko om basert på *Civics*-studien (Mikkelsen et al 2001).

Der er gjort studiar av elevmedverknad av formalisert type på skulenivå utover elevråda. Torsheim sin studie av elevdemokrati i samband eit større forsøk med helsefremjande prosjekt i skulene er eit døme på slik forskning. Han er vag på korleis det heile er organisert (Torsheim 1999). Torsheim finn her stor variasjon mellom dei forsøksskuler han har data om når det gjeld i kva grad elevane vart involvert slik intensjonen var. Men indikatorane hans er vanskelege å trekkja slutningar frå. Å ha ”snakket om noe” i timane kan bety så mangt, og har ikkje utan vidare noko med demokrati å gjera. Kjennskap til dei sakene elevane skulle ha påverknad over er heller ikkje noko godt mål på om dei hadde slik påverknad eller kva form det tok.

Torsheim går i sin studie nærare inn på korleis dei skular der han meinte å finna stor elevmedverknad hadde gjort det. Han held fram at ein her brukte elevråd, klasseråd og allmøte. Lite vert sagt om korleis dei to fyrste vart brukt, men når det gjeld allmøtet er dei gode erfaringar knytt til at allmøtet fekk delegert avgjerdsmynde som også gjaldt ressursbruk. For det andre er dei gode erfaringar knytt til at elevane fekk tid til å setja seg godt inn i dei sakene det helsefremjande prosjektet tok opp, og at det vart organisert regelrett skulearbeid rundt desse sakene.

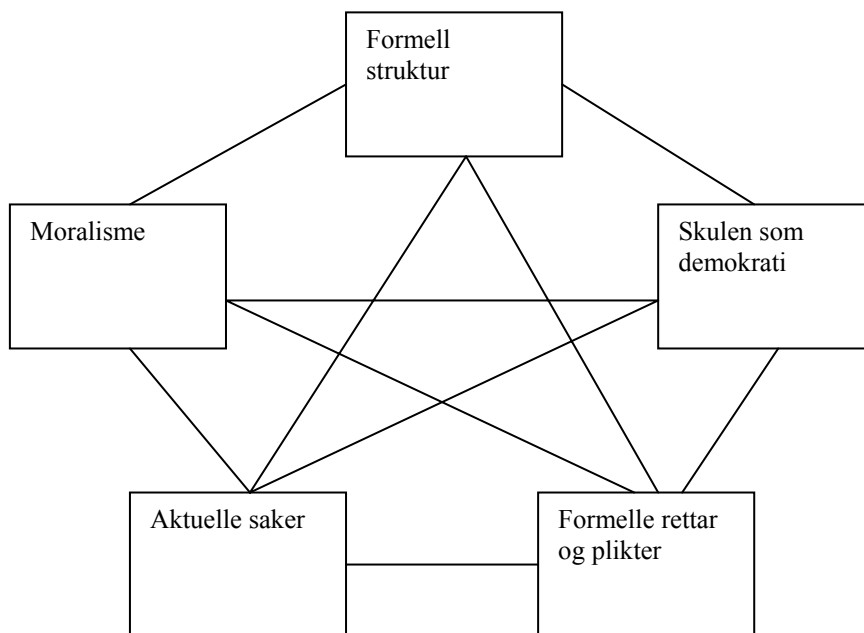
På ein annen av Torsheim sine skuler var elevmedverknaden meir representativt lagt opp, med elevrepresentantar i ei prosjektgruppe. Desse representantane var fullverdige medlemmer, og fungerte konstruktivt i prosjektgruppa. Kva det vil sei at dei var fullverdige medlemmer vert ikkje avklart, men ein viktig konklusjon ser ut til å vera at elevdemokrati føreset at elevane får setja seg ordentleg inn i sakene og at dei har reell makt til å påverka utfallet av dei.

Pihl Haugen sin studie omhandlar dels forsøk på å trekkja elevane er inn i politiske prosessar utanfor skulen, t.d. i kommunepolitikken og på internasjonale miljøkonferansar (Haugen 1995). Dette er arenaer og prosessar der elevane ikkje har nokon eigentlig påverknad. Eit hovudfunn er at elevane nokså raskt erkjenner at dei er brikker i andre sine spel og inga påverknad har. Elevane sin reaksjon på dette er likevel i første omgang å ”spela med”, å lata som om dei trur dei har noko dei skulle ha sagt. I neste omgang er det å trekkja seg unna eller å delta passivt, utan eigentleg å involvera seg. I nokon grad kjem Pihl Haugen inn på elevdemokratiet på den einskilde skule, og finn at elevane engasjerer seg på ein heilt annan måte i saker dei meiner dei forstår, har påverknad på og kan ta ansvaret for. Det er ikkje gitt at elevdemokratiet burde vore utvida utover dette vesle feltet, fråkopla frå det pedagogiske arbeidet. Det kan tenkjast at eit vidare felt er utanfor elevane sine føresetnader. Pihl Haugen

finn at elevane vert passiviserte når dei opplever at problema dei skal ta stilling til går ut over deira horisont, innsikt og ansvar. Studiar av det ordinære elevrådsarbeidet er ikkje gjort.

6.3 Internasjonal forskning

Audigier, som etterlyser fleire empiriske studiar, skisserer nokre hovudtypar oppseding til medborgarskap med særleg referanse til fransk forskning (Audigier 1999a). Den fyrste er den tradisjonelle, fyrst synleg i Jules Ferry sine skulereformer i Frankrike i 1880-åra, dvs den moralistiske. Den legg vekt på moralske sentensar og prinsipp for livet i samfunnet. Moralisme kan tenkjast med mange moralnormer. Men moralismen har i Audigier si utlegning ei orientering mot lydnad og tilpassing. Audigier peikar elles på at oppgraderinga av politisk oppseding i fransk skule dei seinare åra nettopp har som ei av sine grunngevingar at dagens unge ikkje innordnar seg der systemet føreset at dei skal gjera det. Andrews og Mycock peikar på det same i motivet for ei tilsvarande oppgradering i engelsk skule (Andrews & Mycock 2007). Dette er likevel ein lite definert og klargjort kategori fordi det moralske innhaldet kan vera så mangt. Den neste er formalismen, dvs at undervisninga presenterer den formelle struktur og oppbygning i ulike politiske institusjonar, og går inn på sentrale juridiske prosedyrar og omgrep som t.d. rettsstat, maktfordelingsprinsipp, dei politiske rettane og konstitusjonelle reglar. Denne kategorien kan todelast, slik ein del andre gjer (sjå vidare i dette kapitlet), mellom formelle institusjonar og prosedyrar på den eine sida og individuelle, formaliserte rettar og plikter på den andre. Den tredje er å knyta medborgaropplæringa til aktiv undersøking av aktuelle problemfelt og emne. Men det er uklart kva ein her legg vekt på. Den siste modellen er å knyta medborgaropplæringa til at skulen sjølv vert definert som eit samfunn i miniatyr. Som modell over politisk oppseding representerer denne oppsummeringa frå Audigier fem litt uklart definerte innhaldstypar. Den politiske oppsedinga, dvs konseptualiseringa og forståinga av politisk deltaking og kva som gjer den meiningfull vil trekkja på ein eller fleire av desse fem. Basert på Audigier kan vi visualisera innhaldet i den politiske oppsedinga som fylgjer.



Figur 1.

Linjene symboliserer moglege kombinasjonar og dei fem boksane ulike innhaldstypar.

Det er ikkje heilt eintydig korleis Audigier sin modell står i demokratiteoretisk perspektiv. Politisk deltaking i forhold til dei formelle institusjonar vil mest truleg vera knytt til representativt demokrati men det kan i prinsippet opna for andre former så sant dei er formaliserte, slik t.d. høyringsinstituttet er det i norsk samanheng. Debatt om aktuelle saker kan knytast til fleire demokratiske grunnsyn eller det kan ha ei form som ikkje tematiserer politisk påverknad og deltaking i det heile. Avmektige elevorgan vil liggja nær pseudo-demokratiet. Moralismen slik Audigier vektlegg den har lite med deltaking å gjera men ein kan sjølv sagt tenkja seg moralisme nettopp om å delta på bestemte måtar, vurderer det politiske systemet på bestemte måtar osv.

Eg skal nedanfor syna at dei fleste forskingsbidrag fell inn under ein eller fleire av kategoriane i Audigier sin modell. Men dei nyanserer også noko på nokre punkt.

6.3.1 Læreplananalysar

Nokre funn om politisk oppseding går meir på form og grunnprinsipp enn på sjøve innhaldet. Når det gjeld måla for politisk oppseding, som undervisninga skal realisera, er dei i flg. Torney-Purta et al. forbausande like mellom land (Torney-Purta et al 1999). Forbausande, fordi dei ulike land har så ulik politisk kultur og historie.²⁷ Den skal vera tverrfagleg og verta ivaretatt i mange fag, den skal vera interaktiv og opna for elevdeltaking, den skal vera relatert til elevane si livsverd, og den skal ta opp demokratisk samliv mellom menneske i samfunn prega av tiltakande sosial diversitet (ibid. 1999, 30). Bortsett frå det siste punktet er dette likskapar som ikkje går på innhaldet.

Dekker nemner i sin oversiktsartikkel at dei få studiar som er, konkluderer med at nasjonale symbol og patriotisme er sentralt (1994). Der er få døme på kritisk analyse, meiner Dekker (ibid.). Politiske rettar og plikter så vel som oppbygginga av formelle strukturar og prosedyrar dominerer. Den overordna budskapet er å skapa tillit til systemet slik det er (Audigier & Lagelée 1996; Niemi & Hepburn 1995; Patrick & Hoge 1991).

Når det gjeld politiske rettar er det oftast dei politiske og sivile rettane som vert trekt fram. Pliktene vert det til dels referert til utan at pliktene vert presisert. Audigier og Lagelée ser ut til å meina at det dreier seg om plikta til å røysta ved val, plikta til å betala sin skatt (og elles respektera offentlege reguleringar og vedtak), pliktene i forhold til det militære og elles å visa samfunnsansvar (som igjen er ein litt flytande storleik som det vert referert litt upresist til) (ibid.). Plaisance trekkjer fram lydndad for lova, respekt for vitskap og rasjonell argumentasjon (Plaisance 1996).

Når det gjeld den formelle institusjonsoppbygginga er det ikkje alltid like klart kva det er, men det formelle og konstitusjonelle dominerer her, så vel som oppgåvefordelinga mellom dei ulike offentlege organ. Tilhøvet mellom dei ulike organ vert ikkje problematisert men tar heller form av harmoniske hierarki. Når det gjeld reglar og prosedyrar er også det noko som kan bety så mangt. Det betyr nok ofte prosessreglane for tilhøvet mellom statsmaktene, lovsaker og budsjettprosessar, nominasjon, valprosedyrar, konstituering og

²⁷ Torney-Purta et al. gir ein gjennomgang av det som vart rapportert inn frå nasjonale ekspertpanel. Desse panela bygde primært på det som var kjend frå forskning i deira land, og i nokon grad på mindre empiriske undersøkingar eller stikkprøvar.

regjeringsdanning. Den politisk substans og prosessane som skapar den vert det lagt mindre vekt på. Audigier og Lagelée peikar også på at systemet vert framstilt som ”ferdig utvikla” og ikkje som noko som er i endring, som kan reformerast og som har veikskapar (1996).

Patrick og Hoge viser til reformforsøk i 1960-åra, der *New Social Studies* skulle leggja større vekt på politisk åtferd og deltaking, på politiske avgjerdsprosessar, og på eigne undersøkingar rundt politiske spørsmål. Dette vart etter nokre år trengt tilbake til fordel for andre tenkjemåtar der det tradisjonelle institusjons-, konstitusjons og pliktorienterte fekk sin renessanse (1991). Davies et al. hevdar noko liknande i britisk samanheng. Også her kom det i 1960 og 1970åra nye idear om politisk oppseding, gjerne under namnet *Political Literacy* (1999). Her vart arbeidet med politiske prosessar og verkelege politiske saker framheva, m.a. (Clarke 2007). Men ein restaurativ utdanningspolitikk innebar at dette ikkje fekk så store konsekvensar i praksis og vart fortrent (ibid; Niemi & Hepburn 1995).

Forutan amerikansk forskning er den tyske tradisjonen viktig i politisk danning generelt (Tønnesen 1992). Den er sterkt prega av teoretiske og filosofiske bidrag om kva den politiske danninga burde vera. Tønnesen viser til fagplanstudiar som viser eit skilje mellom ei konservativ orientering, med vekt på verdiar som lojalitet og borgarplikt, harmonisyn og nedtoning av konflikt og vekt på forståing for at dei politiske institusjonane er naudsynete og fyller viktige funksjonar. Ei meir radikal retning legg større vekt på konflikhtar, på politisk danning til frigjering, på kritisk analyse, på direkte deltaking og på å vurdera kritisk om sosiale og politiske tilhøve er i samsvar med demokratiske ideal. I kva grad ein her også har undersøkt om det er slik det vert arbeidd med dette i praksis er meir uklart.

Frankrike er av dei land som har lange tradisjonar for politisk oppseding. Ikkje minst på den bakgrunn er det verdt å merka seg at Rayou finn at dette er ei undervisningsoppgåve som er lavt prioritert (Rayou 1994). Det er uklart kva grunnlag han her byggjer på. Tutiaux-Guillon samstemmer med Rayou når det gjeld vidaregåande skule, medan ho understrekar at på lågare nivå får *éducation civique* ein sentral plass frå skiljet mellom stat og kyrkje i 1880-åra (Tutiaux-Guillon 2001). Det er ambisjonen om å konsolidera republikken etter det andre keisardømet som er bakgrunnen. Men det er ein *civisme* som legg stor vekt på plikter, og som gjer politisk deltaking til noko som skjer i forhold til statleg nivå, og primært til eit spørsmål om kva som er bra for republikken, ikkje om interessehevding eller lokalpolitikk.

På bakgrunn av den vekt som i dette prosjektet er lagt på motivasjon til politisk deltaking er det verdt å nemna at Audigier meiner at læreplanar og spreidde observasjonar tyder på at alle fag i skulen dei seinare åra har utvikla seg i retning av større vekt på å vera instrumentelt nyttige for elevane (1999b). Kollektive perspektiv og ansvar for fellesskap på ulike nivå vert mindre vektlagt. Så også med politisk oppseding. Den skal gi elevane noko dei kan bruka. Problemet er at politisk deltaking vanskeleg kan gjerast meiningsfullt på den måten.

6.3.2 Lærebokanalysar

Dekker finn at studiar som er gjort av lærebøker om politikk konkluderer med at dei er naive, harmoniorienterte og i stor grad er atomiserande i det dei vektlegg einskildindividet på den eine sida og staten på den andre (1994). Dei sosiale strukturar individet inngår i og som er sentrale for forholdet individa har til staten er ofte oversett. Dei er eintydig orientert mot å legitimera den rådande politiske, økonomiske og sosiale orden (Crawford 2000).

Hellinger og Judd er endå meir kritiske til den politiske oppsedinga, med referanse til amerikansk skule (Hellinger & Judd 1991). Dei hevdar at konstitusjon og dei sentrale

politiske institusjonar vert einseitig framstilt som ufeilbarlege, heva over kritikk, og meir demokratisk og velfungerande enn tilsvarande i alle andre land. Det vert heile vegen påstått at systemet er demokratisk, at systemet er til for folket og utgår frå folket. Hellingar og Judd peikar på at ein sjeldan går så nøye inn på kva for rettar og plikter det er tale om eller korleis dei politiske institusjonane fungerer. Det sentrale er gjentakande påstandar om at formelle ordningar, konstitusjon og rettar ER svært demokratiske, ja mest demokratisk i verda (ibid.).

Grunntrekk i den offentlege politikken, særleg forsvaret for kapitalismen vert det aldri stilt kritiske spørsmålsteikn ved. Til dels vert det systematisk åtvåra mot statleg intervensjon og styring, og ulike minoritetar som utfordrar rådande politikk vert oversett. Det vert også vist til reformforsøk, i retning av å gi større rom for politisk kontrovers og for systemkritikk. Men slike reformer har blitt trengt tilbake av den langt sterkare høgrereaksjonen i amerikansk politikk og samfunnsliv. I hovudsak er det lærebøker som utgjer det empiriske materialet til Hellingar og Judd (ibid.).

I Patrick og Hoge sitt oversyn over feltet frå 1991, finn dei at lærebokstudiane syner at lærebøkene er overraskande like. Dei framhevar den lojale, lovlydige borgar som gjer sine borgarplikter som han eller ho bør gjera. Dei politiske institusjonar vert framheva, så vel som dei konstitusjonelle rammer og prinsipp. Det heile er på god avstand frå den politiske røyndomen og er nokså idealistisk og urealistisk. Hahn sin gjennomgang av amerikansk *civics* framhevar dei same elementa, men ho understrekar også den sentrale rolla dei politiske partia er tillagt samt at den økonomiske orden vert legitimert og aldri kritisk vurdert (Farnen 2001). Eklundh skildrar svensk skule sin innsats på liknande måtar; det dreiar seg om konstitusjon, parlamentariske prosedyrar, valsystemet, arbeidsdelinga mellom statleg og lokalt nivå, og ei framstilling av demokratisk politikk som samarbeid og semje (1997). Politisk innhald og politisk kritikk er det lite av, det same gjeld solidaritet og behovet for fellesskapsløysingar. Fridom og pluralisme vert einseitig framheva som grunnleggande verdiar. Demokratiet er noko som vert påstått å vera utvikla, men det vert i liten grad presisert kva demokrati er eller burde vera. I ein mindre studie frå Singapore vert den same orienteringa mot legitimering og moralisme løfta fram men utan at det vert presisert korleis det skjer (Nichol & Sim 2007).

Fleire forfattarar hevdar at politisk oppseding truleg vert tatt lettare på enn det læreplanane tilseier. Det er fleire grunnar til denne forventinga. Samfunnskunnskap generelt og politisk oppseding spesielt manglar eit etablert og kjend teoretisk og didaktisk grunnlag å arbeida etter (Audigier & Lagelée 1996; Gross & Dynneson 1991; Seixas 2001). Der ein slik klar didaktisk modell manglar vil lærarane bli nølande og usikre og heller prioritera andre ting, og velja rituell minimumsundervisning om det politiske. Det er desto større grunn til å forventa dette fordi faget har særlege vanskar med å utvikla ein klar didaktisk modell. For det fyrste er så store delar av kunnskapen om tematikken omstridd og debattert. Den reine institusjonslære kan ha karakter av objektiv kunnskap, og vert derfor truleg dominerande (Audigier & Lagelée 1996). Elles er mykje omstridd. Dessutan er det politiske livet i rask endring og vanskeleg å gripa med ein didaktisk modell. Eit anna forhold som fortrengrer tematikken i praksis er at mange lærarar ser ut til å ha ein praksismodell der ein skil mellom det enkle, konkrete, som kan undervisast om slik det er, og det abstrakte, som fjernar seg frå røyndomen (ibid.). Det politiske livet er utsett for å bli vurdert som "abstrakt" av lærarane, medan historie, geografi, naturfag osv er meir "konkret". Sjølv sagt finnes det ulike abstraksjonsnivå og sjølv sagt må ein halda seg på eit nivå som høver. Men også det som framstår som konkret er fortolka av omgrep og inneber altså abstrahering. Percheron nemner elles kravet om ein nøytral, objektiv skule som noko som gjer at lærarane lett kan koma til å nedprioritera det politiske stoffet (1993). Desse påstandane om nedprioritering og om årsakene til det framstår likevel som svakt empirisk forankra.

6.3.3 Praksisstudiar

Verken læreplanar, lærebøker, observasjonsdata eller lærarintervju fortel direkte kva praksis er. Alle er dei indikasjonar på praksis, ingen av dei ER praksis. Heller ikkje klasseromsobservasjonar. Likevel meiner eg at studiar som observerer praksis eller som spør aktørane i praksisfeltet om kva som skjer der er meir praksisnære enn studiet av læreplanar og lærebøker. Det er i denne tyding eg nyttar omgrepet praksisstudiar.

Her finnes det lite, noko som er underleg all den tid det er såpass erkjend at læreplanar og lærebøker ikkje determinerer skulepraksis (Audigier & Lagelée 1996). Av dei få internasjonale studiane eg har kunna identifisera, som søker nærma seg praktrisk undervisning, er Davis et al. sin studie av kva lærarar meiner om *citizenship* (Davis et al 1999). Det viser seg at lærarane sitt omgrep om *citizenship* ikkje inkluderer politikk i nemneverdig grad i det heile. Dei trekkjer heller fram at det er å opptre moralsk og etisk forsvarleg ovanfor sine medmenneske. Omsorg, toleranse, aksept for diversitet og samfunnsansvar er det som oftast vert trekt fram av lærarane. I ei undersøking av lærarstudentar si forståing finn Gross og Dynnesson nokså parallelle tenkjemåtar (1991). Farnen viser til det same i lærartenkingsundersøkingar (2001). I ein fransk studie finn også Audigier at det alle lærarane la mest vekt på, ifylgje dei sjølv, var medborgarskapsopplæring – læra å leva saman, respektera kvarandre, toleranse og forståing for at orden og reglar er naudsynte for eit fellesskap (1999a).

Men ein del av lærarane i desse undersøkingane har likevel det politiske aspektet med; eleven må kjenna til dei politiske institusjonane og dei må stimulerast til politisk deltaking, gjerne gjennom arbeid med konkrete saker og kritiske vurderingar. Nokre av dei franske lærarane gjekk inn på valprosessen, og nokre av dei på andre, spreidde tema. Likevel, også dei som nemner politiske aspekt gjer det til noko nokså marginalt samanlikna med det mellommenneskelege.

Av dei yttarst få studiar som er referert internasjonalt og som også undersøker kva lærarane gjer når dei arbeider med dette, er ein studie som viser at lærarar i amerikansk skule samanliknar eige system med andre land. I slike samanlikningar er det konstitusjonelle system, valordningar og lovvedtaksprosedyrar som vert samanlikna. Ein annan, mindre, svensk studie tar utgangspunkt i eit deliberativt og individorientert, interessehevdande syn på demokrati (Båth & Holmén 2000). Dei finn så at dei lærarane dei intervjuar knyter seg til den deliberative tradisjonen. Men det dei gjer i klasserommet, som skal springa ut av denne tradisjonen, er at elevane skal vera kritiske og undersøka sjølv og dei skal ta stilling. Dette vil vera viktige moment for eit kvart demokratisyn, inkludert det liberale, individorienterte.

Percheron hevdar, kanskje litt overraskande, at fransk skule har vike unna kjerneproblematikken i den politiske oppsedinga. Politisk oppseding for å styrka republikken har meir vore orientert mot historie og språk (1993). Viktig for den republikanske skule er elles at den er open for alle og er nøytral i religiøse spørsmål. Men den politiske, aktuelle røyndom meiner ho fransk skule er negativ til å trekkja inn. Ho byggjer dette på erfaringane med å undersøka elevar si politisk tenking. Datainnsamlinga skulle her gå via skulane, og ho møtte massiv motstand og motstand mot å dela ut skjema med den grunngeving at dette var aktuell politikk som ikkje hadde nokon plass i skulen.

6.3.4 Organisering av elevmedverknad

Elevmedverknad er kanskje særleg medverknad i kvardagen på klassenivået. Denne tematikken har ein glidande overgang mot studiar av undervisningspraksis meir allment. Den forkinga er ikkje her systematisk gjennomgått, men det er nok eit blanda bilete som her viser seg når det gjeld former og effektar. Monsen finn i si evaluering av reform 94 heller nedslåande resultat (Monsen 1999). Han har særleg sett på korleis dei nokså tydelege ambisjonane i reforma om elevmedverknad på klassenivå vart realisert. Under 30% av lærarane prøver å få elevane med i planlegging av undervisninga. Fleirtalet av både lærarar og elevar seier at dette er irrelevant og avsporande i forhold til hovudsaka. Svært mange er likevel positive til prinsippet, men meiner det vanskeleg lar seg gjennomføra. Solhaug finn i sine data frå vidaregåande skule at 90% av elevane opplever at dei fleste avgjerder er tatt og fastlåst (2003). 23% meiner likevel at dei kan påverka i nokon grad. Eklundh refererer egne og andre sine undersøkingar av dette i Sverige og finn at dei fleste elevane opplever små sjansar for å påverka (1997). CIVICS-studien måler også graden av medverknad på klassenivå og finn at den er beskjeden, slik elevane opplever det (Mikkelsen et al 2001).

Når det gjeld det formaliserte elevdemokratiet på skulenivå er kunnskapsmangelen stor (Audigier 1999a; Torney-Purta et al. 1999). Det er gjort lite forking både om kva form dette tar, kva som påverkar formene og kva effektar det har, men nokre få studiar er publisert. Carole Hahns studie av politiske oppseding i fleire land har også kartlagt nokre aspekt ved elevdemokratiet på skulenivå (1998). I både Storbritannia, Nederland, Tyskland, Danmark og USA fann ho elevråd, sjølv om dei i fleire av desse landa kunne liggja nede år om anna. Danske elevråd har representantar i skulen sitt styre, men utover dette er det uklart korleis det er organisert og kva form for demokrati det er snakk om.

Fleire bidrag internasjonalt peikar på at slike organ gjerne sovnar inn etter ei tid fordi dei ikkje får verkeleg avgjerdsmynde og vert uinteressante for elevane. Mosher et al. sin reformskule hadde erfaringar med nettopp slike makteslause elevorgan (1994). Branchereau peikar på dette i fransk skule (Branchereau 1998). Også Rayou hevdar at elev- og klasseråd i fransk vidaregåande skule ligg nede, trass i formelle pålegg om å trekkja elevane inn i avgjerdstakinga gjennom slike fora (1994). Årsaka er at desse organa ikkje har avgjerdsmynde. Dermed vert elevane invitert til avmektig medansvar for ein skule dei opplever som autoritær og undertrykkjande. Det er det vanskeleg å mobilisera dei til. I svensk samanheng hevdar også Eklundh at det er få døme på at elevane verkeleg får medverka i avgjerdsprosessane i skulane (1997). Elevane trekkjer seg då ut av det heile.

Audigier omtalar elevrådsordningar som avmektige og passive (1999a). Rayou finn at franske elevar vik unna avmektige elevdemokratiske organ som skulen sjølv set opp, men meiner elevane er modne til kollektivt medansvar (Rayou 1994). Dette tar likevel meir form av uformelle nettverk som elevane har hand om sjølve, og som dels har front mot skulen og er ei motmakt som kan minna om Lysgaards arbeidarkollektiv (Busch & Vanebo 1988). Dette er nærast ei konfrontasjonstenking om demokratiet. Det er verdt å merka seg korleis franske elevar med jamne mellom rom mobiliserer slik på eiga hand og er ei kraft å rekna med i fransk politikk (Muxel 1996). Percheron refererer til Paty sin studie der det vert konkludert med at franske elevar oppfattar at representative ordningar på skulen er bortkasta fordi dei ikkje vert høyrte likevel. Verdt å merka seg er det at denne kritikken stig med alderen, og dermed også med erfaringar med elevdemokratiet (1993).

Mosher et al. presenterer og drøftar erfaringar med elevdemokrati på nokre amerikanske skular (Mosher et al 1994). Desse skulane hadde arbeidd mykje med dette og framstår i

Mosher sitt bidrag som spesielle skular med nokså radikale forsøk med elevdemokrati. Heile reforma av elevdemokratiet på desse skulane byrjar med autonom, elevgenerert protest; dei legg ned elevrådet slik det hadde vore; eit organ utan makt. Det som kjem i staden for er elevorgan med klart definerte rettar når det gjeld kor dei skulle vera representert, og med klart definert rett til å stemma i mot det dei var usamde i, med høve til å instruera rektor og med prosedyrar for korleis finna løysingar der elevar og skuleleiing var usamde. Lærarane ved denne skulen aksepterte elevmakt mot at dei også fekk eit utvida sjølvstendig maktgrunnlag vis a vis rektor.

Dette er spesielle forsøk med særleg innsats frå skuleleiinga. Mosher finn at elevdemokratiske organ tok opp spørsmål knytt til sjølve den pedagogiske verksemda, men likevel, det er ikkje dette som dominerer, det er plassering av ulike automatar på skulen og røyking. Hahn kartlegg kva elevråda driv med i hennar fem land, og finn den same typen aktivitet, men finn i tillegg at elevråda kunne organisera elevaktivisme i forhold til aktuelle politiske stridsspørsmål i samfunnet, t.d. demonstrasjonar mot Golfkrigen (1998).

Forskinga internasjonalt om demokrati i skulen generelt og om elevrådsforma spesielt peikar såleis i retning av at dette er vanskeleg å få til og at det er langt mellom døma på ordningar for medverknad som fungerer demokratisk. I kontrast til dette står den norske læreplantradisjonen som ein av dei få, kanskje den einaste i verda som har eige kapittel om elevråd i læreplanen (Mikkelsen & Fjeldstad 2003). Det er ein læreplantradisjon som særleg i L97 legg opp til reell elevmedverknad på brei front. Trua på slik medverknad er så stor at styresmaktene er i ferd med å utvida dette til gjelda også i barnehagen.²⁸ Mikkelsen og Fjeldstad skildrar det norske elevdemokratiet slik: "Svært mange elevar får her en grunnleggende opplevelse av både deltagende demokrati i klassen og det representative demokrati i elevrådet" (2003:35). Problemstillinga for den delen av avhandlinga som gjeld elevråda er om dette verkeleg kan vera riktig.

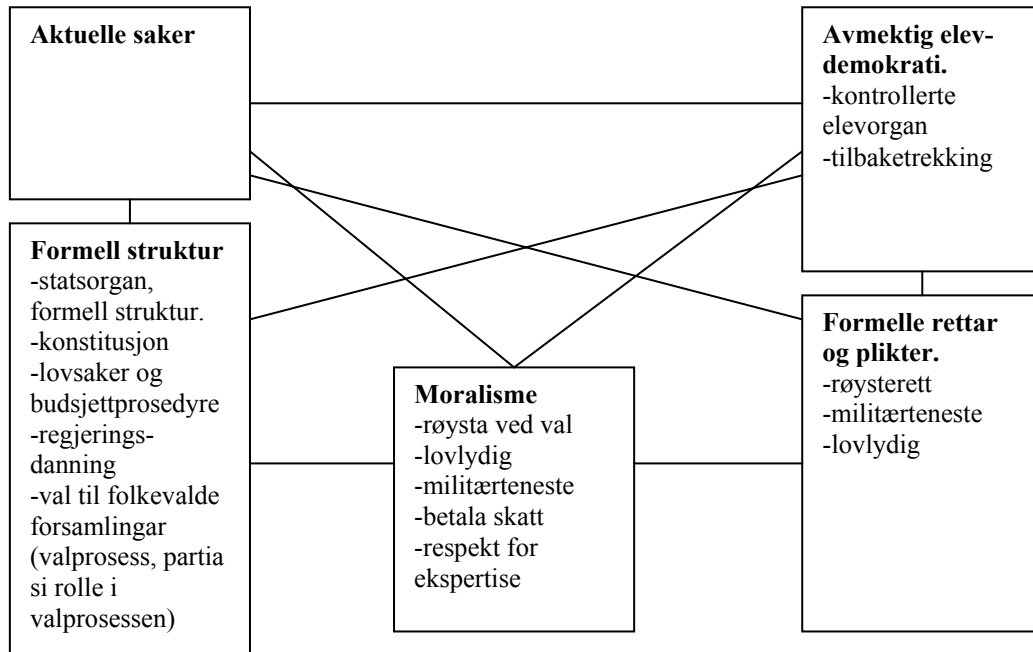
6.4 Grunnriss av ein modell om politisk oppseding

Med basis i Audigier kan vi skilja mellom fem innhaldsorienteringar i politisk oppseding (1999a). Farnen viser til ei liknande kategorisering i ein studie der lærarane vert kategorisert alt etter korleis dei tenkjer om citizenship (2001). Legalistar er ein kategori der, det er sannsynlegvis dei som legg vekt på konstitusjon, formelle rettar og plikter, formell organisering av politisk institusjonar. Dette fell saman med dei to formelle typane til Audigier. Assimilasjonistar og kommunitaristar vektlegg meir kulturarv og fellesskap. Dette er ikkje relevant her fordi det ikkje er ein kategori som tematiserer deltaking. Kritiske tenkjarar legg vekt på sjølvstendige, kritiske elevar. Kritisk tenking er vanskeleg å sjå på som ein eigen kategori, med mindre debatt om aktuelle saker vert fortolka til å vera den som legg mest vekt på dette. Men det er meir rimeleg å sjå kritisk tenking som noko som kan informera fleira av dei kategoriane Audigier introduserer. Pluralistane er den siste kategorien. Samle sett synes Audigier sine kategoriar å vera mest fruktbare i vår samanheng.

Den forkinga som er presentert ovanfor fell i all hovudsak saman med og utdjupear Audigier sin modell. Vi kan framstilla dette skjematisk og presisera under kvart hovudpunkt dei ulike variantar som er dokumentert i forkinga som er gjennomgått ovanfor. Det er ovanfor peikt på at politisk oppseding – om korleis innbyggjarane skal relatera seg til styremaktene - også kan vektlegga fedrelandskjærleik og nasjonalt identitet og gjera styresmaktene til berarar og

²⁸ Sjå t.d. Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver frå 2006.

representantar for det nasjonale fellesskapet. Dette kunne vore tatt med som ein sjette kategori men det er ikkje gjort her fordi dette er ein kategori som ikkje tematiserer politisk deltaking. Med utgangspunkt i den forskinga som er gjennomgått ovanfor kan vi presisera ulike typar innhald som kan inngå i dei ulike hovudkategoriane.



Figur 2.

Modellen må sjølvsagt sjåast i samanheng med at skulen berre er eitt av fleire ledd i ein overordna politisk sosialiseringsstruktur som lagt ut i kapittel 4. Denne politiske sosialiseringsstruktur vedkjem i sin tur berre nokre av føresetnadene for politisk deltaking samfunnet, som skissert i innleiingskapitlet.

Det er interessant å leggja merke til at det særleg er på rettar og plikter og på formell struktur at vi finn utdjujingar i den forskinga som er gjort. Der er lite om debatt om aktuelle saker og relativt lite om moralisme. Begge delar ville det vore interessant å utvikla meir innsikt i

Det er også interessant at i dei få lærarintervjustudiar som er å finna viser det seg at den politiske oppsedinga drar over mot den breiare medborgarskapsoppsedinga som ikkje tematiserer tilhøvet til dei politiske styresmakter spesielt men som legg vekt på demokrati som ein måte å leva saman på. Heller ikkje dette har eg integrert som eigen kategori i modellen fordi dette ikkje er politisk oppseding i den tyding som er lagt til grunn den avhandlinga (sjå kap. 2).

Som halde fram ovanfor er der bidrag som fortolkar den type politisk oppseding Audigier sin modell skisserer som legitimerande, t.d. Hellingar og Judd (1991). Slik legitimering syner seg på fleire måtar. For det fyrste, i eit fråver av kritiske perspektiv. For det andre, politiske institusjonar, prosessar og ordningar vert framstilt positivt, gjerne som "ferdig utvikla" etter ei lengre historisk utvikling. For det tredje at det ikkje vert sagt noko om konflikter innan det politiske systemet. For det fjerde at det vert insistert på at systemet er demokratisk utan at det vert klargjort kva demokrati er eller verkeleg vurdert kor demokratisk det er. For det femte

ved at det vert vektlagt kva systemet har behov for – t.d. at vi alle røystar ved val og betaler vår skatt. For det sjette ved at læraren samanliknar det eigne politiske systemet med dei dårlegare politiske systema dei har i andre land.

Det er ikkje grunnlag for å sei at ulike blandingar av dei fem formene alltid og naudsynt vil vera kopla saman med slike legitimerande aspekt men det er fleire som meiner at slik legitimering er ein gjennomgåande tendens (ibid., Dekker 1994).

Viktig i vår samanheng er det også at her er spreidde spor av politisk oppseding med eit delvis avvikande innhald og med andre grunnorienteringar enn den legitimerande. Det vert vist til forsøk med *New Social Studies* i USA eller *Political Literacy* i Storbritannia men dette er forsøk som ikkje førte til varige endringar ser det ut til. Tønnesen rapporterer om noko liknande i SPD-styrte tyske delstatar men det er uklart kor utbreidd og gjennomført det er (1992). Her er det tale om å studera verkelege politiske saker og prosessar, eit breitt utval deltakingsformer, demokratiske verdiar og ideal og kritisk analyse av system og prosessar. Som eg skal visa i neste kapittel er det dette som også er å finna igjen i dei norske læreplanane. Dette kunne vore ein mogeleg sjette kategori men bortsett frå det tyske tilfellet ser dette ut til å vera modellar og forsøk meir enn politisk oppseding slik det går føre seg i skulane. Sjå kapittel 10 for vidare drøfting av dette.

Ein viktig veikskap med den forskinga som er samanfatta i fem-kategorimodellen er at den i stor grad er basert på lærebøker og læreplananalysar. Særleg læreplananalysar er usikre indikatorar på innhaldet i lokal praksis. Eit viktig bidrag kunne derfor vore å undersøkje om den politiske oppseding som kan lesast ut av læreplanar og lærebøker vert til praksis. Modellen burde vore testa mot meir praksisnære data i dei land den er basert på. Dette ville kravd eit komparativt oppslag som det ikkje er rom for her. Noreg åleine er ikkje noko eigna case til dette fordi den norske læreplanen peikar i retning av ein alternativ modell.

Ein heilt sentral mangel ved modellen er at den ikkje seier noko om kva faktorar som svekkar og styrkjer dei ulike komponentar. Det er sjølvsagt mogeleg å peika på at lærarutdanning og læreprofesjonalitet spelar ei rolle, på nasjonale skuletradisjonar og politiske styringsprosessar. Men eg har ikkje funne bidrag som systematisk drøftar eller undersøkker kva som verkar bestemmande inn. I denne avhandlinga er ambisjonen heller ikkje plassert der. Merksemda er heller retta mot spørsmålet om norsk politisk oppseding har eit anna innhald enn denne fem-punktmodellen.

6.5 Oppsummering

Eg har i dette kapitlet vist at vi i norsk samanheng har lite forskning om politisk oppseding gjennom undervisning og elevrådsarbeid i skulen. Med politisk oppseding er her referert til oppseding om den einskilde sitt tilhøve til statsmakta og særleg forståinga av politisk deltaking. (Jf. kapittel 2 og 3). Dette er grunngevinga for å gjennomføra dei studiane som vert lagt fram i denne avhandlinga.

Også internasjonalt viser det seg at der er få studiar av korleis den politiske oppsedinga i skulen artar seg. Noko finnes likevel. Å dømma etter den forskinga som er tilgjengeleg inneheld den politiske oppsedinga i ulike land vanlegvis ein eller fleire av dei fylgjande innhaldskategoriar: formell struktur, formelle rettar og plikter, moralisme, aktuelle saker og avmechtig elevdemokrati.

Som nemnd i innleiinga peikar dei norske læreplanane i retning av andre former for politisk oppseding enn den som er rapportert internasjonalt (sjå kapittel 7. Derfor er studien av korleis den politiske oppsedinga går føre seg i norsk skule også interessant i eit komparativt perspektiv. Det er derfor interessant å drøfta norsk politisk oppseding også i forhold til dei mønster som er rapportert internasjonalt. Det vil bli gjort i kapittel 10.

7 POLITISK OPPSEDING I NORSK LÆREPLANTRADISJON

7.1 Innleiing

Dei norske læreplanane har vore prega av ambisiøse lærings- og kompetansemål for politisk oppseding. Eg vil i dette kapitlet underbyggja denne påstanden, som er eit sentralt utgangspunkt for avhandlinga. Avhandlinga undersøker i kva grad og korleis desse ambisjonane vert realisert i praksis. Desse ambisjonane skil seg frå den politiske oppseding som er rapportert i mange andre land og dette gjer Noreg interessant også i komparativt perspektiv. Norske læreplanar har dei siste tiåra har vore påverka av at deltakardemokratiske og nypluralistiske perspektiv på demokrati har kome i tillegg til dei representative ordningane. Dette i kontrast til dei tendensane forskinga har funne i politisk oppseding i mange andre land: Fokus på formell organisering av statsinstitusjonar, konstitusjonelle prinsipp, moralisme, diskusjon av aktuelle saker og avmechtige elevråd.

Den demokratiske profilen i norske læreplanar når det gjeld politisk oppseding må sjåast i ein større kontekst om norsk skule som politisk instrument i eit historisk perspektiv. Eg vil her argumentera for at norsk skule har blitt brukt til politisk oppseding i lang tid og at demokratisering har vore sentralt lenge, om enn forstått ulikt over tid. Men samfunnsfaget kan vera politisk også på andre måtar, og også her er det lange tradisjonar for å nytta skulen som ei instrument for å fremja bestemte politiske mål.

Eg vil i dette kapitlet fyrst syna at norsk skule over lang tid har formidla politiske budskapar både om tilhøvet mellom borgar og statsmakta og om andre politiske spørsmål. Eg vil vidare argumentera for at både L97 og den nye læreplanen av 2006 legg opp til ei meir kritisk politisk oppseding enn den som er rapportert internasjonalt, med brei politisk deltaking forankra i demokratiske verdiar som siktemål.

7.2 Skulen som politisk instrument i historisk perspektiv

I dette prosjektet er merksemda retta mot dei forsøka på oppseding som har politisk deltaking som eit siktemål, særleg den oppseding som påverkar elevane si forståing av politisk deltaking. Politisk deltaking er ei sentral målsetjing i norske læreplanar, ja i norsk skuletenking i heile etterkrigstida (Telhaug 1994).

Men innhaldet i samfunnsfaget er politisk i langt vidare tyding enn som så.²⁹ Samfunnsfaget kan tenkjast å forsvara og legitimera det kapitalistiske system og den lagdeling som arbeidsmarknaden gir opphav til (Feinberg & Soltis 1992; Hellinger & Judd 1991; Haavelsrud 1979). Men faget kan også formidla verdiar som er så skeptiske til ”marknadskrefter” og ”marknadstenking” at marknader, vareproduksjon og næringslivet vert einsidig negativt vurdert. Samfunnsfaget kan, der det tar opp globaliseringa, framstilla det som positivt eller som nedbrytande, som uomgjengeleg eller som noko vi kan gjera politiske val i forhold til (Børhaug et al 2003). Samfunnsfaget vedkjem spørsmål som toleranse i det fleirkulturelle samfunn, den vedkjem vårt bilete av andre land og av årsaker til fattigdom og krig i verda. Alt dette er klart politiske spørsmål der faget kan formidla tungt politiske budskapar. Når det her er fokusert på den tenking og forståing elevar har rundt rommet for eiga politiske deltaking er det såleis berre ein lekk i ein større politisk funksjon som samfunnsfaget kan ha.

²⁹ Dinest er skulen meir generelt politisk viktig. Eg ser meg likevel her nøydd til å avgrensa meg til kort å peika på nokre illustrerande politiske aspekt ved det faglege innhaldet i samfunnsfaget.

Skulen, inkludert samfunnsfagundervisning (tidlegare særleg historie og geografi) si rolle i nasjonsbyggingsprosessar er særleg viktig. Det er ikkje tilfeldig at gjennombrøtet for folkeskule i ei eller anna form, fell saman med at den industrielle revolusjon skyt fart, og med at einevelde vert avløyst av nasjonalstatar som må søkja sin legitimitet i folket (Audigier 1999a; Obin 2000). Innføringa av folkeskulen er i mangt dei politiske elitar sin respons på denne utviklinga (Green 1997).

Green hevdar at dette at folket skulle vera den øvste politiske autoritet kravde at ein av folket skapte ein nasjon (1997). Det var naudsynt at innbyggjarane, som skulle få politiske rettar til å gjera seg gjeldande politisk, vart knytt saman i ein fellesskap. Det var viktig for at konfliktnivået mellom ulike samfunnsgrupper skulle haldast lågt. Ikkje minst i eit samfunn med svært store klasseforskjellar såg elitane dette som viktig. Demokrati som ikkje er ramma inn av felles normer, verdiar og solidaritet med dei andre innbyggjarar vil kunna opna for overgrep mot mindretalsgrupper, som i sin tur vil reagere med å avvise demokratiske spelereglar. Denne fellesskapen skulle også vera kjenneteikna av lojalitet til politiske institusjonar og samfunnsordenen. Eikeland opererer med patriarkalsk samfunnsfagundervisning (med referanse til Thomas Englund) (1989). Sentralt i den er nettopp tilhøvet mellom medborgar og styresmakter. Styresmaktene vert her knytt til nasjonen og til kristendommen. Fedrelandskjærleik og nasjonalt samhold er overordna verdiar. Eikeland viser her til Tingsten si bok "Gud og Fedrelandet" og knyter den til patriarkalsk undervisning.

Nasjonsomgrepet vert nytta i mange tydingar. På ei side er nasjonar ikkje eit naturfenomen som er der utan vidare. Nasjonar vert bygd, av stats- og nasjonsbyggjarar, som Rokkan seier det (Rokkan 1987). På ei anna side er dei fleste nasjonar bygd omkring ein kime som har utvikla seg historisk. Av mange slike kimar vert det bygd nasjonar rundt nokre (Østerud 1991). Nasjonale fellesskap er bygd rundt ulikt innhald. Ein nasjonal fellesskap er konstruert av at medlemmene i nasjonen har noko felles, som skil dei frå alle andre. Det er dette særreigne som då må haldast fram som særleg viktig. Det varierer kva type kjenneteikn ulike nasjonar meiner å vera definerte ved. Historiske hendingar og språk kan vera ein type. Politiske institusjonar kan vera ein annan, slik nasjonalkjensla i USA m.a. er knytt til den amerikanske liberalismen og deira politiske institusjonar. Nasjonsbygging dreiar seg altså om å definera og framheva nokre kjenneteikn som borgarane deler eller trur at dei delar. Men det dreiar seg også om å gjera borgarane meir like på visse punkt. Slik sett er NRK og felles skule nasjonsbygging fordi det gjorde nordmenn likare når det gjeld referansar og erfaringar.

Nasjonen som kollektivet av borgarane i staten vart altså søkt knytt saman i lojalitet mot staten og solidaritet med kvarandre. Skulen får ei heilt sentral rolle i å byggja dette nasjonale fellesskapet i mange land (Remond 2000). Som Eikeland finn i sine læreplanstudiar er det nasjonale eit svært framtrekande premiss i samfunnsfaget (1989). Slagstad peikar også på korleis særleg historie og litteratur var viktige i denne samanheng (1998). Gerin-Grataloup peikar i ein fransk lærebokstudie på at også geografi er eit fag som legg viktige element inn i det nasjonale fellesskapet (Gerin-Grataloup 2001). Det vert gjeve ei skildring av territoriet og det særmerkte ved territoriet vert framheva. Territoriet er noko som innbyggjarane i denne staten er åleine om. Dette er truleg tilfelle også i norsk samanheng.

Det nasjonale fellesskap som noko konstruert og skapt viser seg nettopp i debatten om korleis ein i framtida bør definera det nasjonale, eller fellesskap på høgare nivå, m.a. i skulen. Ein betydeleg forskings- og utviklingsaktivitet går føre seg for å utvikla ein europeisk identitet knytt til ein europeisk fellesskap (Convery et al 1997). Audigier peikar på at i dei einskilde

land står ein ovanfor eit vanskeleg val fordi samfunnet vert meir pluralistisk (Audigier 1999a). Korleis skal ein då ivareta behovet for nasjonal solidaritet og fellesskap? Kommunitaristar vil hevda at det er naudsynt å restaurera det nasjonale fellesgodset (Faulks 1999). Den nasjonale kulturarven må rustast opp igjen. Andre vil sei at det nasjonale må redefinerast på måtar som gir rom for innbyggjarar som på mange dimensjonar er ulike. Ein kan hevda at skulen nettopp i møte med pluralisering og fragmentering har ei viktigare oppgåve enn nokon gong i å formidla det felles grunnlaget som skal romma variasjonen. Problemet er kva som skal konstituera det felles. Habermas er av dei som har trekt fram den republikanske tradisjonen og som peikar på at element i frå den er blitt viktigare (Schnapper 2000a; b). Det sentrale i republikanismen er at det er som medborgarar vi er ein del av det nasjonale fellesskapet, det er det alle innbyggjarar i samfunnet har felles. Strengt tatt er medborgarskapet ope for kven som helst som godtar dei lover og institusjonar som ramar inn det politiske fellesskapet (ibid.). Mykje av det kulturelle og etniske er det berre nokre grupper som deler. Det er partikulært medan medborgarskapet er universelt og som medborgarar er alle like. Det vi har felles i eit gitt land er våre lover, politiske og rettslege institusjonar og prinsipp som gjeld alle (Dobbelt & Shearer 1999). Samfunnsfaget si vidare utvikling vil spegla kva svar som vert gitt på slike spørsmål.

Men også om vi ser berre på den politiske oppseding i tydinga oppseding til demokrati og deltaking er det historiske røter bak den tyngda demokratiske ambisjonar har i norske læreplanar. Rune Slagstad har gitt ei omfattande framstilling av dette demokratiske dannelsingsprosjektet som skiftande norske regime har bore fram (1998). Han trekkjer fram at embetsmannsstaten, som han kallar regimet fram til 1884, med skulelovene av 1860 utvikla eit demokratisk dannelsingsprosjekt. Sentralt her var særleg det nasjonale men også det Slagstad kallar eit demokratisk dannelsingsprosjekt med vekt på allmenndanning og realfag (på kostnad av latinen og den klassiske danning). Det demokratiske ligg her i opplyste borgarar med allmenndanning som gir perspektiv om den større samfunnssamanhengen.

Venstrestaten er i Slagstad si utlegging endå meir oppteken av det nasjonale demokratiske dannelsingsprosjektet. Også her er det nasjonale sentralt i mellom anna historie, men også i andre fag. Brei allmenndanning og opplysning skulle gi kompetente borgarar som kunne ta ansvar for samfunnsutviklinga og delta i folkestyret.

Både embetsmannsstaten og Venstrestaten la stor vekt på å byggja nasjonal fellesskap. Eikeland finn såleis, ikkje overraskande, i samfunnsfaglæreplanar heilt fram mot 1940, ei orientering han kallar patriarkalsk. Det inneber at læreplanane framhevar lojalitet til konge, fedreland og stat og at dei frie val er sentrale for samfunnsborgarane (1989). Nasjonalt samhald, harmoniforståing av samfunnet og konsensusorientering pregar desse læreplanane sitt syn på politikk og demokrati. Politisk oppseding, om enn i snever, patriarkalsk ramme vert såleis introdusert tidleg i norsk skule. Dette tilsvarar det nasjonale innhaldet Lorentzen finn dominerer i lærebøkene i historie frå same tida.

Arbeidarpartistaten vidarefører i mangt Venstrestaten sitt demokratiske dannelsingsprosjekt men legg også til nye element. Viktig blir det å inkludera også arbeidarklassen i det nasjonale fellesskapet som må omdefinerast. Mellom anna vert det parlamentariske demokrati ein del av det nasjonale fellesgodset, samnorsk og samarbeid mellom dei ulike samfunnsgrupper vert også viktig. I historiebøkene dukkar det i denne perioden opp korte oversiktar over dei politiske styringsorgana nasjonalt og lokalt (Lorentzen 2003; 100). I samfunnsfaglæreplanane frå denne tida finn Eikeland framheving av samarbeid mellom alle samfunnsmedlemmer for å byggja landet og løysa problem rasjonelt (1989).

Det er i Arbeidarpartistaten si tid at samfunnskunnskapen vert eit eige fag i grunnskulen i samband med innføringa av 9-årig grunnskule. I etterkrigstida får opplæringa til demokrati ein framskoten plass fordi ein var oppteken av å hindra at fascismen skulle reisa seg igjen. Tyskland er sjølv eit føregangsland her med eigne senter for *Politische Bildung* i kvar delstat. I Noreg fører dette til at samfunnskunnskap vert oppretta som eit eige fag. Kravet om ei slik oppdatert innføring i samfunnstilhøva vart stilt i skulepolitiske utgreiingar i 1950-åra. På same tid innførte stadig fleire kommunar forsøk med 9-årig grunnskule og då det vart laga ein læreplan for desse forsøksskulane i 1960 vart samfunnskunnskap for fyrste gong introdusert. Det skulle, saman med geografi og historie utgjera samfunnsfaget (Lorentzen 2003; 93-94). Demokratisering og tilhøvet til stat og styring vart her eit av hovudemna (Eikeland 1989, Lorentzen 2003). Eikeland kallar den demokratioppsedingsmodellen han finn i læreplanane i etterkrigstida for teknisk-rasjonell. Den vektlegg samarbeid og konsensus. Med innføringa av obligatorisk 9-årig grunnskule vert det nye faget gjort gjeldande for heile landet

Eit svært framtrudande trekk ved Arbeidarpartiet sitt demokratiske danningssprosjekt er samordninga av dei ulike skuleløpa til eitt integrert løp for alle. Idealet om einskapsskulen er sentralt fordi det er ein tanke om at alle sosiale klassar skal gå i den same offentlege skulen, få dei same sjansar, få felles referanserammer og læra å kjenna kvarandre.

Slagstad peikar også på sentrale trekk ved Arbeidarpartiet sin skulepolitikk i Gudmund Hernes si tid som statsråd (1998). Hernes la vekt på skulen som nasjonal integrator og la vekt på at den skulle vera likare utover landet og at felles kulturelle referanserammer skulle vektleggast sterkare. Med Rokkan ville vi kunna sagt at Hernes forsøkte å stiva opp igjen nasjonsbyggingsdelen av stats- og nasjonsbyggingsprosjektet (Rokkan 1987).

Det er mot denne historiske bakgrunn der nasjonalt fellesskap og demokratisk danning har vore sentralt i utdanningspolitikken generelt og for samfunnsfaga ikkje minst, at det er moegeleg frå 1970-åra og framover å utvikla endå meir ambisiøse mål om ei politisk oppseding for demokratiet.

7.3 Politisk oppseding i norske læreplanar

Eikeland finn at læreplanane endrar seg i 1970-åra (1989). Det han kallar ei demokratisk retning pregar læreplanane. Det overordna målet i den demokratiske konsepsjonen er å oppseda aktive, medvitne og engasjerte samfunnsborgarar. Skulen skal stimulera til samfunnsforandring og ikkje berre bevara og vidareføra det eksisterande. Viktig er konfliktperspektivet på politikken (og på samfunnet generelt). Elevane skal knytast meir direkte til politikken som deltakarar på ulike vis. Dei skal kunna delta i politiske avgjerdsprosessar (Eikeland 1989, 44). Dei skal kunna ta stilling i politiske stridsspørsmål og konfliktane i politikken skal stå sentralt. Vidare skal elevane ha eit medvite tilhøve til dei demokratiske grunnverdiar og prinsipp, og dei skal kritisk vurdera om ulike sider ved samfunnet og politikken er demokratisk.

Læreplanane som var gyldige då empirien for denne avhandlinga vart samla inn var klart forankra i den demokratiske retninga slik Eikeland skildrar denne. I L97 og læreplan for vidaregåande skule frå same tida er denne tendensen tydeleg. Det overordna målet er for både samfunnsfag i grunnskulen så vel som for samfunnslære i vidaregåande skule eit breitt politisk engasjement. I L-97 heiter det på s. 175 om samfunnskunnskapen sin plass i skulen at

Eit levande folkestyre har som føresetnad at medlemmene i samfunnet kjenner til og sluttar opp om grunnleggjande demokratiske verdiar. Kvar ny generasjon må lære å ta del i og halde i hevd demokratiske spelereglar på ulike samfunnsområde. Alle elevane er samfunnsmedlemmer og skal etter kvart på ulikt vis ta del i utforminga og styringa av samfunnet (Det kongelige kirke- 1996).

Vidare i det same dokumentet heiter det at

Elevane skal utvikle interesse for og få øving i demokratiske arbeidsmåtar og aktiv deltaking i samfunnet (ibid.,184).

I læreplanen for samfunnslære heiter det i introduksjonen til faget at

Et moderne og levende demokrati forutsetter evne til kritisk tenkning, deltakelse og engasjement frå det brede lag av befolkningen. Her har skolen en viktig og utfordrende oppgave.³⁰

I tråd med denne overordna ambisjonen har både samfunnslæreplanane og måla for samfunnskunnskapen i samfunnsfaget eksplisitte krav om at elevane skal verta kjende med og kunne nytta seg av fleire ulike former for politiske deltaking utover valdeltaking annakvart år. I planen for samfunnslære heiter det på side 4 at elevane skal

Kunne gjøre rede for hvordan politisk innflytelse oppnås gjennom valg, partiarbeid, organisasjoner, aksjoner, massemedier og uformelle kanaler.

I L-97 vert ulike former for politisk deltaking gradvis introdusert. I 6. klasse skal dei bli kjende med ”viktige politiske institusjonar i demokratiet vårt: dei politiske partia, Stortinget, regjeringa, Sametinget, fylkesting, kommunestyre” (Det kongelige kirke- 1996). Dei skal også på 6. trinn ”få røynsle med frie medium som ein føresetnad for levande folkestyre”.

I 8 klasse skal elevane ”undersøkje lokalt lags- og foreiningsarbeid og politisk verksemd i kommunen” (ibid., 185).

Deltakingsformene vert ytterlegare utvida i 9 klasse. Der kjem dei politiske partia inn på nytt, saman med organisasjonane. Elevane skal også bli ”kjende med korleis ulike pressgrupper arbeider med lobbyverksemd og folkeaksjonar” (ibid., 186).

Den breie og til dels direkte deltakinga gjennom ulike kanalar er også eit mål som vil bli realisert av L-97 sitt krav om at elevane i 8. klasse skal

Hente informasjon om og drøfte saker som kommunestyret behandlar, til dømes vitje eit kommunestyremøte. Utforske arealbruk i kommunen og følgje ein planprosess (ibid., 185).

Dette med å fylgja ein planprosess heng saman med at lovverket stiller krav om at kommunen i plansaker skal gjera særleg vurdering av korleis planvedtak vil slå ut for barn og unge.

³⁰ <http://skolenettet.nls.no/dok/lp/samfl.html>. 12.01.00. Alle referansar til læreplanen i samfunnslære er henta her. Dette sitatet er på s. 3.

Kommunane er også pliktige å ha ein person tilsett med særleg ansvar for å trekkja barn og unge inn i slike planprosessar. Det er her lagt til rette for at elevane skal delta som verkelege deltakarar i verkelege kommunale avgjerdsprosessar. Dette var i L97 gjort til ei oppgåve å fylgja opp innanfor samfunnskunnskapsfaget.

Læreplanane er også opptekne av at elevane skal arbeida med sjølve den demokratiske ideologien og prinsippa. Desse skal dei gjera til sine, forsvare og vidareføra. Kva desse prinsippa går ut på er planane tause om. All den tid dette står i ein plan med vekt på mange deltakingsformer og breitt politisk engasjement må vi anta at det dreiar seg om prinsipp og ideal knytt til dette.

Det vert fleire stader framheva at det er viktig med kritisk tenking. L-97 krev at elevane skal

...utvikle evne til sjølvstendig og kritisk tenking og gjere grunngitte val i verdispørsmål (Det kongelige kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartement (KUF) 1996, 184).

Også samfunnslære understrekar dette og held fram som mål at elevane skal ”utvikle evne til kritisk tenkning”. Vidare skal dei ”kunne vurdere samfunnsspørsmål i et etiske perspektiv.”³¹

Kva er det så elevane skal vera kritiske til? Det står ikkje med reine ord at ein skal kritisk vurdera det politiske systemet på nokon måte, sjølv om dei demokratiske verdiar kunne vore gode kriterium for ein slik kritikk. Det politiske systemet vert tvert i mot fleire stader utan atterhald omtalt som ”demokratiet vårt” (KUF 1996, 182). Det er ikkje lett å vera kritisk til ”demokratiet vårt”. På ei anna side krev planen for samfunnslære at elevane skal arbeida med trugsmål mot demokratiet vårt. Planen er tydelegare på kritisk drøfting av aktuelle stridsspørsmål. Planen stiller opp som mål at elevane skal setja seg inn i rettsvesenet, kriminalitet og straff. Dessutan skal dei ”Vurdere korleis samfunnet reagerer på ulike lovbrøt” (ibid., 186). Likeeins skal dei setja seg inn i norsk nærings- og yrkesstruktur, og vidare ”vurdere den aukande omstillingstakten i næringslivet og diskutere problem og utsikter den ber i seg”. Tilsvarande skal dei også vera kritiske og ta stilling til massemedia og reklame, og dei skal avklara eigne haldningar til rusmiddel.

Den kritiske analyse er såleis retta inn mot mange politiske stridsspørsmål. Kritiske drøftingar av sjølve det politiske systemet inviterer ikkje planen så eintydig til, sjølv om den gjer trugsmål mot demokratiet til eit emne i samfunnslære. I den grad læreplanen introduserer kriterier og omgrep for kritiske analysar er det særleg menneskerettane og demokratiske verdiar som vert løfta fram.

Det vert understreka at planen ikkje berre skal gi kunnskapar om politisk deltaking og om det politiske system meir generelt. Skulen skal også aktivt stimulera til interesse og deltaking. Planen seier ikkje så mykje om kva som skal gi slik stimulans, bortsett frå at L-97 på side 184 nemner ”rettar og plikter som individ og samfunnsmenneske”. Dessutan krev L-97 at elevane i 9 klasse drøftar samanhengen mellom eigne interesser og omsynet til dei andre (KUF 1996).

Begge planar vektlegg at elevane skal ha innsikt i verkemåten til det politiske systemet meir generelt. Samfunnslære stiller opp fylgjande mål:

³¹ <http://skolenettet.nls.no/dok/lp/samfl.html>. 12.01.00 s. 4.

Elevane skal ha kunnskap om hvordan det norske politiske systemet er bygget opp og fungerer, og vite hvordan de sjøl kan påvirke utviklingen.³²

I L-97 er det fleire læreplanmål som kan seiast å peika på dette. Elevane skal arbeida med korleis samfunnet er organisert for fylla ulike behov (5 klasse), dei skal bli kjende med dei ”viktigaste politiske institusjonane i demokratiet vårt” (6 klasse), dei skal samanlikna forholda i samfunn med og utan ytringsfridom (6 klasse), dei skal kjenna til korleis kommunar og fylkeskommunar er organiserte (8 klasse), dei skal drøfte formelle og uformelle maktforhold i samfunnet (9 klasse), dei skal vita kva politiske parti, Sameting, Storting og regjering, Forsvaret, viktige organisasjonar og massemedia arbeider med. Planane gir ikkje presiseringar av desse punkta utover dei formuleringane som er vist til her. Men planane gir likevel ein ambisjon om at elevane skal utvikla ei forståing av det politiske systemet.

Læreplanane frå 1990-talet for grunnskule og vidaregåande skule fører såleis vidare den demokratiske konsepsjonen som Eikeland meiner kjem på 1970-talet. Kva meir er: den politiske oppsedinga er ikkje eit marginalt småtema i det samla samfunnsfaget, i skuggen av andre meir dominerande tema. Tvert i mot, det framstår som ei hovudsak i faget i både grunnskule og samfunnslære i vidaregåande skule. Når det gjeld grunnskulen er det viktig å understreka at samfunnsfag, der både geografi, historie og samfunnskunnskap inngår, er eit fag som har elevane i tale kvart år i 10 år, og eitt av dei generelle mål for faget, som altså skal verta realisert gjennom ulike delemne er nettopp folkestyre og politisk deltaking (KUF 1996, 175).

Samfunnskunnskapen blir av læreplanen definert til primært å omhandla politikk og sosialisering (KUF 1996, 177). Og dersom ein ser på dei om lag 40 tema som er lista opp for samfunnskunnskap i læreplanen er det ei overvekt av denne typen tema. Av 40 delemne er 8-10 relatert til det politiske systemet sin verkemåte.

Undervisning med tanke på å stimulera til politisk deltaking er såleis sterkt framheva i samfunnsfaget. Men planen definerer ikkje så mykje lenger enn det som her er sagt. Den klargjer ikkje kva demokrati, demokratiske rettar og demokratisk samfunn er, sjølv om den stadig refererer til det. Den nemner dei politiske institusjonane elevane skal arbeida med men er taus om korleis desse institusjonar er, og kva politisk rolle og vekt dei har. Den trekkjer fram maktrelasjonar men seier ingenting om korleis dei er, den nemner politiske prosessar men seier ikkje kva det er eller korleis dei vert drivne framover. Det planen likevel stadig seier er at samfunnet er demokratisk, utan å klargjera kva det inneber. I fagplanen for samfunnslære på vidaregåande skule finn vi desse same ambisjonane igjen. Også her er demokrati og politisk deltaking det fyrste overordna mål som vert trekt fram. Faget skal fremja kritisk tenking og brei deltaking. Politikk er eitt av fem delemne for heile faget. Så heller ikkje i samfunnslære er det marginalt.

Dei empiriske undersøkingane som vil bli presentert i denne avhandlinga er gjort i 2001-2002. Då hadde læreplanverket frå 1990-åra vore i verksemd ein del år. Ein læreplanrevisjon er i ferd med å bli avslutta og sett i verk i skulen frå 2006. I kva grad er vert denne breie demokratiske orienteringa ved norsk politisk oppseding vidareført i den nye læreplanen?

³² <http://skolenettet.nls.no/dok/lp/samfl.html>, 12.01.00, s. 4.

Den nye planen for grunnskulen er utforma ut frå eit prinsipp om å vera mindre detaljert enn den førre.³³ Det har ført til at ein del presiseringar har blitt uteletne. Men det overordna målet med samfunnsfaget er som fylgjer:

Formålet med samfunnsfaget er å bidra til forståelse av og oppslutning om grunnleggende menneskerettigheter, demokratiske verdier, likestilling og aktivt medborgerskap og demokratisk deltakelse (ibid.,81).

Planen er meir generell når det gjeld deltakingsformer og nøyer seg med å sei at elevane skal kunna ”gjøre rede for politisk innflytelse i Noreg og bruke digitale kanaler for demokratiutøvelse”. Dette er ei formulering som opnar for mange tolkingar og som overlet meir enn før til læraren og lærebokforfattaren.

Læreplanen har også halde fast på at elevane skal ha eit oversyn over det politiske systemet generelt. Dei skal kunne gjera greie for dei politiske institusjonane i Noreg og for maktfordelinga mellom dei (ibid., 86, 88). Demokratisk medvit er, som også det overordna målet peikar på, framleis viktig. Elevane skal etter 7. årstrinn kunna forklara skilnaden mellom å leva i eit demokrati og i et samfunn utan demokrati.

Det er framleis viktig at elevane skal lære seg å ta stilling til aktuelle spørsmål med ei kritisk haldning og med respekt for fakta i saka. Det heiter no at ”elevane skal tenke fritt, perspektivrikt, kritisk og tolerant” (ibid., 81.). Etter 10. årstrinn skal elevane kunna

Finne fram til og presentere aktuelle samfunnsspørsmål, skille mellom meninger og fakta, formulere argumenter og drøfte spørsmålene ibid., 87).

Det er relativt få punkt om tilhøvet til det politiske. Mikrotema om sex og samliv, tobakk og rusmiddel, familie, kjønnsrolleforventingar, personleg økonomi, personvern, samvær mellom menneske og møte mellom menneske av ulik kulturell bakgrunn er langt meir framtrekande og inneber at faget vender seg meir mot det nære. Det er underleg i ein globalisert tidsalder. Oppseding til politisk deltaking er såleis ikkje så dominerande men i den grad det er profilert kva dette skal innehalda peikar det framleis i same retning som før.

Samfunnslære i vidaregåande skule vert med læreplanen av 2006 erstatta av eit utvida fag som heiter samfunnsfag. Her er politikk og demokrati eitt av fem hovudemne. Her skal elevane lære om korleis dei kan påverka og delta, kva institusjonar det politiske systemet er bygd opp av, kva som trugar demokratiet og dei skal drøfta sentrale politikkområde som velferdspolitik, økonomisk politikk, arbeidsliv og det fleirkulturelle samfunnet. Ambisjonane frå førre læreplan er såleis intakte men detaljeringsnivået i planen er også her lågare enn før.

Samla sett ligg læreplanane nær både pluralisme og deltakardemokrati men med ei hovudvekt på representativt demokrati. Debatt om aktuelle strids spørsmål er også ein aktivitet som er trekt fram. Det kritiske perspektivet er ivaretatt dels i samband med debatt om kontroversielle saker, dels i termen om kva som trugar demokratiet. Likevel, systemkritikken vert ikkje eksplisitt sett opp som kompetansemål.

³³ Alle referansar til den nye læreplanen for grunnskulen viser til den versjonen som låg på Skolenettet 18 desember 2005.

7.4 Elevrådsarbeidet

Elevråd finnes både på vidaregåande skule og i grunnskulen. Men det var av kapasitetsårsaker berre rom for å undersøkje dette empirisk på ungdomsskuletrinnet. Derfor vert læreplanforankringa i denne samanheng berre drøfta for dette trinnet.

Noreg skal vera det einaste landet i verda som har forankra elevrådsarbeidet med eit eige kapittel i læreplanen (Haugsvær 2006). Slik har det dessutan vore lenge. Alt i læreplanane for den niårige grunnskulen frå 1960 var elevrådet læreplanfesta (ibid.). I M87 er elev- og klasserådsarbeidet gitt eit eige kapittel der det vert sagt at elevrådsarbeidet skal gi reell medverknad og medansvar (KUF 1987, 94). Elevrådet skal også gi dei deltakande elevane ei personleg utvikling av sjølvkjensla.

Alle skular skal ha elevråd, i fylgje M87. Elevrådet skal gi elevane erfaring med demokratiske arbeidsmåtar som dei skal læra om i fag som o-fag og samfunnsfag. Den didaktiske ambisjonen er såleis tydeleg. Dei demokratiske arbeidsmåtane er ikkje systematisk gjort greie for men det vert peika på samarbeid og felles ansvar. Elevrådet skal ikkje vera kritisk opposisjon men ta medansvar og skapa positive haldningar, som det heiter. Det er eit dialogfellesskap som vert skissert.

M87 definerer også oppgåvefeltet til elevrådet, rett nok sett fram med status av døme. Døma er likevel ei nokså systematisk opplisting. Klasse- og skulemiljø er dei dominerande oppgåvene. Bortsett frå prosjekt og temadagar er undervisningsarbeidet halde utanfor. Men det heiter at elevrådet skal bidra til ei positiv innstilling til skulen mellom elevane.

Det vert ikkje sagt så mykje i detalj om tilhøvet mellom elevråd og skulen elles, men det vert sagt at elevrådet skal vera eit bindeledd mellom elevane og dei instansar som gir råd eller har avgjerdsmynde (ibid., 95). Den einaste presiseringa som vert gjort av dette er at elevrådet skal vera representert i samarbeidsutvalet. Det vert også sagt at medverknaden skal vera eit samarbeid og medverknaden reell. Planen regulerer ikkje korleis denne medverknaden skal bli reell.

M87 vidareførte eit elevrådsarbeid som har vore drive i norsk skule lenge men M87 la viktige føringar på elevrådet. Særleg dette at elevrådet skulle halda seg unna den daglege pedagogiske verksemda. L97 derimot går lenger her og opnar opp heile skuleverksemda for elevdemokratiet. Planen seier m.a. at elevane skal delta i planarbeidet ved skulen generelt og at dei skal vera med å vurdere og påverka arbeidsmåtar og innhald i undervisninga.

Også her er den didaktiske ambisjonen om at dette skal vera oppseding til demokrati klar (KUF 1996, 326). L97 gir ei svært detaljert opplisting av dei demokratiske dugleikar, prosedyreprinsipp og normer som elevane skal læra gjennom at dei skal leggast til grunn internt i klasseråd og elevråd. T.d. skal dei læra å diskutera sakleg, argumentera sakleg, respektera andre sitt syn, ta ansvar for felles beste, handtera konflikt og om naudsynt ta avgjerder gjennom votering, møteleiing og kunna ta stilling i saker på eige grunnlag. Desse dugleikane peikar i retning at demokrati kan vera dialogorientert og i retning av meir konfliktorienterte demokratikonsepsjonar. Sjå kapittel 5 for ei nærare drøfting. Det er ei utvikling i forhold til M87. Læreplanen gjer desse demokratiske prinsippa eksplisitt gjeldande for arbeidet internt i elevråd (og klasseråd). Om dei også gjeld tilhøvet til skuleleiinga seier ikkje planen noko om. Også her er det eit krav at elevdemokratiet skal gi reell medråderett, men det er ikkje presisert korleis det skal organiserast

I kapitlet om elevrådsarbeid i L97 er koplinga til samfunnsfag ikkje nemnd men i samfunnskunnskapsplanen vert det vist til elevdemokratiet. Det heiter der at elevane gjennom å oppleva at dei kan påverka i ein demokratisk organisert skule skal få erfara kva det vil sei å ha ansvar og å kunna påverka. Det heiter t.d. at dei skal ”erfare korleis reglane dei er med på å fastsetje påverkar skulekvardagen” (KUF 1996, 182).

Elevrådsarbeidet er såleis i læreplanane gitt ein tydeleg plass, med tydelege ambisjonar om at det skal visa kva demokrati er og at det skal gi reell medverknad. Korleis dette vil bli vidareført i planrevisjonane som går føre seg i skrivande stund er enno litt tidleg å sei. Det som synes klart er at det vil bli eit kapittel om elevråd og klasseråd også i den nye planen og at det vil bli sett av 71 timar til det på ungdomstrinnet. Men sjølve planen er endå ikkje offentleggjort.³⁴ Elevrådsarbeidet er også i nokon grad forankra i Opplæringslova (Haugsvær 2006).

7.5 Avsluttande merknad

I dette kapitlet er vist at politisk påverknad generelt har lang tradisjon i norsk skule. Det er vidare søkt vist at det norske læreplanverket i lang tid har hatt ambisjonar om å oppseda til politisk deltaking, og at dette dei siste tiåra har fått ein profil prega av deltakardemokratisk tenking så vel som nypluralisme i tillegg til representativt demokrati. Særleg viktig er det at læreplanane klart understrekar at elevane skal verta kjende med eit breitt spekter av deltakingsformer. Dei skal ha god kjennskap til det demokratiske idégrunnlaget, dei skal ha eit kritisk tilnærming til politikken og dei skal ha ei forståing for det politiske systemet deltakinga inngår i. Elevrådet skal levandegjera kva demokratisk deltaking er. Dei empiriske arbeida i denne avhandlinga søkjer m.a. å avdekka om desse ambisjonane vert realiserte i klasserommet. Desse ambisjonane skil seg frå det som er rapportert frå andre land og gjer den norske politiske oppsedinga interessant også i komparativt perspektiv.

I den nye læreplanen er det politiske generelt tona noko ned, og det har ein meir uklar profil som overlet meir til lærar og lærebokforfattar sitt faglege skjønn og grunnsyn. Men dei profileringar som er gjort ligg i forlenginga av læreplanane frå 1987 så vel som dei frå 1990-åra. Då data vart samla inn til denne avhandlinga i 2001-2002 var det L97 og R93 som galdt som læreplanar. Det er derfor iverksetjinga av desse som her vert rapportert og analysert.

³⁴ E-post frå John Christian Christiansen i Utdanningsdirektoratet 18.08.2006.

8 FORSKINGSMETODEN

8.1 Innleiing

I dette kapitlet vil det bli gjort nærare greie for datamaterialet til dei tre empiriske studiane og for korleis materialet er analysert. Det er gitt korte presentasjonar av dette i dei tre artiklane. Her vil dei metodiske spørsmåla bli tatt opp meir i detalj og dei val som er gjort vil bli nærare grunngeivne. Det er i alle hovudsak kvalitative data som er nytta. Det vil derfor bli drøfta korleis det kan forsvarast. Målet med empirisk forskning er å utvikla teorien på det aktuelle forskingsfeltet. Nokre merknader om dette er derfor også tatt med i siste del av kapitlet.

8.2 Oversikt over det empiriske materialet

To av dei empiriske arbeida omhandlar politisk oppseding i form av undervisning i ungdomsskulen og i vidaregåande skule. Tre forskningsspørsmål var sentrale for datainnsamlinga.

- Kva typar politisk deltaking gjer skulen elevane kjende med og korleis vert desse formene for deltaking nærare definert?
- Korleis gjer skulen dei ulike deltakingsformene meningsfulle ved å visa kva rolle dei spelar i det politiske systemet?
- Korleis framstiller skulen politisk deltaking som meningsfull for den einkilde?

For å kasta lys over desse spørsmåla vart data samla inn frå både ungdomsskulen og frå vidaregåande skule. For ungdomsskulen er to datasett samla inn. For det fyrste, fire lærarar vart intervjua i djupna om korleis dei arbeidde med politisk oppseding i samfunnskunnskapsfaget. Ein del av konklusjonane i denne pilotstudien vart prøvd ut på eit større utval lærarar som svarte på eit spørjeskjema der nokre av spørsmåla var basert på nemnde pilotstudie. 254 lærarar svarte på spørjeskjemaet.

Når det gjeld vidaregåande skule er data utelukkande kvalitative. 16 lærarar i vidaregåande skule i Hordaland vart intervjua om korleis dei underviser om politisk deltaking i samfunnslære. Frå grunnskulen og opp til og med dette faget skal skulen med jamne mellomrom byggja ut den politiske forståinga, men samfunnslære er toppunktet, like før dei unge får røysterett. Det er derfor av særleg interesse kva som her skjer. Dei 16 lærarane er maksimalt ulike i fagleg bakgrunn, kjønn, erfaringslengde i skulen, type vidaregåande skule (yrkesfagleg-allmennfagleg) og type lokalsamfunn (by-land). 4 av dei vart også observert i alle dei timar dei underviste om politisk deltaking.

Det tredje empiriske arbeidet er ein studie av elevråda. Elevråda skal vera døme på demokratisk deltaking for elevane og spelar såleis ei viktig rolle i den samle politiske oppsedinga. Spørsmålet er om elevråda er døme på demokratisk deltaking. Dei to delproblemstillingane er:

- Har elevrådet deltakingsrett når det gjeld å ta opp saker som elevane synes er viktige?
- Er dei reglane som styrer elevrådet si deltaking i avgjerdsprosessar på skulen demokratiske?

Her vart fem ungdomsskular, 3 i ein landkommune i Hordaland og to i Bergen valde ut. På desse 5 vart rektor, elevrådskontakt (lærar med særleg ansvar for å fylgja opp elevrådet) og ei gruppe elevrådsmedlemmer intervjua kvar for seg. På 4 skular var det leiar i elevrådet og ein til som møtte, på ein skule møtte heile elevrådet. I desse til saman 15 intervju vart det stilt

spørsmål om korleis dei ulike partane vurderte elevrådet si rolle men mest om korleis elevrådsarbeidet heilt konkret var organisert og kva rutinar og reglar som var operative.

8.3 Vitskapsteoretisk grunnlag

Som nemnd ovanfor er brorparten av datamaterialet kvalitativt. Den avgjerande grunnen til dette valet er at både elevrådsarbeidet så vel som politisk oppseding i undervisningssamanheng var lite undersøkt empirisk, og teoriane som skildra det var nokså generelle. Eit eksplorativt design med vekt på fleksibilitet syntes derfor fruktbart.

Dette valet har metodologiske og vitskapsteoretiske implikasjonar, men desse er ikkje eintydige. Tvert om, forskarar som nyttar kvalitative data gjer dette med grunnlag i ulike vitskapsteoretiske posisjonar. I norsk samanheng har det vore ein tendens til å knyta kvalitative data einsidig til fenomenologi og til rein induksjon (Østerud 1998). I lys av t.d. Guba og Lincoln si drøfting er dette berre ein av mange mogelege teoretiske føresetnader for bruk av kvalitative data (Guba & Lincoln 1994).

Kvalitative data vert av Guba og Lincoln drøfta mot ulike vitskapsteoretiske grunnsyn (ibid.). Den klassiske positivismen føresette at røyndomen kunne gripast gjennom positive sanseerfaringar og at fenomen kunne forklarast gjennom avdekking av universelle lover. Vektlegginga av det objektive, positivt observerte utelet langt på veg kvalitative data som ikkje tilfredsstillar kravet om reliabilitet. Dei færraste samfunnsvitarar ville i dag slutta seg til positivismen (Rosenberg 1995).

På den andre enden av skalaen står det Guba og Lincoln kallar konstruktivisme (ibid.). Her er røyndomen ingen objektiv storleik, den er konstruert av sosiale aktørar. Forsking er ikkje å avdekka røyndomen men å avdekka korleis røyndomar vert skapt av sosiale aktørar. Forsking er i sin tur også ein slik konstruksjon. Kvalitative data vert her viktige fordi slike data kan gi innblikk i korleis sosiale aktørar finn mening og samanheng i det dei konstruerer som si verd og definerer kva som er meningsfull handling.

Guba og Lincoln drøftar også kritisk teori her, men dei er uklare når det gjeld kritisk teori sitt tilhøve til kvalitative og kvantitative data. Det er lite i denne tradisjonen som utelet nokon av dei. Historisiteten i perspektivet kan opna for begge delar, t.d.

Den siste varianten Guba og Lincoln drøftar er det dei kallar post-positivisme. Den inneber ein kritisk realisme, dvs ein ontologi som antar at det finnes ein objektivt eksisterande røyndom bakanfor sosialt konstruerte førestellingar om den. Men den er vanskeleg tilgjengeleg. Dette fører med seg ein epistemologisk relativisme, dvs ein må kritisk etterprøva alle påstandar om denne røyndomen og desse vil alltid vera uferdige representasjonar av korleis den sosiale verda er. Heilt fristilt frå samfunnet vil forskaren aldri vera, men kritisk distanse og objektivitet er likevel eit ideal å strekka seg mot. Teoriar og hypotesar kan aldri bli endeleg stadfesta.

Postpositivismen har, ifylgje Guba og Lincoln opna for kvalitative data av fleire grunnar. For det fyrste, for å betre analysere sosial åtferd som meningsfull. For det andre, for betre å kunna byggja ny teori induktivt. Den heldt likevel fast på at samfunnsvitskapen sitt mål er å utvikla teoriar i form av lovmessige samanhengar.

Guba og Lincoln held fram falsifikasjon som sentralt i post-positivismen men utan å presisere dette. Dei seinare åra er Popper sin falsifikasjonsteori kome under kritikk og ofte vert Lakatos si modifisering halden fram som eit betre grunnlag enn Popper. Lakatos peikar på at teoriar ikkje kan falsifiserast av kritiske testar men at dei heller vert modifisert og justert i lys av nye data (Lakatos 1970). Sjølv der ein teori (eller forskingsprogram) får store problem vil den likevel fyrst bli avløyst dersom det er andre teoriar tilgjengeleg som fungerer betre. Det vil og

bør vera tilgang til konkurrerande teoriar. Ein vil halda på den som ein meiner har best empirisk belegg men om ein teori er avløyst i ein kontekst er den likevel ikkje utan vidare heilt død. Den vidareførast fordi den kan vera fruktbar i andre kontekstar (Gilje & Grimen 1993).

T. Schwandt skil mellom konstruktivisme på den eine sida, som han i stor grad definerer parallelt med Guba og Lincoln, bortsett frå at sistnemnde plasserer hermeneutikken der (Schwandt 1994). Det gjer ikkje Schwandt. På den andre side interpretivisme. Begge legg vekt på at sosial åtferd er meiningsfull og intendert (1994). Men interpretivismen held fast på ein ontologisk realisme - at der er ei objektivt eksisterande verd sjølv om vi ikkje kan sansa den direkte og eintydig forstå korleis den eigentleg er. I interpretivismen plasserer Schwandt den sosiale fenomenologien med utgangspunkt i Alfred Schutz, symbolsk interaksjonisme, hermeneutisk tekstleg analyse så vel som det han kallar nypositivisme, som liknar mest på Guba og Lincoln sin post-positivisme. Ny-positivismen avgrensar i stor grad bruken av kvalitative data til ei innleiande utforskning før den eigentlege forskinga tar til etterpå med vekt på kvantitative data og søk etter lovmessige samanhengar (ibid.).

Denne konstruktivismen skil seg ut ved sin radikale ontologi. Den har også, som konstruktivismen til Guba og Lincoln, eit hovudfokus mot mikronivået og dei lokalt delte konstruksjonar av røyndomen. Likevel peikar Schwandt på at det i den konstruktivistiske tradisjonen også er bidrag som er opptatt av at individa sine konstruksjonar av røyndomen dels kan innebera konstruksjonar av fjerne makrofenomen og dels at slike konstruksjonar vert til i ein sosial samheng og i samspel med kulturelle representasjonar (ibid.). Dette kallar han sosial-konstruktivisme. I si bok peikar Vivien Burr på at sosial-konstruktivismen oftast er knytt til ontologisk og epistemologisk relativisme men ho problematiserer denne koplinga og peikar på at t.d. diskursteori ofte vert gjort meir ontologisk relativistisk enn den er (Burr 1995). Men dette er omstridde synspunkt (Jørgensen & Phillips 1999).

Også Kvale peikar på at kvalitative data kan legitimerast i ulike vitskapsteoretiske tradisjonar (Kvale 1997). For det fyrste, i ein postmoderne tradisjon. Det er ein parallell til konstruktivismen i Guba og Lincoln sitt skjema. For det andre, i dialektikk som ligg nærare kritisk teori og til slutt i fenomenologi og hermeneutikk som fell saman med interpretivismen til Schwandt (det vil sei bortsett frå ny-positivismen) (ibid.). Kvalitativt orienterte forskarar kan også forankra seg i etnometodologi, semiotikk, symbolsk interaksjonisme eller konversasjonsanalyse. I alle fall semiotikk og konversasjonsanalyse er sterkt prega av postmoderne ontologisk relativisme og ligg såleis nær konstruktivismen i Guba og Lincoln sitt skjema.

Det er ikkje her rom for å samanlikna alle desse innfallsvinklane inngåande. Erickson hevdar i si framstilling at kvalitativt orienterte forskarar har røter i antropologisk etnografi, i tysk hermeneutikk, i nasjonalromantikk, folkloristikk, etnologi, i Weber, Schutz og Husserl, i Chicagokulen og i lingvistikk (Erickson 1986). Han utelet ikkje at desse har ulike konsekvensar for forståinga og bruken av kvalitative data, men framhevar meir at dei har felles det viktige; dei framhevar sosial åtferd som meiningsfull, at sosiale aktørar handlar i si verd, slik dei meiner den er og at kulturelle og sosiale strukturar rammar inn dei røyndomskonstruksjonar folk dannar. På mange måtar kan det vera ei fruktbar haldning – det er ikkje gitt at det vil gi så veldig mykje å sondra mellom alle desse tilnærmingane. Og ei fullgod samanlikning er utanfor rekkevidde her. Men nokre klargjeringar må likevel gjerast.

Den studien som her er gjennomført ligg fjernt frå konstruktivismen slik den er framstilt ovanfor. Særleg fordi ein kritisk realisme er lagt til grunn. Det vert antatt at politikk og demokrati så vel som oppsedinga til deltaking i det politiske livet er objektivt eksisterande storleikar. Det gjenstår då eit skilje mellom nypositivisme og interpretivisme. Avhandlinga

ligg nok nærast sistnemnde. Særleg viktig i den samanheng er at ny-positivismen held fast på ambisjonen om å finna lovmessige forklaringsmodellar. Det er ikkje dette synet på forklaring som er lagt til grunn her.

Ut frå dette vil denne avhandlinga vera å finna i det som Scwandt kallar interpretivisme (1994). Det inneber ein kritisk realisme. I denne kategorien finnes det som nemnd mange retningar som kan grupperast etter ulike prinsipp. Dette skal vi ikkje gå for langt inn i her. Men i ein kort tekst samanliknar Gorm Harste og Nils Mortensen nokre sentrale retningar her i forhold til vektlegginga individ – sosial kontekst (Harste & Mortensen 2000). Dei meiner at symbolsk interaksjonisme og klassisk fenomenologi inneber eit fokus på den subjektive forståing og på den sosiale interaksjon individet inngår i. Alfred Schutz vektlegg i større grad at livsverda er felles og utvikla i fellesskap. Berger og Luckman vektlegg makrokonstruksjonar av røyndomen i enda større grad. Her er vert felles forståingar tingleggjort og nedfelt i institusjonar som rammar inn vår røyndomsforståing og sjølvforståing.

Hermeneutikk, slik Rosenberg utlegg den, understrekar også den vekta som institusjonar har (Rosenberg 1995). Sosiale prosessar er bygd opp av meningsfull handling men meininga er i liten grad definert av den einskilde i isolasjon. Det er reglar i vid tyding (konvensjonar, former, tradisjonar, forståingar) som er felles, som definerer kva meiningar ulike aktivitetar kan ha. Mange slike reglar vert tingleggjorte – objektiverte – institusjonar som vert sjølvsaagte. Sagt med andre hermeneutiske omgrep: den einskilde definerer sin tekst i møte med etablerte tekstar (institusjonar). Institusjonar vert reprodusert og modifisert i kontinuerlege meningsberande prosessar samstundes som dei framstår som rammer for meningsdanning. Denne avhandlinga søkjer å gi betre innsikt i dei rammer som skulen som politisk oppsedingsinstitusjon konstruerer for nye borgarar.

Som peikt på ovanfor er det å vidareutvikla teori det overordna målet, men alt etter korleis forskingsfeltet ser ut kan ein einskild analyse ha ulike målsetjingar for best å kunna bidra. Kvale skil mellom analysar som med basis i kvalitative data testar ein teori eller hypotesar, kartlegg eit ukjend felt, søkjer å teoretisera eit lite teoretisert felt, eller som søkjer å bruka teoriar/spesifisera vilkåra for bruk av teori (1997). Som vist i kapittelet om forskinga på politisk oppseding er oppfatningane – modellane – om kva som kjenneteiknar den politiske oppsedinga enkle og generelle. Ambisjonen må derfor vera, med Noreg som eit særleg interessant case, å søkja å presisera og nyansera desse nokså enkle modellane om politisk oppseding i både Noreg og internasjonalt. Med Kvale kan vi sei at ambisjonen er å bidra til ei betre teoretisering av eit ikkje godt nok teoretisert felt.

Teori er at fenomen vert omgrepsfesta i meir nyanserte og presise kategoriar og at samanhengane mellom slike omgrep vert presisert. Teoriutvikling inneber at analysen må gi betre innsikt i samanhengar. I kvantitative analysar vil ein då leita etter korrelasjonar mellom variable og er dei sterke er ein samanheng etablert. Det vil så vera eit tolkingsspørsmål kva som forårsakar denne samanhengen. Ofte vil ein leita etter kausalitet i tydinga a skjer fyrst, blir koplta til b gjennom ein mekanisme, slik at b skjer etter at a har skjedd. Denne typen forklaring – kausalitet – er berre ein av fleire forklaringstypar. Funksjonalistiske forklaringar og føremålsforklaringar er to alternativ (Gilje & Grimen 1993). Funksjonalisme er ikkje relevant her. Men formålsforklaringar er sentralt når det gjeld kva samanhengar som er viktige.

Rosenberg peikar på at dei fleste samfunnsvitarar legg til grunn at menneskeleg åtfærd er meningsbasert og krev ei forståande tilnærming (1995). Det er svært få samfunnsforskarar som avviser dette. Skiljet går heller mellom dei som i tradisjonen frå Weber meiner at ein kan laga generelle lover om korleis ulike intensjonar og meiningar fører til bestemte typar

handling og dei som ikkje aksepterer det. Rosenberg kallar dei fyrste naturalistar og problematiserer deira forsøk på kompromiss mellom naturvitskapen sin hypotetisk-deduktive metode og den forståande tilnærminga til sosiale fenomen. Det vil føra for langt å gå inn i den problematiseringa her. Men det må nemnast at Rosenberg meiner at årsaksforklaringar av menneskeleg handling vil vera variantar av det han kallar L, som er ei standardform. Dersom N ynskjer y og x vil føre til y vil han gjera/velja x. Lover vil i fylgje naturalistane bli lagt på denne lesten. Problema med det er m.a. at i L er årsakene og handlinga vanskeleg å skilja frå kvarandre, det er nettopp preferansane og oppfatningane om kva som føra til eit ynskt resultat som definerer sjølve handlinga. Eit anna problem er at der er så uendeleg mange vilkår som vil modifisera ein kvar variant av slike forklaringar at dei ofte vil bli feil likevel. Det er i denne samanheng ikkje mogeleg å ta stilling til Rosenberg sin argumentasjon, men i denne avhandlinga er det hans alternativ til naturalismen som er lagt til grunn når det gjeld kva for samanhengar teoriar og modellar må fokusera på.³⁵ Det er såleis ikkje eit mål å utvikla kausale lovsamanhengar om korleis bestemte preferansar og oppfatningar fører til ulike utfall.

Utgangspunktet i det som også Rosenberg kallar for *interpretation* (kfr, interpretivisme) er at einskildhandlingar er meningsbaserte og intenderte i ei eller anna tyding. Men slik mening er ikkje eit spørsmål om den indre verda til den handlande men om sosialt definerte reglar som gir handlingar mening (sjå ovanfor). Å leggja ein konvolutt i ein boks vert til røystegjeving (intenderte handling) når vi kjenner dei sosiale reglane som er aktiviserte og som gjer det heile til røystegjeving. Slike reglar vert kontinuerleg endra og vedlikehaldne i sosial interaksjon samstundes som dei er rammer og føringar på kva for meningsfull handling som er mogeleg å utvikla for den einskilde. Rosenberg seier det er fellesskap som har slike reglar, ikkje einskildindivid. Roller og institusjonar er sett eller knippe av slike reglar (March & Olsen 1989; Rosenberg 1995).

Forklaring vil i dette perspektivet på eitt nivå vera å forstå kva for sosiale reglar og institusjonar som gjer handlingane til individa meningsfulle. Men Rosenberg understrekar at det også er viktig å undersøkje dei institusjonar som individa opererer innanfor. For det er dei som set føringar på kva for meningsfull handling som er mogeleg, naudsynt og kva som ikkje kan tenkjast. Det er i denne samanheng viktig å visa at reglar – sett saman til heilskaplege institusjonar – ikkje er naturgjevne men er sosiale produkt som kan endrast. Med dette, meiner Rosenberg, er forskning i eit forståande perspektiv meir endringsretta og frigjerande enn leitinga etter lover fordi lover framstår som meir deterministiske enn institusjonar. I tråd med Rosenberg sitt syn er det i denne avhandlinga lagt vekt på å undersøkje kva reglar for politisk deltaking skulen held fram og gjer tilgjengeleg for dei unge. Skulen held fram ein institusjon – eit sett reglar om politiske deltaking og demokrati – som det er viktig å setja eit kritisk søkjelys på for om mogeleg å utvikla den.

Det er sjølvsagt viktig også å undersøkje korleis dei unge relaterer seg til og dannar sine eigne meningssystem i lys av den politiske oppsedinga skulen står for. I arbeidet med denne avhandlinga har dette også blitt arbeidd med men det viste seg å sprengja rammene for avhandlinga å gå systematisk inn på også dette. Men elevane i dei fire klassane som vart observert er i etterkant intervjuja nettopp for å få tak i kva fortolkingar dei gjorde seg av dei reglar om politisk deltaking skulen hadde presentert for dei. Desse data er som nemnd ikkje rapportert her.

Tilsvarande er det, som peikt på i kapittel 4, viktig å undersøkje dei prosessar som utviklar og held ved like den institusjonen vi kan kalla skulen si politiske oppseding. Også dette var

³⁵ Naturalismen ser ut til å referera til m.a. nypositivismen slik Schwandt utlegg den.

opphavleg med i designet for denne avhandlinga men er sidan tatt ut for ikkje å femna for vidt. Det har vore naudsynt å avgrensa det heile til ein analyse av skulen si politiske oppseding og å drøfta den kritisk. Elevane si fortolking av dette og dei prosessar som utviklar og konserverer i skulen framstår som viktige forskingsoppgåver i andre samanhengar.

8.4 Valide data

Validitet i generell form tyder at ein påstand eller ein konklusjon er underbygd og velfundert (Kvale 1997). Det kan gjerast på fleire vis, gjennom koherent rasjonell logikk, gjennom samsvar med det vi alt oppfattar som sant, gjennom at påstandane våre er anvendelege og løyser praktiske problem eller ved at dei fell saman med empiriske data (ibid.). Fleire av desse validitetsformene er viktige i vitenskapleg arbeid. Her er det den siste forma for validitet som skal verta drøfta – validitet som det å ha empirisk belegg for påstandar.

Den strengaste, positivistiske validitetsforståinga uttrykt i korrespondansekriteriet går ut på at påstandar skal samsvara med og vera stadfesta av observasjonar av den sansbare verda (Østerud 1998). Men mange fenomen som vi kan ynskja innsikt i er ikkje tilgjengelege for direkte sansing, som t.d. verdissyn, interesse, organisasjon og politisk prosess. Og mange data kan samsvara med ulike teoriar. Data er ikkje eintydig men alltid fortolka. Data har karakter av indikatorar som indirekte seier noko om, eller speglar det fenomenet ein er oppteken av. Fordi slike indikatorar er usikre, og fordi dei som regel vil kunna samsvara med mange ulike påstandar eller teoriar om fenomenet, vil vi sjeldan kunna stadfesta positivt at noko er slik eller slik. Såleis er det eit vurderings- og argumentasjonsspørsmål kor valide data er.

Cook og Campbell skil mellom fire typar validitet (Cook & Campbell 1979; Lund 2005). Den eine, generalisering (eller ekstern validitet) vil bli drøfta for seg nedanfor. Av dei tre som gjenstår er for det fyrste statistisk validitet, dvs at ein statistisk samanheng er signifikant og ikkje tilfeldig. For det andre, validitet kan dreia seg om påstandar om kausalitet (eller indre validitet). Til sist, konstruktvaliditet. Det vil seia at dei data vi har for oss seier noko om ein teoretisk definert storleik. Det er den siste som er mest relevant i vår samanheng. Lund peikar på at Steinar Kvale meiner at kvalitative data må vurderast i lys av andre validitetsomgrep enn kvantitative. Til dette svarar Lund m.a. at dei ulike validitetsformer som Kvale tar opp i all hovudsak ligg innanfor konstruktvaliditeten. Lund sitt syn som er basert på Cook og Campbell synes mest fruktbart og vil bli lagt til grunn vidare.

Kvalitative data vil ha større sjanse til å gi gode indikasjonar på den sosiale røyndomen, fordi dei går så nært på det sosiale feltet ein studerer (Silverman 2000). Den sosiale røyndomen er fleirdimensjonal, tvitydig, i rask endring og kontekstuell (Merriam 1998). Det gjer det vanskeleg å vurdere om ein gitt indikator er valid, særleg når berre ein eller nokre få indikatorar skal fanga opp komplekse forhold. Kvalitative data går nærare inn i feltet, er meir sensitive for respondentperspektiv, kontekstualitet og framfor alt for samanheng.

Eit kjernepunkt når det gjeld validitet er at kvalitative data ofte er innsamla i møte mellom forskar og respondent, altså i eit møte mellom menneske. I møtet mellom menneske er behovet for å forstå den ein møter ein normal, ofte berre delvis medviten reaksjon. I direkte møte har begge partar ein sensitivitet for den andre. Denne sensitiviteten er ein ressurs som kvalitative data trekkjer på. Innsamling av slike data er ofte å bruka seg sjølv som menneske (Kvale 1997, 89). Dette gjer at det er større sjanse for å forstå respondent/informant sitt perspektiv og dermed større sjanse for at tolkinga av data vert valid. Uengasjerte forskingsintervju svekkar validiteten. Observasjon har ikkje den same karakter av møte og

direkte interaksjon. Men også her er observatøren til stades i ein sosial situasjon og den menneskelege evna til å fortolka og forstå sosiale situasjonar vert her ein ressurs.

Det er mellom anna denne same sensitiviteten som er med på å gjera kvalitative datainnsamlingsprosessar meir fleksible. Ein fordel med kvalitative data er at dei vert samla inn på måtar som opnar for uventa moment og perspektiv. Er denne fleksibiliteten til stades vil ein få data som betre kastar lys over fenomenet, og validiteten sikrere.

I tidlege etnografiske arbeid var det ein tendens til å sjå på kvalitative data som uttrykk for "slik forholda eigentleg var", som sanne og ufordreide (ibid.). Ein slik realisme ikkje haldbar. Sjølv med dei mest nærgåande datasett er det ikkje slik at desse data fortel kva som "verkeleg" skjer. Observasjonar vil kunna gi ein tekst – notat – som vil representera mitt fokus og mi fortolking medan eg observerer. Denne teksten vil ikkje direkte gjengi kva som verkeleg skjedde i den timen eg observerte i. Det er såleis tekstar som alt er fortolka som vil utgjera det kvalitative datamaterialet, og ikkje tekstar som viser sanninga (Silverman 2000).

Validitet (konstruktvaliditet) er strengt tatt ikkje ein kvalitet data har eller ikkje har. Validiteten er eit spørsmål om kva ein meiner data indikerer om kva. Om data er valide eller ikkje er såleis eit spørsmål om fortolkinga. Eit anna spørsmål er korleis ein skal dokumentera for lesaren at data er valide, og faktisk underbyggjer dei påstandar ein set fram. Ulike prosedyrar, som ein så kan rapportera å ha gjennomført, er ein måte å gjera dette på. Ein kan laga prosedyrar der kollegaer kodar, fortolkar og analyserer data parallelt med forskaren. Ein kan ha prosedyrar der informantar validerer fortolkingane og ein kan triangulera data. Faren er at dette vil ta mykje tid og ressursar utan at validiteten er så mykje meir overtydande. For om desse prosedyrane gir andre konklusjonar er det også vanskeleg å fortolka. Det vil oftast vera ei alternativ fortolking frå ein annan ståstad, som ikkje representerer eit nøytralt overordna punkt som kan autorisera det forskaren har gjort.

Validering er såleis å tydeleggjera fortolkinga av data, der ein må vera eksplisitt på kva data ein har trekt inn i tolkinga og kva ein har sett bort frå, kva data kan tenkjast å indikera og kva ein sjølv meiner dei tyder på. Sagt på ein anna måte; det krevst ein drøftande, prøvande skrivemåte (Huberman & Miles 1994; Silverman 2000). Ein stor vanske er at det i den kvalitative metodelitteraturen ikkje er utvikla standardar for korleis det skal dokumenterast (Sandelowski 1998). Ein møter tidvis det synet at ein må leggja fram dei innsamla data i forkant av analysen, eller analysera dei minst mogeleg men heller la dei tala for seg sjølv. Sandelowski meiner det er naudsynt at forskaren sjølv tar grep og strukturerer data i eit analyserande resonnement, og det er denne strategien som her er vald. For kvar påstand som vert sett fram i analysane vert det søkt presisert kva data som ligg til grunn her, og der det er naturleg er også alternative tolkingar av dei same data kort drøfta. Men det er ei grense kor langt ein kan gå i slike drøftingar, særleg i artiklar.

Kva kvalitative data er så valide indikatorar på politiske oppseding i norsk skule? I studien av elevråda kunne ei tilnærming vore å spørja involverte partar om i kva grad dei sjølve vurderte elevråda som demokratiske og i kva grad dei meinte elevråda hadde påverknad. Dette kunne vore gjort med både kvalitative og kvantitative data. Alternativet var å kartlegga organiseringa av elevrådet og dei reglar og rutinar som elevrådet arbeidde under. Det ville opna for ei meir kritisk drøfting av kva type medverknad eller demokrati vi hadde med å gjera. Eg valde den siste tilnærminga fordi medverknad er eit så flytande omgrep at om nokon seier dei har påverknad eller medverknad kan det bety svært mykje forskjellig. Om det dreiar seg om ein medverknad som er demokratisk er det i alle fall ikkje råd å sei noko gyldig om. Kartlegging

av prosedyrar, rutinar og organisering gir eit betre grunnlag for å drøfta kor demokratisk elevrådet er. Denne typen data er det vanskeleg å henta inn gjennom spørjeskjema fordi det har form av leiting etter saker, prosedyrar og ordningar i eit delvis ukjend terreng. Det er lettare med ei fleksibel, tilpassande, respondentsensitiv tilnærming og dermed med kvalitative data. Derfor vart kvalitative data samla inn gjennom intervju på fem skular. Intervjua vart også i nokon grad supplert med dokumentdata, særleg møtereferat frå elevråda.

I undersøkingane om politisk oppseding gjennom undervisning har eg for det fyrste vald å fokusera på samfunnskunnskapsundervisninga, nærare bestemt på den delen der politikk og politisk deltaking er tema. Det kan sjølvstakt tenkjast at tematikken vert tatt opp i andre samanhengar også, t.d. i norsk eller historie. Men det er der temaet er læreplanfesta at det er størst sjanse for at det vert mest elaborert, og at det er det som der vert gjort og sagt som har størst vekt. Politikk som undervisningstema er truleg tydelegast i samfunnskunnskapsundervisninga.

Det vert undervist om politikk i samfunnskunnskap på både barneskule og ungdomsskule, i det obligatoriske samfunnslærefaget på vidaregåande og i programfag på vidaregåande skule. Kor er det mest fruktbart å samla inn data? På ei side er det den obligatoriske grunnskulen, med sine lange tradisjonar for å gi den allmenndanning alle skal ha som er mest naturleg her. På ei anna side, nesten alle ungdomar går i dag vidare på vidaregåande og der er samfunnslære eit obligatorisk fag. Det er såleis det siste trinnet på den politiske oppsedingstigen så og sei alle går oppover. Det kan tenkjast at ungdomsskulen skyv ein del vanskelege tema frå seg og "overlet det" til vidaregåande skule. Fordi samfunnslære på vidaregåande er siste steg er hovudvekta lagt der, men vi skal også sjå på data frå ungdomsskulen. Der har vi også kunna supplera med kvantitative data. Grunnen til at dette er gjort for ungdomsskulen og ikkje for vidaregåande er reint praktisk: det skulle gjerast ei evaluering av samfunnsfag i grunnskulen, og nokre av spørsmåla i spørjeskjemaet der er relevante også her.

Når det gjeld politisk oppseding gjennom undervisning i samfunnskunnskap og samfunnslære vart kvalitative data mest sentralt fordi dei modellane som låg føre om slik oppseding var svært generelle. Det var såleis viktig å ha eit design som i nokon grad var eksplorativt og fleksibelt i møte med feltet. Vidare er det i denne samanhengen eit heilt sentralt poeng korleis lærarar knyter ulike moment saman til meningsfylte samanhengar. Slike koplingar kan ein i nokon grad undersøkje via kvantitative data men eg vurderte det likevel slik at kvalitative data gav særleg godt høve til å koma inn på dette aspektet. Eit anna argument for kvalitative data er at det ikkje var gitt kva for undervisningstypar som ville bli mest interessant. Undervisning kan vera kva læraren seier, kva han set elevane til å gjera og til å lesa, kva han formidlar om demokratiske prinsipp gjennom sjølv å praktisera dei i klassen, kva han tar elevane med på og korleis han sjølv framstår som politisk menneske.

Intervju kan vera ein god strategi for å få innsyn i undervisningsprosessar, men etterrasjonaliseringsfaren og den avgrensa evna til å rekonstruera detaljar gjer at dette truleg ville gitt nokså omtrentlege data. Dernest vil lærarar nok tendera til å overdriva sin eigen evne til å gjera det viktige, rette og naudsynte. Observasjon er derfor å føretrekkja, det gir betre indikatorar på kva som vert formidla i undervisninga – men berre indikatorar; ingen observatør vil kunne trengja inn til den endelege sanninga om kva som går føre seg. Eg valde derfor å prioritera observasjon av undervisning. Det er likevel, av praktiske årsaker, avgrensa kor mange klassar ein kan få observert. Derfor vil observasjonsmaterialet likevel bli supplert med lærarintervju for å få eit breiare materiale.

I tråd med det som er sagt så langt vart det samla inn fleire datasett. For det fyrste, intervju med 4 lærarar i ungdomsskulen og 16 lærarar i vidaregåande skule om deira arbeid med politisk oppseding. Dernest, observasjon av fire lærarar i dei timane der dei arbeidde med politikk i samfunnslære, dvs anslagsvis 12-16 timar pr lærar. Ein del av konklusjonane frå den kvalitative studien av ungdomsskulen vart fylgd opp med spørjeskjemadata.

Det vert ofte hevda at kvalitative data alltid vil bli samla inn og fortolka på måtar som vektlegg konteksten. Grunnpoenget er at kva data eigentleg fortel noko om kjem an på samanhengen. Det ein lærar trekkjer fram ved byrjinga av timen og det som vert nemnt i full fart til slutt medan elevane pakkar sekkane sine har ulik status p.g.a. av konteksten. Derfor er denne kontekstualiseringa overmåte viktig. Kvantitative data vert sagt ikkje å fanga opp kontekst (Guba & Lincoln 1994). Det er ikkje riktig, sjølv sagt kan dei det, men berre der dette er planlagt og preprogrammert inn i måleinstrumentet. Også i arbeidet med kvalitative data krevst det systematikk for å ivareta kontekstualiteten. Konteksten eit stort samleomgrep for alt som ligg rundt det ein er opptatt av og det er sjølv sagt ikkje mogeleg å fokusera alle sider ved konteksten. Hermeneutikken peikar på at ein kvar informasjon får meining av samanhengen og at samanhengen endrar seg med nye delinformasjonar (Gilje & Grimen 1993). Det er denne typen kontekstualisering som spelte den største rolla i datainnsamlinga. Korleis vart ulike sider ved undervisninga knytt saman med andre? Korleis heng ulike sider ved elevrådsorganiseringa saman med andre sider ved elevrådet og ved skulen som organisasjon?

Med kontekstualitet kan ein også vera opptatt av korleis dei sosiale rammene rundt t.d. skulen spelar inn på det som skjer der. I intervjuva vart det derfor stilt spørsmål om korleis lærarane knytte undervisninga opp mot politiske aktørar og prosessar ein kunne ha kontakt med. Eit anna grep som vart gjort for å gripa samanhengen med konteksten var å undersøkje ungdomsskular som var ulike i både storleik og kva slags lokalsamfunn dei låg i. Vidare vart lærarane som vart intervjuva vald ut slik at dei skulle representera ulike typar skular og lærarbakgrunn. Men som vist slo desse kontekstuelle faktorane i avgrensa grad inn for å skapa variasjon.

8.5 Reliabilitet og objektivitet

Reliabilitet er ein føresetnad for validitet. Eitt mogeleg reliabilitetskriterium er intersubjektivitet, dvs ein annan forskar skal få same resultat med dei same instrument (Kvale 1997; Østerud 1998). Slik reliabilitet er prinsipielt umogleg å få til med kvalitative data. Det er fleire grunnar til det. For det fyrste, fordi eit hovudpoeng med kvalitative data er nærleik, utdjuping og å kunna ta den andres perspektiv. Verkemiddelet for å få slike data ut er nettopp at ein brukar seg sjølv som menneske. I ein samtale mellom to menneske oppstår ein dynamikk, der ynsket om å forstå og å bli forstått er sentralt. Det er vår eigen kompetanse som sosialt vesen forskaren her skal bruka. Dette medfører at ulike forskarar får ut ulike aspekt ved respondenten eller informanten og vil stimulera til ulike responsar. Dernest er sosiale fenomen kontekstuelle, i endring, og ofte tvtydige (Merriam 1998). Det gjer at ein annan forskar i ein annan kontekst vil koma borti andre aspekt ved fenomenet, som kan ha endra seg i mellomtida og som framfor alt alltid kan tolkast på fleire måtar.

Reliabilitet kan vera problematisk når det gjeld observasjonsdata. Læraren og elevane er til stades som menneske, i ein autentisk sosial situasjon og ein observatør vil, sjølv som passiv tilskodar, vera i situasjonen og ha ein effekt. Elevane kan bli meir skuleflinke – eller meir utagerande. Likevel er det framfor alt læraren som ut frå sine forventningar om kva observatøren ser etter vil kunna leggja opp arbeidet etter det. I nokon grad kan dette

motverkast ved å understreka at ein ikkje skal evaluera etter standardar og ved å understreka rolla som lærling eller interessert tilskodar (sjå nedanfor). Men dette er og blir ei feilkjelde som kan få observatøren til å finna ei anna undervisning enn den som elles går føre seg.

Reliabiliteten er også eit spørsmål om nøyaktig registrering av data. Registreringa av data vart gjort med bandopptakar ved intervju. I observasjonstimane tok eg handskrivne notat som vart reinskrivne så snart som råd var etterpå, som regel same dag eller dagen etter. For lærarane sin del kunne eg vanskeleg unngå å vita kva han eller ho heitte, men dataregistreringa nyttar fiktive namn på lærarar og skular.

I denne avhandlinga vart dette ivaretatt av standardisert rapportskriving etter observasjonane. Prosedyren var at eg tok notat under observasjon og skreiv dei ut som fullverdige rapportar umiddelbart etterpå. I rapportane er observasjonar og kommentarar markert på einsarta måte, det er konsekvent markert når fyrstenotata var uklare, når eg var usikker på kva eg eigentleg såg og sitat er berre vert brukt når eg fekk notert det ordrett med ein gong. Tilsvarende standardisering er gjort for utskrifter av intervju (som alle vart tekne opp på band). Desse utskriftene er også skrivne med markeringar av ulike typar informasjon. Viktige er det også her å konsekvent berre skriva ut der ein er sikker, markera avbrot av ulike slag og konsekvent språkføring. Grunnlinja her er å redigera minst mogeleg, og i minst mogeleg grad å retta språkfeil og usamanhengande setningar.

Reliabilitet i samband med intervju er knytt til å spørja slik at ein er sikker på kva respondenten oppfattar at det vert spurt om. Ofte betyr det å spørja konkret, med utgangspunkt i respondenten sitt univers. Men ein kan sjeldan vera sikker på at spørsmåla er konkrete og eintydige, og det gjer det særleg naudsynt med oppsummeringsspørsmål og spørsmål der ein bed om klargjering og konkretisering.

Det vert gjerne sagt at spørsmåla må vera enkle, eintydige og korte. Di lengre spørsmål, di meir uvisst er det korleis respondenten oppfattar det. På ei anna side vil slike enkle, førehandsuttenkte formuleringar ofte bli stive og unaturlege i den samtalen som eit kvalitativt intervju bør vera. Det er derfor eit meir konstruktivt prinsipp å søkja ta den andre sitt perspektiv enn å prøva å finna dei standardiserte formuleringar som er heilt eintydige for alle. Eit nærskyld problem er dei leiande spørsmåla. Reliabilitet vert ofte knytt til eit krav om at spørsmåla ikkje skal vera leiande. Men leiande vil dei alltid vera, kravet bør heller vera at analysen av svara må trekkja inn kva dette var svar på og kva føringar som låg i den spørsmålsstillinga (Kvale 1997). I dei intervjua som er gjort her er det lagt særleg vekt på å ta respondentar og informantar sitt perspektiv. Intervjua knytt til elevrådsarbeidet refererte derfor ikkje til demokratiomgrepa men spurte om dei aktivitetar elevrådet var involvert i, kva relasjonar dei hadde og kva reglar og rutinar dei hadde for ulike typar saker dei arbeidde med. Lærarintervjua refererte heller ikkje til dei teoretiske omgrep som avhandlinga byggjer på men viste til læreplanformuleringar som lærarane kjende til og spurte lærarane kva dei gjorde i undervisninga om desse. Det vart mange oppfølgingsspørsmål, særleg knytt til deltakingsformer, til motivasjon for å delta og til kva rolle dei deltakingsordningane som vart tatt opp spelte.

Eitt syn er at triangulering vil betra reliabiliteten. Med triangulering er meint at fleire data belyser det same. Men ein vil sjeldan kunna nytta triangulering for å verifisera data. Triangulering gir berre andre data og kanskje andre tolkingar. Det gir eit breiare datagrunnlag, men også større spenningar og motseiingar (Silvermann 2000). Grunnen til det er at respondentar sitt perspektiv om dei fleste forhold er motsetnadsfylte, sett saman av tankegods

frå ymse kjelder, og di djupare ein kjem inn i det, di meir vil motsetnadene koma til synes. Det er ikkje gjort systematiske forsøk på triangulering i denne avhandlinga.

Både når det gjeld observasjonsdata og intervjudata er det som nemnt slik at intersubjektiviteten er liten i den tyding at fleire forskarar får ut det same. Men datainnsamling kan ikkje bli så personleg at andre ikkje har tilgang til korleis det vart gjort. Og like viktig som at data er reliable er det at forskaren gjer greie for korleis data er samla inn og registrert slik at andre kan vurdere reliabiliteten (Merriam 1998).

8.6 Generalisering

Nokre forfattarar omtalar dette som ytre validitet (Cook & Campbell 1979; Kvale 1997). Den ytre validiteten er god dersom konklusjonane er gyldige utover dei undersøkingseiningane ein har data om. I kvantitativt orientert forskning vert dette framfor alt ivaretatt gjennom å samla inn data frå eit representativt utval. Heller ikkje eit representativt utval gjer konklusjonane heilt sikre, men vi kan kalkulera kor sannsynleg det er at utvalet speglar populasjonen. Og er utvalet stort er det sannsynleg at det speglar populasjonen. Representativitet er likevel ikkje det same som prediksjon av einskildcase. Konklusjonane i kvantitative studiar er tendensar og ikkje absolutte lover. Analysar basert i kvalitative data kan sjeldan gjera krav på at dei få einingane eller case ein har utgjer eit representativt utval, med mindre universet inneheld svært få einingar.

Kvalitativt orienterte forskarar har ikkje alltid vore like opptatt av generalisering. Ein grunn er at forskarar som arbeidde i denne tradisjonen lenge var mest opptatt av spesielle grupper, det vera seg stammesamfunn i andre verdsdelar eller utgrupper i dei vestlege samfunna. Ein annan grunn som nok er viktigare er at ein del kvalitativ forskning er forankra i ein konstruktivisme som inneber ein skepsis til ideen om generalisering (Schofield 1990). Sjå ovanfor.

Dei seinare åra har likevel mange kvalitativt orienterte forskarar blitt meir opptatt av dette. Forsking, også den aller mest lokalt, kvalitativt og subjektivt orienterte har ambisjonar om relevans utover det eine caset (Erickson 1986; Nielsen 1995). Generalisering er ikkje eit anten eller. På det eine ytterpunktet er dette ein ambisjon om å identifisera universelle, eller i alle fall svært vidtrekkande mønster. På det andre ytterpunktet står altså oppfatninga om at kvart case er unikt, med si unike livsverd og erfaring slik at ingen generelle konklusjonar kan trekkjast. Kvalitativt orienterte forskarar som har søkt å ta opp problemet tenkjer seg generalisering ein stad mellom desse ytterpunktta (Schofield 1990). Dvs å kunna formulera teoriar og teoriar som passar på mange case, men der det også er viktig at dei varierer.

Ein strategi for å kunna utvikla generell teori basert på kvalitative data med få case er å analysere store mengder kvalitative casestudiar om same emne for slik å finna generaliserbare trekk. Viktigare her er om ein kan designa eit prosjekt slik at grunnlaget blir best mogeleg for å vurdere om funna kan vera generelle? Eitt syn som synes ryddig er å sei at studiar basert på kvalitative data frå få einingar ikkje er generelt gyldige. Det krevst utprøving av teoriar og hypotesar mot fleire cases eller mot kvantitative data for å vurdere det. På nokre aspekt vart det også gjort i studien av politisk oppseding i ungdomsskulen.

Kvale peikar på at ein også kan argumentera for at dei teoriar, modellar og hypotesar kvalitative data gir opphav er generelt gyldige (1997). Anten ved at dei logisk sett må ha vidare rekkevidde enn dei få einingar som inngår i ein kvalitativt basert studie, eller ved at dei

pragmatisk sett viser seg å kunna bidra til å løysa problem. Schofield hevdar, som eit døme på slik argumentasjon, at ein gjennom forundersøkingar kan velja ut cases som er typiske på i alle fall nokre variablar (1990). Det krev i så fall at ein kjenner fenomenet relativt godt. I eit eksplorativt opplegg er det vanskeleg. Ein annan strategi Schoefield nemner er *multi-site design*. Det vil sei at ein søker å undersøkje fleire cases/einingar, helst slike som er ulike (Merriam 1998). Funn som går igjen i eit slikt utval av case har større sjanse for å vera generelt gyldig.

På denne bakgrunn er det her lagt vekt på breidde og ulikskap i utvalet av einingar, særleg når det gjeld utvalet av lærarar i studien av vidaregåande skule. For å få fram eit så breitt materiale som mogeleg var det naudsynt å observera klassar der føresetnadene var så ulike som råd. Eg valde derfor ut fire lærarar som har ulike erfaring, dvs nokre nye og nokre gamle, nokre med historikarbakgrunn og nokre med bakgrunn i samfunnsvitskapane. Dei kom frå ulike typar skular, med både allmennfagleg og yrkesfagleg dominans, og begge kjønn var representert. Lærarane som vart intervjuva var vald ut etter dei same kriterium, her var også by-land dimensjonen teke med. Det gjer ikkje konklusjonane generelt gyldige men det gjer det meir sannsynleg at det eg har funne ikkje er heilt marginalt.

Men også der det er vanskeleg å argumentera for at einingane er typiske, og der ein ikkje kan argumentera for at ein har dekkja stor variasjon av typar case er likevel konklusjonane interessante dersom dei synes relevante for andre cases. Ein god casestudie fokuserer på forhold som er gjenkjennbare og aktuelle også i andre samanhengar. Denne typen generalisering er det vanskeleg å leggja inn i designet. Testen på den ligg i lesinga etter at forskinga er publisert. Konklusjonane har her preg av arbeidshypotesar, men synes dei relevante også i andre samanhengar er også det eit argument for generalisering (Nielsen 1995; Merriam 1998).

8.7 Utval, aksess og feltrelasjonar

I forkant av datainnsamlinga vart det som vedkjem dei kvalitative data meld inn til NSD – Datatilsynet. Vidare har opplæringsdirektøren ved Hordaland fylkeskommune skriftleg godkjend datainnsamlinga i vidaregåande skule. Innsamlinga av data om elevrådsarbeidet vart godkjend av skuleeigar i forkant. Innsamlinga av kvantitative data er gjort etter godkjenning frå skuleetaten i alle dei kommunar der data vart samla inn. Spørjeskjemaundersøkinga er også innrapportert til NSD (Christophersen et al 2003).

Prosedyren for utveljing av lærarar i vidaregåande skule var å kontakta rektorar på skular i distriktet, så vel som røynde lærarar som kjenner vidaregåande skule godt, for å byggja opp ei liste med lærarar med ulike kjenneteikn når det gjeld kjønn, fagleg bakgrunn (historie versus samfunnsvitskapleg bakgrunn), erfaringsomfang, skuleslag og lokalsamfunnstype. Av desse vart så 16 vald ut. Halvparten frå vidaregåande skular med allmennfaglege studieretningsfag og den andre halvparten frå skular med yrkesfaglege studieretningsfag. I kva av desse gruppene på 8 var der fire kvinner og fire menn. Av kvar firargruppe var det to erfarne og to med mindre enn 3-4 års fartstid. I kvar toar-gruppe var det ein historikar og ein med annan samfunnsvitskapleg bakgrunn.

Av desse 16 igjen vart det så vald ut 4 som representerte både yrkesfagleg orienterte skular og allmennfagleg orienterte skular. Tre av dei var erfarne, ein hadde arbeidd med faget i nokre få år. Desse fire vart så kontakta pr telefon, med spørsmål om eg kunne få observera ein samfunnslæreklasse den tida dei held på med politikk. Før denne kontakten vart tatt hadde eg

kontakta rektor på den aktuelle skule pr telefon og fått klarsignal derifrå. Dei aktuelle lærarane fekk så ved fyrste møte eit informasjonsskriv om prosjektet, med tilbod om ytterlegare materiell om dei ynskte det.

For elevrådsarbeidet var prosedyren slik at eg tok kontakt med rektor på dei fem skulane og spurte om eg kunne få undersøkje elevrådsarbeidet deira gjennom intervju med rektor, elevråd og kontaktlærar. Eg avtalte dag med rektor som sette opp tider for alle intervju, på nokre skular gjorde eg alt på ein dag, på andre kom eg tilbake ein gong til.

Silverman peikar på at det ikkje er gitt at ein i møte med respondentar og felt skal spela den klassiske forskarrolla, m.a. fordi den kan bli oppfatta som uklar, trugande og dømmande (2000). Ein må vanlegvis sei at ein er forskar, men det kan koplast med ulike rolledefinisjonar. Rolla som den kritiske forskar, som kjem for å sjå om ting er haldbare vil neppe vera fruktbar. Rolla som den lærevillige lærarutdannar, som eg valde, var truleg meir konstruktiv. I stor grad var den også sannferdig. Min bakgrunn frå lærarutdanninga var her ein ressurs for å få aksess og gode feltrelasjonar. Mange lærarar synes at lærarutdanninga burde leggja meir vekt på deira perspektiv og kva som skjer i skulen, og det var truleg meningsfullt for dei å bidra i så måte. Dette innebar at eg måtte bli i rolla som lærevillig teoretikar på ekskursjon ut i røyndomen. Det gjorde det vanskeleg å gå inn i ei rettleiarrolle, i den grad lærarane skulle ynskja seg det.

Ein har eit ansvar for dei ein samlar inn data om. Anonymitet er alt nemnd. Men også anonymiserte data kan verka tilbake på lærarane dersom dei sjølve kjenner seg igjen i t.d. skriftlege arbeid som måtte koma ut av det. Sjølve datainnsamlinga reiser også etiske spørsmål. Dei som vert intervjuet eller observert kan under sjølve datainnsamlinga kjenna seg støtta, respektert, oppmuntra eller nedvurdert, utilstrekkelege eller misbrukte. Når det gjeld effekten av at nokon observerer er det mi erfaring frå praksispåhøyr at lærar og elevar raskt gløymer det om det sit ein heilt passiv observatør der.

Korleis vil lærarar og elevrådsmedlemmer reagere på kritiske analysar av det arbeidet dei velvillig har latt meg få sjå? Det er eit stort etisk dilemma dersom det skulle skapa problem for dei. Det etisk mest forsvarlege er å ha som prinsipp at ingen skal kunne kjenna seg igjen og verta krenka av det. Eit anna aspekt er at dei kritiske analysar som måtte koma ut av materialet heile tida må ta høgde for at det er ikkje sikkert læraren hadde høve til å gjera det så veldig annleis.

Kvale peikar på at ein bør forsøkja å gi noko tilbake til dei som velvillig stiller opp (1997). No er det vel slik at å bli intervjuet om eigen kvardag for mange er eit gode, noko som vert opplevd som stimulerande. Det vil også bli arrangert eit seminar for dei involverte lærarar, der nokre funn kan leggast fram som diskusjonsgrunnlag.

Spørjeskjemaedata er innsamla frå totalt 135 skular. Dei er vald ut slik at det fyrst vart vald ut 49 skular ved hjelp av geografisk stratifiserte utval til ei elevundersøking (som ikkje er drøfta her). Alle samfunnsfaglærarar på desse skulane fekk spørjeskjemaet. I tillegg vart det tilfeldig vald ut ytterlegare 86 skular der samfunnsfaglærarane fekk spørjeskjemaet.

8.8 Analysetilnærming

Av datainnsamlinga slik den så langt er skissert vil det liggja føre datafiler med observasjonsrapportar og datafiler med utskrifter frå intervju. Analyse og tolking av kvalitative data har alltid eit visst intuitivt og kreativt drag ved seg. Tidlegare har det vore ein tendens til å vektlegga det for sterkt (Silverman 2000). Dei seinare åra har det kome fleire metodeteoretiske bidrag som omhandlar analysen. Det er eit gode dels fordi det er til hjelp for den som skal analysere. Dels fordi det gjer det lettare å gjera greie for analysen og dermed legg det til rette for at andre kan vurdere validitet, reliabilitet og om konklusjonane kan generaliserast.

Huberman og Miles skil mellom data management og dataanalyse (1994). Data management dreiar seg om å innsamla og lagra data slik at dei er tilgjengelege seinare. Systematikk og orden er heilt naudsynt her. For dei datasett som er lagt til grunn i denne studien er dette organisert som følgjer.

1. Observasjonsdata. Observasjonsnotat vart ført i protokollar som er oppbevart. Men etter kvar observasjonsøkt vart desse notata skrive ut i observasjonsrapportar. I desse rapportane er alle anonymisert. Desse rapportane er lagra i fire datafiler, ei for kvar lærar og observerte. Det er også sjølvstakt tryggleikskopiar. Datafilene er koda i Nvivo. Dermed kan gjenfinninga både henta fram alle observasjonane gjort av ein lærar, så vel som observasjonar avgrensa til bestemte tema.

2. Intervjudata. Desse vart tatt opp på kassett, og er skrivne ut over eit lengre tidsrom seinare. Kassettane er identifiserte med kodar, dvs fiktive namn. Intervjuutskriftene er lagra som datafiler, ei fil for kvart intervju. Desse filene er dessutan koda i Nvivo. Data kan såleis gjenfinnast både som case (einskildintervju) og som tema på tvers av intervju. Ein del av intervju med lærarar i samfunnslære er ikkje skrive ut frå fyrste til siste setning. Dei er høyrte gjennom, og det er skrive ut i stikkord kva tema som vart drøfta. Der tema av særleg interesse vart tekne opp vart det så skrive meir detaljert ut, på nokre punkt ordrett. Grunnen til dette er dels at det var ynskjeleg å spare tid. Dels er det at analysen er lagt opp slik at fyrst vart observasjonsdata analysert, så vart intervjudata gjennomgått for å leita etter variasjonar og avvik frå dette mønsteret eg fann i observasjonsdata. Mykje av det som kom fram i intervju var heilt parallelt til det eg hadde sett i timane. Det syntes ikkje naudsynt å skriva dette ut, men berre notera at også her vart ting gjort på den vanlege måten. Desse notata er også registrert i eitt dokument pr lærar, men dei er koda for hand, så gjenfinning av tema er meir krevjande. Alle kassettar er oppbevart med identifikasjonskode slik at ein kan gå tilbake til opptaket om naudsynt.

3. Spørreskjemadata. Data vart registrert av NSD og desse datafilene har vore tilgjengelege for dette prosjektet.

Dataanalyse er delt i tre av Huberman og Miles (1994). For det fyrste, datareduksjon. Denne reduksjonen, eller kan henda skulle ein kalla det fokusering, skjer i fleire trinn. For det fyrste ved at designet (teoretisk rammeverk og forskingsspørsmåla) gjer at merksemda vert fokusert om nokre hovudsaker og til data som er relevant for desse. For det andre, kodinga, som utgjer ei vidare sortering og fokusering (sjå ovanfor), der ein skjerpar merksemda mot data av særleg interesse. På ei anna side, som denne studien også er eit døme på: kodinga kan også utvida merksemdsfeltet fordi ein oppdagar nye kategoriar. Store datamengder kan det vera nyttig å samanfatta, slik det er gjort med dei nokså omfangsrrike intervju med lærarar i vidaregåande skule.

Det neste trinnet er data-display. Som trekt fram ovanfor er analysane i dette arbeidet i stor grad basert på data som vart samla inn med tanke på å avdekka variasjon i feltet. Kvantitative

data er samla inn frå lærarar på skular som vart valde ut etter tilfeldig utval frå ein stratifisert populasjon. Kvalitative data er samla inn frå lærarar på vidaregåande skular med tradisjonell gymnashistorie, med tradisjonell yrkesskulehistorie og med opphav i praktisk-estetisk vidaregåande utdanning. Nokre skular ligg i byen, andre er bynære skular og atter andre er lokalisert i distrikta. Også lærarane er ulike i bakgrunn. Denne variasjonen er søkt maksimert fordi det er interessant å sjå kva som går igjen på tvers av slike ulikskapar. Det gjer det meir sannsynleg at konklusjonane gjeld også andre tilfelle enn dei som er undersøkt her. Analyse for å leita etter trekk som går igjen i mange/dei fleste case krev sjølv sagt systematisk samanlikning av dei case det er snakk om. Data display er heilt naudsynt skal ein få dette til. Data-display vil sei ulike måtar å stilla data opp i tablå eller tabellar. Det er heilt naudsynt, for å samanlikna mange intervju eller observasjonar. I denne avhandlinga er det særleg tabellar som er nytta, men av plassomsyn er dei ikkje i nemneverdig grad tatt med i analyseartiklane.

Så til sjølve analysen av data. Datainnsamlinga vil alltid byggja på førforståingar og kategoriar. Analyse i tydinga skildring av det sosiale fenomenet krev at ein nyttar kategoriar. Gjennom fleksibel datainnsamling og registrering (management) vil ein ofte oppdaga nye kategoriar eller at ein gitt kategori må delast i fleire. Dei kategoriane ein til slutt nyttar for å skildra fenomenet vil såleis vera dels induktivt, dels deduktivt utvikla. Vektinga av dei to kan variera (Erickson 1986). I denne studien er det drøfta kva for teori-avleidde kategoriar som kan vera fruktbare, men kategoriane er også utvikla etter kvart, særleg i samband med kodinga.

Huberman og Miles så vel som Silverman understrekar at analysen må gjerast så kontinuerleg som mogeleg, og ein bør gjera førebels skisser og delanalysar alt under datainnsamlinga (1994; 2000). I dette prosjektet er det ikkje minst i samband med utskrivning av intervju og observasjon så vel som i samband med kodinga at dette har vore gjort.

Sandelowski peikar på at analyse av kvalitative data ikkje berre passivt skal referera data (1998). Analyse krev at ein drøftar dei og grupperer dei i forhold til sentrale punkt eller omgrep. Kvale skil i så måte mellom nokre hovudtilnærmingar til analyse av kvalitative data (1997). Han skil her mellom det vi kan kalla ulike fortolkingsprinsipp eller fortolkningstypar. For det fyrste, å leita etter narrativ, etter samanhengande forteljingar over tid, som fører fram til noko, slik folk vil gjenfortelja sin yrkeskarriere t.d. Dette synes lite eigna i denne samanhengen. Det same gjeld det Kvale kallar meningsfortolking, der ein ikkje les informasjon og respondentperspektiv direkte ut av teksten, men leitar etter underliggjande sanningar som respondenten sjølv ikkje kjenner til, men som forskaren kan avsløra i det respondenten seier og gjer. Dette liknar meir det terapeutiske intervjuet og synes lite eigna her. Ein tredje type er det Kvale kallar meningskategorisering (1997), der poenget er å registrera kor ofte ulike typar ytringar dukkar opp. Det er ei slags kvantifisering av materialet. Dette kan nok vera interessant i nokon grad, t.d. å telja kor mange lærarar som nemner visse synspunkt. Men dette er ei analyseform som synes lite eigna til å gripa samanhengar og respondentperspektiv i intervjudata som er det vesentlege her. På ei anna side er det ikkje noko i vegen for å telja opp og nytta talverdiar i analysen, ikkje minst for å syna kor vanleg det er mellom lærarar å meina eller vurdere det eine eller det andre. Også kvalitative forskarar må kunna gjera det. Men prosentueringar er ikkje gjort på det kvalitative materialet, til det er respondentane for få (Sandelowski 2001).

Den mest fruktbare analyseforma Kvale nemner er meningsfortetting, der analyse er å koda tekstbrokker som uttrykk for ulike typar mening og handling. Vidare må ein sjå etter korleis respondentane sjølve i det dei seier i intervju eller gjer i observert åtferd, knyter fragment

saman. Denne fortettinga er ein føresetnad for å kunna finna samanhengar og koplingar, heilskaplege bilete av tanke og handling. Desse samanhengane er ikkje alltid openberre, ferdige til avlesing i materialet, det er nettopp eit tolkingsarbeid.

Med ei slik forståing av data kan analysen strukturerast på fleire måtar (Sandelowski 1998). Ein kan gjera ein bestemt variabel til kjernepunktet, skildra variasjonen på denne eine og trekkja inn andre moment i den grad dei forklarar, gir bakgrunn for eller er konsekvensar av nøkkelvariabelen. I nokon grad er analysen undervisninga gjort på denne måten, med politisk deltaking som det kanskje viktigaste kjernepunktet. Også analysen av elevrådsarbeidet er gjort slik, sentrert rundt omgrepa sakene og prosessane for korleis ulike saker skal handterast.

Det kunne vore nærliggjande her å venda seg mot diskursanalyse. Phillips og Jørgensen insisterer på at diskursanalyse er ein heil pakke, der også det vitskapsteoretiske, postmoderne må takast med (1999). Og det postmoderne, relativistiske grunnsynet er ikkje det synet denne studien er tufta på (sjå ovanfor). Men det synes litt strengt å ikkje kunna henta idear til korleis data kan analyserast frå diskursanalyseperspektivet.

Så veldig avanserte metodiske teknikkar har ikkje diskursanalysen utvikla, den er meir ein teori enn ein metode. Og i mange høve vert diskursanalyse gjort nokså intuitivt. Men eitt av dei meir anvendelege grepa er å ta utgangspunkt i at ein diskurs består av subjekt, som handlar i forhold til nokre objekt. Subjekta handlar gjennom ulike strategiar, og dei inngår i nokre prosessar. Diskursar består også av nøkkelomgrep, som i stor grad knyter subjekta, objekta, strategiar og prosessar saman og definerer dei.

Ei kartlegging av kva forståing av politisk deltaking vi finn i undervisninga kan sjå etter kva som vert gjort til subjekt i den politiske verda og kven og kva som er objekt for subjekta. Viktig er også spørsmålet om kva som er mogelege strategiar for subjekta, ikkje minst strategiar for politisk påverknad. Kva strategiar som framstår som mogelege og reelle heng vidare saman med kva prosessar det er mogeleg å vera strategisk i forhold til. Til sist vil det vera viktig å vita kva omgrep som gir dei andre elementa retning, samheng og mening. I nokon grad er det dette som er gjort, men ein diskursanalyse er det ikkje.

Spørjeskjemamaterialet er analysert ved prosentvise frekvensfordelingar som syner kor stor del av lærarane som la større og mindre vekt på ulike emne. På nokre punkt er det også gjort enkle korrelasjonsanalysar.

8.9 Etiske utfordringar

Mange av dei tema som er drøfta ovanfor har ein etisk dimensjon. Dokumentasjon av data og fortolkinga av dei slik at andre kan vurdera den empiriske analysen og dermed festa tillit til den er ei grunnleggande etisk forplikting. Her er det sjølve forskingsverdiene om å vera sannferdig og etterretteleg som gjeld.

Eit vanleg synspunkt er at forskaren alltid vil ha eigne verdisyn i tilknytning til tema og at dei vil prega analysen. Derfor er det viktig å vera tydeleg på dette. Eg har forsøkt i kapitla 2-4 og gjera greie for nokre av mine utgangspunkt. Når det gjeld synet på kva den politiske oppseding innanfor slik rammer burde vera har eg forsøkt å drøfta det ope i avslutningskapitlet, der eg drøftar om den politiske oppsedinga eg har funne er god eller dårleg i forhold til ulike perspektiv.

Men etikken gjer seg også gjeldande i forhold til dei personar som har deltatt i intervju og/eller latt seg observera. Dei har som regel i større eller mindre grad slept forskaren inn i sitt liv, og det forpliktar. Erickson peikar på to viktige prinsipp her: informert samtykke og vern mot uheldige konsekvensar (1986). Fordi innsamlinga av data i seg sjølv så vel som publiseringa av forskingsresultat kan ha verknader på informantar og observerte er det viktig å ta desse to prinsippa på alvor.

Innsamlinga av data er for mange ei positiv erfaring. Det kan vera positivt å få ytra seg om sider ved livet sitt i samanheng. Mange opplever det som klargjerande og utviklande å ha sett ord på det og å ha blitt stilt spørsmål som stimulerer til tenking om eige tilvere. Men det motsette kan også vera tilfelle, intervjuet eller observasjonen kan vekke problem ein har lagt til sides. Det kan opplevast som avdekking av at ein er utilstrekkeleg og ikkje har tenkt nok gjennom ting. For lærarane kan det bli slik at dei opplever at deira undervisning og deira måte å arbeida på ikkje er godt nok gjennomtenkt, og etter intervju eller observasjon framstår også for dei sjølve som utilstrekkeleg. For elevane kan det bli slik at deira noko famlande tilhøve til og forståing av elevrådsarbeid framstår endå tydelegare for dei etter eit intervju der dei vart spurt om ting dei ikkje kunne svara på.

Eit hovudprinsipp er at informantar skal vera informert på førehand og ha høve til å avstå om dei ynskjer det. Dette vart ivareteke i denne studien som drøfta underavsnittet om aksess og feltrelasjonar.

Publisering av resultata må framfor alt sikra at individ ikkje kan identifiserast. Anonymitet er derfor eit viktig omsyn og alle data er konsekvent anonymisert. Det einaste som er gjort kjend er at materialet er henta frå skular i Hordaland fylke.

9 RESULTAT

9.1 Paper nr.1

Kjetil Børhaug (2005). Voter Education. The Political Education of Norwegian Lower Secondary Schools. Utbildning & Demokrati Vol 14, no 3.

Studien tar utgangspunkt i ei pilotundersøking med fire samfunnsfaglærarar og testar ein del av konklusjonane frå pilotprosjektet ut på spørreskjemadata frå 254 samfunnsfaglærarar i ungdomsskulen. Merksemda var retta mot kva for politisk deltaking det vart lagt vekt på, korleis slik deltaking vart definert, korleis politisk deltaking – iflg skulen si undervisning – har mening i det samla politiske systemet og korleis politisk deltaking vart definert som meningsfylt for den einskilde borgar. Studien av den politiske oppsedinga i ungdomsskulen viser at hovudtrenden er å gjera vala og valdeltaking til ei hovudsak. Røystegjeving vert framstilt som noko ein gjer etter å ha studert og samanlikna partiprogramma. Å vera orientert om nyhenda er også ein viktig aktivitet. Val og valdeltaking er knytt til det politiske livet gjennom forklaringar om at valet avgjer kven som kjem på Stortinget og i regjeringa og dermed kven som skal styra samfunnet. Valdeltaking framstår dermed som ei handling med store konsekvensar. Fleirtalet av lærarar går også inn på den formelle oppbygginga av særleg Storting og regjering men dette ser ikkje ut til å dominera. Dette er parallelt med elitekonkurransedemokratiet. Mange lærarar er også inne på demokrati og menneskerettar. Men det er uvisst kva lærarane i materialet legg i dette.

Ei lita gruppe lærarar svarar at dei primært underviser om demokrati og menneskerettar og lite anna. Men igjen – det er vanskeleg å vita kva dei legg vekt på her. Pilotlærarane trakk inn både deliberasjon og interessekonflikt men i svært enkle former. Bortsett frå desse få dekkar alle lærarane dei momenta som er nemnd ovanfor og som vi kan kalla ein minimalistmodell forankra i kompetitivt elitedemokrati.

Ein god del ungdomsskulelærarar supplerer det nemnde innhaldet (minimalistmodellen) med undervisning om fleire alternative typar politisk deltaking og med noko om politisk innhald og politiske prosessar. Ei mindre gruppe lærarar ser ut til å gjera dette i så stor grad at det kan sjå til ut at deira undervisning kombinerer element frå elitedemokrati med element frå nypluralisme og deltakardemokrati. Vi kan kalla dette for aktivistoppseding forankra primært i pluralismen men også med innslag av direkte demokrati. Mange lærarar ligg i mellomposisjonar mellom aktivisme og strengt elitekonkurransedemokrati.

Kva som gjer politisk deltaking meningsfylt for den einskilde vert i svært liten grad tematisert, i alle fall av pilotlærarane. Data gir lite grunnlag for å trekkja slutningar på dette punktet.

9.2 Paper nr. 2

Kjetil Børhaug. Educating Voters. Political Education in Norwegian Upper Secondary Schools. Antatt for publisering i Journal of Curriculum Studies. Sjå vedlegg A.

Analysen av den politiske oppsedinga slik den går føre seg i samfunnslære i vidaregåande skule er basert på observasjon i fire klassar i alle timar der dei hadde om norsk politikk, dessutan er 16 lærarar – inkludert dei som vart observert – intervjuet om den politiske oppsedinga dei gjer i samfunnslære. Merksemda var retta mot kva for politisk deltaking det vart lagt vekt på, korleis slik deltaking vart definert, korleis politisk deltaking – iflg skulen si undervisning – har meining i det samla politiske systemet og korleis politisk deltaking vart definert som meiningsfylt for den einskilde borgar.

Røystegjeving, definert som det å velja mellom partiprogram den viktigaste typen politisk deltaking og mykje av tida går med til denne delen av den politiske oppsedinga. Elevane i mange klassar gjennomfører prosjekt der dei studerer og samanliknar partiprogram. Å fylgja med på nyhenda og å gjera seg opp meiningar om politiske spørsmål er også sentralt. Andre typar politisk deltaking vart nemnd av lærarane men heller overflattisk og i dei fleste tilfelle ikkje i form av systematiske gjennomgangar og forklaringar av kva aksjon, organisasjon eller offentleg debatt eigentleg er i termar av individuell deltaking eller kva rolle det spelar. Nokre av lærarane la stor vekt på direkte aksjon og sa at dei gjekk grundigare inn på det. Demokratiet som omgrep og prinsipp vart tatt opp men i liten grad systematisk utlagt og forklart.

Også her vert val framstilt som svært viktig gjennom at dei valde politikarane vert framstilt som dei som styrer nokså uinnskrenka. Føringar og motmakt vert i svært liten grad tematisert. Valde politikarar held seg informert om kva folk meiner men den einaste motmakta som vert halden fram er massemedia.

Det vert halde tydeleg fram for elevane at politisk deltaking er viktig og vert forventa. Men ingen av desse lærarane tok spørsmålet om kvifor politisk deltaking er meiningsfylt for den einskilde opp på ein systematisk måte. Men dei kommenterte det av og til under påtrykk frå elevane sine. Dei var inne på både den instrumentelle nytte ein kunne ha av å delta, plikt, systemet sine behov for slik deltaking og at det kunne vera ei positiv oppleving i seg sjølv.

Fortolkinga av datamaterialet konkluderer med at konkurransedemokratiet er det sentrale i den politiske oppsedinga. Men her er nokre lærarar som avvik. Nokre få legg lite vekt på elitedemokratiet og gjer diskusjon av politiske saker til hovudinnhaldet. Dette gjeld særleg på yrkesfaglege studieretningar. Ein lærar avvik ved at han la hovudvekta på politikk som avveging av ulike omsyn, politikk som etiske avvegingar, politikk som utvikling av rett i takt med samfunnsutviklinga og ved ei vektlegging av maktressursar.

9.3 Paper nr. 3

Kjetil Børhaug (2006). School Level Student Democracy. Citizenship, Social and Economics Education. Vol. 7 no. 1.

Elevrådet er ein innarbeidd institusjon i norsk skule. Det skal gi elevane erfaringar med demokratisk deltaking. Det overordna spørsmålet er derfor kva for deltaking som vert eksemplifisert for elevane gjennom elevrådsarbeidet, og særleg kva for demokrati det her er tale om. På fem skular vart elevrådsmedlemmer, rektor og læraren med eit særleg ansvar for elevrådet intervjuet. Vekt vart lagt på

- Har elevrådet deltakingsrett når det gjeld å ta opp saker som elevane synes er viktige?
- Er dei reglane som styrer elevrådet si deltaking i avgjerdsprosessar på skulen demokratiske?

Elevrådet framstår med ein nokså overraskande profil sett i eit didaktisk perspektiv, der elevrådet skal lekamleggjera og visa kva demokrati er. Elevråda er involvert i eit breitt spekter av saker. Lærarar og rektor meinte at elevane var frie til å ta opp det dei ville av saker, men elevane såg det ikkje slik. Når det gjeld kva gjennomslag ein kan få gjennom elevrådet er konklusjonen at organiseringa av elevrådsarbeidet som er avdekka på dei fem skulane ligg nærast det Pateman kallar for pseudo-demokrati (1970). Det vil sei at det er ei deltaking der dei med deltakingsrettar (elevrådet) har høve til å ytra sine synspunkt til andre som tar avgjerda og som ikkje er nøydd til å leggja vekt på nemnde synspunkt. Relasjonen elevråd – skuleleiing er regulert av fire prosedyrar, ingen av dei er i samsvar med krav til demokratisk deltaking. For det fyrste, søknadsprosedyren. For det andre, elevrådet som lydigg iverksetjar av praktisk gjeremål skuleleiinga synes det kan høva for elevrådet å passa på. For det tredje, elevrådet kan bli invitert til å sei kva dei meiner der skuleleiinga ynskjer det. For det fjerde, kontaktlæraren kan, dersom han/ho vil gjera seg til talsmann for elevrådet og nytta sine demokratiske rettar i skuleorganisasjonen til å støtta elevrådet.

Det er såleis vanskeleg å hevda at elevrådet er dekkande døme på demokratisk deltaking sjølv om læreplanen krev at dei skal vera det.

10 AVSLUTTANDE DRØFTING

10.1 Innleiing

Utgangspunktet for denne avhandlinga er den forskinga som ligg føre om politisk oppseding i Noreg og i andre vestlege land med politiske system som er forplikta på demokratiske normer og prinsipp. For Noreg sitt vedkomande har vi svært lite forskning. Forskinga internasjonalt peikar på at innholdsmessig er politisk oppseding ulike kombinasjonar av 1)presentasjon av formell oppbygging av statsorgan, inkludert valprosedyrar, 2)debatt om aktuelle saker, 3)avmektig elevdemokrati, 4)undervisning om rettar og plikter for den einskilde og til sist 5)moralisme med vekt på tilhøvet til styresmaktene.

Norske læreplanar frå 1970-åra har stilt opp ein annan type politisk oppseding enn den som er rapportert internasjonalt. Her har politisk deltaking vore framheva og dei ulike måtar å delta på skulle vera sentrale. Demokratiske prinsipp skulle løftast fram og kritisk analyse av systemet og av einskildsaker skulle vera viktige. Elevane skulle læra korleis dei kunne delta og ta medansvar i eit demokratisk samfunn. Likeeins skulle elevråda ikkje vera avmektige men gi røynsle med verkeleg demokrati og elevrådet skulle vera involvert i skuleverksemda generelt.

Dei overordna problemstillingane for avhandlinga er korleis den politiske oppsedinga går føre seg i norsk skule og om Noreg representerer ein annan modell for politisk oppseding, med breiare orientering om politisk deltaking. Å kasta lys over denne problemstillinga er fruktbart av fleire grunnar. For det fyrste fordi vi på denne måten vil få betre innsikt i norsk politisk oppseding. For det andre fordi det ville vore interessant også internasjonalt om Noreg hadde utvikla andre former for politisk oppseding.

Dette avsluttande kapitlet vil trekkja fram resultatata frå dei tre artiklane og drøfta dei i forhold til problemstillingane, i forhold til det teoretiske rammeverket og i forhold til kvarandre. Vidare vil kapitlet drøfta resultatata i forhold til den internasjonale forskinga og i forhold til spørsmålet om Noreg representerer ei annleis politisk oppseding enn den som er dokumentert i andre land.

Ei viktig målsetting med denne avhandlinga har vore å bidra til kritisk diskusjon av kva politisk oppseding i norsk skule bør vera. Eg vil i siste del av kapitlet argumentera for at den politiske oppseding som er dokumentert i denne avhandlinga er problematisk og eg vil drøfta alternative orienteringar for slik politisk oppseding.

10.2 Resultata i forhold til problemstillingar og teoretisk rammeverk

Avhandlinga har kartlagt den politiske oppsedinga i norsk skule med vekt på kva skulen gjennom undervisning i samfunnslære og samfunnskunnskap så vel som gjennom elevrådsarbeid formidlar om kva demokratisk deltaking er og korleis slik deltaking er meiningsfull. Ettersom data ikkje er representative for alle norske skular har konklusjonane karakter av hypotesar som ein burde prøvd ut på representative data.

I elevrådsstudien er spørsmålet kva for deltaking i forhold til autoritetar elevane der får erfaringar med. Vekta er her lagt på fylgjande:

-Har elevrådet deltakingsrett når det gjeld å ta opp saker som elevane synes er viktige?

-Er dei reglane som styrer elevrådet si deltaking i avgjerdsprosessar på skulen demokratiske?

I undersøkinga av undervisninga i samfunnskunnskap/samfunnslære har fylgjande delproblemstillingar vore sentrale.

-Kva typar politisk deltaking gjer skulen elevane kjende med, og korleis vert desse formene for deltaking nærare definert?

-Korleis gjer skulen dei ulike deltakingsformene meningsfulle ved å visa korleis dei spelar ei rolle i det politiske systemet?

-Korleis framstiller skulen politisk deltaking som meningsfull for den einskilde?

10.2.1 Elevråda og saksfeltet dei arbeider på

Elevrådsarbeidet vart undersøkt på 5 ungdomsskular, gjennom intervju med rektor, elevrådsmedlemmer og kontaktlærar (med særleg ansvar for elevrådet) på alle skulane. Har elevrådet deltakingsrett når det gjeld å ta opp saker som elevane synes er viktige?

Elevråda på dei undersøkte skulane er involvert i eit forholdsvis breitt spekter av saker. Dei er til ein viss grad involvert i kjerneverksemda ved skulen, dvs den pedagogiske og faglege verksemda, t.d. ved at dei uttalar seg om evalueringsordningar eller prosjektarbeid. Dei er involvert i solidaritetsaksjonar retta mot den tredje verda, gjerne ved at dei er med og organiserer aksjonen. Dei er involvert i organisering av aktivitetar i friminutt og på kveldstid. Dei organiserer idrettsturneringar, musikk og elevkveldar. Dei er involvert i utføring av ein del praktisk arbeid, og dei er på nokre skular involvert i lokalpolitiske prosessar. Ikkje alle elevråda er like aktive på alle desse områda men alle er involvert i dei fleste typane. Elevane i elevråda opplever likevel at der er klare grenser for kva dei kan ta opp, særleg kjerneverksemda ser dei som eit delvis forbode område. Rektor og kontaktlærar (lærar med ansvar for elevrådet) vurderte dette annleis og meinte at elevane kunne ta opp det dei ville.

10.2.2 Elevråd og påverknadskraft

Er elevrådet si deltaking i avgjerdsprosessar på skulen demokratiske?

Læreplanen krev at elevrådet skal gi røymsler med og syna kva demokratisk deltaking er. Det er derfor det sentrale spørsmålet er i kva grad elevrådet sitt tilhøve til skuleleiinga er i samsvar med demokratiske kriterier. Slike kriterier kan vera av ulikt slag, alt etter kva demokratisyn ein legg til grunn. Deliberativt demokrati vil innebera rett til å krevja drøftingar på saker elevane meiner er viktige, og rett til at elevrådet sitt syn skulle vektleggast. Liberale perspektiv ville lagt meir vekt på at deltaking inneber rett og makt til å kunna forsvara interessene sine gjennom å kunna byggja avgjerande fleirtal. Brukardemokrati ville medført retten til å velja andre tilbydarar dersom ein er misnøgd.

Materialet er syner at elevrådet sin rett til å delta går så langt som skuleleiinga til ei kvar tid meiner den bør gå. Elevrådet har ingen demokratisk, absolutt rett til å hevda sine interesser eller til å telja med i felles deliberasjonar. Skuleleiinga kan velvillig gi slik rett men den retten gjeld berre når skuleleiinga vil det. Demokrati inneber at dei demokratisk myndiggjorte har sine rettar permanent, også når det ikkje passar makthavarane. Ja, særleg då. Det er eitt unntak her og det gjeld at elevrådet er representert i samordningsutvalet ved skulen. Her vert både budsjett og andre kjernesaker tatt opp. Både elevar og lærarar er samstemte i at elevane har vanskar med å hevda seg sjølvstendig i dette organet.

Tilhøvet mellom elevråd og skuleleiing er altså ikkje regulert av demokratiske prosedyrar. Tilhøvet er likevel klart regulert av stabile reglar og normer, men av eit anna slag. For det

fyrste, av ein søknadsprosedyre. Elevrådet kan søkja om løyve til å setja i gang med ulike aktivitetar. For det andre, av ein iverksettingsprosedyre der skuleleiinga bestemmer at elevrådet bør ha ansvaret for utføring av praktiske oppgåver. For det tredje, innspelsprosedyren der elevrådet vert invitert til å koma med sitt syn på saker skuleleiinga vil ha eit synspunkt på. Skuleleiinga står deretter fritt til å ta omsyn til innspelet eller la det vera. For det fjerde er kontaktlæraren til tider elevrådet sin forlenga arm ovanfor skuleleiinga. Men kontaktlæraren bestemmer sjølv når han eller ho vil vera det.

Sett på bakgrunn av ambisjonen om at elevrådet skal syna kva demokratisk deltaking er, er elevrådet ingen suksess. Elevrådet kan vanskeleg seiast å leva opp til demokratiske standardar. Avmaktskonklusjonen som andre har peikt på (sjå kap 6) er tydeleg. Men elevråda er likevel rimeleg aktive, avmakt i demokratisk forstand fører ikkje nødvendigvis til passivisering. Elevane kan truleg oppleva elevrådsarbeidet som meningsfylt av andre grunnar. Datamaterialet seier for lite om kvifor elevane synes elevrådsarbeid er meningsfylt, det burde vore sett nærare på.

10.2.3 Framstilling av politisk deltaking i samfunnslære og samfunnskunnskap

Kva typar politisk deltaking gjer skulen elevane kjende med, og korleis vert desse formene for deltaking nærare definert? Politikk er eit tema i læreplanen gjentekne gongar i skuleløpet og det kunne vore undersøkt på fleire punkt i utdanningsløpet enn dei som her er vald ut. I to ulike artiklar er det sett på kva som skjer i samfunnslære på vidaregåande skule og i samfunnskunnskap på ungdomstrinnet. Datagrunnlaget er 4 pilotintervju med 3 ungdomsskulelærarar og ein lærar i sjuande klasse. Konklusjonane her i frå er prøvd ut i eit spørjeskjema som 254 lærarar i ungdomsskulen svarte på. På vidaregåande skule er 16 lærarar intervjuet om korleis dei arbeider med politisk oppseding i samfunnslære, og 4 av dei er observert i alle timar der norsk politikk vart tatt opp.

Ut frå det føreliggjande materialet er valet av representantar til folkevalde forsamlingar den deltakingsforma som får mest merksemd. Så sant det er råd vert temaet tatt opp når det er val og i samfunnslære er undervisninga om dette knytt til skulevala som det er stor mediemerkeemd kring. I begge fag vert det lagt stor vekt på at ved val skal ein kjenna til dei ulike partia sine program og profilar. Valet for den einskilde er å velja mellom partiprogram og å velja det ein er mest samd i. Dei undersøkte lærarane set gjerne av tid til elevprosjekt der elevane skal undersøkje partiprogram og slik gjera seg kjende med skilnaden mellom partia.

Både i samfunnslære og i samfunnskunnskap vert det vidare lagt stor vekt på å fylgja med i mediedekninga om politiske spørsmål og samfunnsspørsmål meir generelt. Å fylgja med i massemedia treng ikkje ha med politisk deltaking å gjera men alle former for politisk deltaking føreset at medborgarane er orientert om kva som skjer på den politiske arenaen.

Særleg i samfunnslærematerialet er det sterkt framheva at lærarane vil stimulera elevane til sjølve å ta stilling til aktuelle saker. Ofte vil det vera saker som figurerer i massemedia. Nokre lærarar seier at det er dette som er det viktigaste i undervisninga om politikk. I ungdomsskulematerialet er ikkje dette like tydeleg framheva. Politisk oppseding om val, partia og om å halda seg informert om politiske saker kan vi kalla for veljaroppseding.

Dei fleste ungdomsskulelærarane i materialet går ikkje inn på aksjonar og organisasjonar som deltakingsform. Berre ei lita gruppe i spørjeskjemamaterialet legg vekt på dette. Dei legg også vekt på direkte kontakt og på politiske prosessar. Organisasjonar og aksjonsgrupper er

deltakingsformer som vert nemnd av dei fleste samfunnslærelærarane i materialet. Ingen av dei observerte lærarane gjorde dette til eit hovudemne for ein heil time men kom inn på det i samband med andre tema. Nokre få av dei intervjuar lærarane på vidaregåande skule sa at dei gjekk grundig inn på aksjonskanalen. Grovt sett ser det ut til at vi i materialet har ein hovudtendens til å oversjå organisasjonar og aksjonar i ungdomsskulen og å nemna det nokså knapt i samfunnslære. Ei lita gruppe på ungdomstrinnet og i samfunnslære avvik her og legg nokså stor vekt på dette, særleg aksjonar. Dei lærarar som går inn på aksjon, direkte kontakt og organisasjonar ser ikkje ut til å la det koma i staden for men i tillegg til veljaroppsedinga. Vi kan dermed tala om ei aktivistoppseding som vektlegg mange former for deltaking. Få lærarar er der, mange ligg berre på veljaroppsedinga og nokre ligg i mellomposisjonar, ser det ut til.

I læreplanen er det markert at elevane både i samfunnslære og samfunnskunnskap skal blir gjort kjende med demokratiske normer og prinsipp. Materialet tyder på at dette berre skjer i beskjeden grad. Dei fleste lærarar i materialet er inne på dette men det vert av dei færreste undervist systematisk om det. Ein god del av lærarane kjem inn på spørsmål som skilnaden mellom direkte og indirekte demokrati og/eller på tilhøvet mellom fleirtalsstyre og mindretalsrettar. Menneskerettar vert også tatt opp i nokon grad. På dette punktet er skilnaden mellom samfunnskunnskap og samfunnslære liten. Slike spreidde referansar til demokratiske prinsipp ser ut til å kjenneteikna både veljaroppseding og aktivistoppseding.

Men ei lita gruppe av lærarar i spørjeskjemamaterialet skil seg ut. Dei legg lite vekt på dei ulike deltakingformer og formelle oppbygging av det politiske systemet. Det einaste dei legg stor vekt på er demokrati og menneskerettar. Dei er få, men dei gir grunnlag for ein hypotese om der finnes ei gruppe lærarar som primære underviser om demokrati og menneskerettar. Vi kan kalla dette for idealistmodellen. Kva for verdiar som her vert fokusert seier ikkje data så mykje om.

10.2.4 Kva meaning har politisk deltaking i det politiske systemet?

Eit sentralt spørsmål er kva rolle deltakingordningar spelar i det politiske systemet. Dersom ein ikkje kan syna at politisk deltaking betyr noko vil den vera meningslaus. Det som på dette punktet mest eksplisitt og systematisk vert gjort greie for av dei aller fleste lærarar på begge trinn er den formelle oppbygginga av statsorgana og dei formelle reglane for tilhøvet mellom dei. Desse formelle sidene syner korleis dei folkevalde politikarar dominerer politiske prosessar gjennom at dei folkevalde utgår frå folket i val, regjeringa utgår frå dei folkevalde (pga parlamentarismen) og regjeringa set lover og budsjett ut i livet. Dette impliserer at regjeringa disponerer statsapparatet som eit lydige og lojalt instrument for fleirtalsviljen men akkurat det vert ikkje så veldig eksplisitt framheva i undervisninga. Det er dette Johan P. Olsen kallar den parlamentariske styringskjeden, men han er meir eksplisitt på byråkratiet sin instrumentelle funksjon enn det eg har funne i den politiske oppsedinga i skulen (1978).

Dette har likevel ikkje ein så dominerande plass som internasjonale funn kan tyda på at det har andre stader (sjå kap. 6.). Det mest framtrudande i mine data er val og parti. Ikkje formell struktur og formelle prosedyrar. Men dei formelle sidene er med og dei teiknar eit bilete av dei folkevalde som nokså einerådande i politikken. Få føringar eller motkrefter vert gjort greie for.

Særleg samfunnslærematerialet tyder på at det vert gjort systematisk arbeid med å formidla desse formelle sidene ved dei politiske institusjonane. Men også dei aller fleste ungdomsskulelærarar i materialet legg vekt på dei sentrale statsorgana.

Forklaringar og oversiktar over desse formelle sidene er særleg konsentrert til statlege organ men i samfunnslære tyder data på at ein del lærarar gir tilsvarande oversiktar over kommunane. Her vert det også sagt ein del om oppgåvefordelinga mellom nivåa.

Styringskjeden er ein modell om folkevalde politikarar som heilt dominerande aktørar og avgjerdstakarar i det politiske livet. Valet av dei og av det programmet dei skal styra etter framstår såleis som ei svært viktig handling. Den elitegrupperinga som på denne måten får makta er deretter nokså suveren – fram til neste val.

I samfunnslærematerialet er der data som tyder på at den parlamentariske styringskjeden vert modifisert av nokre lærarar. For det fyrste ved at massemedia vert framheva som ei føring og ei motmakt som dei folkevalde må ta omsyn til. I nokon grad går samfunnslærelærarane også inn på politiske prosessar. Nokon får fram at dei folkevalde har kontakt med organisasjonar og næringsinteresser. Men det er ingen som meir systematisk går gjennom korleis mange aktørar kan ha skiftande makt og påverknad i ulike politiske prosessar eller som går inn på strukturelle føringar som dei folkevalde må ta omsyn til. Der er mange døme på at lærarane trekkjer fram aktuelle saker men det er meir retta inn mot stillingstaking og aktualisering. Prosessen rundt ulike saker vert lite tematisert.

Det er særleg i samfunnslære at organisasjonar og aksjonsgrupper vert nemnd, men kva rolle dei spelar politisk er i liten grad tematisert eller presisert. Kva som skal vera meininga med å aksjonera eller vera med i organisasjonar framstår truleg nokså diffust i klasseromma, etter datamaterialet å døma. Vi møter i dette materialet ei framstilling av politikarar som suverene. Nokre lærarar modifiserer dette bilete i nokon grad ved å peika på rammer, føringar og motmakt.

10.2.5 Individuell motivasjon for politisk deltaking.

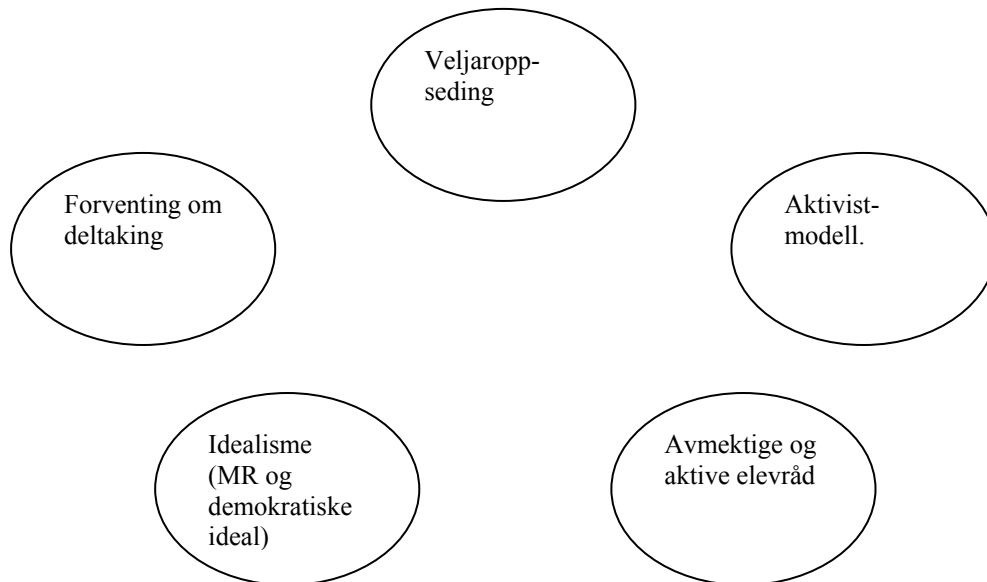
Ei viktig delproblemstilling er kva som skal motivera den einskilde til politisk deltaking. Spørjeskjemadata inneheld ikkje indikatorar på dette. Dei fire ungdomsskulelærarane (inkl. ein i 7 klasse) i pilotstudien tok ikkje dette opp i særleg grad og lærarane synes det er eit vanskeleg punkt.

Datamaterialet tyder på at dette er eit meir sentralt tema i samfunnslære. Det vert på ulike måtar formidla tydelege forventingar om deltaking, særleg i val og å halda seg orientert i mediebiletet. Samfunnslære ser derimot ut til å vera langt mindre tydeleg når det gjeld kvifor ein bør delta. Det er likevel eit påtrengjande spørsmål fordi elevane tar det opp sjølve, til dels nokså høglydt. Lærarane vert her utfordra. Data er likevel eintydig på at dette spørsmålet ikkje vert gjort til gjenstand for systematisk undervisning og oppklaring frå læraren si side. Tvert om, som ungdomsskulelærarane, synes lærarane i samfunnslære at dette er eit vanskeleg spørsmål som dei er usikre på kva dei skal sei om. Det einaste lærarane gjer på dette punktet som er systematisk er at dei trekkjer fram politiske saker som vedkjem elevane slik at dei skal sjå at politikk er viktig for dei.

Undervisninga om kvifor det er verdt å delta tar vidare form av at læraren improviserer svar når han eller ho vert utfordra på det. Av dei moment lærarane då kunne peika på, om enn i

knappe ordelag, var at deltaking kan vera gøy, at ein kan læra noko av å vera med, at ein har ei plikt til å delta, at systemet krev det og det er nokre få døme på at lærarane peikte på politisk aktive som elevane kunne tenkjast å identifisera seg med. Men dette vart nemnd svært forbigåande og hadde ikkje form av verkeleg forklaring eller gjennomgang frå læraren si side.

Tematisk kan vi samanfatta dei ulike element som viser seg i materialet i fylgjande figur:



Figur 3.

10.2.6 Resultata i forhold til det teoretiske rammeverket

Det dominerande trekket ut frå materialet er at den politiske oppseding ligg nær konkurransedemokratiet der folket vel mellom elitegrupper og deira politiske program i regelmessige val. Denne demokratimodellen føreset at ein følgjer med i korleis dei politiske partia følgjer opp partiprogrammet mellom vala. Data seier lite om vektlegginga av å følgja med i massemediedekninga av politikk har akkurat den forma men å følgja med vert sterkt vektlagt. Like dominerande er vektlegginga av den parlamentariske styringskjede, der folket i val utpeikar den folkevalde forsamling som regjeringa utgår frå. Denne regjeringa set vedtaka problemfritt ut i livet. Dei valde politikarar er dermed ei elitegruppe som har vunne konkurransen om å få vera styrande elite, og dei framstår som nokså suverene i det klassiske elitekonkurransedemokratiet. Dette kan vi med Larry Diamond kalla minimalistmodellen (1999). Sjå kap. 5.

Ein liten minoritet lærarar underviser minimalistmodellen men legg til viktige element som aksjonar, direkte kontakt og organisasjonar. Nokre av samfunnslærelærarane grunngir prioriteringa av aksjonskanalen med at det er her elevane lettast kan vera med sjølv. Det er også nokre lærarar som i moderat grad innfører at dei folkevalde politikarar må ta omsyn til føringar, særleg media, men også organisasjonar og aksjonsgrupper vert i nokon grad trekt fram her. Dette er element som dels fell saman med deltakardemokrati og dels med pluralismen. Vi kan kalla dette for ein aktivistmodell. Dette må ikkje tolkast dit at lærarane i materialet er å finna anten i minimalismen eller i aktivismen. Alle har solid forankring i minimalismen (unntaket er idealismemodellen som nemnd ovanfor). Men nokre av desse

supplerer med eitt og anna element frå aktivistmodellen, det er eit kontinuum mellom desse to og svært få går særleg langt i aktivistisk retning.

Når det gjeld motivasjon for deltaking er hovudintrykket ei sterk insistering på at det er viktig å delta og at det er forventa utan at dette vert systematisk grunngeve. Dei grunngevingane som vert antyda er henta frå mange ulike demokratiforståingar. Den markerte insisteringa på at det er viktig å delta utan at dette vert grunngeve ligg dermed meir i nærleiken av den moralismen som Audigier peikar på i sitt forkingsoversyn (1999a). Sjå kapittel 6. Det er vanskeleg å tolka dette i forhold til det demokratiteoretiske rammeverket.

Elevrådet sitt tilhøve til avgjerdsprosessar på skulen er regulert av fleire prosedyrar. Søknadsprosedyren og iverksetjingsprosedyren kan sjølvsagt vera konstruktive og lærerike for elevane men demokrati er det ikkje. Dette er administrative rutinar. Kontaktlæraren som elevrådet sin forkjempar – når kontaktlærer vil det - ligg nærare paternalisme enn demokrati. Innspelsrutinen ligg svært nær det Carol Pateman kallar pseudo-demokrati (1970). I den grad elevrådet levandegjer demokratiet er pseudo-demokrati elevane får røynsler med.

10.2.7 Dei ulike resultatata i forhold til kvarandre og til læreplanambisjonane

Mange har påpeikt at samfunnskunnskap generelt og politisk oppseding spesielt ikkje har ein didaktisk ”kanon”, eller veletablert didaktisk modell. Også internasjonalt ser dette ut til å vera ei vanleg vurdering (Audigier 1999a; Heimberg 1999). Resultata i denne avhandlinga tydar på at dette ikkje er riktig i norsk samanheng. Ein grunnmitt hypotese vil etter denne avhandlinga vera at vi har ein uformell, todelt, dominant kanon. Den har utvikla seg utan at den vitskaplege fagdidaktikken har bidratt så mykje. Vi kan også kalla dette for institusjonalisert politisk oppseding (March & Olsen 1989). Den faktisk etablerte kanon eller institusjonaliserte politiske oppseding inneheld minimalistmodellen i klasserommet og pseudo-demokratiet i elevrådet. Desse er truleg godt innarbeidde og nokså vanlege. I tillegg er der nokre alternative modellar som ikkje ser ut til å vera så utbreidde. Det trengst meir forking for å testa ut desse hypotesane, men data i denne avhandlinga peikar i den retninga.

Undervisninga i samfunnslære og samfunnskunnskap om kva politisk deltaking er såpass lik at det er til dels vanskeleg å sjå progresjonen. Det er utvikla få modellar om korleis progresjonen i samfunnskunnskap skal vera. Seixas peikar på dette som eit generelt problem i samfunnskunnskapen (eller *social studies* som han nyttar som namn på faget) (2001). Det gjer det sannsynleg at dette funnet nok ikkje er den einaste gjentakninga faget er prega av.

Men på nokre punkt representerer samfunnslære noko nytt, i tillegg til at det som overlappar truleg vert tatt opp noko meir detaljert i samfunnslære. I samfunnslære vert organisasjonar og aksjonar i nokon grad tematisert av ein del lærarar i materialet, om enn nokså varsamt. Det er nytt i forhold til ungdomsskulen. Ein skilnad ligg også i den sterkare vektlegginga av å ta stilling til politiske strids spørsmål. I samfunnslære vert det også ført inn noko meir om at dei folkevalde må relatera seg til andre aktørar, særleg massemedia. Likevel er det samla inntrykket at samfunnslære i stor grad gjentar førestellingar elevane kjenner frå samfunnskunnskap på ungdomsskulen.

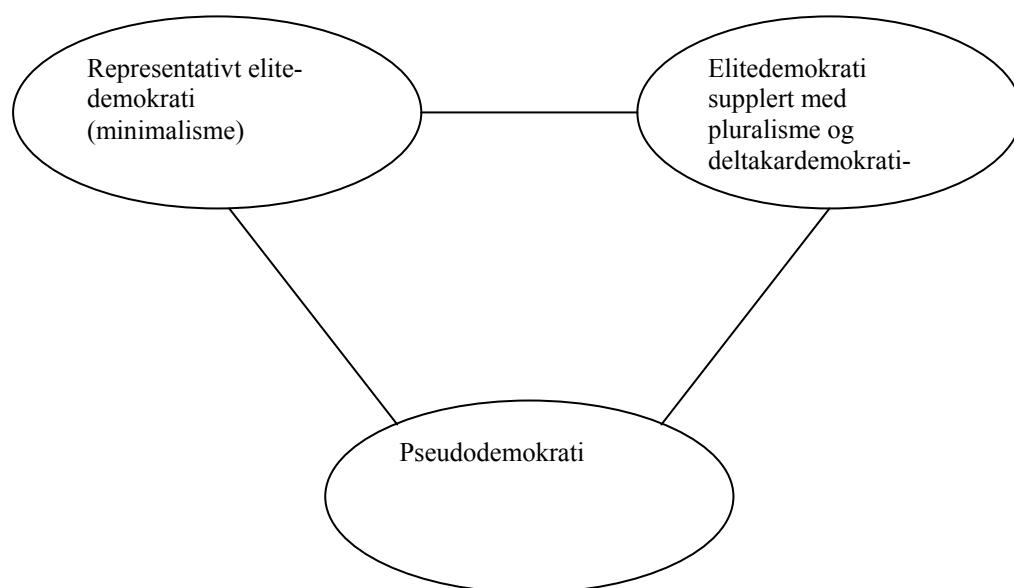
Sett i forhold til den overordna problemstillinga drar elevrådsarbeidet på den eine sida og undervisninga om politikk på den andre i retning av ulike demokratiforståingar og ulike oppfatningar av kva demokratisk deltaking er. Den politiske deltaking som vert eksemplifisert for elevane gjennom elevrådsarbeidet liknar mest på Carol Pateman si pseudo-deltaking: det

er ei deltaking der det er andre enn dei deltakande som tar avgjersla og avgjerdstakarane gjer som dei vil med innspela til dei som elles deltar. Til dels er relasjonen mellom elevråd og skuleleiing prega så sterkt prega av elevrådet si underordning at det er vanskeleg å knyta det til noko demokratisk perspektiv i det heile. Det synes ut frå dei skulane som her er undersøkt misvisande å kalla elevråda for demokratiske. Verkemåten deira er lite eigna til å syna kva demokratisk deltaking er.

Den politiske oppsedinga i undervisningssamanheng drar i andre retningar. Minimalismen ligg i hovudtrekk nær elitekonkurransedemokratiet. Dei folkevalde politikarar er nokså einerådande som avgjerdstakarar og borgarane si rolle er å vera orientert om kva som skjer politisk med aktuelle saker, og å velja styrande parti(program) ved regelmessige val.

Ein liten minoritet i spørjeskjemamaterialet ser ut til å undervisa på eit tredje vis. I tillegg til minimalismen legg dei vekt på fleire deltakingsmåtar – særleg aksjon og interesseorganisasjon i tillegg til valet, og dei legg vekt på politiske prosessar. Her vert det også innført fleire føringar på dei folkevalde politikarar. I forhold til det teoretiske rammeverket som her er lagt til grunn fell dette mest saman med pluralismen og deltakardemokratiet. Dette er politisk oppseding med vekt på opne avgjerdsprosessar der alle kan delta, om dei organiserer seg i alle fall. Svært få lærarar ser ut til å ligga konsekvent i denne aktivistmodellen. Men dei som gjer det er å finna i både ungdomsskule og i samfunnslære på vidaregåande skule. Aktivistmodellen fell ikkje eintydig saman med verken pluralisme eller deltakardemokrati. Til det er minimalistmodellen for framtrudande i den. Det synes rimelegare å sei at aktivistmodellen inneber at minimalistmodellen er moderert av element frå pluralisme og deltakardemokrati.

Dersom vi grupperer dei ulike typane politisk oppseding med utgangspunkt i ulike konsepsjonar om deltaking henta frå demokratiteorien kan vi såleis tala om tre polar, med tyngdepunktet i to av dei. Vi kan visualisera den politiske oppseding i norsk skule som fylgjer, dersom vi gjer underliggende demokratiperspektiv til grunn:

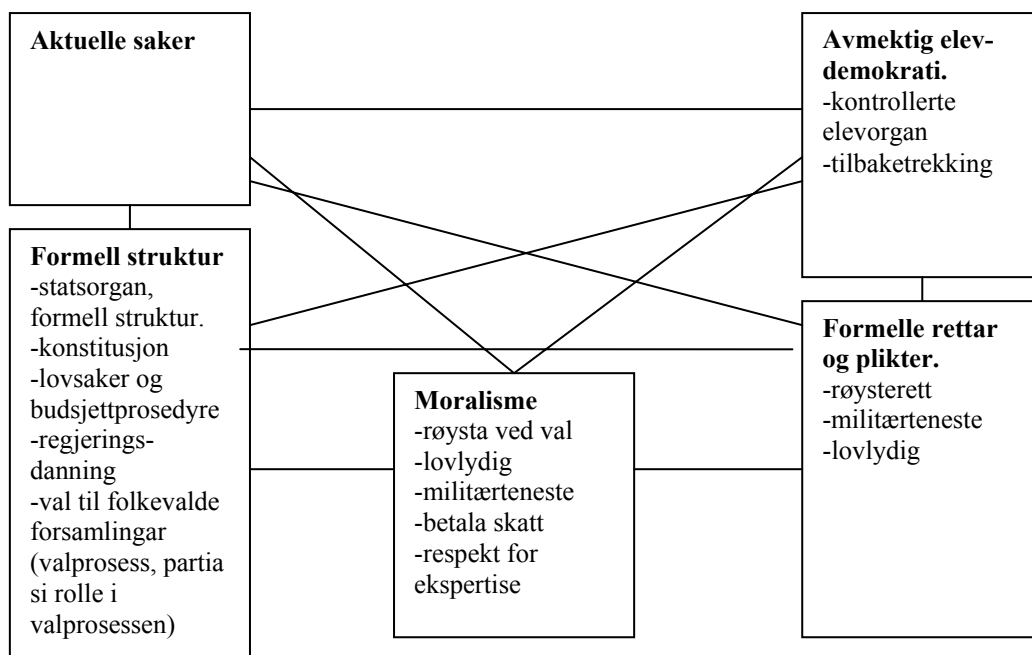


Figur 4.

Dei norske læreplanane frå 1997 og 2006 legg vekt på at elevane skal læra om eit breitt spekter påverknadsformer, at dei skal kunna setja dette saman med ei forståing av det politiske systemet og at dei skal kjenna til det demokratiske idégrunnlaget. Den politiske oppsedinga skal bidra til at elevane får skal ha ei kritisk tilnærming til politikken. Elevrådet skal levandegjera kva demokratisk deltaking er. Det er vanskeleg å sjå at desse ambisjonane vert fullgodt realisert ut frå dei resultatane som her er lagt fram. Minimalismen gir få alternative deltakingsformer og berre få lærarar ser ut til å ha større breidde på dette punktet. Minimalismen gir for så vidt eit grep om korleis politisk deltaking (val) spelar ei rolle i det politiske systemet. Det vert gitt ei enkel ramme om systemet med dei folkevalde politikarar som sentrum. Svært få lærarar kan seiast å gå grundig inn i det demokratiske idégrunnlaget. Elevråda er ikkje organisert i samsvar med nokon demokratikonsepsjon. Dette er ei løysing som er problematisk (sjå avsnitt 10.4). Ei politisk oppseding som denne inviterer til kritiske spørsmål og innvendingar. Eg kjem attende til dette i siste del av dette kapitlet.

10.3 Resultata i forhold til internasjonal forskning om politisk oppseding

Representerer denne politiske oppsedinga noko anna enn den som er dokumentert i forskning frå andre vestlege land? Eg har ovanfor oppsummert den internasjonale forskning om politisk oppseding i fylgjande figur. Dei ulike elementa ser ut til å kunna opptre i ulike kombinasjonar. Derfor linjer mellom boksane.



Figur 5 (jf. Figur2)

Den politiske oppseding som ligg i det materialet som denne avhandlinga har løfta fram fell delvis saman med figuren. Der er også i dei norske data som her er analysert klare innslag av formell oppbygging av politiske organ og litt om formelle rettar (særleg røysterett).

Moralisme er der mindre av i mine data, med unntak for dei klare oppmodingar om å delta politisk og røysta ved val som særleg er framtreddande i samfunnslære.

Dei funn som her er gjort frå ein norsk samanheng utfyller og nyanserer den modellen vi tok utgangspunkt i på fleire punkt. Elevråda er også i Noreg avmechtige i den tyding at dei har ingen maktbasis slik demokratiske standardar krev at dei skal ha. På ei anna side er dei ikkje passive. Tvert i mot, dei er aktive på mange felt. Elevrådsarbeid kan vera motivert av andre faktorar enn ynskjet om demokratisk påverknad.

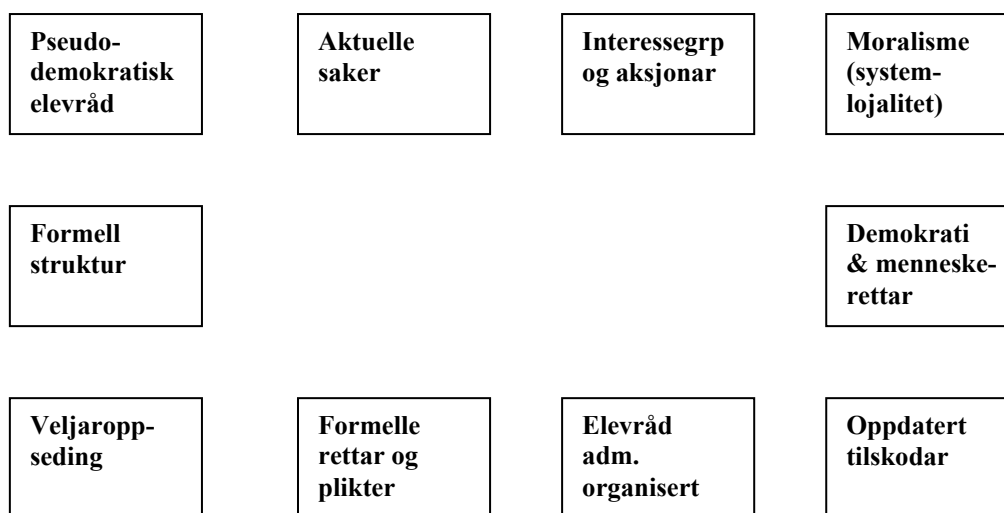
Som påpeikt i drøftinga av forskning på feltet refererer Farnen (2001) til pluralisme som ein type politisk oppseding. Han presiserer ikkje kva han legg i det, men med utgangspunkt i dei data som er lagt fram i denne avhandlinga er vekt på interesseorganisasjonar, direkte aksjon og politiske prosessar truleg ein tilleggskategori.

Nokre lærarar svarar i spørjeskjemaet at menneskerettar og demokratiske ideal dominerer som innhald i den politiske oppsedinga i form av undervisning. Data tillet oss ikkje å trekkja slutningar om kva som her er innhaldet men det kan synast rimeleg å stilla opp ei slik meir idealistisk politisk oppseding som ein ny innhaldskategori. Nært knytt til dette er politisk oppseding med hovudvekta på politikk som val og prioriteringar mellom verdier.

I forskingsoversynet er der rapportar om at dei politiske partia si rolle vert tematisert, fyrst og fremst Carole Hahn peikar på dette (1998). Det er litt uklart kva som ligg i dette, men med utgangspunkt i dei norske data som her er analysert er veljaroppseding heilt klart ein tilleggskategori. Veljaren må ha oversikt over dei ulike parti sine profilar og han/ho må velja parti ut frå kjennskap til programprofilar. Denne veljaren røystar for å påverka og fylgjer godt med i mediedekninga av politiske tilhøve. I fleire land er nettopp frykt for at partipolitikk skal koma inn skulen ei årsak til at dei politiske partia ikkje vert tematisert. Men det vert dei i Noreg, her er dei hovudinnhaldet.

Vurdert i forhold til demokratiske standardar er dei norske elevråda avmechtige, slik det også vert rapportert frå andre land. Men dei norske elevråda er likevel aktive, dei er ikkje passiviserte sjølv om aktiviteten nok varierer. Vi må difor skilja mellom avmechtige, passive elevråd som er rapportert internasjonalt og avmechtige men aktive elevråd som vi truleg har i Noreg. Norske elevråd kan ha funne ei form og eit innhald som gir meining sjølv om det ikkje har så mykje med demokrati å gjera.

Framtredande i det norske materialet er også den systematiske opplæringa til å fylgja med i massemedia om samfunnsspørsmål generelt og om politiske tilhøve spesielt. Dette kan tolkast som ein del av fokuset på aktuelle saker men debatt om aktuelle saker treng ikkje vera så nært knytt til massemedia si politikkdekning og det å fylgja med i media treng ikkje vera knytt til stillingstaking i ulike saker. Eg har derfor skild desse frå kvarandre. Dette gir ti moglege emne som politisk oppseding i varierende grad og ulike blandingar ser ut til å vera prega av.



Figur 6.

Fleire forfattarar som har kommentert og fortolka dei ulike empiriske undersøkingar om politisk deltaking peikar på at den politiske undervisninga er legitimerande (Dekker 1994; Hellingar & Judd 1991). Det vert her peikt på, for det fyrste, fråveret av kritikk. For det andre påstandar – ofte ugrunna – om at det politiske systemet er rettmessig fordi det er demokratisk. For det tredje ei framstilling av det politiske systemet som ferdig, som noko det ikkje lenger er behov for å utvikla. Særleg Hellingar og Judd understrekar at ei eigentleg snever politisk deltaking knytt til val vert legitimert ved påstanden om at det er særskild demokratisk (ibid.).

Den politiske oppsedinga som syner seg i dei tre empiriske analysane har sterke legitimerande trekk, dersom vi legg Hellingar og Judd sine kriterier til grunn. For det fyrste er kritiske perspektiv på det politiske systemet fråverande. For det andre vert det også her peikt på at systemet er demokratisk og det vert understreka at det er viktig, positivt og rett å delta politisk slik det politiske systemet legg opp til. For det tredje vert det ikkje grunngeve kvifor det er så viktig å slutta opp om det politiske systemet gjennom aktiv deltaking.

Også Merelman har fokusert på at politisk oppseding kan fungera legitimerande (1986). Merelman held fram fire sentrale teoriar i statsvitskapleg tradisjon og gjer greie for kva for politisk sosialisering som er knytt til kvar av dei (1986). Han nyttar omgrepet sosialisering men argumenterer nettopp for eit perspektiv på sosialisering fokusert på refleksive elevar. Han kallar dette eit lateralt perspektiv. Det fyrste perspektivet han trekkjer fram er systemteorien. Her er det oppslutnad om og lojalitet mot systemet som er det sentrale i den politiske sosialiseringa. Ein systemteoretikar som David Easton talar i denne samanhengen om *diffuse support* for systemet. Lojalitet mot nasjonale institusjonar og symbol er det sentrale her. Det Halvdan Eikeland kallar ein patriarkalsk retning i norsk samfunnsfag er nokså parallelt her (1989). Merelman peikar også på hegemonisk teori som hevdar at i det kapitalistiske samfunnet vil den politiske oppsedinga alltid ha ein tilslørande effekt, den vil generera falskt medvit. Det er også ein teori om legitimering. Vidare peikar Merelman på pluralismen. Den politiske sosialisering som her vert framtrådande er stimulansen til politisk

deltaking gjennom parti, interesseorganisasjonar og interessegrupper.³⁶ Dersom det politiske systemet er organisert i tråd med pluralismen vil dette også vera legitimerande politisk oppseding (dvs den vil søkja grunngi og legitimera dei rådande tilhøve). Det er viktig å skilja mellom at politisk oppseding på ei side normalt vil vera legitimerande, det vil sei at den vil rettferdiggjera dei politisk tilhøva og søkja integrera elevane i det. På ei anna side kan slik legitimering vera meir eller mindre misvisande. Hellingar og Judd sin analyse så vel som Merelman sin hegemoniske teori er teoriar om politisk oppseding som er legitimerande og misvisande (1991; 1986).

10.4 Politisk oppseding – ei kritisk drøfting

Denne avhandlinga ligg i eit skjeringspunkt mellom statsvitskap og fagdidaktikk. Den fagdidaktiske vinklinga vil alltid reisa spørsmålet om rådande praksis i skulen er god nok og om korleis den kunne vore forbetra. Den politiske oppsedinga som denne avhandlinga peikar på er problematisk på fleire punkt. For det fyrste, det representative elitedemokratiet er i mitt materiale den viktigaste basis for forståinga av politisk deltaking, i nokon grad supplert med idear frå pluralisme og deltakardemokrati. Eit viktig spørsmål er i kva grad andre demokratikonsepsjonar burde spelt ei større rolle. For det andre, kritiske perspektiv som tar opp motkreftene til og føringane på dei demokratiske ordningane manglar heilt. Dette er problematisk fordi det gjer den politiske oppsedinga naiv. Eit viktig spørsmål er kva politisk oppseding slike kritiske perspektiv inneber. For det tredje, nasjonalstaten er det dominerande styringsnivået i den politiske oppsedinga som går fram av materialet her. Også dette er problematisk. For det fjerde, spørsmålet om kva som kan gjera politisk deltaking meningsfylt for den einskilde er svært lite tematisert. Dette er problematisk men det er ikkje gitt kva ein skulle lagt vekt på i ei politisk oppseding som la større vekt på motivasjonsaspektet. For det femte, elevråda er ikkje demokratiske. Er det mogeleg og ynskjeleg at dei blir det? Eg vil drøfta desse spørsmål i tur og orden og samanfatta diskusjonen til slutt i avsnittet.

10.4.1 Demokratiteoretisk grunnlag for politisk oppseding

Sentralt i den politiske oppseding er spørsmålet om kva politisk deltaking er og ulike demokratiteoretiske retningar oppfattar dette ulikt. I materialet som her er analysert er elitekonkurransedemokratiet den dominerande forståinga, supplert av element frå pluralisme og pseudo-demokrati.

Fleire fagdidaktikarar har drøfta kva demokratikonsepsjon den politiske oppseding burde leggja vekt på. Dei fleste bidraga går i deliberativ og deltakande retning (Carr 1991). Dette er altså i motstrid til dei resultat som denne avhandlinga legg fram. Carr og Hartnett legg i si avsluttande drøfting av ein demokratisk teori om utdanning vekt på at det er deltakardemokratiet må styrkjast (Carr & Hartnett 1996). Den norske *Civics*-undersøkinga knyter demokratisk kompetanse til både direkte, deliberativt og representativt demokrati men med tydeleg preferanse for den fyrste (Mikkelsen et al 2002).

Heilt eksplisitt i preferansen for det deliberative Amy Gutmann (Gutmann 1999). I norsk samanheng gjeld det også for Arneberg, som byggjer på deliberasjon og direkte deltaking med særleg vekt på klasseromsdialogen (1994). Cunat hevdar i si drøfting at demokrati er at menneske tar opp problem, finn løysingar i fellesskap og blir sett i stand til å setja løysingane

³⁶ Merelman peikar til slutt på konfliktteori men det er ein teori om den politisk sosialisande effekten av sosiale grupper i djup konflikt og ikkje om politisk sosialisering i skulesamanheng.

ut i livet (Cunat 1996). Parker er også heilt eksplisitt i si tilråding. Oppseding til demokrati skal vera sentrert rundt det han kallar sterke demokratiideal, der direkte deltaking, deliberasjon, fellesbeste og rasjonell refleksjon er kjernepunktene (Parker 1996). Undervisninga om dette skal dessutan knytast opp til aktuelle samfunnsproblem. Dette til forkleining for det han kallar svakt demokrati, som er det tradisjonelle representative demokratiet, som ifølge Parker er oppseding til å bli ein politisk tilskodar.

Som det nemnd har mange fagdidaktiske forfattarar ein preferanse for direkte demokrati og deliberasjon. Dei to vert i stor grad sett som eitt demokratisyn, til forskjell frå det representative demokratiet. Men skiljet mellom direkte og representativt demokrati på den eine sida, og mellom deliberativt og interesseaggregerande demokrati på den andre fell ikkje saman (Held 1996; Weigård & Eriksen 1998). Deliberasjon så vel som interesseaggregering kan opptre i samband med både direkte og representative ordningar. Dei mest direkte deltakingsformene vi kjenner i vårt system, folkeavrøystingar og lokale protestaksjonar, er i liten grad prega av deliberasjon og langt meir av interesseaggregering. Deliberasjon og søk etter fellesløysingar er meir framtrudande i dei representative organa, til dømes slik Olsen skildrar det i teorien om den segmenterte stat (Olsen 1983; 1988a). Det må altså skiljast mellom dimensjonen deliberasjon – interesseaggregering på ei side, og dimensjonen representasjon – deltaking på den andre. Det er nesten litt tendensiøst å slå dei saman.

Det finnes sjølvsagt gode argument for direkte deltaking. Det gir fleire innspel i debatten, det gir den mest direkte påverknad for dei deltakande og det gir høve til menneskeleg utvikling og læring for langt fleire. Men det er like fullt slik at representative ordningar er naudsynte. Dels av praktiske årsaker. Men forsvaret for representativt demokrati er ikkje berre basert i at det er mest praktisk. Representative ordningar mogeleggjir også at dei same avgjerdstakarar må stå til ansvar for ein integrert politikk over tid og det sikrar kompetanse og kontinuitet. Det er ikkje grunnlag for einsidig å gjera direkte deltaking til det demokratiske i politisk oppseding rett og slett fordi ingen nasjonalstatar er basert einsidig på den demokratiforma. I norsk politikk ser vi då også både representasjonsformer så vel som innslag av direkte deltaking. Det representative spelar ei så sentral rolle i norsk politikk at det er svært problematisk å definera denne demokratitypen heilt ut av verdigrunnlaget for den politiske oppseding. Også det deliberative demokratieter problematisk som dominerande grunnlag for politisk oppseding. Dels fordi politikken ofte ikkje går føre seg som ein deliberasjon. Interessekonfrontasjon, maktbruk i staden for rasjonell analyse, særinteressesmakt og lukka politiske prosessar er heilt klart vanleg i norsk politikk. Deliberasjonstenkinga har ikkje eit overtydande svar på korleis problemet med ulik fordeling av makt skal løysast. Ulik maktfordeling vil kunna føra til at dei med makt dominerer og får gjennomslag likevel. Det er også eit problem at deliberative prosessar kan bli for tidkrevjande. Habermas sin variant, der deliberasjonen skal gå føre seg i offentleg debatt i sivilsamfunnet og vera noko staten er moralsk forplikta til å ta omsyn til har den veikskap at det vil vera lett for politiske leiarar å manipulera og å gi inntrykk av at den offentlege debatten veg tyngre enn den faktisk gjer. Eit anna problem med både deliberative og deltakingsorienterte tenkjemåtar er at dei tar for gitt at samfunnsborgarane vil gjera politisk deltaking til ein av dei viktigaste aktivitetane i tilværet. Det er vanskeleg å finna gode grunnar for at mange skulle villa gjera det.

Innvendingane mot einsidig å byggja på direkte demokrati og/eller deliberativt demokrati går altså delvis på at viktige trekk ved det politiske livet ikkje er regulert av slike standardar. No kan ein meina at skulen si politiske oppseding skal vera reformatorisk og ikkje berre spegla det som er men også det som kan eller bør bli. Giesecke er av dei som er skeptisk til om skulen kan makta å vera ei slik reformerande kraft (Tønnesen 1992). På bakgrunn av det som

ovanfor er sagt i kapittel 4 om den betinga rolla som skulen spelar i den breiare politiske sosialiseringa synes ein slik skepsis rimeleg. På ei anna side er sjølve danningambisjonen ein ambisjon om kritikk og endring (Børhaug 2005b; Børhaug et al 2005a). Utdanning kan ikkje berre vera konserverande formidling av det som er.

Interesseaggregeringstenkinga er sjølvstøtt også problematisk dersom den ikkje vert vege opp av i alle fall innslag av deliberasjon over felles beste. Representative ordningar har også heilt klart problem av mange slag. Representativt demokrati gir neppe rom for å kunna sei at folket deltar i styringa i substansiell forstand, og særleg med tendensane til lukka nominasjonsprosessar og små skilnader mellom partia er folket si deltaking så lita at det er eit problem. Brukardemokratiet har dei siste tiåra kome inn som ein sentral komponent i norske reformer av offentleg sektor (Olsen 1988b). Det er difor vanskeleg å ekskludera denne demokratiforståinga. Likeeins peikar seinmodernitetsteori på nye kriterier og normer for kva demokrati og politisk deltaking er. Også desse spelar ei tiltakande rolle i politisk liv i Noreg som i mange andre land.

Det er altså ikkje gitt at nokre utvalde demokratiideal bør ha forrang i fagdidaktisk samanheng. Dels fordi dei kvar for seg har innebygde problem. Men også fordi ulike syn på kva demokrati er ikkje er absolutte motsetnader i politisk praksis. Den norske demokratiske orden er prega av alle desse syna på kva demokratisk deltaking er. J.P. Olsen hevdar såleis at ulike demokratiske prinsipp alle er viktige og må avvegast mot kvarandre i praksis og i politisk danning (Olsen 1990). Den sterke stillinga til elitedemokratiet som er påpeikt ovanfor, og den mindre framtrudande tendensen til pluralisme er problematisk fordi også andre demokratikonsepsjonar er viktige i norsk politikk. Men like problematisk ville det vore å fylgja mange fagdidaktikarar si ein-sidede vektlegging av direkte og deliborativt demokrati som grunnlag for politisk oppseding.

10.4.2 Grenser for demokratiet

Eit hovudtema i statsvitskapleg forskning har vore å avdekka i kva grad og korleis demokratiske ordningar er underlagt føringar og avgrensingar. Dersom slike føringar ikkje vert tematisert i den politiske oppsedinga i det heile vil det politiske systemet framstå som meir demokratisk enn det er. I dei data som her er analysert er føringane på dei demokratiske institusjonane i svært liten grad lagt fram. Eg skal her drøfta nokre perspektiv på dette og antyda kva for politisk oppseding omsynstaking til desse perspektiva kunne ført til.

Den teorien om det politiske systemet sin verkemåte som ligg nærast Schumpeter sitt elitedemokrati er som nemnd den parlamentariske styringskjede (Olsen 1978). Sett frå ein statsvitskapleg synsvinkel er det problematisk å framstilla det politiske systemet slik. Etter at Johan P Olsen sette fram modellen om styringskjeden i den fyrste Maktutgreiinga har mykje statsvitskapleg forskning (inkludert Maktutgreiinga sjølv) nettopp hevda at denne konstitusjonsbaserte modellen ikkje gir eit dekkande bilete av norsk politikk. Dette betyr ikkje at det er semje om kva ein riktigare modell skulle vera. Her er ulike konkurrerande og supplerande perspektiv og tradisjonar. Vi skal her kort sjå på nokre av dei fordi dei problematiserer den parlamentariske styringskjeden som grunnlag for norsk politisk oppseding. Dei problematiserer i stor grad den klassiske pluralismen også ved at dei trekkjer fram føringar på dei demokratiske ordningane.

Korporatismen er eit perspektiv som har stått sterkt i norsk statsvitskapleg forskning (Egeberg et al 1978; Olsen 1983). Her vert den politiske makta sett som konsentrert i lukka nettverk av

sentralbyråkrati og dei store interesseorganisasjonane som er knytt til næringslivet (Rokkan 1987). Det representative systemet er på sidelinja, og gjer berre selektive innfall i det korporative avgjerdsystemet. Aktørane har her heller lukka karakter. Det gjeld særleg forvaltninga, som i stor grad styrer seg sjølv (Jacobsen 1997). Interesseorganisasjonane er store, sentraliserte og profesjonaliserte, med sterke oligarkiske tendensar. Rommet for deltaking nedanfrå er avgrensa, men i den grad deltaking er mogeleg går det ikkje minst via dei store interesseorganisasjonar. Demokrati er her ikkje utan vidare knytt til at den einskilde sitt syn skal bli høyrte men at dei faktisk eksisterande interesser vert høyrte. Egeberg peikar på at mange forvaltningsorgan er talsmenn for "sine" samfunnsinteresser i korporative arrangement, utan at dei som har desse interessene sjølve deltar (1978). Det korporative perspektivet er heilt fråverande i den dominerande minimalismen i materialet, medan den pluralistisk orienterte politiske oppseding nok vil ligga nærare korporatismen. I norsk samanheng er teoriar av korporatistisk tilsnitt t.d. i J.P. Olsen sine bidrag stilt opp som meir realistiske forståingar enn den utbreidde modellen om den parlamentariske styringskjede (1978; 1983). I korporativt perspektiv er den politiske oppsedinga som denne avhandlinga har peikt på mangelfull fordi den legg så lite vekt på nettopp det korporative elementet, ekspertmakta og dei "berørte interesser" si makt i politiske prosessar.

Kva for didaktikk kan ein så avleia av korporative perspektiv på norsk politikk? For det fyrste er det viktig å peika på det rommet for politisk påverknad som val og representativt demokrati måtte gi, om enn det kan vera avgrensa. For det andre er det viktig å peika på rommet for deltaking internt i interesseorganisasjonar og på den rolle interesseorganisasjonar spelar i politiske avgjerdsprosessar.

Det er vanskeleg å trekkja didaktiske implikasjonar av kritiske perspektiv på det politiske systemet. Dette gjeld både marxistisk inspirerte perspektiv, kritisk eliteteori og feministisk teori. Marxistisk inspirert statsanalyse er samansett av ulike retningar. Kjernepunktet er kapitalakkumulasjonen som overordna premiss for all politikk. Det er ulike syn på korleis denne premissen får slikt gjennomslag. Dette er ein diskusjon som i stor grad dreiar seg om statens autonomi og klassekarakter (Faulks 1999; Miliband 1977). Men det er altså omsynet til kapital-akkumulasjonen som er det overordna og det politiske systemet, også i liberale demokrati, er sterkt regulert av dette omsynet. Dette representerer sterke føringar på det liberale demokratiet som er avmektig i forhold til kapitalen sine behov.

Marxistisk teori peikar på ei side i retning av at politisk oppseding må ha eit samfunnsomveltande sikte. Den må fremja revolusjonen (Myhre 1996). På ei anna side er slik politisk oppseding vanskeleg å førestilla seg i klassisk marxisme all den tid ein klassebestemt skule vil vera ein del av undertrykkingsapparatet og vanskeleg kan førebu til politisk omvelting. Rosa Luxemburg held også fram revolusjon som målet og meiner det er mogeleg å arbeida for revolusjon innanfor men i opposisjon til det etablerte systemet (Storløyken 2005).

Nymarxistisk teori har understreka statens relative autonomi i forhold til kapitalen. Autonomi inneber at staten til tider kan gå på tvers av kapitalinteressene. Er staten delvis autonom opnar ein for at skulen også kan vera det. Dermed vert skulen si oppseding meir interessant, for den er ikkje lenger gitt, men kan i nokon grad veljast. Kva former for politisk oppseding peikar så nymarxistane på? Av dei mest spesifikke er Paolo Freire som legg vekt på at dei fattige i ein u-landskontekst må få rettleiing til å forstå sin eigen situasjon. Men det er vanskeleg å lesa retningslinjer for oppseding til politisk deltaking, med relevans for vestlege tilhøve, ut av Freire sine arbeid (Myhre 1996)

F. Henriksen byggjer på kritisk analyse, og argumenterer for ei politisk oppseding der elevane skal bli kritiske deltakarar i den politiske, deliberative diskurs (Henriksen 1979). Men å vera kritisk vil dei fleste perspektiv på politisk oppseding slutta seg til, og Henriksen utviklar ikkje så mykje meir presise utleggingar av kva dette kritiske skal vera. Tilnærminga her liknar på Habermas' teori om den kritiske offentlege debatt (Sørbø 1991). Dermed endar Henriksen opp med det etablerte demokratiet, som kritisk teori er kritisk til. Også andre som forsøkte å utforma ein politisk didaktikk basert på kritisk teori endte opp her (Myhre 1996). I praktisk politikk har den radikale venstresida vore aktivistorientert, og open for nye former for direkte deltaking. Men det ligg ei uforløyst spenning mellom den politiske aktivismen og analysen av staten som klassestat som ikkje er mottakeleg for verkeleg endring.

Eit anna bilete av makt og av rommet for demokrati er eliteperspektivet, som skildrar staten og samfunnet elles som dominert av elitegrupperingar (Faulks 1999; Ham & Hill 1984; Østerud 1991). Grunnlaget for elitemakt er i moderne samfunn særleg knytt til kontroll over dei store organisasjonane i offentleg sektor, i kulturlivet og i det økonomiske liv. Desse elitane knyter band seg i mellom og utviklar felles verdiar og politisk kultur på mange område. Slik elitedominans kan, som hos Schumpeter, seiast å vera uunngåeleg og på mange måtar positivt (1976). Den politiske oppseding vi fann i vidaregåande skule og hos dei fleste ungdomsskulelærarar ligg implisitt relativt nær dette synet.

Men analysar av politiske elitar har ofte ein kritisk brodd, der ein ser elitedanning som patologisk og som noko ein bør motverka. Den politiske oppseding som er basert i pluralisme eller elitekonkurransedemokrati vil mangla denne kritiske brodden og bli tilslerande. Slik politisk oppseding teiknar opp eit bilete av ein demokratisk fasade som skjuler den verkelege elitemakta (Hellinger & Judd 1991). Dei didaktiske implikasjonar av ein kritisk eliteanalyse av politikken er kompliserte, for eit kjernepunkt i både slik eliteteori, i nymarxisme og i feminisme (sjå nedanfor) er kritikken av nettopp dei etablerte formene for folkeleg deltaking i politikken. Å stimulera til bruk av desse kan ein sjå på som villeiande og systemlegitimerande.

Yvonne Hirdmanns teori om genussystemet er eit døme på ein heller radikal og konfliktorientert feministisk teori om korleis staten er ein stat for mennenes interesser og for maskuline verdiar (Hirdman 1990). Genussystemet refererer for det fyrste til at det kvinnelege og det mannlege alltid vert segregert og skild i ulike sfærar. For det andre vil dei ulike sfærane alltid verta hierarkisk rangert, slik at det kvinnelege vert underordna det mannlege. Formene dette kan ta vil variera med kontekst, livsområde og historisk situasjon, men segregering og hierarkisering vil gjenta seg. I politikken vil det kvinnelege verta skild ut og definert som sekundært i forhold til politikken elles. Staten vert såleis patriarkalsk og måtane den skapar orden på vert ein lekk i den generelle patriarkalske underordninga. Det har vore hevda at der kvinnene kjem inn flyttar makta ut (Holter 1996). Det vert også hevda at kvinnene vert sosialisert og disiplinert der dei kjem i posisjon (Lægreid & Olsen 1978). Johanson fremjar den hovudtesen om svensk politikk at kvinner vert akseptert i offentleg sektor i langt større grad enn kvinner sine tenkjemåtar vert det (Johanson 1997). Sett frå dette perspektivet framstår den politiske oppseding som er analysert i denne avhandlinga som kjønnsblind og dermed misvisande. Den ser ikkje at det politiske systemet har innebygd sterke føringar når det gjeld kvinner og/eller kvinnelege verdiar. I lys av dette perspektivet er den politiske oppsedinga som er analysert i denne avhandlinga mangelfull.

Dei didaktiske implikasjonane av feministisk teori er vanskelege å overskoda. Generelt vert kritikken av samfunnstilhøva generelt og dei politiske makttilhøva spesielt sentral. Når det

gjeld den politiske myndiggjering vil vektlegginga av korleis der er barrierar for kvinner og/eller kvinner sine verdiar og/eller feminine verdiar og interesser i heile systemet tilsei at ein både vektlegg rommet for deltaking men også alle føringane, m.a. internt i politiske parti og interesseorganisasjonar der mennene dominerer. Feminismen har lagt vekt på at kvinnene må få innpass i dei sentrale politiske institusjonar, og vera seg medvitne kjønnskonfliktane i alle samanhengar (Børhaug & van der Ros 2003).

Særleg i den meir radikale varianten vert det politiske systemet sett som lite mottakeleg for kvinners premiss og feminine verdiar. Raaum seier det så sterkt som at den radikale feminismen har store vanskar med å forklara den sterkt forbetra kvinnerepresentasjonen som har funne stad (Raaum 1995). Den mest radikale feminismen hevdar at å arbeida politisk opp mot systemet er lite hensiktsmessig, strategien må heller vera å halda avstand til systemet, utfordra, kritisera, byggja alternativ som viser andre vegar for organisering, leiing, verdiprioritering og solidaritet. Her er det didaktiske problemet parallelt med det eliteteori og marxistisk teori reiser. Radikal feminisme, kritisk teori og eliteteori av kritisk tilsnitt har det problemet at aktivisme innanfor rammene og arenaene til den rådande politiske struktur nettopp er det som desse teoriane er kritisk til.

Korleis oppseda til politisk deltaking på avstand? Christine Leleux (Leleux 1997) argumenterer for oppseding til ein modernisert medborgartype. Dvs ein som kjenner dei demokratiske ideal og prinsipp og som kjenner til både politiske deltakingsarenaer så vel som den motmakta som folkevalde element i stor grad vil bli nøytralisert av. Det er ein borgar som er varsam med å delta på systemet sine premiss, men som heller står på avstand og som utfordrar statsmakta på det som er staten sitt eige verdigrunnlag. Politisk mobilisering er ikkje berre knytt til protest mot isolerte einskildvedtak ein ikkje likar. Men det er knytt til å blokkera staten når den ikkje respekterer grunnleggjande verdiar og forpliktingar. Den franske politiske realiteten ligg bak her, med langt meir overveldande borgarprotestar enn det vi kjenner frå norsk samanheng. Protestar der studentar og gymnasiastar er mellom dei fremste. I norsk samanheng ville det representert ei vidareføring av aksjonskanalen, men med den store skilnad at aksjonar gjekk frå å ha som mål å bli høyrte og å få markert sitt syn til å stoppa eit vedtak ut frå ein argumentasjon om at her vart absolutte verdiar og forpliktingar overkøyrde. Leleux argumenterer for å utfordra det liberale demokrati på sitt eige grunnlag, som likskap, rettferd, politiske rettar. Det liberale demokratiet ber i seg kimen til radikaliserings. Dermed vert i og for seg eit breitt spekter av deltakingsformer aktuelle. Det er viktig at denne medborgartypen har kjennskap nok til systemet sin verkemåte at den kritiske vurderinga av systemet er sterk, viss ikkje vil den nye medborgaren anten bli manipulert med, bli kooptert eller bli avvist som naiv og utan syn for realitetane. Det er ei slik politisk oppseding leleux argumenterer for. Det sentrale blir dei demokratiske prinsipp og nærgåande kritikk i lys av demokratiske kriterier.

10.4.3 Kommune, nasjonalstat og globalisering

Den politiske oppseding som er analysert i denne avhandlinga har ei hovudvekt på det statlege nivået. Nokre samfunnslærarar gjekk inn på den formelle strukturen i kommunane og på den formelt definerte oppgåvefordelinga mellom nivåa. Men dei var få og det samla inntrykket er at staten står i sentrum.

Det er gode grunnar for at det lokale nivået bør vera meir sentralt. Det er lokalpolitikken som utgjer den største delen av offentleg sektor, det er den flest kjem i direkte berøring med og den ivaretar mange av dei saksfelte som er viktige for kvardagen til innbyggjarane. Det kan

også hevdast at det lokale er knytt til det nasjonale, og at berre ved å knyta samanhengar frå det lokale til det nasjonale kan sistnemnde trekkjast inn på ein måte som er meiningsfull for elevane. Lokalpolitikken har truleg hatt ei viktig rolle som nettopp politisk oppsedande institusjon (Aronsson 1999). I den grad det stemmer er det særskild viktig å leggja vekt på og introdusera til denne arenaen. Robert Woyach hevdar at det nasjonale nivået er såpass utilgjengeleg for påverknad at det ikkje bør ha vera hovudkomponenten i politisk kompetanse og politisk oppseding. Det er lokalnivået, og rommet for lokal organisering, aksjon og nettverksarbeid som i praksis er tilgjengelege arenaer (Woyach 1991). Sett frå denne synsvinkelen er det misvisande å leggja så stor vekt på det statlege nivået når så mange viktige politiske prosessar går føre seg kommunalt.

Den tradisjonelle forståinga har vore at kommunane er eit lokalt politisk fellesskap som løyser lokale problem i tråd med lokale preferansar og behov. Kommunen disponerer ressursar og lovheimel til å gripa tak i svært mange av dei problema folk flest har. Kommunen er såleis ein viktig arena for deltaking. Det vert dessutan hevda at den er særleg eigna for deltaking for det skal mindre til å nå fram her enn på statleg nivå. Over tid vil dessutan svært mange av innbyggjarane i ein kommune kunna ha verv og slik delta. Ekspert- og byråkratmakta har ikkje vore så tydeleg her, fordi dei folkevalde sjølve har stått for ein stor del av det administrative arbeidet.

På ei anna side kan ein hevda at kommunen ikkje spelar så stor rolle som før som arena for politiske val. Eit viktig spørsmål i kommunalforskinga er om kommunane er arenaer for lokalt, demokratisk sjølvstyre og lokale val. Er kommunane gjennom statlege reguleringar å sjå som lokal statsforvaltning, styrt av politiske avgjersler nasjonalt? Eller er kommunane mest å sjå som lokale serviceorgan, som skal tena brukarane basert på gjevne mål, effektivitetsmål, profesjonell kvalitet og brukarpreferansar? (Bukve 1993; Naustdalslid 1993). Ut frå desse perspektiva kan ein lett bli naiv om ein legg for stor vekt på det kommunale styringsnivået. Delar av miljødidaktikken, som vil stimulera til deltaking går langt i å overdriva det lokale nivået si rolle når dei berre ser på lokalsamfunn og nærmiljø til arenaen for miljøpolitisk engasjement (Farstad et al 1993; Ottosen & Steineger 1994).

Det er gjort grep både i L97 og i kommunelovgjevinga som er interessante her. Etter den reviderte plan og bygningslova skal kommuneplanlegging vera ramme for dei kommunale avgjerdsprosessane. Også budsjettet er definert som eit plandokument. Ein er i all plansamheng no pålagt å trekkja inn born og unge sine interesser og premiss. Og kommunane er pålagt å utpeika ansvarlege for at så skjer. Dette er arrangement som sjølv sagt kan misbrukast, men det er også ordningar som har eit potensiale. Men det føreset sjølv sagt at kommunen og skulen er meiningsfulle som politiske arenaer, dvs at dei har reell avgjerds makt og valfridom. Det er problematisk å oversjå kommunen men det er også problematisk dersom kommunane i lærebøker og undervisning blir einingar med større handlingsrom enn dei egentleg har.

Eit viktig perspektiv på vilkåra for politisk deltaking vektlegg internasjonaliseringa. Internasjonaliseringslitteraturen peikar særleg på at økonomi og kultur (sentrale objekt for politisk styring) er internasjonale og i stigande grad unndrar seg nasjonal politisk styring. Parallelt med den utviklinga vert det utvikla styringsorgan på internasjonalt og til dels på overnasjonalt nivå og viktige avgjerder vert tekne der (Førland 1994; Green 1997). Dels opererer staten innanfor føringar, dels må deltaking rettast mot det relevante, over- eller internasjonale nivået for nå fram. Det er ikkje rom her for å gå inn i ulike perspektiv på globaliseringa men det er problematisk dersom ein underviser om politisk deltaking og norsk

politikk utan å trekkja inn dei føringar det internasjonale nivået representerer og utan å trekkja det inn som nivå for politisk påverknad.

I dei data som er samla inn for denne avhandlinga er ikkje undervisning om internasjonale tilhøve generelt undersøkt. Det kan godt tenkjast at det vert gjort mykje relevant om dette utanom den politiske oppsedinga, men i samband med den politiske oppsedinga er globaliseringsdimensjonen fråverande og nasjonalstaten heilt dominerande som referanseramme.

Kva for krav stiller den politiske internasjonaliseringa samfunnskunnskapen generelt og den politiske oppsedinga spesielt ovanfor? Branchereau hevdar generelt at dei unge må kunna plassera seg sjølv også i dei store globale makrostrukturar, både økonomisk og politisk (1998). Det er ein del bidrag som drøftar meir eksplisitt kva skulen bør foreta seg i møte med internasjonaliseringa. Nokre bidrag understrekar sterkt at elevane må førebuast til kontakt på tvers av landegrenser i ei internasjonalisert verd. Det vert peikt på at språkkunnskapar, interkulturell forståing og kontakt med andre land er viktig (Convery et al 1997). I ein del samanhengar vert det peikt på behovet for at elevane utviklar internasjonale identitetar parallelt med nasjonale og andre tradisjonelle identitetar. Det er likevel uavklart kva som skulle danna kjernen i t.d. ein europeisk identitet, eller i ein global identitet (Nordenbo 1993). I norsk skule har det, i møte med internasjonaliseringa, vore eit særleg fokus på fredsarbeid og U-landsorientert undervisning og det er gjort mykje fagdidaktisk utviklingsarbeid på akkurat dette (Hansejordet et al 1994). Men deltakingsaspektet er ikkje det sentrale i desse samanhengane.

I samband med politisk danning er det viktigaste med internasjonaliseringa kva former og rom for deltaking og påverknad ein kan sjå for seg. På dette punkt er det langt færre idear om kva skulen her skal førebu til og korleis. På den eine sida kan rommet for individuell deltaking vera viktig. Innanfor EU er det innført val til Europaparlamentet. Kanskje vel så interessant er utviklinga mot at vi finn direkte aksjon og interesseorganisering på tvers av landegrenser. Dei store møta til WTO i Seattle og Praha synte oss aksjonskanalen på internasjonalt nivå, medan den store miljøkonferansen i Rio var banebrytande ved at internasjonale paraplyorganisasjonar for miljørørsla i mange land her deltok gjennom formalisert representasjon. På den andre sida er det slik at dei viktigaste aktørane i dei internasjonale avgjerdsprosessane er statane. Utanrikspolitikken får med det eit langt breiare sikte og vert viktig på fleire sektorar. Borgarane sin påverknad er dermed knytt til å påverka kva deira stat skal gjera og gå inn for i slike prosessar. Dermed står ein tilbake med nasjonalstaten, men med eit sterkare fokus på utanrikspolitikken i vid tyding av ordet. Dermed er vi også tilbake til dei ulike bilete av demokrati og påverknad på det nasjonale planet, som drøfta ovanfor.

10.4.4 Kva gjer politisk deltaking meningsfylt?

Spørsmålet om kva som gjer politisk deltaking meningsfylt for den einskild var eit spørsmål som opptok elevane i dei timane eg observerte. Det var tydeleg at dei hadde tankar om dette og kjende seg usikre på det. Lærarane veik i stor grad unna dette spørsmålet og mange av dei sa i intervju at dette var dei usikre på sjølve. Det er ingen døme på politisk oppseding som fokuserer dette problemet i det datamaterialet som denne avhandlinga byggjer på.

Motivasjon for å delta politisk er ingen automatisk konsekvens av innsikt i det politiske system. Ein kan tenkja seg at elevar kjenner og sluttar opp om demokratiske ideal og har eit godt utvikla bilete av det politiske systemet. Det er likevel ikkje dermed sagt at dei vil delta.

Ahonen finn i sin studie at skandinaviske ungdomar er til dels godt orienterte og sluttar opp om demokratiske verdiar, men ikkje alle av dei vil delta politisk (Ahonen 1999). Ei stor gruppe i Øia si undersøking er samfunnsmedvitne og engasjerte, dei er urolege for framtida, men dei er ikkje interesserte i politikk, det vil truleg sei i den etablerte politiske prosessen (1995). Doppelt og Shearer finn i sin studie av amerikanske heimesitjarar at ein stor del av dei har dei same kjenneteikna (1999). Rayou hevdar i sin studie av franske gymnasiastar at dei er opptatt av rettferd og politiske spørsmål men dei aktiviserer seg ikkje i det etablerte politiske systemet, berre tidvis lar dei seg mobilisera i aksjonar, men framfor alt vender dei seg mot det nære og mot smånettverk (1994). Det er såleis god grunn til å understreka at det trengst ein motivasjon til handling utover generelt samfunnsengasjement, oppslutnad om demokratiske ideal og kjennskap til politiske prosessar. Det er problematisk at den politiske oppseding, ut frå mine data å dømme, i så liten grad tematiserer dette. Særleg ettersom elevane sjølve tok dette opp i timane.

Carole Pateman argumenterer i boka *The Problem of Political Obligation* (1979) at liberal teori opererer med to ulike modellar for korleis den einskilde borgar tar på seg eit ansvar som aktiv, lojal borgar. På den eine sida utilitarianismen, dvs den tese at borgarane sitt tilhøve til statsmakta er bestemt av ein kostnad-nytte kalkyle. Lojalitet og medansvar går ikkje lenger enn til det borgaren meiner vil kasta noko av seg. Pateman seier at dette er eit tynt grunnlag for systemlojalitet. Likeeins er det eit tynt grunnlag for forplikting i tydinga deltaking fordi deltakinga til den einskilde sjeldan endrar sjansane for å oppnå det politiske utfall den einskilde helst vil ha. Dette er å sjå politisk deltaking som rasjonell åtferd for å ivareta egne interesser. Både Giesecke så vel som Crick og Porter tenderer mot å gjera elevar og medborgarar til rasjonelle aktørar i sine drøftingar av korleis elevane bør arbeida med konkrete politiske saker, vurderer saka vedkjem dei sjølve, ta stilling til sake og prøva gjera noko for å påverka utfallet (Crick & Porter 1978; Tønnesen 1992).

På den andre sida stiller den liberale tradisjonen opp ein kontraktsmodell, der borgaren aksepterer staten og dei statlege institusjonar – inkludert dei demokratiske ordningane staten kviler på – som ledd i eit bytte (Pateman 1979). Men også dette er eit skjørt grunnlag for aktiv forplikting. Det gjer deltaking til noko ein vil yta minst mogeleg av – ein vil ynskja eit så fordelaktig bytte som råd er. Politisk deltaking blir her noko borgaren sparar på og helst vil unngå. Politisk motivasjon langs desse linjer vil dermed føra til at den politiske deltakinga vert minimalisert.

Pateman hevdar som eit alternativ at politisk motivasjon byggjer på tillit til og deltaking i fellesskap. Forplikting og motivert deltaking spring ut av eit kollektivt nivå. Også andre har framheva dette. Merelman drøftar konfliktteori i forhold til politisk oppseding (1986). Konfliktteori hos Merelman spring ut av eit syn på samfunnet som dominert av djuptgåande konfliktar om makt og ressursar. Stabile konfliktlinjer definerer politiske blokker som individa orienterer seg i forhold til. Politisk sosialisering er primært å bli integrert i desse store blokker. Politisk sosialisering vil då innehalda interessedefinisjonar, fiendebilete og maktstrategiar. Skule og foreldra, meiner Merelman, vil vera organisert slik at dei også formidlar lojalitet til ei av dei dominerande grupper. Det ser ut til at Merelman her tenkjer på samfunn som Nederland, Austerrike, Belgia og Sveits der dei ulike gruppene i stor grad har kontroll over utdanningssystemet for sine egne (Lijphart 1977). Konfliktperspektivet slik det her er fortolka ut frå Merelman er såleis ikkje heilt relevant for den norske konteksten. Dette er dessutan eit perspektiv som framhevar politisk sosialisering andre stader enn i skulen. Men Merelman løftar likevel her fram ei viktig poeng: politisk oppseding til effektiv politisk

deltaking krev at den einskilde finn sin plass i politiske handlekraftige kollektiv. Den einskilde er makteslaus åleine.

Også Robert Putnam sine arbeid kan lesast som argument for politisk deltaking som kollektivt fenomen (Putnam 2000). Han finn i studien sin frå Italia systematiske mønster om at høg sosial kapital samvarierer med mellom anna politisk deltaking (Soltan 1999). Sosial kapital er definert både som dei sosiale nettverka som individa er knytt til og som dei verdiar og normer om gjensidig tillit og støtte som nettverket genererer (Putnam 2000). Deltaking vert mogleggjort av slik kapital. Slike nettverk er kollektive einingar. Dei er i Putnam si utlegging i stor grad lokalt forankra og knytt til arbeidsliv og organisasjonsliv. På denne bakgrunnen er *community service* som eit interessant didaktisk grep (Rimmerman 1997). Det dreiar seg om at elevane i samband med ei form for samfunnsfagsundervisning er utplassert for å gjera lokalsamfunnsteneste i lokale organisasjonar.

Fleire av dei teoriane som er drøfta ovanfor er elles nettopp teoriar som knyter individet til den politiske orden gjennom sosial struktur og identifikasjon med slike kollektiv. Marxismen og korporative teoriar er sjølvsaute døme på dette; det er klassar eller organiserte interesser som her er politiske subjekt. Pluralismen er heller ikkje ein teori om individ og stat men om gruppedanning og gruppene som politiske aktørar (Bickford 1999).

Alberto Melucci er av dei som sterkt framhevar at politisk deltaking skjer i ei kollektiv ramme (Melucci 1996). Individuell politisk aktivitet vil vera vanskeleg å gjera meningsfull utan, fordi eitt individ ikkje betyr så mykje frå eller til. Men den sosiale gruppa har makt om ikkje den einskilde har det. Politisk deltaking som kollektivt prosjekt kan vera effektivt.

Kollektiv handling er for Melucci at menneske opptreer likt i eit sosialt felt og har ei mening med desse handlingane. Kollektiv handling inneber felles forståingsrammer og emosjonar (ibid., 39). Mening er knytt til ei forståing av dei andre i den same kollektive eininga, dvs ei kognitiv førestelling om å vera ein av mange. Eitt av Melucci sine hovudærend er at dette er konstruksjonar som er i kontinuerleg endring. Røyndomsforståingar, solidaritet, strategi, årsaksanalysar, fiendebilete – ingenting av dette er gjevne storleikar. Verda til den kollektive rørsle må konstruerast. For å gripa desse prosessane nytta Melucci omgrepet kollektiv identitet.

Kollektiv identitet er ein prosess der det skjer konstruksjonar og forhandlingar om sanning, kontekst og strategiar i interaksjonar på mange plan. Det vil vera eit samspel mellom dei førestellingar den einskilde aktør har med seg og dei han/ho møter hos andre. Etter kvart vil denne dynamiske prosessen festa seg i organisasjon, reglar og leiarskap. Slike prosessar er ramma inn av dei kulturelle og sosiale ressursar og rammer som samfunnet tilbyr og som kan brukast på ulike måtar. Det vil alltid vera spenningar og motsetningar i slike kollektive rørsler. Leiinga vil vera knytt til å handtera og samordna dette. Men leiinga vil ikkje full ut styra desse prosessane.

På ei side sett peikar Melucci, som Merelman, på politisk oppseding utanfor skulen. Politisk sosialisering er noko som skjer når individet finn fram i det sosiale landskapet. Der vil det møta sosiale rørsler med kollektive identitetsprosessar som situerer individa politisk. Men ein kan også tenkja seg at skulen si politiske oppseding er å føra konfliktane mellom dei reelle sosiale rørslene inn i klasserommet for slik å letta elevane si orientering i det verkelege sosiale feltet.

For nokre generasjonar sidan, då langt fleire hadde klare og stabile identitetar knytt til politisk relevante kollektive einingar t.d. arbeidarrørsla eller lekmannsrørsla (Rokkan 1987), gav det meining for fleire å vera politisk aktiv som del av ein gruppeidentitet (Kaase & Newton 1995). Men dette er i endring. Folk forstår seg mindre enn før i lys av eintydige kollektive identitetar, og meir enn før som einskilde, unike individ (Krange & Øia 2005). Ikkje minst er tradisjonelle politiske kollektiv svekka. For den som opplever seg som unikt, eineståande individ i stor nok grad vil politisk avmakt vera ein stor fare. Dette talar for at skulen i si politiske oppseding i større grad må konfrontera elevane med oppdaterte politiske konflikhtar og politiske rørsler. Det er ikkje sikkert dei politiske partia og dei gamle konfliktlinjene er det viktigaste då.

På ei anna side peikar Melucci på ein spesiell type kollektiv handling som han kallar kollektivt ritual. Dette er kollektiv åtferd som er solidarisk, konsensuell og systemrespekterande. Ein kan tenkja seg politisk deltaking motivert på denne måten. Det vil sei at klare politiske alternativ og reelle konflikhtar manglar, at systemlojaliteten er sterk og at alle har ei kjensle av solidaritet med kvarandre og med systemet. Dette er borgarpliktmotivasjonen, politisk deltaking basert på at dette er noko alle gode borgarar må gjera. Utgruppa eller motparten er sofaveljarane, dei som ikkje tar samfunnsansvaret sitt alvorleg. Schnapper peikar på at særleg når det gjeld å røysta ved nasjonale val, så er motivasjonen forankra i at den einskilde for ei kort stund går inn i eit stort kollektiv, kalla folket eller veljarane (2000a; b). Identitet som tilhøyrande i folket krev at ein røystar. Viktig vert det då å markera for folk flest at dei høyrer til i ”folket”. Valsendingar, høgtidsstemninga valdagen, den litt rituelle partileiardebatten like før valet der politikarane til slutt vender seg, ein og ein, til folket gir fyrst og fremst meining som påminningar om at vi alle no må bli med og konstituera ”folket i val”.

Melucci vidarefører her mykje tidlegare teori, noko han sjølv også framhevar. Ressursmobiliseringsteori og Alfred Schutz er nærliggande parallellar som han sjølv peikar på. Det same gjeld David Snow og hans *Framing Theory* (Cefai & Trom 2001). Men det vil føra for langt å gå inn i ei detaljsamanlikning av desse perspektiva.

Eit anna perspektiv på kva som motiverer til politisk deltaking er å finna hos James March og Johan P. Olsen, særleg i *Democratic Governance* (1995). Dei tar utgangspunkt i at åtferd er forankra i identitetar. Identitetar er bindeleddet mellom individ og kollektiv/gruppe fordi identitet er å vera ein av medlemmene i ei gruppe. Det inneber at individet tileignar seg dei kjenneteikn som er konstituerande for medlemskap i den aktuelle gruppa (Deaux et al 1993). Identitetar slik forstått kan individa ha fleire av, og med tiltakande sosial mobilitet og kulturell pluralisme er mange fleire identitetar så vel som bytte av identitetar mogeleg. Identitet er noko som den einskilde kan velja (Lauvdal & Winger 1989). Ungdomstida vert nettopp definert som ei tid der individa prøver ut ulike identitetar (Muxel 1996a; 2001; Werner 1998). Identitetar skiftar, ved at nokre forsvinn og nye kjem til. Identitetar som ung, kul, vaksen osv skiftar også innhald over tid. Woyach viser til Milbrath og Goel, som skil mellom fem politiske identitetar: veljaren, partiaktivisten, vaktbikkja (som tar direkte kontakt i saker han/ho brenn for), aksjonisten som protesterer og organisatoren som deltar i det systematiske arbeidet til interesseorganisasjonane (1991). Dette er identitetar som kan veljast, prøvast og veljast vekk igjen.

Identitetar er knippe av standardar, verdiar og verdsbilete. Ikkje minst politiske identitetar er eit døme på det. Mange menneske har, viser det seg, avgrensa kunnskapar om det politiske systemet og om politiske saker. Dei klarar likevel å relatera seg til politikken ved hjelp av

identitetar som forsyner dei med ferdige verdsbilete, grunnsyn, fiendebilete og handlemåtar (Lupia & McCubbins 1998). Den menneskelege kapasitet er avgrensa og politikken er ofte nedprioritert. Der det er ikkje er kapasitet til systematisk gjennomtenking av eigen ståstad kan identitetar gjera det mogeleg å ha ein ståstad likevel. Identitetsbasert handling og meir rasjonelt fundert handling utelukkar ikkje kvarandre, men det er relativt avgrensa kor mange spørsmål som kan prioriterast for systematisk gjennomtenking. For folk flest er tilhøvet til politikk ikkje eit slikt prioritert område (Harrop & Miller 1987; Kaase & Newton 1995).

Det politiske feltet kan seiast å ha to hovuddelar, det eine er den delen politiske prosessar – regulert av politiske strukturar – fordeler gode og byrder. Den andre delen er der politiske prosessar utviklar og tilbyr meining i forma av identitetar, narrativ, fortolkingar og samanhengar (March & Olsen 1995; Smith & Østerud 1995). Sagt på ein annan måte: det vert produsert og tilbydd menyar av identitetar. March og Olsen kallar dei medvitne forsøka på slik meiningsdanning og identitetsformidling for demokratisk styring, dersom dei søker formidla politiske identitetar som demokratiet impliserer. Demokratisk styring inneber

Building and supporting identities, preferences (...) that make a polity possible. It involves building a system of meaning and an understanding of history. (1995, 28).

Desse identitetar møter borgarane i stor grad gjennom ulike politiske institusjonar. March og Olsen overser i stor grad skulen som identitetsformidlande institusjon. Men skuleverket er av dei mest målmedvitne institusjonar i så måte (Green 1997; Slagstad 1998). Det skuleverket – så vel som dei andre sosialiseringagentane - tilbyr er identitetar. Meir og mindre valfritt, med større eller mindre variasjon – som elevar kan ta til sine. Slike identitetar gjer dei i stand til situera seg i det politiske universet. Nokre former for politisk aktivitet kan vera ledd i ulike identitetar som ikkje primært er politiske. T.d. kan det å røysta ved val vera ein del av vaksenidentiteten. Oppfattar ein seg som vaksen så høyrer den rutinen eller standardiserte handlinga med. Å vera faglært industriarbeidar har fagforeiningsaktivitet på eit visst nivå som ein del av identiteten. Motivasjonen ligg i dei identitetar dei unge etter kvart finn å villa inneha. Den didaktiske implikasjonen av å sjå politisk motivasjon som noko som ligg i ulike identitetar er at dei unge må få kjennskap til eit så rikt utval av politisk relevante identitetar som mogeleg.

Skulen si politiske oppseding får med dette ein annan karakter: det sentrale er at den gjer politiske identitetar tilgjengeleg for elevane.

Mathews viser til at mange unge er framande for politisk deltaking og knyter det til at dei politiske identitetar som vert gjort tilgjengeleg for dei unge er avmaktsidentitetar (Mathews 2000). For det fyrste, den vankunnige klienten som ekspertar og terapeutar i eit profesjonalisert forvaltningsapparat skal forbetra og hjelpe. For det andre, konsumentborgaren som på kritisk distanse vurderer om han er villig til å gi si støtte i bytte for offentlege gode og ytingar, men som ikkje har noko medansvar for noko. Det er all grunn for skulen til å vera medviten slik at det ikkje er slik identitetar som vert gjort tilgjengeleg gjennom elevrådsarbeid, t.d.

10.4.5 Udemokratiske elevråd

Dette resultatet er nokså eintydig i materialet, og sett som politisk oppseding er det problematisk at elevråda ikkje gir røynsler med demokratiske prinsipp og former. Elevråda er verken representativt demokrati, fullt eller delvist direkte demokrati, deliberativt demokrati

eller brukardemokrati. Det må leggest til at elevråda kan fungera godt som arena for utvikling av sosial og organisatorisk kompetanse og mange elevråd organiserer aktivitetar som er konstruktive komponentar i skulekvardagen. Dei er ikkje passive om enn dei er avmechtige i demokratisk tyding av ordet. Men demokratiske er det vanskeleg å sei at dei er.

På bakgrunn av det heller veike demokratiet i elevråda er det interessant at det i norsk samanheng i 2006-2007 er stor merksemd om nettopp barn og unge sin rett til medverknad. Det er mange som talar for at skulen må demokratiserast (Arneberg 1994; Bergem 1998; Solhaug 2003). Dette synet har fått fornya kraft ved at Noreg har ratifisert FN sin barnekonvensjon og såleis har forplikta seg til utstrakt medverknad for barn i samfunnet, så også i skulen. Ja, til og med i barnehagen er dette kravet formalisert og innarbeidd i lovverk og rammeplan. Dette aktualiserer spørsmålet om korleis og i kva grad det kan gis rom for demokrati i skulen.

Men kan vi tenkja oss skulen organisert i tråd med demokratiske prinsipp? På den eine sida kan det tenkjast at det er for radikalt, bortsett frå på svært nøye utvalde område. Representativt demokrati (elitekonkurransedemokrati) vil ikkje berre innebera at elevane skal velja representantar. Det inneber at elevane skal velja maktthavarane sine. Er skulen klar for noko slikt? Skal elevane ha røysterett ved val av rektor og inspektør? Deltakardemokrati i form av fullstendige eller delvis deltaking vil innebera at elevane får ein avgjerande maktposisjon i forhold til lærarar og skuleleiinga elles. Deliberativt demokrati vil innebera at elevane får ein rett til å krevja at deira perspektiv skal integrerast i den løysinga ein landar på. Det inneber sjølvsagt også at elevane får ei plikt i forhold til andre aktørar sine interesser og verdiar. Brukardemokrati vil krevja at elevane kan velja vekk tilbod dei ikkje synes er gode nok. Burde dei få velja den engelsklæraren dei meiner gir det beste tilbodet? Demokrati er radikalt og det kan tenkjast at det knapt vil la seg innføra i skulen.

Skular er, grunnleggjande sett, udemokratiske (Audigier 1999a; Leleux 1997). Dels fordi opphaldet der er pålagt og fordi tilhøvet lærar-elev alltid vil vera asymmetrisk. Men også fordi skulen har eit mandat og ei politisk definert oppgåve om kva for utvikling og læring elevane skal gjennom. Det er vanskeleg for skulen å innarbeida demokratiske prinsipp. Dei kolliderer med så mange andre omsyn og prinsipp.³⁷ Det kan såleis argumenterast for at elevdemokrati i didaktisk meiningsfull tyding er misvisande og at ein her burde vera meir edrueleg og kalla det noko anna.

Eit anna syn er at elevdemokratiet må byggja på ei eller anna form for demokratisk konsepsjon men at det må avgrensast til saksfelt der skulen er viljuge til å gi makta i frå seg og til å la elevane ta ansvaret, også om elevane ikkje gjer slik skulen synes dei burde gjera. Slikt elevrådsdemokrati vil krevja tilrettelegging og opplæring. Det må etablerast tydelege rammer og køyrereglar, opplæring og klargjering av ansvar.

Ein tredje innfallsvinkel er at det skjer ein demokratiseringsprosess i skulen uavhengig av om styresmakter og lærarar vil det eller ikkje. Dersom vi ser på dei demokratiseringsprosessar som historisk har skjedd i mange vestlege land, t.d. Noreg, har dei hatt karakter av at ulike grupper med krav og veksande politisk medvit krev politiske rettar og etter kvart får det av ein elite som ser seg betre tent med å integrera utanfor-gruppene i eit organisert politisk system enn å halda dei utanfor med tiltakande polarisering og motsetnad som resultat (Rokkan 1987).

³⁷ T.d. Leleux argumenter på ei anna side for at skulen kan gi erfaringar – debatt og analyse, særleg – som seinare vil vera nyttig kompetanse i demokratiske prosessar. Men det forskjell på å leggja grunnlag for demokratisk deltaking andre stader og på sjølv å vera eit demokrati.

Ikkje alle utvidingar av politiske rettar fylgjer ein slik sekvens men i betydeleg grad har t.d. røysterettsutvidingar kome til slik.

Det er ikkje slik at skulen berre lærer elevane noko om autoritet og hierarki. Dagens lærarar opplever ikkje ein slik hierarkisk kontroll, dei opplever vel så mykje at elevane ikkje godtar autoritet og at ein må forhandla for å få elevane med på aktivitetar og åtferd ein før kunne beordra (Audigier 1999a). Denne forhandlande skulen der elevane har uformell makt i alle fall til å stoppa aktivitetar utan å ta noko ansvar for det har heilt klart parallellar i politiske prosessar.

I ein del bidrag er skulen omtalt i eit systematisk politisk perspektiv der grupper av elevar, av lærarar, foreldra og skuleleiinga inngår i eit spel om makt og ressursar og brukar dei maktressursar dei disponerer (Ball 1987; Feinberg & Soltis 1992). Mykje av diskursen om manglande autoritet og disiplin i skulen må ein då sjå på som ein maktkamp mellom ulike grupperingar i skulesamfunnet. I ei parallellføring med demokratiseringa av norsk politikk kunne demokratisering vore at dei grupperingar som finnes i elevmassen fekk høve til å bli synlege og at dei fekk demokratiske rettar mot at dei også aksepterte spelereglar og eit medansvar for fellesskapen.

10.4.6 Ei annleis politisk oppseding?

I denne avhandlinga er ulike typar politisk oppseding som går føre seg i norsk skule trekt fram. Eg har i dette avsnittet drøfta dei fagdidaktiske implikasjonar av alternative perspektiv på kva politisk oppseding burde dreia seg om. Munnar dette så ut i ein alternativ teori om politisk oppseding? Der er forbausande få bidrag som drøftar i djupna kva politisk oppseding i skulen burde innehalda. Eit viktig unntak i norsk samanheng er ”Demokratisk dannelse” av Rolf Tønnesen og Marianne Tønnesen (Tønnesen & Tønnesen 2007). Den byggjer på Rolf Tønnesen si avhandling (1992) og er eit forslag til ein modell for politisk oppseding.

Tønnesen og Tønnesen gjer den politiske oppseding til hovudsaka i samfunnskunnskapen.

Hovedoppgaven til faget samfunnskunnskap har lenge vært å gi framtidige borgere opplysning om samfunn og politikk, slik at de kunne bli seg bevisst hvilke retter og plikter de har i et demokrati. Sjølv om også andre oppgaver er blitt lagt til faget, vil vi i denne boka holde fast på det opprinnelige perspektivet (2007, 65)

Dette representerer ein kritikk av dagens samfunnskunnskap som nok ikkje har politisk oppseding som ein overgripande profil. I dei overordna mål for samfunnsfaget og samfunnskunnskapen er den politiske oppseding i nokon grad privilegert men i oversynet over ulike kompetanssmål er politiske spørsmål berre eitt av mange emne.

Den politiske oppsedinga skal vidare respektera tre grunnprinsipp (ibid.73). For det fyrste skal den aldri indoktrinera og overkøyra elevane. For det andre skal spørsmål som er kontroversielle i vitskap eller politisk praksis framstå som omstridd også i den politiske oppsedinga – i den grad dei blir tematisert der. For det tredje skal den politiske oppsedinga gjera elevane i stand til å analysa ein politisk situasjon med vekt på korleis deira eigne interesser vert påverka av det som skjer og korleis dei kan påverka ut frå eigne interesser. Det er særleg det siste punktet Tønnesen og Tønnesen vidare utdjupar.

Politisk oppseding må innehalda seks kategoriar. Den fyrste er undervisningsstoffet. Det er igjen delt i *danningsviten* som er definert nokså vidt som eit allment reservoar av normer og førestellingar. Her vil også andre fag enn samfunnskunnskap vera viktige. Dinst inngår *orienteringsviten* som gjer greie for "de politiske realitetene" (ibid. 85). Dette er ein direkte føresetnad for å kunna delta politisk. Den tredje typen stoff er *aksjonsviten* som er dei to føregåande anvendt på ei konkret sak. Kategori nummer to er analyseverktøy for politiske konflikter. Eit sentralt punkt i den politiske oppsedinga er analyse av konkrete politiske saker som elevane skal kunna situera seg i forhold til.³⁸ Til denne analysen trengs verktøy. Her listar Tønnesen og Tønnesen opp: konflikt, kva konflikten går ut på, makttilhøva, rettslege faktorar, funksjonssamanheng, interesseanalyse, solidaritet, ideologi, historisitet, menneskeverd og medbestemming (korleis ein kan påverka i saka). Den tredje kategorien er dugleikar, både kognitive og affektive. Den fjerde er omgangsformer. Her er det tenkt på at personleg kontakt og meir formell kontakt er omgangsformer som ein må meistra for å gjera seg gjeldande politisk. Den femte kategorien er politisk arbeid. Tønnesen og Tønnesen drøftar dette nærare mot slutten av boka og kjem til at skulen ikkje har mandat til å engasjera elevane politisk i stridsspørsmål. Den kan berre førebu for denne komponenten som må koma seinare, utanfor skulen sin regi. Den siste kategorien er det pedagogiske miljøet. Viktig i den samanheng er at det pedagogiske miljøet må tilby medbestemming for elevane.

Den politiske oppseding som Tønnesen og Tønnesen skisserer er eit interessant utgangspunkt sjølv om den reiser mange spørsmål. Det er ein uferdig didaktisk modell på viktige punkt. Særleg orienteringsviten er ein uavklart kategori.

Tønnesen og Tønnesen peikar på at det er fundamentalt for den politiske oppseding at elevane tileignar seg eit repertoar av normer og verdiar (ibid.). Det er ein stor diskusjon kva normer det skal vera, men demokratiske normer er viktige fordi dei er sentrale kriterier for å vurdere politiske tilhøve. Dei står i ei særstilling for kritisk tenking fordi det er desse normene det politiske systemet er forplikta på og legitimerer seg med. Tønnesen og Tønnesen drøftar ulike borgartypar og er då inne på ulike demokratiske ideal (ibid. 70-76). Dei kjem der inn på direkte deltaking, på deltaking som forsvar for egne interesser og på Schumpeter sine arbeid men det er noko ufullstendig og det vert ikkje integrert i den modellen for politisk oppseding som dei legg fram. Undervisningsstoffet er ein hovudkategori som inneheld fleire typar kunnskap eller "viten". Demokratiske ideal og prinsipp burde vore inkorporert som ein komponent i kategorien undervisningsstoffet. Det burde her vore vektlagt at både i praktisk politikk så vel som i kritisk analyse av politiske tilhøve er der fleire supplerande perspektiv på demokrati. Det er problematisk å halda fram ei demokratiforståing som den rette for politisk oppseding. Direkte demokrati, deliberativt demokrati, konkurransedemokrati, pluralismen, brukardemokratiet og seinmodernitetsteori er alle operative idear i norsk politikk. Dette mangfaldet burde elevar ved avslutta skulegang ha ein viss kjennskap til. I forlenginga av dette ligg også dei mange ulike deltakingsformer, som går langt utover det representative demokratiet. Tønnesen og Tønnesen si drøfting av kva politisk deltaking kan vera er nokså generell. Politisk deltaking blir i nokon grad tatt for gitt. Også her burde modellen lagt fram den breidda i deltakingsformer som lærarar (som skal anvenda modellen) må ta utgangspunkt i.

Men like viktig som spørsmålet om kva deltakingstypar som er viktige er spørsmålet om føringane og motkreftene mot deltakingsordningar. Ovanfor er dette drøfta med utgangspunkt i globaliseringsteori, feminisme, korporatisme, kritisk teori og eliteteori. Det er eit viktig

³⁸ Også andre fagdidaktikarar har argumentert for at analysen av konkrete politiske saker bør vera sentralt (Crick og Porter 1978).

spørsmål i kva grad ein vil føra inn slike føringar og kva for nokre ein vil leggja vekt på. Dersom den politiske oppsedinga også skal vera kritisk slik t.d. eit danningperspektiv ville innebera vil dette vera sentralt innhald (Børhaug 2005). Det er fleire som har argumentert eksplisitt for at kritikk av det politiske systemet generelt og av føringane på demokratiske ordningar spesielt må vera viktig i den politiske danninga (Gaventa 1999; Rimmerman 1997). Også her er det problematisk å gi autoritative løysingar på kva ein då skal leggja vekt på. Det er meir fruktbart å løfta fram dimensjonane og perspektiva som lærarar og lærebokforfattarar vil måtta plassera seg i forhold til. Tønnesen og Tønnesen gjer ikkje det i sitt oppsedingsskjema, drøftinga ovanfor er meint som eit bidrag til ei slik klargjering av kva val ein her står ovanfor.

Ein av seks hovudkategoriar i Tønnesen og Tønnesen sitt skjema gjeld elevane sitt høve til demokratisk medverknad på skulen. Politisk oppseding stiller krav om at elevane må ”i noen grad gis medbestemmelse og bli vant med å ta avgjørelser” (ibid. 83). Tønnesen og Tønnesen understrekar at demokratiet i skulen vanskeleg kan femna eit breitt saksfelt. Det er ei fornuftig åtvaring, i alle fall dersom elevane sin medverknad skal vera demokratisk.

Tønnesen og Tønnesen går noko inn på kva ordningar dei ser for seg. Dei drøftar både klasseråd og elevråd. Eg avgrensa meg her til elevråda ettersom det er dei som er tatt opp i denne avhandlninga. Dei talar om at elevane sine organ kan bli tatt med på råd, dei kan bli oppmoda om å koma med kritisk kommentarar og med ynskjemål (ibid.95). Dette å kunna koma med innspel, ynskje, merknader som avgjerdstakarar seinare gjer som dei vil med er av Pateman karakterisert som pseudo-demokrati (1970). Det er naudsynt å drøfta rommet for demokrati på skulen meir inngåande og kritisk enn det Tønnesen og Tønnesen gjer. Dei er svært nære å ta det rådande pseudo-demokratiet som mal for korleis skulen kan eksemplifisera demokratiet. Det er problematisk, som eg har argumentert for ovanfor.

I forslaget til politisk oppseding som Tønnesen og Tønnesen legg fram er ikkje motivasjon og klargjering av kvifor politisk deltaking er meiningsfylt eksplisitt drøfta (2007). Det som er sterkast framheva er at i analysen av politiske saker må det vektleggast at elevane skal sjå korleis ei sak vedkjem deira eigne interesser. Dernest må spørsmålet reisast om korleis ein kan påverka for å få eit utfall som samanfell med desse interessene. Politisk motivasjon vert med dette individualisert forsvar av interesser. Dette er problematisk som motivasjon for politisk deltaking. Politisk deltaking må motiverast på fleire måtar enn med referanse til instrumentell ivaretaking av individuelle interesser. Politisk deltaking må også knytast til eit kollektivt nivå. Denne problematikken, som er drøfta ovanfor, burde vore tematisert i det politiske oppsedingsskjemaet.

Eg har så langt argumentert for at Tønnesen og Tønnesen går for lett over sentrale spørsmål, og når det gjeld elevdemokrati er synspunktet deira direkte problematisk. Eg har difor foreslått at modellen bør utviklast på viktige punkt. Men det er på ei anna side ei grense for kor spesifikke fagdidaktiske modellar kan og bør vera.

Å bidra til å utvikla praksis er fagdidaktikken sitt overordna mål. Ambisjonen kan vera at fagdidaktikken skal produsera avklaringsar. Det er eit betydeleg press om å gjera det, m.a. frå skulestyresmaktene (Wiggen 1996). Men fagdidaktikken si oppgåve er ikkje alltid å gi dei autoritative svara på alle spørsmål. På mange punkt møter fagdidaktikken ei grense, som går ved perspektivmangfaldet i basisfaget sjølv. Tønnesen og Tønnesen understrekar også dette (2007). Det gjeld t.d. spørsmålet om demokratiforståing, om synet på tilhøvet mellom demokratiske ordningar og føringar på slike ordningar. Det gjeld også spørsmålet om kva som

motiverer politisk deltaking. Her krevst det at lærarar og lærebokforfattarar sjølve tar stilling til korleis dei vil handtera dei sprikande perspektiv om kva ein bør leggja vekt på.

Wiggen argumenterer for at ambisjonsnivået til fagdidaktikken må haldast lågt når det gjeld presisjons- og avklaringsnivå (1996). Han kallar det positivistisk å tru at fagdidaktisk forskning skal kunna gi kausalmodellar for kva som fungerer og kva som ikkje gjer det, både når det gjeld fagleg innhald og arbeidsmåtar. Slike modellar meiner Wiggen ein aldri vil kunna finna for komplekse pedagogiske prosessar. I staden for kan fagdidaktikken bidra til informerte val og diskursar om kva som kan vera viktig.

Dale skil i eit mykje sitert arbeid mellom lærarkompetanse på tre nivå (Dale 1993). K1-nivået er å kunna gjennomføra eit definert undervisningsopplegg. K2 er sjølv å kunna planlegga eit undervisningsopplegg ut frå den innsikt ein sjølv har. K3 er å kunna reflektera over eigne opplegg og å kunna delta i interaksjon med andre om undervisninga for å utvikla si eiga forståing. K3 kan bli så avansert at det kan kallast forskning på eigen praksis, og Dale understrekar at denne typen ligg det ikkje så godt til rette for med dagens rammer. Fagdidaktisk utvikling er ikkje berre å gi eintydige modellar. Det er også opna opp eit felt for praktistarane sine vurderingar på K3-nivået.

10.5 Avsluttande merknader

Utgangspunktet for denne avhandlinga var den forskinga som ligg føre om politisk oppseding i Noreg og i andre vestlege land med. Denne forskinga peikar på at innhaldsmessig er politisk oppseding ulike kombinasjonar av: presentasjon av formell oppbygging av statsorgan, inkludert valprosedyrar, debatt om aktuelle saker, avmektig elevdemokrati, undervisning om rettar og plikter for den einskilde og til sist moralisme med vekt på tilhøvet til styresmaktene.

Norske læreplanar frå 1970-åra har stilt opp ein annan type politisk oppseding enn dette. Her har politisk deltaking vore framheva og dei ulike måtar å delta på skulle takast med. Demokratiske prinsipp skulle løftast fram og kritisk analyse av systemet og av einskildsaker skulle vera sentrale. Elevane skulle læra korleis dei kunne delta og ta medansvar i eit demokratisk samfunn. Likeeins skulle elevråda ikkje vera avmektige men gi røynsle med verkeleg demokrati og elevrådet skulle vera involvert i skuleverksemda generelt. Den overordna problemstillinga for avhandlinga har vore om Noreg representerer ein annan modell for politisk oppseding, med breiare orientering om politisk deltaking. Svaret er: berre delvis, og ikkje i den grad læreplanane skisserer.

Den politiske deltaking som vert eksemplifisert for elevane gjennom elevrådsarbeidet liknar mest på Carol Pateman si pseudo-deltaking: det er ei deltaking der det er andre enn dei deltakande som tar avgjersla og avgjerdstakarane gjer som dei vil med innspela til dei som elles deltar. Til dels er relasjonen mellom elevråd og skuleleiing så sterkt prega av elevrådet si underordning at det er vanskeleg å knyta det til noko demokratisk perspektiv i det heile. Å iverksetja oppgåver skuleleiinga har bestemt og å kunna søkja om løyve er administrative kontaktformer, ikkje deltaking. Det synes ut frå dei skulane som her er undersøkt misvisande å kalla elevråda for demokratiske.

Den politiske oppsedinga i undervisningssamanheng drar i andre retningar. Den ligg i hovudtrekk nær elitekonkurransedemokratiet. Dei folkevalde politikarar er nokså einerådande som avgjerdstakarar og borgarane si rolle er å vera orientert om kva som skjer politisk med aktuelle saker, og å velja styrande parti(program) ved regelmessige val. Demokratiske prinsipp vert også nemnd her men ikkje tatt systematisk opp. På den eine sida er dette ei

snevert definert politisk deltaking. På den andre sida er dette ei effektiv, mektig politisk deltaking som kan setja inn det politiske programmet ein vil ha. Eg har kalla dette for minimalistisk politisk oppseding (Diamond 1999).

Ein liten minoritet i spørjeskjemamaterialet ser ut til å undervisa på eit tredje vis. Dei legg vekt på fleire deltakingsmåtar – særleg aksjon og interesseorganisasjon i tillegg til valet, og dei legg vekt på politiske prosessar. I forhold til det teoretiske rammeverket som her er lagt til grunn fell dette mest saman med pluralismen. Dette er politisk oppseding med vekt på opne avgjerdsprosessar der alle kan delta om dei organiserer seg, i alle fall. Ein del lærarar ligg i mellom minimalisme og aktivisme ved at dei trekkjer aksjonar og/eller organisasjon inn til ein viss grad. Få ser ut til å ligga konsekvent i pluralismen. Men dei som gjer det er å finna i både ungdomsskule og i samfunnslære på vidaregåande skule.

Nokre yttarst få i spørjeskjemamaterialet frå ungdomsskulen og ein av dei observerte lærarane i samfunnslære la hovudvekta på eit anna aspekt – menneskerettar og demokrati. Kva for politiske deltaking som då vart halde fram og korleis slik deltaking vart gjort meningsfull er det vanskeleg å sei noko om.

Eg har i avslutningskapitlet drøfta desse typane politisk oppseding kritisk og vist at den politiske oppsedinga som avteiknar seg i materialet er problematisk. Eg har til slutt drøfta sentrale bidrag om kva politisk oppseding burde vore og argumentert for at fagdidaktikken vanskeleg kan ta eintydig stilling til kor politisk oppseding bør plasserast på kritiske dimensjonar, men den kan klargjera dimensjonane og dei val som må gjerast.

Den mest umiddelbare forskingsoppgåva som spring ut av dette arbeidet er å undersøkje om dei mønster som framtrer i materialet lar seg gjenfinna i eit større, meir representativt materiale. På mange vis er dette arbeidet ein pilotstudie som har lagt eit grunnlag for vidare analysar med meir generaliserande ambisjonar. Ei anna sentral forskingsoppgåve gjeld korleis elevane fortolkar og nyttiggjer seg politiske modellar og forestillingar som dei møter i skulen si politiske oppseding. Som påpeikt av fleire (Merelman 1986; Niemi & Junn 1998), er elevar selektive og fortolkande, dei skapar sine egne politikkbilete i komplekse samspel mellom inntrykk, egne føresetnader og sosial interaksjon. Internasjonalt er det gjort mykje her, nasjonalt mykje mindre.

Barn og unge sine oppfatningar av samfunnsforholda dei lever i gjeld sjølvstilt ikkje berre politikk, det gjeld også ei rad andre emne som t.d. økonomi, sosial lagdeling, kriminalitet, internasjonal politikk, internasjonal økonomi og kulurmangfald. Undersøkingar av slike forestillingar og korleis dei utviklar seg i samspel med skulen så vel som andre sosialiseringsagentar er ei forsømt oppgåve i norsk samanheng.

Viktige i samspelet mellom skule og elevar er læreboka. Den betyr truleg mykje for kva som vert gitt rom og løfta fram i skulen og det er viktig å undersøkje korleis lærarar brukar lærebøkene, kva innhald dei har og korleis elevane oppfattar dei.

I skule og barnehage er det no ei fornya merksemd rundt medverknad, i samband med oppfylgjinga av Barnekonvensjonen. Her vil truleg nye grep om medverknad bli utvikla innan skulen og barnehagen, og det vil truleg skje ei vidareføring og intensivering av dei ulike ordningane for å kopla barn og unge til særleg lokalpolitiske avgjerds- og planprosessar. Studiar av slike forsøkt burde også vera ei prioritert oppgåve.

LITTERATURLISTE

- Ahonen S. 1999. Finnes det en nordisk modell av demokrati? In *Ungdom og historie i Norden*, ed. M Angvik, VO Nielsen. Bergen: Fagbokforlaget
- Almond GA. 1989. The Intellectual History of the Civic Culture Concept. In *The Civic Culture Revisited*, ed. GA Almond, S Verba. Newbury Park -London - New Dehli: Sage Publications
- Andrews R, Mycock A. 2007. Citizenship Education in the UK. Divergence within a Multi-National State. *Citizenship Teaching and Learning* 3:73-85
- Arneberg P. 1994. *Kan skolen oppdra til demokrati?* Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Aronsson P. 1999. Lokala medborgarskap - det dolda kulturarvet. In *Demokrati och medborgarskap*, ed. E Amnå. Stockholm: SOU 1999:77
- Audigier F. 1999a. *L'education a la citoyennete*. Paris: Institut National de Recherche Pedagogique
- Audigier F. 1999b. L'éducation civique dans l'enseignement secondaire. *IREHG. Revue Nationale du Réseau CNDP-CRDP pour l'enseignement de l'histoire et de la géographie.*:11-27
- Audigier F, Lagelée G. 1996. *Education civique et initiation juridique dans les colleges*. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique
- Ball S. 1987. *The Micro-Politics of the School*. London: Routledge
- Banks J. 1997. *Educating Citizens in a Multicultural Society*. New York: Teachers College Press
- Bar-Tal D, Saxe L. 1990. Aquisition of Political Knowledge: A Social-Psychological Analysis. In *Politiical Socialization, Citizenship Education and Democracy*, ed. O Ichilov. London - New Tork: Teachers' College Press.
- Beillerot J. 1998. Vers une socialisation démocratique. *Les cahiers du CERFEE. Université Paul Valéry, Montpellier III.*:11-6
- Bergem T. 1998. *Læreren i etikkens motlys*. Oslo: AdNotam Gyldendal
- Berti AE, Benesso C. 1998. The Concept of Nation-State in Italian Elementary School Children: Spontaneous Concepts and Effects of Teaching. *Genetic, Social and General Monographs*. 124:185-209
- Bickford S. 1999. Reconfiguring Pluralisme: Identity and Institutions in the Inegalitarian Polity. *American Journal of Political Science*. 43
- Branchereau JP. 1998. Children and the Supermarché. In *Children as Citizens. Education for Participation.*, ed. C Holden, N Clough. London Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers
- Brandzæg BG. 1983. *Skolens oppgave og innhold*. Oslo: Universitetsforlaget
- Bråten I. 2002. Ulike perspektiver på læring. In *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv.*, ed. I Bråten. Oslo: Cappelen
- Bukve O, ed. 1993. *Kommunal forvaltning og planlegging*. Oslo: Samlaget
- Burkimsher M. 1993. Creating a Climate for Citizenship in Schools. In *Developing Citizenship in the Curriculum*, ed. J Edwards, K Fogelman. London: David Fulton Publishers
- Burr V. 1995. *Social Constructivism*. London - New York: Routledge
- Busch T, Vanebo JO. 1988. *Organisasjon, ledelse og motivasjon*. Oslo: TANO
- Bø I. 1995. *Barnet og de andre*. Oslo: TANO
- Børhaug K. 2005b. Hvorfor samfunnskunnskap? In *Fagenes begrunnelse*, ed. K Børhaug, A-B Fenner, L Aase. Bergen: Fagbokforlaget
- Børhaug K, Christophersen J, Aarre T. 2003. *Introduksjon til samfunnskunnskap*. Oslo: Samlaget
- Børhaug K, Fenner A-B, Aase L. 2005a. *Fagenes begrunnelse*. Bergen: Fagbokforlaget
- Børhaug K, van der Ros J. 2003. Femokratar og endring i fylkeskommunal forvaltning. *Kvinneforskning*:16-31
- Båth S, Holmén M. 2000. Demokratiske arbeidsformer. *Didaktisk tidsskrift* 10
- Callan E. 1997. *Creating Citizens. Political Education and Liberal Democracy*. Oxford: Clarendon Press
- Cammarano J, Fowler L. 1997. Enhancing Citizenship through Active Learning: Simulations on the Polocy Process. In *Education for Citizenship*, ed. G Reeher, J Cammarano. Lanham-Boulder-New York-Oxford: Rowman & Littlefield Publishers
- Carr W. 1991. Education for Citizenship. *British Journal of Educational Studies*. xxxix
- Carr W, Hartnett A. 1996. *Education and the Struggle for Democracy*. Buckingham - Philadelphia: Open University Press
- Cefai D, Trom D. 2001. *Les formes de l'action collective*. Paris: Editions EHESS
- Chagnollaud D. 1999. *Science Politique*. Paris: Dalloz
- Christophersen J, Lotsberg DØ, Børhaug K, Knutsen K, Dolve K. 2003. Evaluering av samfunnsfag i Reform 97., Høgskolen i Bergen., Bergen
- Clarke S. 2007. The Trajectory of Political Education in English Schools: The Rise and Fall of Two Initiatives. *Citizenship Teaching and Learning* 3:3-16

- Colby A, Ehrlich T. 2000. Higher Education and the Development of Civic Responsibility. In *Civic Responsibility and Higher Education.*, ed. T Ehrlich. Phoenix: American Council on Education - Oryx Press
- Coles R. 1986. *The Political Life of Children*. Boston - New Yoek: The Atlantic Monthly Press.
- Conover PJ, Searing DD. 2000. A Political Socialisation Perspective. In *Rediscovering the Democratic Purpose of Education.*, ed. L Mc Donnell, PM Timpane, R Benjamin. Lawrence, Kansas: University Press of Kansas.
- Convery A, Evans M, Green S, Macaro E, Mellor J. 1997. *Pupil's Perceptions of Europe*. London: Cassell Education
- Cook T, Campbell D. 1979. *Quasi-Experimentation. Design and Analysis Issues for Field Settings*. Boston - Dallas - Geneva, Ill - Hopewell - Palo Alto -.London.: Houghton Mifflin Company
- Coq G. 2000. Peut-on éduquer le citoyen sans former la conscience du politique? In *Questions pour l'éducation civique.*, ed. JP Obin. Paris: Hachette
- Crawford K. 2000. The Ideological and Political Role of the School Textbook in Constructing national Memory. *Developing Identities in Europe*. Athen: CiCe
Institute for Policy Studies in Education.
University of North London
- Crick B, Porter A. 1978. *Political Education and Political Literacy*. London: Longman
- Cunat M. 1996. Vision, Vitality and Values: Advocating the Democratic Classroom. In *Creating Democratic Classrooms: The Struggle to Integrate Theory and Practice.*, ed. LE Beyer. New York
London: Teachers College Press
- Dahl R. 1956. *A Preface to Democratic Theory*. Chicago: University of Chicago Press
- Dale EL. 1993. *Den profesjonelle skole*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Davis I, Gregory I, Riley SC. 1999. *Good Citizenship and Educational Provision*. London - New York: Falmer Press
- Deaux K, Dane F, Wrightsman LS, Sigelman CK. 1993. *Social Psychology in the '90s*. Pasific Grove, CAL.: Brooks/Cole Publishing Company
- Dekker H. 1994. Socialization and Education of Young People for Democratic Citizenship. Theory and Research. In *Education for Democratic Citizenship in Europe - New Challenges for Secondary Education.*, ed. L Edwards, P Munn, K Fogelmann, pp. 48-91. Hamburg - Strassbourg - Lisse: UNESCO, Europarådet, Swets & Zeitlinger
- Det kongelige kirke- u-of. 1996. Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen., ed. u-of Kyrkje
- Diamond L. 1999. *Developing Democracy*. Baltimore - London.: John Hopkins University Press
- DiRenzo G. 1990. Socialization for Citizenship in Modern Democratic Society. In *Political Socialization, Citizenship Education and Democracy*, ed. O Ichilov, pp. 25-46. New York - London: Teachers' College Press
- Dobbelt JC, Shearer E. 1999. *Nonvoters*. Thousand Oaks - London - New Dehli: Sage
- Dudley RL, Gitelson AR. 2002. Political Literacy, Civic Education and Civic Engagement: A Return to Political Socialization? *Applied Developmental Science*. 6:175-82
- Egeberg M, Olsen JP, Sætren H. 1978. Organisasjonssamfunnet og den segmenterte stat. In *Politisk organisering*, ed. JP Olsen. Oslo - Bergen - Stavanger - Tromsø: Universitetsforlaget
- Eikeland H. 1989. *Fortid, nåtid, framtid. En fagdidaktisk innføring om undervisning i o-fag og samfunnsfag*. Oslo: TANO
- Eklundh P. 1997. Education for Democracy: Some notes on the Swedish Case in a Piagetian Epistemology Tradition. *Children's Social and Economics Education*. 2:63-79
- Elster J. 1983. Offentlighet og deltagelse. To teorier om deltagerdemokratiet. In *Deltagerdemokratiet.*, ed. T Bergh. Oslo: Universitetsforlaget.
- Englund T. 2000. Rethinking democracy and education: towards an education of deliberative citizens. *Journal of Curriculum Studies*. 32:305-13.
- Englund T, Svingby G. 1986. Didaktik och läroplansteori. In *Fackdidaktik. Volym I. Principiella överväganden. Yrkesförberedande ämnen.*, ed. F Marton. Lund: Studenlitteratur.
- Erickson F. 1986. Qualitative Methods in Research on Teaching. In *Handbook of Research on Teaching*, ed. MC Wittrock. New York: Macmillan
- Eriksen EO. 1995. *Deliberativ politikk*. Oslo: TANO
- Farnen R. 2001. Political Socialization and Education in 21st Century USA and Canada: State of the Art in North America. *Political Socialization, Participation and Political Education*. Universitet GH, Wuppertal.
- Farstad H, van Marion P, Strandenes J-G. 1993. *Miljøundervisning*. Oslo: NKI forlaget
- Faulks K. 1999. *Political Sociology. A Critical Introduction*. Edinburgh: University og Edinburgh Press
- Feinberg W, Soltis JF. 1992. *School and Society*. New York: Teachers' College Press

- Fumat Y. 2001. L'éducation à la citoyenneté à l'École Maternelle. *Learning for a Democratic Europe*. Brugge: CiCe, Institute for Policy Studies in Education, University of North London.
- Furnham A, Stacey B. 1991. *Young People's Understanding of Society*. London - New York.: Routledge.
- Førland TE. 1994. (Den europeiske) nasjonalstaten; en truet art? In *Nasjonalstaten under press?*, ed. S Gjerdåker, T Skålnes, T Tvedt. Bergen: Chr Michelsens Institutt - Cappelen
- Galichet F. 1998. Education à la citoyenneté et socialisation démocratique. *Les cahiers du CERFEE. Université Paul Valéry, Montpellier III.*:31-40
- Galston WA. 2001. Political Knowledge, Political Engagement AND cIVIC eDUCATION. In *Annual Review of Political Science*, ed. NW Polsby
- Gaventa J. 1999. Citizen Knowledge, Citizen Competence and Democracy Building. In *Citizen Competence and Democratic Institutions*, ed. SL Elkin, K Soltan. University Park, PA: The Pennsylvania State University Press
- Gerin-Grataloup A-M. 2001. L'Etat, le territoire et l'enseignement de la géographie en France. *Revue Nationale du Réseau CNDP-CRDP pour l'enseignement de l'histoire et de la géographie.*:11-4
- Giddens A. 1993. *Sociology*. London: Polity Press
- Giddens A. 1997. *Modernitet og selvidentitet*. København: Hans Reitzels Forlag
- Gilje N, Grimen H. 1993. *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger*
Oslo - Bergen: Universitetsforlaget
- Green A. 1997. *Education, Globalization and the Nation State*. London: MacMillan
- Greeno JG, Collins AM, Resnick JB. 1996. Cognition and Learning. In *Handbook of Educational Psychology*, ed. D.C. Berliner, RC Calfee. New York: Macmillan.
- Gross RE, Dynneson TL. 1991. The Educational Perspective. In *Social Science Perspectives on Citizenship Education*, ed. RE Gross, TL Dynneson, pp. 1-42. New York - London: Teachers' College Press
- Guba EG, Lincoln YS. 1994. Competing Paradigms in Qualitative Research. In *Handbook of Qualitative Research*, ed. NK Denzin, YS Lincoln. Thousand Oaks - London - New Dehli: Sage
- Gutmann A. 1999. *Democratic Education*. Princeton: Princeton University Press
- Hahn C. 1998. *Becoming Political. Comparative Perspectives on Citizenship Education*. Albany: State University of New York Press
- Ham C, Hill M. 1984. *The Policy Process in the Modern Capitalist State*. New York - London - Toronto - Sydney - Tokyo - Singapore: Harvester Wheatsheaf
- Hansejordet H, Nordkvelle Y, Solholm K, Strandén T. 1994. *Den globale skolen*. Oslo: Samlaget
- Harrop M, Miller WL. 1987. *Elections and Voters*. London: MacMillan
- Harste G, Mortensen N. 2000. Sosiale samhandlingsteorier. In *Klassisk og moderne samfunns teori 2 utg.*, ed. H Andersen, LB Kaspersen. København
- Haste H, Torney-Purta J. 1992. *The Development of Political Understanding: A New Perspective*. San Francisco: Jossey-Bass
- Hastie R. 1986. A Primer of Information Processing Theory for the Political Scientist. In *Political Cognition*, ed. R Lau, DO Sears. London - Hillsdale.: Lawrence Erlbaum Associates
- Haugen SP. 1995. *Barn som medborgere. Visjon og virkelighet*. MA. University of Bergen, Bergen
- Haugsvær K. 2006. *Skolen - demokratiets rugekasse eller giljotin? En studie av elevrådets medinnflytelse*. Master. Norsk lærerakademi, Bergen. 92 pp.
- Heimberg C. 1999. Pour une éducation aux citoyenneté ouverte sur le monde. *Revue Nationale du Réseau CNDP-CRDP pour l'enseignement de l'histoire et de la géographie.*:163-71
- Held D. 1993. Democracy: From City States to a Cosmopolitan Order? In *Prospects for Democracy.*, ed. D Held. Cambridge: Polity Press
- Held D. 1996. *Models of Democracy*. Cambridge: Polity Press
- Hellinger D, Judd D. 1991. *The Democratic Facade*. Pasific Grove, CAL: Brooks/Cole Publishing Company
- Henriksen H. 1979. *Den politiske dannelse. Tre studier over forholdet mellom politik og pædagogik*. København: Munksgaard
- Hernes G. 1978. Det mediavridde samfunn. In *Forhandlingsøkonomi og blandingsadministrasjon*, ed. G Hernes. Oslo-Bergen: Universitetsforlaget
- Hirdman Y. 1990. Genussystemet. In *Demokrati och makt i Sverige. Maktutredningens huvudrapport*. Stockholm: Sveriges offentliga utredningar
- Hirschman AO. 1970. *Exit, Voice and Loyalty*. Cambridge - London: Harvard University Press
- Holmer Hoven F. 1972. Norske politiske systemer - i lærebøkene. In *Samfunnsfag og påvirkning*, ed. T Koritzinsky, pp. 113-28. Oslo - Bergen - Tromsø: Universitetsforlaget
- Holter H. 1996. *Hun og han: Kjønn i forskning og politikk*. Oslo: Pax
- Huberman M, Miles M. 1994. Data Management and Analysis Methods. In *Handbook of Qualitative Research*, ed. NK Denzin, YS Lincoln. Thousand Oaks - London - New Dehli: Sage

- Haavelsrud M. 1979. Indoctrination or Politization through Text Book Content. *International Journal of Political Education*. 3:67-84
- Imsen G. 1995. *Elevens verden*. Oslo: TANO
- Imsen G. 1997. *Lærerenes verden*. Oslo: Tano Aschehoug
- Jacobsen DI. 1997. *Administrasjonens makt*. Bergen: Fagbokforlaget
- Jenssen AT. 1993. *Verdivalg. Ny massepolitikk i Norge*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Johanson U. 1997. Den offentlige sektorens paradoksale maskuliniseringstendenser. In *Om makt og køn*, ed. E Sundin. Stockholm: SOU 1997:83
- Jørgensen MW, Phillips L. 1999. *Diskursanalyse som teori og metode*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag
- Knudsen K. 1992. Utdanning. In *Sosiologi og ulikhet*, ed. E Øyen. Oslo: Universitetsforlaget
- Kolstø SD. 2001. *Science Education fr Citizenship: Thoughtful Decision-Making about Science-Related Social Issues. Vol 1*. Universitetet i Oslo, Oslo
- Koritzinsky T. 1972. *Samfunnsfag og påvirkning*. Oslo - Bergen - Tromsø: Universitetsforlaget
- Krange O, Øia T. 2005. *Den nye moderniteten. Ungdom, individualisering og mening*. Oslo: Cappelen
- Kvale S. 1997. *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kaase M, Newton K. 1995. *Beliefs in Government*. Oxford - New York: Oxford University Press
- Lafferty W. 1983. Deltagelse og demokrati. In *Deltagerdemokratiet*, ed. T Bergh, pp. 30-50. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lakatos I. 1970. Falsification and the Methodology of Scientific Research Programmes. In *Criticism and the Growth of Knowledge*, ed. I Lakatos, A Musgrave. Cambridge: Cambridge University Press
- Lane R. 1986. What are People Trying to do with their Schemata? In *Political Cognition*, ed. R Lau, DO Sears. London - Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates
- Lau R, Sears DO. 1986. An Introduction to Political Cognition. In *Political Cognition*, ed. R Lau, DO Sears. London - Hillsdale.: Lawrence Erlbaum Publishers
- Lauvdal T, Winger N. 1989. *Egen lykkens smed?* Oslo: TANO
- Leleux C. 1997. *Repenser l'éducation civique*. Paris: CERF
- Liden H, Ødegård G. 2002. Ungt engasjement. Ungdoms engasjement og lokalpolitiske deltagelse. *Rep. 6/02*, NOVA, Oslo
- Lijphart A. 1977. *Democracy in Plural Societies*. New Haven - London: Yale University Press
- Lijphart A. 1989. The Structure of Inference. In *The Civic Culture Revisited*, ed. G Almond, S Verba, pp. 37-56. Newbury Park - London - New Delhi: Sage
- Lindblom C. 1977. *Politics and Markets*. New York: Basic Books Inc
- Lindensjø B. 1999. Demokrati. In *Demokrati och medborgarskap*, ed. E Amnå, pp. 11-34. Stockholm: Statens Offentliga Utredningar. SOU 1999:77
- Linz J, Stepan A. 1996. *Problems of Democratic Transition and Consolidation. Sothern Europe, South America and Post-Communist Europe*. Baltimore - London: The John Hopkins University Press
- Lorentzen S. 1984. *Ungdomsskolens samfunnsfag - intensjon og realitet*. Oslo: Universitetsforlaget
- Lorentzen S. 1991. Demokratiske utdanningsidealer i den norske grunnskolen - fortid, nåtid og fremtid. In *Levende fortid*, ed. B Bjørndal, T Harbo, J Haukaas. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Lorentzen S. 2003. "Ja, vi elsker..."Skolebøkene i den norske statsbyggingsprosessen 1814-2000., Høgskulen i Volda., Volda
- Lorentzen S, Streitlien Å, Tarrou ALH. 1998. *Fagdidaktikk: Innføring i fagdidaktikkens forutsetninger og utvikling*. Oslo: Universitetsforlaget
- Lund T. 2005. A Metamodel of Central Inferences in Empirical Research. *Scandinavian Journal of Educational Research* 49:385-98
- Lupia A, McCubbins M. 1998. *The Democratic Dilemma*. Cambridge: Cambridge University Press
- Lægreid P, Olsen JP. 1978. *Byråkrati og beslutninger*. Oslo - Bergen: Universitetsforlaget
- Mackey J. 1991. Adolescents' Social, Cognitive and Moral Development and Secondary School Social Studies. In *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*, ed. J Shaver. New York: Macmillan - Simon and Schuster
- Mansbridge J. 1999. On the Idea that Participation Makes Better Citizens. In *Citizen Competence and Democratic Institutions*, ed. SL Elkin, K Soltan, pp. 291-325. University Park, PA: The Pennsylvania State University Press
- March J, Olsen JP. 1989. *Rediscovering Institutions*. London - New York: The Free Press
- March J, Olsen JP. 1995. *Democratic Governance*. New York - London - Toronto - Sydney - Tokyo - Singapore.: The Free Press
- Martinussen W. 1973. *Fjerndemokratiet*. Oslo: Gyldendal
- Mathews D. 2000. How Concepts of Politics Control Concepts of Civic Responsibility. In *Civic Responsibility and Higher Education*., ed. T Ehrlich. Phoenix: American Council on Education - Oryx Press.

- McGinn N. 1999. Education, Democratization and Globalisation; A Challenge for Comparative Education. In *Comparative Perspectives on the Role of Education in Democratization.*, ed. N McGinn, EH Epstein. Berlin - New York - Paris - Bern - Frankfurt am Main - Wien.: Peter Lang
- McGraw KM. 2000. Contributions of the Cognitive Approach to Political Psychology. *Political Psychology* 21:805-24
- Melucci A. 1996. *Challenging Codes. Collective Action in the Information Age.* . Cambridge: Cambridge University Press
- Merelman RM. 1986. Revitalizing Political Socialization. In *Political Psychology*, ed. MG Hermann, pp. 279-319. San Francisco - London: Jossey - Bass Publishers.
- Merriam SB. 1998. *Qualitative Research and Case Study Applications in Education.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- Mikkelsen R, Buk-Berge E, Ellingsen H, Fjeldstad D, Sund A. 2001. Demokratisk beredskap og engasjement hos 9.klassinger i Norge og 27 andre land., University of Oslo, Oslo
- Mikkelsen R, Fjeldstad D. 2003. Skole og demokratiopplæring. In *Ungdom, makt og mening.*, ed. F Engelstad, G Ødegård. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Mikkelsen R, Fjeldstad D, Ellingsen H. 2002. Demokratisk beredskap og engasjement hos elever i videregående skole i Norge og 13 andre land., Universitetet i Oslo, Oslo
- Miliband R. 1977. *Marxism and Politics.* Oxford: Oxford University Press
- Minthrop H. 2002. Teachers and Civic Education Instruction in Corss-National Comparison. In *New Paradigms and Recurrent Paradoxes in Education for Citizenship: An International Comparison.*, ed. G Steiner-Khamsi, J Torney-Purta, J Schwille, pp. 61-83. Sydney: JAI
- Monroe KR, Hankin J, van Vechten RB. 2000. The Psychological Foundations of Identity Politics. In *Annual Review of Political Science*, ed. NW Polsby, pp. 419-47
- Monsen L. 1999. Reform of Upper Secondary Education in Norway: From Implementation to Adoption of Pupil Participation in Curriculum Planning. Paper. *CiCe Conference.* University of North London
- Monsen L, Ålvik T. 1980. Læreplanutvikling i samfunnsfag, Oppland Distriktshøgskole, Lillehammer
- Mosher R, Kenny RA, Garrod A. 1994. *Preparing for Citizenship. Teaching Youth to Live Democratically.* Westport - London: Praeger
- Muxel A. 1996a. *Les jeunes et la politique.* Paris: Hachette
- Muxel A. 1996b. Les jeunes français en attente de politique?, Institut de Ciencias Politiques i Socials. Working Paper 123., Barcelona
- Muxel A. 2001. Les jeunes et la politique: plus informés, moins concernés? *La Documentation Francaise. Problemes politiques et sociaux.* 862:27-8
- Myhre R. 1988. *Grunnlinjer i pedagogikkens historie.* Oslo: Gyldendal
- Myhre R. 1996. *Grunnlinjer i pedagogikkens historie.* Oslo: Ad Notam -Gyldendal
- Narud HM, Aalberg T. 1999. Challenges Facing Representative Democracy. In *Challenges to Representative Democracy: Parties, Voters and Public Opinion.*, ed. HM Narud, T Aalberg. Bergen: Fagbokforlaget
- Naustdalslid J, ed. 1993. *Kommunal styring.* Oslo: Samlaget
- Nichol R, Sim JB-Y. 2007. Singaporean Citizenship, National Education and Social Studies. *Citizenship Teaching and Learning* 3:17-31
- Nie NH, Junn J, Stehlik-Barry K. 1996. *Education and Democratic Citizenship in America.* Chicago: University of Chicago Press
- Nielsen HB. 1995. Seductive Texts with Serious Intentions. *Educational Researcher* 24:4-12
- Niemi R, Hepburn M. 1995. The Rebirth of Political Socialization. *Perspectives on Social Science* 24:9-16
- Niemi RG, Junn J. 1998. *Civic Education. What Makes Studens Learn?* New Haven - London: Yale University Press
- Nordenbo SE. 1993. Europæisk identitet i komparativ belysning. In *Vi og de andre.*, ed. T Harbo, TW Jensen. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Nurmi J. 2007. Home Environment, Civic Education and Acquiring Political Knowledge. Paper. In *4 th. General Conference of the European Consortium for Political Research* Pisa, Italy
- Obin JP. 2000. Questions pour l'education civique. In *Questions pour l'education civique*, ed. JP Obin. Paris: Hachette
- Olsen JP. 1978. Folkestyre, byråkrati og korporativisme. In *Politisk organisering.*, ed. J P.Olsen, pp. 13-104. Oslo - Bergen: Universitetsforlaget.
- Olsen JP. 1983. *Organized Democracy.* Oslo - Bergen: Universitetsforlaget.
- Olsen JP. 1988a. Politisk makt og samfunnsendring. In *Statsstyre og institusjonsutforming*, ed. JP Olsen. Oslo: Universitetsforlaget.
- Olsen JP. 1988b. *Statsstyre og institusjonsutforming.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Olsen JP. 1990. Individuell autonomi, politisk autoritet og demokratiske institusjoner. *Notat 90/44.*, LOS-Senteret, Bergen

- Olsen JP, Sætren H. 1980. *Aksjoner og demokrati*. Bergen - Oslo - Tromsø.: Universitetsforlaget.
- Ottosen R, Steineger E. 1994. *Miljø og konflikter*. Oslo: Cappelen
- Parker WC. 1996. Curriculum for Democracy. In *Democracy, Education and the Schools*, ed. R Soder. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Pateman C. 1970. *Participation and Democratic Theory*. Cambridge-London-New York-New Rochelle-Melbourne-Sydney.: Cambridge University Press
- Pateman C. 1979. *The Problem of Political Obligation. A Critical Analysis of Liberal Theory*. Chichester-New York-Brisbane-Tokyo: John Wiley & Sons
- Patrick JJ, Hoge JD. 1991. Teaching Government, Civics and Law. In *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*, ed. JP Shaver, pp. 427-34. New York: Macmillan - Simon and Schuster
- Percheron A. 1993. *La socialisation politique*. Paris: Armand Collin
- Percheron A, Francoise Bonnal, Daniel Boy, Nadia Dehan, Gerard Grunberg, Francoise Subileau. 1978. *Les dix-seize ans et la politique*. Paris: Presse de la fondation nationale des sciences politiques.
- Plaisance E. 1996. Educational Policies and Cultural Transmission. In *Speech at University of Bath. European Masters Programme "Contemporary European Political Culture."* Bath
- Popkin SL, Dimock M, A. 1999. Political Knowledge and Citizen Competence. In *Citizen Competence and Democratic Institutions*, ed. SL Elkin, K Soltan, pp. 117-46. University Park: Pennsylvania State University Press
- Putnam R. 2000. *Bowling alone. The Collapse and Revival of American Community*. New York - London - Toronto - Sidney - Singapore: Simon & Schuster
- Putnam R, Pharr S, Dalton R. 2000. Introduction: What's Troubling the Trilateral Countries? In *Disaffected Democracies. What's Troubling the Trilateral Countries?*, ed. S Pharr, R Putnam. Princeton: Princeton University Press
- Rayou P. 1994. Of Citizens and Men. Civic Education and the Political Socialization of Pupils at Upper Secondary Schools. In *Education for Democratic Citizenship in Europe - New Challenges for Secondary Education.*, ed. L Edwards, P Munn, K Fogelman. Hamburg - Strassbourg - Lisse: UNESCO - Europarådet - Swets & Zeitlinger
- Remond R. 2000. Quelle école? Pour quelle nation? In *Questions pour l'éducation civique*, ed. JP Obin. Paris: Hachette
- Renshon SI. 1992. Political Socialisation. In *Encyclopedia of Government and Politics.*, ed. M Hawkesworth, K Maurice. London - New York: Routledge
- Rimmerman C. 1997. Teaching American politics through Service: Reflections on a Pedagogical Strategy. In *Education for Citizenship*, ed. G Reeher, J Cammarano. Lanham-Boulder-new York-Oxford: Rowman & Littlefield Publishers
- Rokkan S. 1987. *Stat, nasjon, klasse*. Oslo: Universitetsforlaget
- Rose LE, Pettersen PA. 1995. Borgerdyder og det lokale selvstyret: politisk liv og lære blant folk flest. In *Borgere, tjenesteytere og beslutningstakere.*, ed. THoA Offerdal. Oslo: TANO
- Rosenberg A. 1995. *Philosophy of Social Science*. Boulder-Oxford: Westview Press
- Rosenberg S. 1988. *Reason, Ideology and Politics*. Cambridge: Polity Press
- Raaum N. 1995. *Kjønn og politikk*. Oslo: Tano
- Sandelowski M. 1998. Writing a Good Read: Strategies for Re-Presenting Qualitative Data. *Research in Nursing and Health.*:375-82
- Sandelowski M. 2001. Real Qualitative Reserachers Do Not Count: The Use of Numbers in Qualitative Research. *Reserach in Nursing and Health.*:230-40
- Schnack K, ed. 1994. *Fagdidaktik og dannelse - i et demokratisk perspektiv*. København: Danmarks Lærerhøjskole
- Schnack K. 1995. Democratization, Citizenship and Action Competence. In *Democracy in Schools, Citizenship and Global Concern.*, ed. K Jensen, OB Larsen, S Walker. København: Royal Danish School of Educational Studies.
- Schnapper D. 2000a. Comment l'école peut-elle redevenir une école du citoyen? In *Questions pour l'éducation civique.*, ed. JP Obin. Paris: Hachette
- Schnapper D. 2000b. *Qu'est-ce que la citoyenneté?* Paris: Gallimard
- Schofield JW. 1990. Increasing the Generalizability of Qualitative Research. In *Qualitative Inquiry in Education*, ed. E Eisner, A Peshkin. New York - London: Teachers College Press
- Schumpeter J. 1976. *Capitalism, Socialism and Democracy*. London-New York: Routledge
- Schwandt TA. 1994. Constructivist, Interpretivist Approaches to Human Inquiry. In *Handbook of Qualitative Research*, ed. NK Denzin, YS Lincoln. Thousand Oaks - London - New Dehli.: Sage
- Schwebs T, Østby H. 1995. *Media i samfunnet*. Oslo: Det norske Samlaget
- Scott R. 2001. *Institutions and organizations*. Thusand Oaks - London - New Dehli: Sage Publications

- Sears DO. 1990. Whether Political Socialization Research? The Question of Persistence. In *Political Socialization, Citizenship Education and Democracy*, ed. O Ichilov. New York - London: Teachers' College Press.
- Sears DO. 1993. Political Psychology. In *Political Psychology. Classic and Contemporary Readings.*, ed. NJ Kressel. New York: Paragon House.
- Sears DO, Valentino N. 1997. Politics Matter: Political Events as Catalysts for Preadult Socialization. *American Political Science Review.* 91:45-64
- Seixas P. 2001. Review of Research on Social Studies. In *Handbook of Research on Teaching.*, ed. V Richardson. Washington D.C.
- Sejersted F. 1983. Politikk som interessekamp eller styringsproblem. In *Deltagerdemokratiet.*, ed. T Bergh
- Selle P, Berntzen E. 1991. *Politisk kultur. Misjon og revolusjon frå Bremnes til Buenos Aires.* Oslo: TANO
- Selle P, Wollebæk D. 2002. *Det nye organisasjonssamfunnet.* Bergen: Fagbokforlaget
- Silverman D. 2000. *Doing Qualitative Research.* London - Thousand Oaks - New Dehli: Sage
- Sivesind KH, Ødegård G. 2003. Makt i de frivillige hender. In *Ungdom, makt og mening.*, ed. F Engelstad, G Ødegård. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Sjøberg S. 1994. Naturvitenskap, demokrati og dannelse. In *Fagdidaktik og dannelse i et demokratisk perspektiv.*, ed. K Schnack. København: Danmarks lærerhøjskole.
- Slagstad R. 1998. *De nasjonale strateger.* Oslo: Pax
- Smith D, Østerud Ø. 1995. Nation-State, Nationalism and Political Identity. *Rep. 3*, ARENA, Oslo
- Snow D. 2001. Analyse de cadres et mouvements sociaux. In *Les formes de l'action collective.*, ed. D Cefai, D Trom. Paris: Ecole des hautes etudes en science sociales.
- Solhaug T. 2003. *Utdanning til demokratisk medborgerskap.* PhD. University of Oslo, Oslo
- Soltan K. 1999. Civic Competence, Attractiveness, and Maturity. In *Civic Competence and Democratic Institutions.*, ed. SL Elkin, KE Soltan, pp. 17-37. University Park, Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press
- Splaine JE. 1991. The Mass Media as an Influence on Social Studies. In *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*, ed. J Shaver. New York: Macmillan - Simon and Schuster
- Storløkken T. 2005. Reform und Revolution zwischen Erfurt und Spartakus. In *Sozialforum in Deutschland.* Erfurt
- Strømsnes K. 2003. *Folkets makt.* Oslo: Gyldendal
- Sunker H. 2002. Peers, Culture and Political Consciousness. Informal Adolescent Peer Groups and the Constitution of Everyday Political Consciousness. *Socialisation and Political Education in the Time of Globalisation. (IPSA conference).* Warsaw.
- Sørbom A. 2002. *Vart tar politiken vegen? Om individualisering, reflexivitet och görbarhet i det politiska engagementet.* Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Sørbø JI. 1991. *Offentleg samtale.* Oslo: Samlaget
- Tangerud H. 1980. Undervisning, autoritet, demokrati. In *Om undervisning*, ed. T Ålvik. København: Gyldendal
- Torney-Purta J. 1990. From Attitudes and Knowledge to Schemata. Expanding the Outcomes of Political Socialization Research. In *Political Socialization, Citizenship Education and Democracy*, ed. O Ichilov. London - New York: Teachers' College Press
- Torney-Purta J. 1992a. Cognitive Representations of the Political System in Adolescents: The Continuum from Pre-Novice to Expert. In *The Development of Political Understanding: A New Perspective.*, ed. H Haste, J Torney-Purta. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Torney-Purta J. 1992b. Introduction. In *The Development of Political Understanding: A New Perspective.*, ed. H Haste, J Torney-Purta. San Francisco: Jossey Bass Publishers
- Torney-Purta J, Lehmann R, Oswald H, Schulz W. 2001. *Citizenship and Education in Twenty Eight countries. Civic Knowledge and Engagement at the Age of Fourteen.* Amsterdam: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Torney-Purta J, Schwille J, Amadeo J-A. 1999. Mapping the Distinctive and Common Features of Civic Education in Twenty-Four Countries. In *Civic Education Across Countries: Twenty-four National Case Studies from the IEA Civic Education Project.*, ed. J Torney-Purta, J Schwille, J-A Amadeo. Amsterdam: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement
- Torsheim T. 1999. Eleinvolvering i skolebasert helsefremmende arbeid. In *Helsefremmende arbeid med barn og ungdom. Utvikling av et godt skolemiljø. Erfaringer fra de norske skolene i "Europeisk nettverk av helsefremmende skoler" (HEFRES).* ed. B Wold, O Samdal. Bergen: Universitetet i Bergen - HEMIL-senteret
- Tozzi M. 1998. Définir un "mode scolaire de Socialisation démocratique". *Les cahiers du CERFEE. Université Paul Valéry, Montpellier III.*:91-100

- Tutiaux-Guillon N. 2001. Introducing Civic and Social Education in French Upper Secondary School (lycées). *Learning for a Democratic Europe*. Brugge: CiCe, Institute for Policy Studies in Education. University of North London
- Tønnesen R. 1992. *Demokratisk dannelse i tysk perspektiv. 20 års diskusjon om Herman Gieseckes syn på den politiske oppdragelsen*. Trondheim: Universitetet i Trondheim. Den allmennvitenskapelige høgskolen
- Tønnesen R, Tønnesen M. 2007. *Demokratisk dannelse*. Bergen: Fagbokforlaget
- Vaage S. 2000. *Utdanning til demokrati*. Oslo: Abstrakt forlag
- Weigård J, Eriksen EO. 1998. Deliberasjon og demokrati. In *Demokrati - vilkår og virkninger.*, ed. BE Rasch, K Midgaard. Bergen: Fagbokforlaget.
- Werner A. 1998. Medier og fortolkning. In *Digital Barndom*, ed. I Frønes, M Haldar. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Westholm A. 1999. The Perceptual Pathway: Tracing the Mechanisms of Political Value Transfer Across Generations. *Political Psychology* 20:525-48
- White P. 1996. *Civic Virtue and Public Schooling*. New York London: Teachers College Press
- Wiggen G. 1996. Fagdidaktikk som vitenskap og sjølstendig akademisk disiplin. In *Språket lever. Festskrift til Margareta Westman.*, ed. W Margareta. Stockholm: Svenska Språknemnden
- Wilson R. 1991. Reconciling Universalism and Relativism in Political Culture: A View Based on Economic and Psychological Perspectives. *The Journal of Asian Studies*. 50
- Woyach RB. 1991. The Political Perspective. Civic Participation and the Public Good. In *Social Science Perspectives on Citizenship Education*, ed. RE Gross, TL Dynneson. New York - London: Teachers College Press
- Øia T. 1995. *Apolitisk ungdom*. Oslo: Cappelen
- Østerud S. 1998. Relevansen av begrepene validitet og reliabilitet i kvalitativ forskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*.:119-29
- Østerud Ø. 1991. *Statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Østerud Ø, Engelstad F. 2003. *Makten og demokratiet*. Oslo: Gyldendal
- Aardal B. 2002. Demokrati og valgdeltagelse - en innføring og oversikt. In *Valgdeltakelse og lokaldemokrati.*, ed. B Aardal. Oslo: Kommuneforlaget.

Paper I

Voter education

The political education of Norwegian lower secondary schools

Kjetil Børhaug

The educational system plays a role in the broader political socialisation process. Even if this role is contingent, an important question remains as to how schools contribute to the integration of new generations in political life. This article aims at improving empirical knowledge about this contribution. In many Western countries such political education seems to focus on formal structure of institutions, constitutional frameworks, discussions of current issues and formal rights of citizens. The Norwegian national curriculum outlines a different political education, focusing on critical analysis of the political system, encouragement of many forms of political participation, examination of policy-making processes and policy contents. To what extent are these purposes of a critical, activist citizenry implemented at the classroom level? This question is analysed using both qualitative and survey data. The analysis suggests that formalism does not dominate Norwegian political education. Political parties, elections, comparison of party programs are most commonly the key elements in a political education closely related to the citizen ideals of competitive elite democracy.

Introduction

Empirical research suggests that political education at school in Western countries tends to focus on formal structure of political institutions, constitutional frameworks, formal rights of citizens, debating current issues and moralism in various combinations (Patrick & Hoge 1991, Dekker 1994, Audigier 1999a, Minthrop 2002).

The Norwegian national curriculum for the 10-year compulsory education program outlines a different political education (Royal Norwegian Ministry of Church Affairs 1996).¹ It requires that in addition to a presentation of political institutions, political education must

teach pupils how they themselves can influence politically and make a difference. The curriculum states that it must be taught how not only voting but also party activism, organisations, direct action and informal contacts are avenues to political influence. The curriculum repeatedly stresses that pupils must be educated to be politically engaged, active and interested in participating themselves. They must be familiar with formal and informal power relations and they must be able to understand and survey local government and local organisation processes. Pupils must be made familiar with and supportive of democratic ideals and principles. This article examines to what extent these curricular ambitions are realised as classroom practice.

Political competence is a complex category and knowledge is only one piece in it (Solhaug 2003).² The knowledge basis for citizen political participation must be understood as knowledge structures that make political participation meaningful and reasonable by placing it in a wider context and by making individual political activity intelligible. By means of such knowledge citizens may relate themselves to political life (Ichilov 1990, McGraw 2000, Monroe, Hankin et al. 2000). Knowledge structures are the results of individual perceptions and interpretations and may thus vary from one individual to the next (Merelman 1986, Torney-Purta 1992).

In order to develop these structures each individual must be exposed to ideas and representations of the political world (Niemi & Junn 1998). It is thus a crucial question what ideas about political participation citizens in general and adolescents in particular are exposed to, and how these ideas make political participation meaningful.³ My study focuses on the following research questions:

- What types of political participation are presented to young Norwegians at school?
- How are the importance and meaning of these participatory arrangements in the political system presented?
- How is individual participation said to make sense for the individual?

Conceptions of political participation

Democratic theory will serve as a theoretical framework for the analysis of different ideas on what political participation is and how it makes sense. Different conceptions of democracy offer different answers to the three research questions. David Held's typology will be applied although it will be supplemented by other works (Held 1996).

According to Larry Diamond, Schumpeter's model of democracy is a *minimalist model* (Diamond 1999). Political participation is by Schumpeter restricted to voting and political discussions between elections (Held 1996, p. 189). In elections voters choose among competing elites who are aligned in political parties competing for votes. Political participation is thus not a matter of influencing political issues but of deciding who will decide later on. A related version is that voters choose not only elite but also political program (Østerud 1991). In this case elections indirectly influence policy contents.

There are few constraints on elites once they (and their program) are voted into power. Minimalist, competitive democracy is in this respect close to the parliamentary chain of command (Olsen 1978). In this chain the people's representatives in the legislature control the government, which is in supreme command of the governmental apparatus and thus able to act fairly freely. Elections make sense because this chain transforms votes to public policy that concerns voters.

Held underlines that most writers in the liberal tradition see human action as a matter of self-serving action aimed at realising interests and preferences (1996).⁴ Motivation to act politically is therefore instrumental on an individual basis. However, Schumpeter stresses that citizens are often irrational, uninformed and emotional and this implies that they might act on such motives as well.

Pluralism broadens the concept of political participation (Held 1996). Political processes are driven by a variety of political actors including governmental institutions, elected elites and a broad range of interest groups. In a Scandinavian perspective it seems reasonable to include both ad hoc groups as well as permanent interest organisations in the interest group category. Even if passive support for interest groups is an option, pluralism points to the importance of citizen activism in such interest groups. Held distinguishes between pluralism and neo-pluralism, the latter recognising political inequalities in society and acknowledging that economic interests often have a stronger say than other interests.

Neo-pluralism retains the notion of an open political system in which most people can organise and make a difference. However, to make a difference does not mean simply to have it one's own way. Influence is a matter of partial influence – alongside other actors – in at least some issues. Nevertheless, political motivation is also in the pluralist account instrumental. However, citizen political influence is dependent on organisation and collective action.

From the 1960's *participatory democracy* challenged pluralism and introduced a broader concept of political participation and of its

motivation (Lafferty 1983). In addition to representative arrangements and interest groups this theory argues for direct democracy at the local level (Held 1996). First of all within political parties and organised interest groups.⁵ Second, in local government structures. Third, at the work place and finally as self-government in neighbourhoods and voluntary associations.

Instrumental political motivation is important in participatory democracy, and this perspective recognises the importance of organisation for political influence. But writers like Carole Pateman and Hannah Arendt also emphasise that political participation has a potential for moral, intellectual and social development for all participants (Lafferty 1983). This may also motivate political participation.

Deliberative democracy is an ideal of democracy as a free deliberation on values, objectives and strategies that are in the interest of the entire political community (Eriksen 1995, Gutmann 1999). In such deliberations the best argument must prevail and power is not to be applied. Arguments that only refer to self-interests are not legitimate. Deliberations may characterise most forms of political participation and processes. However, deliberative public debate is seen as an important type of political participation. In public debate proposals and ideas will be tested, i.e. it must be examined whether they are in the best interest of the entire political community.

Political deliberations are expected to influence public policy contents because such deliberations will provide a common understanding for specific policy making. Instrumental political motivation is implied here, but the interests of groups and individuals are seen as related to common interests. However, it could also be argued that self-development is an important motivation for participating citizens because becoming part of a broader community is a matter of developing the self.

Research review

Available research on political education in schools in Western countries is mainly based on curriculum studies and textbook analyses. François Audigier (Audigier 1999b) sums up some of these studies, and concludes that political education falls into a one or a combination of the following main types.⁶ First, moralism emphasising civic deeds like paying taxes, obey the laws and serve in the armed forces (Audigier 1999a, Audigier 1999b). This hardly emphasises political participation at all, even though the duty to vote may be a component here. Second, a formalistic political education emphasising the for-

mal structure and procedures of the main political organs. Other writers also find signs of such orientations in their research and/or reviews (Patrick & Hoge 1991, Dekker 1994). It is difficult to say what democratic conceptions such formal arrangements reflect. But in most countries the structures and procedures of representative, competitive democracy are probably key issues. Third, political education may take the form of debating current issues in a critical fashion, as also Russel Farnen points out in his review (Farnen 2001). This may be linked to various forms of representative democracy because voters must debate to vote in an informed way. It could be related to deliberative ideas of democracy, depending on what types of discussions that take place. It could also be related to pluralism and participatory democracy because discussions play a role here as well. Fourth, a frequent emphasis is the legal rights and obligations of citizens (Audigier & Lagelée 1996, Anderson, Avery et al. 1997). Such rights may point in the direction of many conceptions of democracy.

This body of research is based on textbook and curricular texts. There are very few studies of what happens in the classrooms. Of course, textbooks and curricula do not determine classroom practice, and an important question is to what extent these tendencies can be found in practice? There are a few studies where teachers are interviewed about how they teach citizenship (Davis, Gregory et al. 1999, Audigier 1999b). These teachers tend to minimise teaching about political life, and instead focus on how to live together in class and at school in a respectful, tolerant way. This deviates from what one would expect in the light of textbooks analyses, and underlines the need to examine what happens at classroom level.

Norwegian curriculum research points out that the curricula are marked by a democratic turn from the early 1970's (Eikeland 1989). Before this turn, Norwegian curricula were first patriarchal in their treatment of individual citizens and the state. In the post World War II years, a more technically oriented problem solving and cooperation oriented conception of politics dominated until the democratic turn referred to above. The objective of politically active citizens is changed in the curricula after 1970. Active citizens must be empowered to participate in many ways and the curricula urges schools to counter elitism and conformism in political life. Pupils must be encouraged to assess whether society is democratic or not, and democracy is more than formal arrangements, it is a way of life. In these ambitions traces can be seen of both neo-pluralist democracy, participatory democracy and even deliberative democracy. Halvdan Eikeland refers to and is inspired by a parallel study conducted in Sweden by Tomas Englund (Englund & Svingby 1986). In his examination of Norwegian text-

books on political education in the same period, Svein Lorentzen concludes that there are traces of these ideas as well as remnants of older traditions of emphasising the formal set-up of representative competitive democracy (Lorentzen 2003). The Norwegian case is therefore of particular interest for its attempts to alter political education.

Methods of research

The research questions will be examined in the light of two data sets. First, four teachers were interviewed about their teaching practices concerning political education in the span of 6. to 9. grade. The conclusions from the analysis of these data were then incorporated in a questionnaire, which resulted in a survey data set based on the responses of 254 teachers.

The interviews were conducted in mid 2000, and the interviews took approximately 1 ½ hours, except for one that lasted about an hour. These four teachers were selected from a list of teachers who had had students from the teacher training programs in their classes for practice periods. Teachers having students are expected to be more motivated than others and they are expected to be better able to express what they do and why they do it.

In the interviews I posed fairly open questions asking the teachers to describe how they taught politics. Next, the interviews focused particularly on what types of participation the teachers emphasised and how they presented these. Furthermore, the interviews focused on how participatory arrangements made sense in a broader context, and finally on what motivates the individual to participate. Particular emphasis was placed on trying to ask what the teachers did, and accepting their terms for describing it. Their terms and concepts were applied in follow-up questions.

It was underlined to all teachers that they would not be evaluated by means of specific criteria and that the approach was open and exploratory. Nevertheless, it remains a problem that teachers in interviews may present their efforts as more developed than they are. On the other hand, they often admitted not paying attention to things they realised were important. This improves reliability.

The analysis takes the form of first presenting what was the common trend for all teachers and then to analyse elements of variation. A key problem when examining what has been taught is that in most lessons there are a few main topics and many brief references to other topics. The main topics are those that the teacher stresses, explains, illustrates, asks questions about, and sometimes follows up in activi-

ties for the pupils. When teaching the main topics, the teachers also make short references to related topics without elaborating on them. In the interviews the teachers thus frequently said that they “mentioned” various issues whereas they emphasised others. It is likely that what most pupils perceive are the main topics, and that what is only mentioned is missed by the majority of them. In this article it will be reported also what is briefly mentioned. But the interpretation will be that this is not enough to say that the topic has been systematically taught and can be expected to be retained by the pupils.

The conclusions reached in the pilot study will then be analysed in the light of a survey data material from 254 teachers at Norwegian primary and lower secondary schools.⁷ 135 schools were randomly selected from geographically defined strata. At these schools, all teachers who taught *Society subjects* were invited to respond. 254 did, but as the schools often failed to report how many teachers they had who taught the subject, the response percentage is uncertain. But it is low, as there are obviously more than 1–2 teachers teaching the subjects at most schools. The questionnaire included questions about what emphasis was placed on types of political participation, political processes, democratic principles, some of the main political organs and public policy.

Norwegian political education

There is a major difference between three teachers teaching at lower secondary school and one teacher teaching at intermediate level. The latter expressed very strongly that pupils at this level were not prepared for or interested in political topics. His teaching was thus quite limited, he said. He gave some very brief explanations about what parliament and government was. His pupils had normally heard these terms and he explained in brief what they meant. In addition, he tried to work on some basic democratic principles. However, there were many issues he felt had to wait and thus I will on some points below refer only to the three other teachers.

How to participate

Our first main question concerns what kinds of political participation the pupils were made aware of and how these forms of participation were described. Although the three teachers at lower secondary school differed somewhat in their choices of content, the similarities were prominent and will be discussed first.

To be an informed voter

The three pilot teachers all made elections the key issue in their teaching about politics in general, according to themselves. This was also the teaching activity that they described most in detail. Elections thus stood out as the major type of political participation in their teaching.

Every second year there is an election in Norway – national or regional and local. All three teachers scheduled teaching about politics to election time, and focus was on the governmental level that had elections that particular year. In other words, they switched themes between grades in order to teach politics when the mass media made elections a hot issue. The major learning activity, as teachers described it, was that the pupils selected a political issue in which they were interested. Then they examined party programs on that particular issue.

The teachers organised quite extensive pupil projects. First, the pupils worked on their own to define a socially and politically relevant issue. They then organised themselves in groups and on many occasions left school in order to find out what the political parties wanted to do. They sometimes contacted campaigners at party stands, they contacted a local party official for an interview, or they visited the local party office if there was one. In all cases they worked with the official party programs, in which they searched for the party's view on the relevant issue. They then all made a presentation of their results in class.

The teachers said that they normally supplemented this pupil investigation by giving some brief explanations that were necessary in order to understand the election at hand (the nomination process, the governmental bodies to which the people were to elect representatives and how election results decide who will be in the government).

Elections were thus made a core topic, and elections were presented in terms of choosing among the alternative platforms of the political parties. These platforms were found in the party programs.

Some of the teachers also explained how one might make oneself heard in a political party: How to join, how to influence from within and how candidates for elections are chosen. One of the teachers also said he pointed out the existence of youth branches in political parties.

Concerning other arenas for political participation, the data material indicates that this was rather marginal in political education. None of the teachers mentioned this in their initial responses to questions about what they did. On follow-up questions about alternative forms of political participation they extended the range of

participation forms, but only vaguely so. Concerning interest organisations, two of them said that that could be interesting as a supplement but that they did not teach it. They further indicated, (or at least two of them did), that they sometimes touched upon action groups and direct contact with officials.

In addition to voting, the political activity which was most strongly pointed out to the pupils was to keep oneself updated on political issues in the mass media. The teachers stated themselves that they wished to encourage this. But perhaps more important was that they systematically included what was on the mass media agenda in their classes. One teacher said he emphasised that the pupils should be informed about ongoing political events, using the media regularly. His pupils had reading the newspaper as permanent homework.

An important reason for this emphasis, according to the teachers, was that they wished to link political education to what was on the mass media agenda and what was discussed in society. The teachers stressed that pupil interest and motivation to study various subjects could not be taken for granted. One of them was asked if he managed to motivate them to learn about politics, and he replied that

Well, you never get all of them along with your teaching.
But I feel that I get more of them activated when it is a theme
that is on the agenda (in the media) right now.

Interest in an issue that is normally outside the world of pupils might suddenly increase dramatically when it is on the mass media agenda, in the public debate and on the agenda for the everyday conversations of people that the pupils listen to.

Actually, the mass media agenda to quite some extent determined the contents of the political education. There were many statements in the material indicating that themes (i.e. focusing on elections and examination of party programs) were chosen because they “worked” with the pupils. And what worked was to adjust to the media agenda, as the following quote illustrates

Q: So, this year you decided to focus on the political parties and elections?

R: Yes, at the local level, because there was a local government election. And that is something to take into consideration when you make your choices from the curriculum. Is there anything that justifies your choice of this particular subject? I think, if it is not an election year, it is not normal to make the pupils work with elections even if it is on the curriculum for that year [...] I exclude

themes ... I can say that I picked that particular theme because it was possible to frame it as a practical work. Something on the agenda, something that happened now. That the pupils met by media.

The types of political participation that were encouraged and explained were thus voting and to follow the news. This comes fairly close to the requirements to voters in representative, competitive elite democracy. This voter must study party programs closely and find out which party he prefers. But he must also be informed about current issues and how political parties deal with important issues. Political activity beyond this is not required. Neither is political knowledge.

Critical discussions about political parties did not seem to occur. One teacher mentioned that the pupils were sometimes amused – and sometimes disgusted – by party officials who could not answer questions about what the party had written in their party programs. The teachers were then asked if they followed up such incidents with a discussion about whether the political parties function adequately. The response was negative. In general, critical perspectives were completely absent in the material, i.e. concerning the political system as such.

Democratic ideals and principles

Democratic principles are a wide category. Many of them such as tolerance, respect for the opinion of others, the right to have an independent opinion and the right to express it are objectives for the entire educational project and are worked with in all subjects. But we may also envisage democratic principles that are taught in explicit relation to political education.

In general, democratic principles were not a priority in the teaching of these teachers, according to themselves. They did not give lectures on this. But they would occasionally focus on it in connection with other topics and activities. Consider how the teacher who organised role plays for his pupils described what happened.

Q: What goes on in the (simulated) council then?

R: There is a meeting, and discussion [...]

Q: Do they (the pupils while playing the play) get excited and mad at each other?

R: Yes they do. They do. And then the speaker has to stop excesses (he uses an expression that cannot be translated, but speaker intervention is what it means).

Q: And then some loose and some win in the final vote?

R: Yes.

Q: And the losers, how do they react?

R: Well, that differs. But it is fun, because sometimes they realise that they have lost their cause (before the final vote), and they accept it but they ... do get angry.

Two of the teachers, when describing how they explained the role of the political parties in connection with the program studies, stated that they explained that there was a limited amount of resources and different opinions about priorities. The result would please some and disappoint others. The conception of democracy at work here is the conflict of interests and the confrontation of such interests. Jarle Weigård and Erik O. Eriksen label this an interest aggregating view of democracy as opposed to the deliberative view (Weigård & Eriksen 1998).

Several of the teachers pointed out that when trying to explain democratic values and principles, that could best be done in relation to decision-making at class level and school level. These efforts were described in terms that were less conflictual. One emphasised the principle of representation, which the pupils' election of a representative to the pupils' council exemplified. One of the teachers said that he did not make democratic principles a teaching subject in class, but tried to make the pupils adopt such ideals by learning to act democratically among themselves. He stated:

... I have many times used the class as group. There can emerge disagreement. Different points of view about various issues. And many times I have linked this to society at large and our democracy. That you are allowed to say what you think, you are allowed to be heard, you should be allowed to join the discussion, take part in the debate. But one must also – if one arrives at the time when a decision has to be made – ... respect that one might be overruled by the majority. That one is in minority and has to accept that. And not say “then I don't care”, or “then I drop out”, or “then I boycott”. ... Situations that occur in the school community that are possible to link to the democratic ideals. ... And the kids understand that.

This teacher is closer to deliberative thinking in what he says, but he does not insist on consensus.

One teacher also argued extensively that by making the pupils' experience the starting point, quite a number of the abstract principles

of democratic society could be explained to pupils. I.e., by making principles that the pupils had developed themselves as a starting point. According to this teacher, pupils have an acute understanding of what is fair or just and of equality. Equality and fairness were principles they held in high regard. Applying such principles to social issues, preferably issues that the pupils had some knowledge about, was a way of expanding their thinking about democratic principles.

Democratic principles seem to have been mentioned and sporadically explained but not systematically taught the way elections were.

Political participation in context

Various types of political participation do not make sense unless they are linked to a broader context. In the interviews teachers were asked what meaning participation, i.e. to vote and to keep up with the news, had in political life according to their teaching. Some of the teachers linked voting to public policy outcomes as elected politicians decide public policy. This is implied in the study of party programs whose main point was what the party in question would do on a particular issue. One of the teachers said that policy issues studied in connection to the elections were every now and then followed up during the following year. When asked about whether he and the class followed up issues studied in the party programs and how they were dealt with in the political decision making process he said:

It is limited to what extent we can enter that ... We are constantly short of time, you know. But we try to keep it warm, to repeatedly drop by the development of (the issue). What has happened this week and why etc. ... There are so many other themes to be dealt with, ... so that I feel I do not have enough time to go into that part.

One of the teachers said that when the pupils presented the results of their party program studies, the possible realisation and follow up of the proposals was sometimes commented. One teacher organised role plays for the pupils, where they simulated being a local council or the parliament. Another teacher said he did not do that himself but he knew that it was quite common to work that way.

However, policy making processes are not much elaborated. When asked whether they taught policy making processes in general the pilot teachers all stated that they did not. Several of them, however, added or indicated that they would have liked to do so but that time did not permit it. And as argued, some of them touched upon aspects

of political decision making processes, linking elected political representatives to policy outcomes as those who decide, alone.

To some extent the teachers linked election results to the struggle for power after the election. The teachers included the interplay between the political parties in elected bodies as they distribute positions after elections. When asked about whether what happened after the election was taught, some of the teachers pointed to the immediate changes in offices that follow an election. One said that he explained the differences between majority cabinets, coalition cabinets and minority cabinets, and (at the local level) how the election results influenced the composition of numerous local and regional government commissions, committees and offices.

Constraints on elected politicians were not a major issue except that all teachers provided rudimentary explanations about the formal structure of parliament, cabinet and about the formal division of responsibilities among them. Despite such efforts the teachers said that the formal structure was not a main issue in their teaching.

The role of voting and election results is thus not elaborated by the teachers. But in as far as they try to situate elections in the political system, it is about how elected political leaders are in charge and decide. This negligence of political processes is contrary to both participatory democracy as well as pluralism, and is closer to competitive elite democracy.

The point about watching the news was quite clearly elaborated by the teachers. It was a matter of making students see that politics was on the agenda. Of course it also makes sense because voters have to be informed about political issues. However, the teachers did not point this out as the main reason.

Why is political participation worth the effort for the individual citizen?

In general, the teachers had difficulties responding to this question. One of them said explicitly that he had no answer to it, and really did not know how to justify political participation. The others partly argued quite determined that the general, abstract and somewhat moralist appeals that had dominated textbooks have no effect at all.

One of the teachers argued that whether political participation is worth the effort was a question that it was too early to examine with the pupils at this level. Perhaps the most elaborate answer several of the teachers gave was that the pupils had to experience for themselves, within the framework of pupil democracy at school and class

level that it makes a difference whether you participate or not. This implies that the point of participating is that the individual may make a difference for outcomes. One of the teachers pointed out that pupils' council tended to be left with only minor issues and in any case was always strictly supervised by the school management. No independent basis for power or influence was provided to these councils. There might therefore be a shortage of good examples.

In addition to instrumentalism as political motivation, the teachers also evoked the idea that it is necessary to be updated on what goes on in society. It is a matter of knowing what is being talked about, what is "hot" right now and of not being ignorant.

In total, individual political motivation is not much treated by the four teachers.

Survey data on political education

The analysis of the qualitative data suggests a political education in line with competitive elite democracy. Larry Diamond labels this minimalist democracy (1999). This is surprising compared to the curricular guidelines. However, these conclusions have a very narrow empirical support, and it is of interest to see these findings in relation to a broader data material. 254 teachers responded to a questionnaire asking to what extent they emphasised a whole range of themes in their teaching about politics (see note 7). The teachers were asked what emphasis they placed on types of political participation, democratic principles, on political process and contents of public policy (table 1).

The survey data does not directly oppose the conclusions from the qualitative analysis but suggests some modifications of our model of political education practice. The concentration on elections as the main form of political participation is evident also in the survey data. 83 per cent of teachers said they emphasised this (in this section, having emphasised means that the teachers put some, large or very large emphasis on the issue in question).

The national government was also emphasised by a large majority of teachers, 74.6 per cent, but most of these, 58.4 per cent only put "some emphasis" on this. What was actually taught about the cabinet and the government is not mapped by these data. Considering the tendency to focus on formal structure and constitutional principles that has been found internationally (see above), and in Norwegian textbooks after World War II (Lorentzen 2005), it is a likely interpretation that teaching formal structures is what these teachers refer to. This is quite parallel to the teaching of the pilot teachers.

Table 1. Teachers' emphasis on political education themes, percentages.

	No emphasis	Little emphasis	Some emphasis	Great emphasis	Very great emphasis	Some, great and very great emphasis added	N
Politics	6.6	17.1	58.6	16.0	1.7	76.3	181
Elections	3.8	13.2	47.8	33.0	2.2	83.0	182
Direct action and interest organisations	10.4	44.0	42.3	2.7	0.5	45.5	182
Direct contact with officials	32.2	41.7	22.2	3.3	0.6	26.1	180
Express opinions through the media	29.7	39.0	27.7	3.6	0	31.3	195
Political debate/action in local community	37.4	37.4	20.1	5.2	0	25.6	174
Democratic principles	3.8	8.0	51.6	32.9	3.8	88.3	213
The national government	5.6	19.8	58.4	15.7	0.5	74.6	197
Political processes	15.9	36.4	38.1	9.7	0	47.8	176
Public policy contents	14.7	43.5	34.8	7.1	0	41.9	184
Conflicts in society	0.9	20.0	54.0	23.3	1.9	79.2	215
Regimes in other countries	8.5	22.6	54.3	14.1	0.5	68.9	199
Human rights, children's rights	0.9	6.8	34.2	48.7	9.4	93	234

A large majority of teachers also answered that they taught social conflicts, democratic principles and human rights in addition to elections and national government. More than 80 per cent of the teachers emphasised all these issues. Which conflicts is hard to say, whereas human rights are less ambiguous. Likewise, it is not possible to say what democratic principles teachers were referring to. It would be surprising if these teachers taught democratic values very profoundly. It is also possible that when teachers reported that they emphasised democratic principles and human rights, they referred to the fact that teachers normally encourage some critical thinking, respect for others and debate and voting as a means to reach decisions. This interpretation is in line with the pattern found in the qualitative material.

There is thus a large group of teachers who made elections an important issue concerning how to participate and who gave some explanations of the governmental institutions. They also provided some elements from human rights and democratic principles. This is a model that comes close to the teaching of the four teachers in the

pilot study, and it is a core model that most teachers report that they included in their teaching. This is the minimalist model. A substantial group of teachers did not expand beyond this model.

There is a tiny group of 15 teachers who did not emphasise neither elections nor the governmental institutions. They are so few they could represent errors. Assuming they are not, they are interesting because it might be that they deviate from the minimalist model of the majority and have developed alternative approaches. However, the material does not support such an expectation. They did not emphasise any of the alternative content variables that they were measured against – like political contents, discussing political issues that are on the agenda, direct action or the media in politics. The only thing they emphasised at all was democratic principles and human rights/children's rights. This can be interpreted in at least two ways. It could be that these teachers systematically worked with the democratic vision, its ideals and arguments and with its foundations in human rights. An alternative interpretation is that these teachers concentrated on other issues in their teaching. But most teachers generally try to make pupils think for themselves, be critical, tolerant and open to debate. These teachers could be reporting this when they answered that they taught democratic principles and human rights. Data does not allow us to say which interpretation is correct. Assuming that the latter interpretation comes closest to reality, we might label this purely symbolic political education, assuming that the first one is correct we could label it the philosophical model aiming only at democratic values. What values that might be remain unknown.

There is a large group of teachers who reported to have expanded teaching beyond the minimalist model. 45 per cent emphasised interest organisations and direct action, 26.1 per cent taught direct contact with officials. A similar proportion also emphasised expressing opinions through the mass media or in political discussions in daily life. Thus, in addition to the minimalist model these teachers emphasised a broader range of political actors and a broader array of participatory forms (direct action, interest organisations, direct contact with politicians and bureaucrats and the mass media). But as can be seen in table 1, most of them only put some emphasis on these themes, and very few of them emphasised all these additional issues in combination. The fact that most of these teachers emphasised only some of these themes is shown in table 2. The correlations between emphases on these elements are moderate. Table 2 also shows that there are no negative correlations among these elements. There are thus no signs of distinct and competing patterns of how to expand beyond the minimalist model.

Table 2. Correlations (Pearsons r) between themes beyond the minimalist model.

	Direct action and interest organisations	Direct contact with officials	Use the mass media	Political debate/action in local community	Political processes	Contents of public policy
Direct action & interest org.						
Direct contact with officials	0.42!					
Use the mass media	0.23*	0.47!				
Debate/action in local comm.	0.30!	0.32!	0.28!			
Political processes	0.33!	0.30!	0.40!	0.32!		
Contents of public policy	0.31!	0.32!	0.47!	0.28!	0.57!	

+: $p < 0.05$. *: $p < 0.01$. !: $p < 0.001$. -:cannot be calculated.

There is only a tiny group of 9 teachers who reported that they put a lot or much emphasis on policy contents, political processes, direct contact with decision makers, discussion and activity on the local community, direct action and interest organisations in addition to the minimalist model. As they are very few they might be errors in the material, but their existence is plausible. This little group came close to what we might label an activist model of political education, with elements from pluralist and participatory democracy conceptions. The importance of interest groups and direct action is in line with both conceptions. The participatory aspect can be seen in direct action but even more so in the teaching of political processes and policy contents. This is so because that is what the citizen engaged in direct participation needs to understand in order to participate directly.

Between the minimalist model and the activist model there is a continuum where a large part of the teachers are found. Emphases on the various issues that bring the teaching closer to the activist model are positively correlated. This probably indicates that we do not deal with competing models.

The distinction between the minimalist model and the activist models does not mirror a two-step education where the minimalist model is presented in the sixth grade, when the curriculum first puts it on the agenda and the expanded models come in grade 8 and 9 when the theme reappears. Many minimalist teachers actually teach at 8th or 9th grade.

There is, however also a sign of deliberative ideas in the sense that discussions are emphasised by some. But it is difficult to say what discussions this might refer to and thus to what extent the principles of deliberative democracy are at work in these discussions.

Summary and discussion

The main trend in Norwegian political education makes voting a priority. Voting being based on the study and comparison of party programs. To keep up with the news is also an important activity. Elections are related to the political process by fairly elementary explanations of how election results decide who will be in parliament and the government and therefore in control of politics. Voting thus stands out as a quite powerful political act. This main trend parallels competitive elite democracy, or the minimalist model. How participation makes sense at the individual level is not a topic that is systematically treated, at least not by the pilot teachers.

The focus on the news is in line with the deliberative view emphasising public debate. It would be very surprising if keeping up with the news did not imply that the pupils discussed issues on the mass media agenda in class. The crucial question is what forms such class discussions take. Even spectators discuss what they see. Discussions qualifying for participation in public deliberations imply that certain principles are adhered to. Data does not tell whether this is the case.

To varying extents, many teachers expand their teaching in the direction of an activist model emphasising more participatory forms and elaborating more on the various stages in the political process and on policy contents. Studies of political process and policy content open up a possibility that pupils develop a more nuanced view of how various actors might play a role at different stages in the decision making process in addition to elections. It is also likely that studies of policy-making processes reveal some of the constraints on democratic policy making but data does not allow us to say to what extent these potentials are developed by teachers who teach these topics. This teaching does not reject elite competition in elections but add elements from pluralism and participatory democracy.

As pointed out in the introduction, the Norwegian curriculum suggests a political education which is different from what is reported in international research. In this body of research, political education is composed of one or several of the following elements. First, moralism emphasising civic deeds such as willingness to pay taxes, obey the laws and serve in the armed forces. Second, a formalistic political education emphasising the formal structure and procedures of the main political institutions. Third, political education may take the form of debating current issues. Fourth, political education might be left aside completely, or reduced to pupil participation at school and class level (Dekker 1994, Audigier 1999a, Minthrop 2002). Concerning the last hypothesis – negligence – this is very marginal in

Norwegian schools. It is difficult to say to what extent political education is moralistic, but it seems clear that it is less concerned with formal, structural aspects of political institutions. Discussing current issues is to some extent found also in Norwegian schools, but it is difficult to say what type of discussion this is. Thus, Norwegian political education does not deviate as much from what is reported as the national curriculum makes us expect. The major difference seems to be the emphasis that is placed on political parties, their conflicting views and competition for support. This is the main content of Norwegian political education. It is possible that this is taught elsewhere in Europe but it is not well documented by empirical research. It is furthermore possible that it does not occur because in some countries partisan political conflicts are less accepted in school. There are reports on such resistance to bring politics into the schools in for instance France (Percheron 1993).

Some researchers stress that there is no canon, no established, consensual model which define what political education is and should be (Audigier 1999a). Consequently, political education must be expected to vary and to be quite irregular. The material considered in this article suggests that informally, a canon of political education has developed. It is centred on political parties, informed by competitive elite democracy and moderately supplemented with elements from pluralism and participatory democracy in a harmonious, system-loyal spirit.

The structural conditions for citizen political participation are changing. Democratic politics have been developed in the framework of the nation state which is now changing due to globalisation processes. Globalisation dramatically alters the possibilities for meaningful citizen participation. Political education will have to adjust to this, but there are no traces of such changes in my data material.

Adrienne Sørbom discusses the implications of late modernity on how people relate to politics (Sørbom 2002). In her analysis, a main point is that people channel an increasing engagement in social problems to direct problem solving and self governance at the local level. As such, it is a theory of how people turn away from politics at larger scale and by means of established political institutions. But it is also possible to see late modernity theory as a theory about how people relate differently to traditional forms of political participation. They will be more self defining and reflexive also in traditional forms of engagement and they may activate or deactivate much more rapidly.

It is surprising that developments such as these do not seem to enter political education. They may of course have entered other activities at school. In this perspective Norwegian political education seems to be conservative.

The majority of teachers thus teach political education fairly much in line with the requirements of competitive elite democracy. This may also be labelled voter education. An activist model inspired by neo-pluralism and participatory democracy is taught by a minority of teachers. A large group of teachers situate themselves between these two poles, i.e. they make minimalism the core and add some elements of activism.

Voter education and activist education must be added to constitutionalism, moralism, negligence and debate of current issues as types of political education that might be combined in various ways.

Notes

1. From first to tenth grade, pupils every year study a subject that might be translated as “society subjects”. This subject is composed of three equal parts: history, geography and social studies. Social studies include some economics, cultural anthropology, political science, and sociological issues. During ten years of compulsory schooling, a total of 855 lessons in “society subjects” are given to pupils (Royal Norwegian Ministry of Church Affairs, Education and Research 1996). The social studies part is primarily oriented towards socialisation and politics, even though other citizenship education themes are also included.
2. Of course, political participation depends not only on such competence. It also rests on other individual properties such as socio-economic status and economic resources. Furthermore, social structure facilitates or prohibits political participation. Finally, political institutions may themselves allow for more or less political participation (Aardal 2002).
3. In this article, political education will refer to how schools make ideas about these issues available for pupils. Educational efforts may raise other political issues as well. In this paper, however, political education is focused on education about how the individual may participate politically in a meaningful way.
4. There are important exceptions, John Stuart Mill for instance also underlined the developmental potential of political participation.
5. Pluralism implies citizen activism in interest groups, participatory democracy expands this notion.
6. Audigier at one point sums up available research in four types: moralism, formal organisation, debating current issues and political education by means of democratising the school or classroom (1999b). Elsewhere in his work he refers to other orientations, and he thus identifies more than the initial four. I base my review on his extended categorisation.
7. The survey study on social studies was a component in a large evaluation of how the curriculum reform of 1997 had been implemented. Concerning social studies, a broad range of issues in addition to political education were examined. The findings on social studies are available in the report *Evaluering av samfunnsfag i Reform 97* (Christophersen, Lotsberg, et al. 2003).

References

- Anderson, Christopher, Avery, Patricia et al. (1997): Divergent perspectives on citizenship education: a q-method study and survey on social studies teachers. *American Educational Research Journal*, 34(2), pp. 222–264.
- Audigier, François (1999a): *L'éducation a la citoyennete*. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique.
- Audigier, François (1999b): L'éducation civique dans l'enseignement secondaire. *Revue Nationale du Réseau CNDP-CRDP pour l'enseignement de l'histoire et de la géographie*, (7), pp. 11–27.
- Audigier, François & Lagelée, Guy (1996): *Education civique et initiation juridique dans les colleges*. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique.
- Christoffersen, Jonas; Lotsberg, Dag Ø. et al. (2003): *Evaluering av samfunnsfag i Reform 97* [Evaluation of Social Subjects in the National Curriculum of 1997]. Bergen: Høgskolen i Bergen.
- Davis, Ian; Gregory, Ian & Riley, Shirley C. (1999): *Good Citizenship and Educational Provision*. London, New York: Falmer Press.
- Dekker, Henk (1994): Socialization and education of young people for democratic citizenship. Theory and research. In Lynne Edwards, Pamela Munn & Ken Fogelman: *Education for Democratic Citizenship in Europe – New Challenges for Secondary Education*, pp. 48–73. Hamburg, Strassbourg, Lisse: UNESCO, Europarådet, Swets & Zeitlinger.
- Diamond, Larry (1999): *Developing Democracy*. Baltimore, London: John Hopkins University Press.
- Eikeland, Halvdan (1989): *Fortid, nåtid, framtid* [Past, Present and Future]. *En fagdidaktisk innføring om undervisning i o-fag og samfunnsfag*. Oslo: TANO.
- Englund, Tomas & Svingby, Gunilla (1986): Didaktik och läroplansteori. In Ference Marton: *Fackdidaktik* [Didactics]. Volym I. *Principiella överväganden. Yrkesförberedande ämnen*, pp. 97–150. Lund: Studenlitteratur.
- Eriksen, Erik O. (1995): *Deliberativ politikk* [Deliberative Politics]. Oslo: TANO.
- Farnen, Russel (2001): *Political Socialization and Education in 21st Century USA and Canada: State of the Art in North America*. Paper for the Conference: Political Socialization, Participation and Political Education. Wuppertal: Universitet GH.
- Gutmann, Amy (1999): *Democratic Education*. Princeton: Princeton University Press.
- Held, David (1996): *Models of Democracy*. Cambridge: Polity Press.

- Ichilov, Orit (1990): Dimensions and role patterns of citizenship in democracy. In Orit Ichilov: *Political Socialization, Citizenship Education and Democracy*, pp. 11–23. New York, London: Teachers' College Press.
- Lafferty, William (1983): Deltagelse og demokrati. In Trond Bergh: *Deltakerdemokratiet* [Participatory Democracy], pp. 30–50. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lorentzen, Svein (2003): "Ja, vi elsker ..." *Skolebøkene i den norske statsbyggingsprosessen 1814–2000* ["Ja, vi elsker". Textbooks in the Norwegian State Building Process]. Volda: Høgskulen i Volda.
- McGraw, Kathleen M. (2000): Contributions of the cognitive approach to political psychology. *Political Psychology*, 21(4), pp. 805–824.
- Merelman, Richard M. (1986): Revitalizing Political Socialization. In Margareth G. Hermann, ed: *Political Psychology*, pp. 279–309. San Francisco, London: Jossey-Bass Publishers.
- Minthrop, Henry (2002): Teachers and civic education instruction in cross-national comparison. In Ghita Steiner-Khamsi, Judith Torney-Purta & John Schwille, ed: *New Paradigms and Recurrent Paradoxes in Education for Citizenship: An International Comparison*, pp. 61–83. Sydney: JAI.
- Monroe, Kristen R.; Hankin, James et al. (2000): The psychological foundations of identity politics. In Nelson W. Polsby, ed: *Annual Review of Political Science*, 3, pp. 419–447.
- Niemi, Richard G. & Junn, Jane (1998): *Civic Education. What Makes Students Learn?* New Haven, London: Yale University Press.
- Olsen, Johan P. (1978): Folkestyre, byråkrati og korporativisme. In Johan P. Olsen, ed: *Politisk organisering* [Political Organizing] pp. 13–104. Oslo, Bergen: Universitetsforlaget.
- Patrick, John J. & Hoge, John D. (1991): Teaching government, civics and law. In James P. Shaver, ed: *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*, pp. 427–434. New York: Macmillan-Simon and Schuster.
- Percheron, Annick (1993): *La socialisation politique*. Paris: Armand Collin.
- Royal Norwegian Ministry of Church Affairs, E. a. R. (1996): *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* [National Curriculum for the 10 year Compulsory Education]. Oslo.
- Solhaug, Trond (2003): *Utdanning til demokratisk medborgerskap* [Education for Democratic Citizenship]. Oslo: Universitetet i Oslo, Utdanningsvitenskapelig fakultet.

- Sørbom, Adrienne (2002): *Vart tar politiken vegen?* [What Happened to Politics?] *Om individualisering, reflexivitet och görbarhet i det politiska engagementet*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Torney-Purta, Judith (1992): Cognitive representations of the political system in adolescents: the continuum from pre-novice to expert. In Helen Haste & Judith Torney-Purta, ed: *The Development of Political Understanding: A New Perspective*, pp. 11–25. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Weigård, Jarle & Eriksen, Erik Oddvar (1998): Deliberasjon og demokrati. In Bjørn E. Rasch, & Knut Midgaard, ed: *Demokrati – vilkår og virkninger* [Democracy – Conditions and Effects], pp. 37–63. Bergen: Fagbokforlaget.
- Østerud, Øyvind (1991): *Statsvitenskap* [Political Science]. Oslo: Universitetsforlaget.
- Aardal, Bernt (2002): Demokrati og valgdeltagelse. En innføring og oversikt. In Bernt Aardal, ed: *Valgdeltagelse og lokaldemokrati* [Electoral Participation and Local Democracy], pp. 11–37. Oslo: Kommuneforlaget.

Paper II

Educating voters.

Political education in Norwegian upper secondary schools.

Kjetil Børhaug.

Bergen University College

Teacher Training Department

Landåssvingen 15

5096 Bergen

NORWAY

Tel: 47 55 58 58 52

E-mail: kbo@hib.no

Fax: 47 55 58 58 09

Abstract.

Research on political education in schools suggests that emphasis on formal structure, constitutional principles, formal citizen rights and debates of current issues is common. The Norwegian national curriculum on political education envisions a different political education emphasising that students should be critical of political life and social structures, that they should be familiar with the democratic ideals, learn how they may influence politically by means of various forms of political participation and be motivated to do so. The objective of this article is to examine whether these ambitions are realised at classroom level. Based on qualitative interviews and classroom observations we may conclude that Norwegian political education is centred on political parties and on an attempt to help students find out which party is closest to their preferences. Political education thus takes the form of voter training for competitive elite democracy.

Biographical note.

Kjetil Børhaug is lecturer in political science at the Teacher Training Department of Bergen University College, Norway. His research interests are political socialisation, citizenship education as well as school management in a political perspective. He works with a PhD project on political education in Norwegian secondary schools.

Introduction

Empirical research suggests that political education at school in Western countries emphasises formal structure of political institutions, constitution, formal rights of citizens, debating current issues and moralism in various combinations (Patrick and Hoge 1991; Dekker 1994; Audigier 1999b; Minthrop 2002).

The Norwegian national curriculum outlines a different political education in the final compulsory social studies course at upper secondary school.ⁱ It requires that in addition to a presentation of political institutions and formal rights, political education must teach students how they themselves can make a difference and change society.ⁱⁱ They must learn how to influence politically. The curriculum states that it must be taught how not only voting but also party activism, organisations, direct action and informal contacts are avenues to political influence. The curriculum also requires that students must consider and be concerned with the preservation and development of democracy. This article examines to what extent these activist oriented curricular ambitions become classroom practice. As Goodlad reminds us, formal curricula are interpreted and implemented in many different ways (Engelsen 1992).

This article is based on a study of four social studies classes at upper secondary school. The classes were observed during all their lessons on politics. In addition, twelve teachers working with the same course at other schools were interviewed in order to look for broader variation.

Citizen political participation is not possible without any knowledge about what political participation is. This knowledge basis for citizen political participation must be understood as knowledge structures that make political participation meaningful and reasonable by placing it in a wider context and by making individual political activity intelligible. Such knowledge

enables citizens to relate themselves to political life (Ichilov 1990; McGraw 2000; Monroe, Hankin et al. 2000).

Individuals must be exposed to ideas and representations of the political world in order to develop these structures (Niemi and Junn 1998). A key question is therefore what ideas about political participation citizens in general and adolescents in particular are exposed to and how these ideas make political participation meaningful. This study focuses on the following research questions:

- What types of political participation are presented to young Norwegians at school and how are they defined?
- How are arrangements for political participation defined as meaningful in a wider political context?
- How is political participation defined in order to be meaningful for individual citizens?

Various conceptions of democracy give different answers to these questions. Theories of democracy will therefore be a key element in the theoretical framework for the analysis.

Knowledge and political participation.

Knowledge is not a sufficient condition for political participation. Social, institutional and legal conditions play an important role (Aardal 2002). Furthermore, a broad range of individual level factors come into play (Tjørvason 1993; Eklundh 1997), such as attitudes and values, psychological dispositions and various skills (DiRenzo 1990; Gross and Dynneson 1991; Audigier and Lagelée 1996; White 1996; Callan 1997; Leleux 1997). Political competence is thus a multi-faceted phenomenon (Solhaug 2003). Moreover, the relative importance of each component may vary from one individual to the next. However, it is

difficult to envisage political participation without any knowledge about what such participation is and how it makes sense.

Schools are not the only source of such knowledge (Dekker 1994). The CIVICS study operates with an octagon model that outlines a whole range of sources such as schools, peers, parents, informal local level communities and political leaders. These are in turn related to social and political structures in society (Steiner-Khamsi, Torney-Purta et al. 2002). The role of schools is contingent.

The importance of school courses for political knowledge and political participation has been questioned, not least after the Jennings and Langton study which found few effects of civics (Gross and Dynneson 1991; Niemi and Junn 1998). Later studies have reconsidered the importance of schools for political knowledge and political participation. Niemi and Junn have argued that schools make a significant difference (ibid). (Patrick and Hoge 1991; Dekker 1994; Farnen 2001; Dudley and Gitelson 2002). The potential role of schooling is hardly questionable. The actual role varies with its relation to other sources of political knowledge, subject contents, teaching methods and a whole range of other pedagogical factors.

The research tradition of political socialisation, which was established by Hyman, originally saw socialisation as a transfer of knowledge (and values) to passive, receiving young people. This research tradition also assumed that knowledge and values were stable once they were transferred (Renshon 1992; Dudley and Gitelson 2002). Later findings showing fluctuation and non-uniformity in how political education was received by young people made it necessary to recognise that adolescents interpreted and developed the political knowledge that

they were exposed to (Torney-Purta 1992; Niemi and Junn 1998). Thus, cognitive processes and structures had to be considered.

Political cognition theory could offer concepts and models covering such processes and structures (McGraw 2000). It focuses on how people make sense of themselves in the world and that they do so by means of structured mental representations. These structured mental representations have been conceptualized in various ways. The schema concept has perhaps been the most prominent (Monroe, Hankin et al. 2000). In this social-constructivist perspective political education is not a matter of transferring ideas to adolescents who will passively absorb them directly and in the same manner (Merelman 1986; Niemi and Junn 1998). Niemi and Junn propose that the educational process is a two-step process of exposure and retention/interpretation. Political education is thus a process of exposing adolescents to political knowledge and ideas (Rosenberg 1988). The research questions for this article (see above) address the knowledge schools make available for students.ⁱⁱⁱ

A recurrent idea in the social cognitive tradition, as Furnham and Stacey (Furnham and Stacey 1991) label it, is that by being structured, knowledge has meaning. According to the hermeneutic tradition, meaning is a matter of seeing phenomena in a broader context. Concerning political participation the problem of meaning has two particularly important aspects. First, what role do participatory arrangements play in political life? Do election results, protest marches and petitions make any difference at all? How, and for whom? If they play no role they are meaningless. Second, why does it make sense for the individual to be politically active? Even if election results or interest organisations do make a difference in politics, the individual citizen might consider political participation meaningless because the efforts of one person make no difference. Thus, knowledge facilitating political participation

includes not only the forms of political participation but also ideas on how political participation is meaningful.

Conceptions of political participation

Democratic theory will serve as a theoretical framework for the analysis of political education because this body of theory provides different ideas on what political participation is and how it makes sense. David Held's typology will be applied although it will be supplemented by other works (Held 1996).

According to Larry Diamond, Joseph Schumpeter's model of democracy is a minimalist model (Diamond 1999). Political participation is for Schumpeter restricted to voting and political discussions between elections (Held 1996, p.189). In elections voters choose among competing élites who are aligned in political parties competing for votes. Political participation is thus not a matter of influencing political issues but of deciding who will decide later on. A related version is that voters choose not only élites but also political programmes (Østerud 1991). In this case elections indirectly influence policy contents.

There are few constraints on élites once they (and their programme) are voted into power. The people's representatives in the legislature control the government, which is in supreme command of the governmental apparatus and thus able to act fairly freely. Elections make sense because elected representatives directly determine public policy.

Held argues that most writers in the liberal tradition see human action as a matter of self-serving action aimed at realising interests and preferences (1996).^{iv} Motivation to

act politically is therefore instrumental on an individual basis. However, Schumpeter stresses that citizens are often irrational, uninformed and emotional and this implies that they sometimes act on such motives as well.

Pluralism broadens the concept of political participation (Held 1996.). Political processes are driven by a variety of political actors, including governmental institutions, elected élites and a broad range of interest groups. In a Scandinavian perspective it seems reasonable to include both ad hoc groups as well as permanent interest organisations in the interest group category. Even if passive support for interest groups is an option, pluralism points to the importance of citizen activism in such interest groups.

Held distinguishes between pluralism and neo-pluralism, the latter recognising political inequalities in society and acknowledging that economic interests often have a stronger say than other interests. But neo-pluralism retains the notion of an open political system in which most people can organise and make a difference. However, to make a difference does not mean simply to have it one's own way. Influence is a matter of partial influence - alongside other actors - in some issues. Political motivation is also in the pluralist account instrumental. However, citizen political influence is dependent on organization and collective action.

From the 1960's participatory democracy challenged pluralism and introduced an even broader concept of political participation and of its motivation (Lafferty 1983). In addition to representative arrangements and interest groups this theory argues for direct democracy particularly at the local level (Held 1996); first of all within political parties

and organised interest groups;^v second, in local government structures; third, at the work place, and finally as self-government in neighbourhoods and voluntary associations.

Instrumental political motivation is important in participatory democracy, and this perspective recognises the importance of organization for political influence. But writers like Carole Pateman and Hannah Arendt also emphasise that political participation has a potential for moral, intellectual and social development for all participants (Lafferty 1983). This may also motivate political participation.

Deliberative democracy is an ideal of democracy as a free deliberation on values, objectives and strategies that are in the interest of the entire political community (Eriksen 1995; Gutmann 1999). In such deliberations the best arguments must prevail and power is not to be applied. Arguments that only refer to self-interests are not legitimate. Deliberations may characterise most forms of political participation and processes. However, deliberative public debate is seen as an important type of political participation. In public debate proposals and ideas will be tested, i.e. it must be examined whether they are in the best interest of the entire political community.

Political deliberations are expected to influence public policy contents because such deliberations will provide a common normative and conceptual basis for specific policy making. Instrumental political motivation is implied here, but interests of groups and individuals are seen as related to common interests. However, it could also be argued that self-development is an important motivation for participating citizens because becoming part of a broader community is a matter of developing the self.

Research review

Available research on political education in schools in Western countries is mainly based on curriculum studies and textbook analyses. Audigier (Audigier 1999b) sums up many of these studies and concludes that political education falls into one or a combination of several of the following main types of political education.^{vi} The first moralism, emphasises civic deeds. Citizens are obliged to pay taxes, obey the laws and serve in the armed forces (Audigier 1999a; Audigier 1999b). This hardly emphasises political participation at all, even though the duty to vote may be a component. The second, a formalistic political education, emphasises the formal organisational structure and procedures of the main political organs. (Patrick and Hoge 1991; Dekker 1994). In most countries these formal arrangements are mainly those of competitive representative democracy. In the third, political education takes the form of debating current issues in a critical fashion (Farnen 2001). Discussions play a role in all democratic conceptions but their role and form will be different in different conceptions. In the fourth, a frequent emphasis is the legal rights and obligations of citizens (Audigier and Lagelée 1996; Anderson, Avery et al. 1997). Such rights may point in the direction of many conceptions of democracy.

This body of research is based on textbook and curricular texts. There are very few studies of what happens in classrooms. There are a few studies in which teachers are interviewed about how they teach citizenship (Davis, Gregory et al. 1999; Audigier 1999b). These teachers tend to minimise teaching about political life, and instead focus on how to live together in class and at school in a respectful, tolerant way. The CIVICS study to some extent reports similar findings (Torney Purta et al. 2001). This deviates from what one would expect in the light of

the mentioned textbook and curriculum studies, and underlines the need to examine what happens at classroom level.

Norwegian research points out that national curricula are marked by a democratic turn from the early 1970's (Eikeland 1989). The objective of politically active citizens is clear in these documents. Active citizens must be empowered to participate in many ways and the curricula require schools to counter elitism and conformism in political life. Students must be encouraged to assess whether society is democratic or not and democracy is seen as more than formal arrangements for elections. The Norwegian case is therefore of particular interest for its attempts to alter political education. In his examination of Norwegian textbooks on political education in the same period, Lorentzen concludes that there are traces of the democratic turn as well as remnants of older traditions of emphasising the formal organization of representative competitive democracy (Lorentzen 2005).

The Norwegian political context for political education is in many respects similar to that of other Western countries. Among the distinctive features of Norwegian politics is that the party system is relatively fragmented and minority governments have therefore been frequent. Norway is a relatively homogenous society with modest levels of conflict. On most issues political parties do not diverge much. Nevertheless, political parties are very closely integrated entities with extensive party programmes and internal discipline. Since World War II, corporatist arrangements have developed markedly in Norway. Even if this trend has been reversed during the last two decades, large national interest organisations still play a prominent role in political life. From the 1970's direct action and lobbying have both gained in importance in political life (Olsen 1978; Østerud and Engelstad 2003).

Methods of research

During 2001, sixteen upper secondary school teachers were selected. They all worked in and around Bergen, the second largest city in Norway. The teachers were selected according to criteria that maximised background differences. They taught at schools located in both urban and rural communities. Some were historians whereas others were trained in social science. Some had taught politics for many years, others only for a few years. Some taught at upper secondary schools offering academic courses, others taught at upper secondary schools offering vocational courses. There are both men and women among the teachers, 50% of each. Four of these sixteen teachers were selected for classroom observation, which was carried out in the fall of 2001. I sat in during all lessons on politics in these classes. The classes had from ten to twenty lessons on politics.

The data collection was done in two stages. First, all the observation data were collected and a preliminary analysis was conducted. Next, the remaining teachers were interviewed in an attempt to see whether they represented variation beyond what had been observed.

In qualitative interviews it is particularly important to use terms and concepts that the informant is familiar with and to keep the interviews as concrete as possible. All the interviews started with the specifics of classroom practice, and from that base I tried to have the interviewees specify, explain and justify that practice.

The analysis seeks to identify the specific teaching contents and activities. The strategy is thus neither to search for the hidden and unconscious, nor for narratives over time

(Kvale 1997). In the analysis of data I will first present what was common for all teachers and then analyse elements of variation.

The quotations have been translated by me. When these are included, the following signs are used. The (...) marks that some words are omitted, normally because they are impossible to understand or because they are beginnings of sentences that are not finished before another sentence is pronounced. What is written in brackets is added to facilitate reading. The three main research questions will be treated one by one in the analysis below. I.e. I will first analyse what kind of participation is made known to students. Next, I will look into how teachers try to make the various forms of political participation intelligible and meaningful to students.

It is a problem that teachers in interviews may present their efforts as more developed than they are. This is the main reason why the observation material is heavily emphasised in the analysis below. However, the interviewed teachers made numerous critical remarks on their own practice and this increases reliability. Another problem when interpreting data about what has been taught is that in most lessons there were a few main topics and many brief hints at other topics. The main topics are those that the teachers stressed, explained, illustrated, asked questions about and often followed up in activities for the students. When teaching the main topics, the teachers also made short references to related topics without elaborating these. This was observed in all classes. In the interviews the teachers also frequently said that they ‘mentioned’ various issues whereas they emphasised others. It is quite likely that what most students perceive and retain are the emphasised main topics and what is only mentioned is missed by the majority of them.

Results - political education in Norwegian upper secondary schools.

As will be documented below, the data material proved to be marked by less variation among teachers than expected. There are some elements that all teachers stress in their teaching. In addition to this, there are elements that only some teachers cover. The following table illustrates this.

Table 1.

The observed teachers by main topics in political education.				
Topics	Teachers			
	A	B	C	D
Political parties	X	X	X	X
Election campaign	X	X	X	X
Formal election process	X	X	X	
Formal structure of government	X	X	X	(X)
The nature of politics (conflicting values and interest)	(X)	X	(X)	
Having opinions, keep up with the news	X	X	X	X
Local government structures	X	(X)		
Channels for popular participation: voting, interest org., action groups, direct contact			X	
Threats to democracy	X			
Political decision making processes.	(X)		(X)	
Political power		X		

Types of political participation

In order to facilitate political participation, political education has to explain what kind of behaviour this actually is. In all the observed classes voting was by far the most thoroughly taught form of political participation. The other types of political participation were far less elaborated by the teachers (see below).

The primacy of elections

The most spectacular educational exercise was the mock election. All Norwegian upper secondary schools organise mock elections. At each school, the election is preceded by a debate in which all political parties are represented. All school election results are reported to a national database and the results are extensively covered in the mass media.

Before and after the mock elections, the four observed teachers gave lessons on elections and political parties. One of them did this more briefly than the others and spent less than one lesson on it. He referred to the mock election and explained that parties represent alternatives and that ideologies play a role in them. He also explained that voting is to choose among such party alternatives. The other observed teachers set aside more time for elections and political parties. They also organised student projects on the programmes of the political parties. The emphasis on elections and political parties was also echoed in the teacher interviews. They all said they made this a priority. Voting is a form of political participation that was thoroughly taught.

Concerning what is taught about voting and elections, let us first note that the mock elections are conflictual and entertaining events. All the observed teachers spent some time on the mock election debate in class afterwards to hear how the students felt about it. In their

comments, students often said that it was interesting to get a closer look at the various parties. They frequently referred to party representatives making promises in order to attract young voters. In all classes students were critical, saying that the political parties obviously made promises they could not keep. It was observed that that students were expressed being offended because the political representatives made promises as if the students were stupid – i.e. free condoms to all and the like. It seems that what students observed was a quite populist, election time competition for support. Insofar as the students were critical of this, the teachers acknowledged this criticism. This was one of the very few instances where critique of the political order occurred without being corrected by the teacher.

In contrast to the populist competition among parties in the mock elections, the notion of political parties as carriers of competing, integrated platforms was very strongly underlined in the teaching in the observed classes. This was what they spent most time on in the lessons about politics in three of the classes. These three teachers spent considerable time explaining the profiles of the various parties and had the students study party programmes in student projects. They made presentations of all parties pointing out the characteristics of each of them, either in terms of ideology or in terms of whose interests they represented. They also had the students present the party profiles orally and/or as posters based on students' analyses of party programmes. The political parties were thus presented as carriers of clearly defined and distinct alternatives and in three of the classes the students were asked to look for these different alternatives themselves in the party programmes.

The interview material confirms the observation data. All teachers stated that they emphasised party programmes and most of them organised student projects where students examined and compared party programmes.

Even if all 16 teachers shared the emphasis on elections, voting and political parties, they differed on some aspects concerning what they taught about these issues. One such issue was the formal procedures of the election process, i.e. the nomination process, the act of voting and how mandates are distributed among political parties. Not all of them made this a major issue of a lesson. Only one teacher explained how one could participate politically as party member.

In Norway there is an election every two years, and the mock elections are organised only when there is an ordinary election. As students attend upper secondary school for three years, they all experience the mock elections. But in non-election years political education cannot be linked to it. Do the teachers teach differently then? Probably not. In the interviews teachers were asked how they taught the subject in general. In their responses, most of them referred to what they had done both the same year and in recent years without making it a point that in non-election years it was different. Some of them were asked whether they emphasised elections and political parties less when there was not an election and they generally responded that this was a major issue every time. None of them said that they did something else in non-election years.

Other forms of political participation.

There are other arenas for political participation than elections. To what extent was that taught in the four observed classes? Three of the four teachers made brief references to alternatives. One of them explained that citizen may turn to interest organisations in order to obtain goods or services. How organisations exercise political influence was not elaborated upon, nor was it explained what one actually does as a member of such organisations. Two teachers showed a

video tape about the daily life of members of parliament. These videos showed that the MPs met representatives of various interest groups and enterprises. The teacher who elaborated the most on organisations showed this video and he gave an overview of various channels for citizen political participation emphasising that citizens may join interest organisations. He explained that organisations meet with elected politicians and that the government sometimes mobilises support among organisations. He thus elaborated more on how organisations play a role, but it was not a major topic of any of his lessons.

The brief treatment of interest organisations is paralleled by the treatment of direct action.^{vii}

Three of the observed teachers mentioned direct action, which they defined more or less explicitly as protest marches. One teacher pointed out the distinction between legal and illegal direct action and explained that an important question is whether illegal action can be accepted.

Two of the observed teachers - of classes in academic upper secondary education - also included direct contact with officials. What they referred to then were various rather symbolic arrangements for direct contact between elected politicians and citizens: for instance that the mayor of Bergen often sits one hour, once a week, at a bench in the main square and can be approached by anyone interested. Also, some local government organs allow direct participation (questions, comments) at the end of their meetings.

Thus, in the observed classes, interest organisations and direct action were both mentioned on occasion but not systematically explained or elaborated upon. The interviewed teachers partially confirmed this pattern. Two of them left out interest organisations and/or direct action completely. Most of them, however said they included something about interest

organisations but they said they were brief on this issue. Some of them specified and said that the main content was trade unions and their role in relation to employers. Particularly teachers in vocational secondary schools emphasised the trade union aspect. However, a few of the interviewed teachers seemed to make direct action a major issue. This group said that direct action was important because this was how the students would most easily see that they could influence politically. They also elaborated on various forms of direct action that they pointed out in class: protest marches, petitions, direct contact with officials and writing in newspapers.

What is sometimes referred to as new forms of political participation, for instance direct action or global interest organization via the internet, were not included by any of the observed teachers nor by the interviewed teachers, except two.

The importance of having an opinion.

In addition to voting, two other types of political activity were very much emphasised by most teachers: to keep informed about the current political debate and to discuss political issues and have an opinion. Voting was the only form of political participation that was more elaborated.

All the observed teachers repeatedly urged their students to keep up with the news concerning politics and they all made frequent references to what was currently in the mass media.

Sometimes this was directly relevant for the topic of the lesson. For instance, they all taught politics from August to October as elections took place in early September. Naturally, during these weeks political issues dominated in the media and this was often included in the lessons.

In October, when national and local government budget proposals are put forward and extensively discussed in the mass media, the teachers in all the observed classes spent some time on the budgeting process and on how public policy responsibilities were distributed,

while referring to news about this. In some classes this took the form of quite brief comments whereas in others, the teacher explained the budget proposals more extensively. But it also happened quite often in all classes that considerable time was set aside for what was on the mass media agenda even if it had no relevance to the topic of the teaching that day.

One class distinguished itself by a more profound and systematic approach. Each week two teams of correspondents were appointed. One team of two students covered national and local news and one team covered international news. They gave their report to the class by the end of the week. The teacher interviews reveal a parallel pattern. All these teachers emphasised that they incorporated what was on the mass media agenda in their lessons.

All teachers stressed the importance of having an independent opinion. In the observed classes the teachers willingly let the students discuss current issues whenever students expressed their opinions and they all said to their students that it was important to have an opinion. They hardly ever corrected student opinions but were positive whenever students stated their views.

Also the interviewed teachers emphasised debate and development of opinions. They all said they gave priority to this aspect. What is noteworthy is that 6 of them emphasised this to such an extent that they said that forming an opinion and being critical of the opinions of others was the core and primary concern of their teaching. One of them said ‘I discuss a lot with them - that's mainly what we do – discuss’. Another put it this way: ‘I feel that this is all about getting them engaged and reflective. To me this is what Social Studies [the subject] is all about’. This teacher returned repeatedly to this point throughout the interview. According to her, her task was to help the students form their own opinions about current issues and to help

them form opinions on an informed basis and not just based on prejudice and propaganda.

With one exception the teachers who made this the core of their teaching all taught in vocational secondary schools.

Democratic standards for political participation.

Democratic values may imply human rights such as respect for others, tolerance, freedom of faith and expression. They are basic to education in general. Democratic values may also imply values concerning how citizens relate to governments (see above). Such values are more naturally discussed as part of political education. This is what the Norwegian national curriculum requires.

The general observation in all the observed classes was that these issues were not systematically taught, but were partially treated on occasion. All four teachers pointed out the majority - minority tension. One of them emphasised that it was necessary to stick to your convictions in a democracy even if the majority was against you. The others pointed out that democracy is majority rule, but with due respect to the rights of the minority. Minority rights were not specified in any of the classes. Beyond this, only brief references to democratic values were observed.

One teacher made it a major point that in a democracy, the laws must be in accordance with the will of the people. He organised student groups to discuss how the people's ideas about right and wrong change and how laws change accordingly. The same teacher also presented politics as a matter of priorities and compromise, and he organised groups to simulate political priorities and compromise. He did not link this to the term 'democracy', but still came close to portraying democracy as interests in competition and bargaining processes. He was the

only one who made these issues a main topic in his political education, more so than parties and elections.

In the interviews, all teachers were asked to what extent they taught democratic principles and norms. Not one of them said that this was taught systematically and with any depth. But they all said that they mentioned issues like this from time to time.

Related to the question of the nature of democracy is that of how politics is generally defined. Some of the observed teachers made it a point that politics concern the distribution of goods and burdens in society. They also provided examples about what goods and burdens the government distributes. One of the observed teachers made it a major topic in one lesson to make students see that when conflicting values and ethical standards are involved it is very difficult to find solutions all may agree to. He gave the students exercises in which they struggled with such conflicting values and ethical principles. He pointed out that this was also what politics was about.

Most of the teachers teach voting and urge keeping up with the news. This mainstream political education is firmly rooted in competitive elite democracy. There are some who make direct action a major issue, thus adding elements from neo-pluralism and participatory democracy. Some make discussing current issues the main profile, without emphasising participation beyond that at all. This emphasis makes sense in several conceptions of democracy, as will be discussed below.

The role of political participation in the political system.

Voting and other types of political participation derive their meaning from their importance in a wider context. Of particular interest is their role in political life in general. The data material allows us to examine if and how political education relate political participation to political processes and to political structures.

Popular participation in political decision-making processes.

One way to situate participatory arrangements in a broader context is to show how they play a role in specific political decision-making processes. The data from all the observed classes suggest that political processes, political choice and political outcomes were not central concerns in the political education. There were fragments of these issues in the observed teaching, but not coherent introductions to them. There were very brief references to the fact that elected politicians have contacts with interest groups and business interests, and some of the teachers mentioned hearings^{viii}. Furthermore, the observed teachers all mentioned the formal procedures in the national parliament, particularly concerning law making and the national budget. One of the observed teachers had the students do a role play in which they were supposed to be the Cabinet deciding on priorities between public policy sectors.

All the observed teachers pointed out that mass media were important political actors. One of the teachers listed mass media as one of many power resources, and clarified this by pointing out that once a problem is focused upon in the mass media, action normally follows immediately. One teacher elaborated on the role of the mass media in setting the political agenda and how political leaders use the mass media.

All observed teachers occasionally gave examples of public policy issues, often issues that concerned the students. One teacher, when showing how popular conceptions of proper legal standards change, referred to a number of controversial issues such as gay adoption, alcohol legislation and the like. Also most of the interviewed teachers said they tried to illustrate that political issues concerned the students personally. But this was not followed up by any elaboration about what happened to these issues in decision-making processes.

One of the observed teachers touched upon decision-making processes when teaching about power.^{ix} He had a quite extensive lesson on political power, which he repeated later on. This lesson presented various power resources like money, formal position, knowledge etc. To some extent he also elaborated on how organisations or business interests apply such resources.

The interviews suggest that some teachers hardly touched political processes at all, whereas others occasionally did. But none of them presented this as a priority and as something they made a main point in their teaching. Like the observed teachers, many of them explained the formal proceedings of the national parliament and cabinet.

Political structures and popular participation.

Another way to situate political participation in context is to focus on structural frameworks. The observed teaching did provide some ideas on structures. First, the students were given quite thorough presentations of the constitutional structure of formal hierarchy, parliamentarism, division of powers, the sovereignty of the people, constitutionalism and change of government.

All observed teachers also provided quite systematic accounts of the formal division of power and responsibility between governmental institutions. They differed to some extent concerning what institutions they emphasised. Two teachers focused particularly on local government institutions. One of them even took the class to the town hall where they were offered an extensive session on the formal rules and responsibilities of the local government, including a role play where the students simulated a meeting in the council meeting hall. This teacher also had a prominent local government politician come and talk to the class about how the local government worked.^x She particularly emphasised the policy responsibility of local governments.

Two teachers gave accounts of the formal organization of the national parliament both by means of oral presentation and by showing a video on the daily work of two members of parliament. One of them also outlined how the cabinet organises its work, i.e. the various types of meetings they have, their meetings with the king and the principles of cabinet solidarity.

The interviewed teachers all said that they made it a priority to explain the organization of parliament and cabinet and the relationship between them. Six of the interviewed teachers said they also did this concerning the local government. One teacher in the interview material included a presentation of the bureaucracy and the links between national, regional and local levels. A few teachers also mentioned expert power.

Elections stand out as important simply because those who are voted in become supreme governors of public policy that directly concern students. There are no power structures representing constraints on their freedom of choice. Nor are there processes involving anyone

else but themselves. The mass media are the only political force outside the circles of elected political leaders. Thus, again, when we consider the main topics in political education, it remains very close to a conception of competitive élite democracy. In as far as there are deviations, they are brief elements and not major issues that are systematically explained.

What makes political participation meaningful for the individual?

Even if this was not often stated explicitly, expectations to participate politically were repeatedly transmitted in the observed classes. First, let us note the near absence of critical analysis of Norwegian politics in all the observed classes. Similarly, when one of the observed classes was working on ‘What threatens Norwegian democracy?’ most of the threats were external to the system, such as voter indifference, globalisation and poor media coverage. In interviews, some of the teachers expressed quite explicitly that their task was to defend and represent the political system to the students. One interviewed teacher put it like this when I asked him what he did when the students questioned the point of voting: ‘I am a professional who must stand for certain official values. To put it that way, I have a curriculum that I must relate to, which requires that I promote democracy’.

Second, especially concerning voting, all students took part in extensive simulations. This took place in many classes when studying the party programmes. In addition, all students took part in mock elections at school every second year (see above). The time set aside and the media coverage these mock elections receive underline the importance of voting. Third, the time spent on parties and elections in class indicated their importance.

An expectation that almost all the observed teachers expressed more explicitly to their students than the expectation to vote was the importance of having an opinion. The teachers

did so in speaking, but it was also reflected in how discussions were run in the classes: teachers normally took the time to let the students express their opinions if they wished to do so. Particularly in two of the observed classes, one vocational and one academic class, extended discussions took place concerning current issues. The teachers showed a positive attitude towards most opinions and did not object to opinions expressed.

Considering that the teachers signaled the importance of political participation so clearly, one would expect these to clarify why such participation makes sense for the individual. However, none of the observed teachers gave prepared lessons about why political activity was worthwhile for the individual citizen. The question was, however, repeatedly raised by the students themselves in many classes, both the observed classes and in the classes of the interviewed teachers. In the observed classes these questions were particularly voiced at vocational secondary schools. In one observed class the teacher introduced his lesson by saying that the election was approaching. Numerous students instantly voiced that voting and politics were dirty and that voting was a waste. The teacher then had to articulate the reasons for being active as a defence and maintained that it was important and positive to vote. But even when challenged like this he failed to spell out clearly why voting was worthwhile.

The observed teachers all seemed hesitant when challenged at this point. Sometimes they did not even say why political participation was important, only that it was. A majority of the interviewed teachers also expressed that it was a difficult question and that they were not sure what to answer when students brought it up.

None of the teachers treated these issues at length in their lessons. Not once were arguments for and against juxtaposed, nor were the issues elaborated upon. The only exception was that

one class visited the town hall and the person who received them spoke a lot about democracy being historically recent, how it had gradually been introduced in Norway and could not be taken for granted. Thus, it was a common responsibility to uphold it.

Even if the importance and meaning of being politically active were thus not elaborated, it was treated on occasion. Three of the four observed teachers tried to make students see and reflect upon how political decisions influenced their own lives and gave them a stake in politics. They most frequently tried to make students see how election results would influence their situation. Student housing and free textbooks are examples of such issues. One teacher intervened in a student discussion about the attacks in Afghanistan after 11 September 2001 by raising the question of whether the boys in the class, who would join the armed forces after upper secondary school, could and should be sent there as soldiers.^{xi}

Another suggested reason to be politically active was (referring to party activism) that it gave valuable experiences and that one could learn a lot, not least about how to organise. Several of the observed teachers argued that political participation was fun. Still another argument was that democracy was historically recent and fragile. For that reason we should all play our part in democratic politics. One teacher referred to the duty of every citizen, but did not explicate this much further.

Justifying political participation may take the form of presenting attractive identities that have political participation as normal and appropriate action. In one class, one of the students was a left wing activist and the teacher repeatedly mobilised her in his teaching. Thus, in this class both the conventional voter and the left wing activist were made visible as identities with

political participation as a component. But there were very few such instances when the teachers explicitly tried to link certain political activities to specific social identities.

The answers of the interviewed teachers were very much in line with what was observed.

They all said that political motivation was a problem and that it was difficult to know what to say. But they all felt challenged to take up the issue. What they actually said varied; some of them had explanations in line with the observed teachers. But many of them said that their response to this challenge normally was to argue that the political system was dependent on citizen participation. If we want a political order like the one we have to be maintained, some participation is required. Some said that they used to compare the Norwegian political order with that of non-democratic states to illustrate the importance of democracy.

Concerning the activity of keeping up with the news, several teachers said in interviews that they saw it as important to prepare the students for the fact that adults discuss politics and what is in the news. Not being able to take part in this is a social handicap. It is a matter of being socially 'on-line'. Other reasons for keeping up with the news were not given.

Above all, what makes political participation worthwhile was not much explained. The very modest input teachers provided concerned either that participation is developmental for the individual, or that the political system requires such popular contributions. The latter argument is an argument of system loyalty or of what is appropriate for the identity as responsible citizen.

Discussion.

The data material suggest a political education that is uniform in many respects. Voting is the major type of political participation and it is defined as a matter of choosing among alternative party programmes. The importance of keeping up with the news and having independent opinions is also stressed. Other forms of political participation were only mentioned quite briefly by most teachers. Elections are portrayed as decisive for public policy concerning the everyday life of young people. Elected representatives are presented as supreme makers of political decisions affecting all, while political processes involve only politicians. These politicians keep themselves informed about what others think, but the only political actor with an independent power besides the elected politicians is the mass media. All these elements are very much in line with Schumpeter's conception of competitive élite democracy. There are deviations from this pattern (see below). But this is the dominant content.

This is a surprising finding when seen in the light of the national curriculum. But it is also surprising that the limitations of this conception of democracy are not reflected in the teaching. Many of these problems are frequently debated in Norwegian media, such as the power of business interests and bureaucracy. It has also been pointed out by many that Norwegian political parties do not represent distinct, coherent and ideologically based alternatives to the extent they once did. The cleavage structures that political parties are structured around are not always relevant to current problems and issues. They increasingly mobilise on single issues and on the appeal of their leaders (Jenssen 1993; Østerud, Engelstad et al. 2003). These problems are absent in the teaching in the observed classes. Only one teacher briefly indicated that the distinction between socialist and non-socialist was not very clear any more. The conditions for democratic, popular political participation are rapidly

changing. Democratic politics have been developed in the framework of the nation state which is now changing due to globalisation processes. Political education will have to adjust to this but there are no traces of such changes in my data material.

Adrienne Sørbom discusses the implications of late modernity on how people relate to politics (2002). In her analysis, a main point is that people channel their increasing engagement in social problems to direct problem solving and self governance at the local level. As such, it is a theory of how people turn away from politics on a larger scale and by means of established political institutions. But it is also possible to see late modernity theory as a theory about how people relate differently to traditional forms of political participation. They will be more self defining and reflexive also in traditional forms of engagement and they may activate or deactivate much more rapidly. Such developments do not seem to enter political education.

Ought political education to include such limitations and problems of representative democracy? To what extent? Or should it stick to an idealised version of democracy? Is competitive élite democracy the only ideal? These are complex questions, and space does not allow a full assessment of them. The British political literacy model from the late seventies argued for a more realist approach to political life (Crick and Porter 1978).^{xii} More recently, Niemi and Junn (1998) argue in favour of an emphasis on current issues and how political decisions are reached. They favour more critical analysis of how the political order works and they argue that the vehicles for participation, in particular parties and interest organisations should be central in political education. They argue that political decision-making is important, in particular how conflicting interests and values interact in such processes. They argue that teaching the relevance of politics to students is important, that local level politics should have priority and they argue that students should be familiar with the values and

principles of democracy. Herman Giesecke also favours the study of actual political decision making processes from initiation to implementation with a critical perspective and with a focus on how various political actors may influence, in particular at the local level (Tønnesen 1992). These are all arguments in favour of a more realist approach to political life. However, there is no agreement as to what a more accurate and true image of political life is (Faulks 1999). Besides, political education should not only reflect what is but also what ought to be (Callan 1997, Gutmann 1999). Not least democratic ideals are important in that respect. As outlined above, there is no agreement as to what democratic ideals are either.

However, democratic standards for political life are not systematically taught according to my data material. In general, there is an almost complete lack of critical perspectives in the presentations and assessments of Norwegian political life. Critique requires criteria for assessments and democratic standards are one such set of criteria.

All teachers signalled to their students that it is important to be politically active. The majority of them experienced that their students challenged this assertion. The teachers tried to justify political activity without being sure how to do so. Such attempts at justification were normally quite vague, mixing some of the following ideas: participation leads to influence on political decisions, one may learn a lot from it, it is necessary to support and maintain the democratic nature of Norwegian politics and all citizens have a responsibility to do so. Comparisons with non-democratic regimes were given to show the importance of democracy. Some teachers said that participation is fun or that it is a duty for all citizens. The combination of emphasis on the importance of participation, i.e. voting, and the vague justifications can be seen as a bit moralistic. At this point the moralism reported by others, e.g. Audigier (1999b) was found also in Norwegian political education.

The teachers in the data material tried to make students keep up with the news and have their own opinions. This can be interpreted in several ways. It can be seen as part of the voter education of competitive representative democracy. Voters are supposed to watch the performance of office holders in order to decide whether their mandate should be renewed or not. Voters must also form their own opinions in order to decide which party programme is most to their liking. However, the mass media orientation and the constant challenge to discuss and have opinions can also be seen as a kind of political education that extends beyond voter education. It could be seen as a preparation for taking part in the permanent public deliberation about political values, objectives and strategies. Power holders are tested not only at election times but continuously in the public debate. In this perspective a crucial issue is what qualities the student debates have. Are students trained to debate in a rational fashion, where universal principles play a major role, where the factual basis for opinions is stressed or are they trained for debates where all participants voice their own, narrow preferences and feelings about various issues? Some of the teachers indicated that they emphasised the former whereas others did not. There is a need to study this aspect of political education more closely. What kind of debates and discussions are students invited to and trained for?

It is a paradox that a question which is crucial and which interested the students, i.e. whether it is worth the effort to vote or be politically active in other ways, was not addressed in a systematic manner. It is becoming increasingly difficult for individual citizens to relate to politics in a meaningful way because the collective frameworks for citizen participation have changed. Political mobilisation in the 19.th and 20.th century was in many ways a mobilisation of social groups (Rokkan 1987). Voting and other types of political activity

made sense as a component of collective identities (such as working class, Christian lay movement). It also made sense because these collective entities had political influence. Thus, voting as collective action was a powerful political act. Without these frameworks citizen participation is problematic because it is difficult to motivate political activity in individual terms (Melucci 1996).

The similarities among teachers across different background, type of school, local community context, gender and experience are noteworthy. The most distinguishable deviations are that some of the interviewed teachers made debating current issues the most important part of political education and that one observed teacher made political power and politics as ethical choice the main issues besides teaching formal structure. The former deviation is in line with trends in international research. The latter is not: his teaching is focused on the nature of politics, i.e. on power, interest conflicts and ethical dilemmas. Some teachers reported that they made various types of direct action an important topic in addition to political parties, formal organisation and keeping up with the news. This moves their teaching in the direction of an activist political education, i.e. closer to ideas of participatory democracy.

Still, the main trend is a fairly uniform political education. This is an interesting finding. In the literature there is broad agreement that there is no canon of political education in terms of an explicit didactic model defining objective, appropriate teaching contents and methods (Audigier 1999b). Thus, one could reasonably expect much more variation than the data reveal. A didactic canon seems to have evolved informally in schools. Clearly, this finding deserves further testing on representative data.

Norwegian political education is only partially in line with findings in the international empirical research, as Audigier sums this up (1999b). Audigier points out that political education is often found to be moralistic. There are few findings in my material in the moralist vein even if the insistence on the importance of being politically active can be interpreted as an example of moralism. Audigier writes that political education emphasising constitutional forms is frequently reported in international research (ibid.). So is political education that encourages debating current issues. The Norwegian case seems to be closer to these trends. But constitutionalism and debate about current issues are subordinated to a strong emphasis on voting and political parties as carriers of political alternatives. These latter issues are the core of political education. This gives Norwegian political education a different character than the isolated teaching of formal organisation and constitutional principles reported by Audigier (ibid.). It seems reasonable to suggest that in addition to the types of political education outlined by Audigier (1999b) we should add the model of voter education for competitive élite democracy.

Conclusion.

What types of political participation are students in Norwegian schools made aware of, how are these forms said to play a role in political life and why does political participation make sense for the individual citizen? These are the research questions and the empirical analysis concludes that although there are variations, the main trend is that being a rational voter is the main political activity. The role of such activity is framed by the formal and constitutional frameworks of Norwegian politics, making elected politicians supreme in politics. This brings Norwegian political education closer to competitive élite democracy than expected.

There are, however, some deviations from this pattern. Some teachers make discussions the key issue and others make direct action as important as voting. Further research is needed in order to assess how typical these various orientations are.

References

- Aardal, B. (2002) Demokrati og valgdeltagelse - en innføring og oversikt. In B. Aardal (ed.) *Valgdeltagelse og lokaldemokrati* (Oslo: Kommuneforlaget)
- Anderson, C., Avery, P. et al. (1997) Divergent Perspectives on Citizenship Education: a Q-method Study and Survey on Social Studies Teachers. *American Educational Research Journal*, 34(2), 222-264.
- Audigier, F. (1999a) *L'education a la citoyennete* (Paris: Institut National de Recherche Pedagogique).
- Audigier, F. (1999b) L'éducation civique dans l'enseignement secondaire. *Revue Nationale du Réseau CNDP-CRDP pour l'enseignement de l'histoire et de la géographie* (7), 11-27.
- Audigier, F. and Lagelée, G. (1996) *Education civique et initiation juridique dans les colleges* (Paris: Institut National de Recherche Pédagogique).
- Callan, E. (1997) *Creating Citizens. Political Education and Liberal Democracy* (Oxford: Clarendon Press).
- Crick, B and Porte, A. (1978) *Political Education and Political Literacy*, (London: Longman).
- Davis, I., Gregory, I. et al. (1999) *Good Citizenship and Educational Provision* (London - New York: Falmer Press).
- Dekker, H. (1994) Socialization and Education of Young People for Democratic Citizenship. Theory and Research. In L. Edwards, P. Munn and K. Fogelmann (eds), *Education for Democratic Citizenship in Europe - New Challenges for Secondary Education* (Hamburg - Strassbourg - Lisse: UNESCO, Europarådet, Swets & Zeitlinger).
- Diamond, L. (1999) *Developing Democracy* (Baltimore - London: John Hopkins University Press).

- DiRenzo, G. (1990) Socialization for Citizenship in Modern Democratic Society. In O. Ichilov (ed), *Political Socialization, Citizenship Education and Democracy* (New York - London: Teachers' College Press).
- Dudley, R. L. and A. R. Gitelson (2002) Political Literacy, Civic Education and Civic Engagement: A Return to Political Socialization? *Applied Developmental Science*, 6 (4), 175-182.
- Eikeland, H. (1989) *Fortid, nåtid, framtid. En fagdidaktisk innføring om undervisning i o-fag og samfunnsfag* (Oslo: TANO).
- Eklundh, P. (1997) Education for Democracy: Some notes on the Swedish Case in a Piagetian Epistemology Tradition. *Children's Social and Economics Education*, 2 (2), 63-79.
- Engelsen, B. (1992) *Kan læring planlegges?* (Oslo: Ad Notam Gyldendal).
- Eriksen, E. O. (1995) *Deliberativ politikk* (Oslo: TANO).
- Farnen, R. (2001) Political Socialization and Education in 21st Century USA and Canada: State of the Art in North America. Paper presented at the IPSA RC on Political Socialisation Conference "Political Socialization, Participation and Political Education", Universitet GH, Wuppertal.
- Faulks, K (1999) *Political Sociology. A Critical Introduction* (Edinburgh: University of Edinburgh Press).
- Furnham, A. and Stacey, B (1991) *Young People's Understanding of Society* (London - New York: Routledge).
- Gross, R. E. and Dynneson, T.L. (1991) The Educational Perspective. In R. E. Gross and T. L. Dynneson (eds), *Social Science Perspectives on Citizenship Education* (New York - London: Teachers' College Press).
- Gutmann, A. (1999) *Democratic Education* (Princeton: Princeton University Press).
- Held, D. (1996) *Models of Democracy* (Cambridge: Polity Press).

Ichilov, O. (1990) Dimensions and Role Patterns of Citizenship in Democracy. In O. Ichilov (ed). *Political Socialization, Citizenship Education and Democracy* (New York - London.: Teachers' College Press).

Jenssen, A. T. (1993) *Verdivalg. Ny massepolitikk i Norge* (Oslo: Ad Notam Gyldendal).

Kvale, S. (1997) *Det kvalitative forskningsintervju* (Oslo: Ad Notam Gyldendal).

Lafferty, W. (1983) Deltagelse og demokrati. In T. Bergh (ed), *Deltagerdemokratiet* (Oslo: Universitetsforlaget).

Leleux, C. (1997) *Repenser l'éducation civique* (Paris: CERF).

Lorentzen, S. (2005) "Ja, vi elsker..." *Skolebøkene i den norske statsbyggingsprosessen 1814-2000* (Oslo: Abstrakt Forlag).

McGraw, K. M. (2000) Contributions of the Cognitive Approach to Political Psychology. *Political Psychology*. 21 (4), 805-824.

Melucci, A. (1996) *Challenging Codes. Collective Action in the Information Age*. (Cambridge: Cambridge University Press).

Merelman, R. M. (1986) Revitalizing Political Socialization. In M. G. Hermann (ed), *Political Psychology* (San Francisco - London: Jossey - Bass Publishers).

Mintrop, H. (2002) Teachers and Civic Education Instruction in Cross-National Comparison. In G. Steiner-Khamsi, J. Torney-Purta and J. Schwille (eds), *New Paradigms and Recurrent Paradoxes in Education for Citizenship: An International Comparison* (Sydney: JAI).

Monroe, K. R., J. Hankin, et al. (2000) The Psychological Foundations of Identity Politics. In N. W. Polsby (ed), *Annual Review of Political Science*, **3**: 419-447.

Niemi, R. and Hepburn, M. (1995) The Rebirth of Political Socialization. *Perspectives on Social Science*, 24 (1), 9-16.

Niemi, R. G. and Junn, J. (1998) *Civic Education. What Makes Students Learn?* (New Haven - London: Yale University Press).

Olsen, J. P. (1978) Folkestyre, byråkrati og korporativisme. In J. P. Olsen (ed), *Politisk organisering* (Oslo - Bergen: Universitetsforlaget).

Patrick, J. J. and J. D. Hoge (1991) Teaching Government, Civics and Law. In J. P. Shaver (ed), *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning* (New York: Macmillan - Simon and Schuster).

Renshon, S. I. (1992) Political Socialisation. In M. Hawkesworth and K. Maurice (eds), *Encyclopedia of Government and Politics* (London - New York: Routledge).

Rokkan, S. (1987) *Stat, nasjon, klasse* (Oslo: Universitetsforlaget).

Rosenberg, S. (1988) *Reason, Ideology and Politics* (Cambridge: Polity Press).

Solhaug, T. (2003) *Utdanning til demokratisk medborgerskap*. (Oslo: Faculty of Education, University of Oslo).

Steiner-Khamsi, G., J. Torney-Purta, et al. (2002) Introduction. In G. Steiner-Khamsi, J. Torney-Purta and J. Schwille (eds), *New Paradigms and Recurring Paradoxes in Education for Citizenship. An International Comparison* (Sydney: JAI).

Sørbom, A. (2002) *Vart tar politiken vegen? Om individualisering, reflexivitet och görbarhet i det politiska engagemnetet* (Stockholm: Almqvist & Wiksell International).

Tjørvason, S. (1993) *Demokratisk deltagende och kognitiv socialisation* (Lund: Lund University Press).

Torney-Purta, J. (1992) Cognitive Representations of the Political System in Adolescents: The Continuum from Pre-Novice to Expert. In H. Haste and J. Torney-Purta (eds), *The Development of Political Understanding: A New Perspective* .(San Francisco: Jossey Bass Publishers).

Torney-Purta, J., R. Lehmann, et al. (2001) *Citizenship and Education in Twenty Eight countries. Civic Knowledge and Engagement at the Age of Fourteen* (Amsterdam: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement).

Tønnesen, R. (1992) *Demokratisk dannelse i tysk perspektiv. 20 års diskusjon om Herman Gieseckes syn på den politiske oppdragelsen* (Trondheim: Universitetet i Trondheim. Den allmennvitenskapelige høgskolen).

White, P. (1996) *Civic Virtue and Public Schooling* (New York - London: Teachers College Press).

Østerud, Ø. (1991) *Statsvitenskap* (Oslo: Universitetsforlaget).

Østerud, Ø. and Engelstad, F. et al. (2003) *Makten og demokratiet*.
(Oslo: Gyldendal).

Notes

ⁱ All young Norwegians repeatedly study political education and related issues in a social studies subject that is on the timetable every year throughout the 10-year compulsory schooling. This political education effort is finalised the second year at upper secondary school in a social studies course which has two lessons a week. Most young Norwegians attend it and this analysis of Norwegian political education focuses on that course.

ⁱⁱ The curriculum was found on <http://skolenettet.nls.no/dok/lp/samfl.html>

ⁱⁱⁱ Political knowledge, as a component in political competence, in some places in the text replaced by the term political understanding or ideas. Basically, these are understood the same way but the two latter underlines an important feature of political knowledge/understanding/ideas: It is possible to have many different types of ideas or knowledge about politics. They may be partially true or perhaps even false.

^{iv} There are important exceptions, John Stuart Mill for instance also underlined the developmental potential of political participation.

^v Pluralism implies citizen activism in interest groups, participatory democracy expands this notion.

^{vi} Audigier at one point sums of available research in four types: moralism, formal organisation, debating current issues and political education by means of democratising the school or classroom (1999b). Elsewhere in his work he refers to other orientations, and he thus identifies more than the initial four. I base my review on his extended categorisation.

^{vii} By the term direct action is meant protest marches, signing petitions, all types of direct contact with officials and protests.

^{viii} In a Norwegian context, hearings refer to a very common procedure in which the government sends its proposals to a range of interest organisations, concerned governmental agencies and experts and asks for comments. Based on these a revised proposal is then developed.

^{ix} He was the only one who made power the main topic of a lesson.

^x This teacher taught at a school in Bergen, and Bergen then had a two-layer local government. The local government for the entire urban area was divided in around 10 local community councils with their own leader, budget and administration. This teacher arranged for two visits, one to each of these.

^{xi} Norwegian troops have been deployed in Afghanistan since the time the data were collected.

^{xii} The term 'realist' reflecting an ambition to base political education in an understanding of the actual mode of functioning of the political system as opposed to political education based in democratic ideals that do not always correspond to political realities.

Paper III

Mission Impossible? School Level Student Democracy

Kjetil Børhaug

Bergen University College, Teacher Training Department, 5096 Bergen, Norway

Norwegian schools have for decades been obliged to organise student councils. The national curriculum requires that councils are included in decision-making concerning the management and development of the school as an exercise in democracy. This paper examines to what extent these councils are democratic by assessing council practice at five lower secondary schools in the light of different conceptions of democracy. The paper concludes that student councils function quite well but that they do so without adhering to democratic standards.

Introduction

Numerous scholars have argued that students ought to experience democracy at school (Eklundh, 1997; Fumat, 2001; Gross & Dynnesson, 1991). It is argued that democratic experiences at school have a positive influence on students' relations to the political order and democratic practices at large (Arneberg, 1994; Eklundh, 1997; Farnen, 2001; Patrick & Hoge, 1991; Solhaug, 2003). Democratic schools might serve as models for what democracy is and can be, thus guiding student expectations to other social institutions and installing such models as ideals to strive for.

Student democracy may have different forms and take place at different levels in the school structure. In this study the attention is directed towards a very common organisational device: the school-level student council. Many countries have committed themselves to such democracy in various kinds of national guidelines for the schools (Audigier, 1999; Hahn, 1998; Rayou, 1994).

A crucial question is to what extent these councils actually are democratic. If they are to serve as models of democracy, guiding future democratic citizen practice, it is important that they reflect and respect democratic criteria. The general research question for this article is thus: To what extent are Norwegian student councils democratic? The question will be discussed in the light of qualitative data from five Norwegian lower secondary schools.

There are surprisingly few studies about how such student councils are organised (Dekker, 1994; Torney-Purta, 1999). Surprising, considering how often the importance of democratic schools is pointed out. There are, however, some contributions that examine the organisational arrangements more closely (Haugen, 1995; Mosher & Kenny, 1994; Rayou, 1994) but these are few and there is a need for more empirical work. Moreover, in the studies which have been done, the matter of whether, and in what sense, the arrangements are actually democratic has received little attention (Branchereau, 1994; Eklundh, 1997; Hahn, 1998; Lillestøl, 1996; Torsheim, 1999).

The Norwegian case is interesting because student councils have been operative at almost all levels in the Norwegian school system for several decades and because the

present Norwegian national curriculum explicitly commits schools to develop democratic ways of planning, teaching and organising.¹ In a curriculum chapter entitled 'Principles and Guidelines' it is written that 'Cooperation among students, teachers and school management is necessary in order to develop the school as a learning environment and a place to work'. Furthermore, the curriculum states:

Planning, implementation and evaluation of the total school activity require common efforts. All who have their activities at school must take part in this work. (Royal Norwegian Ministry of Church Affairs and Education, 1996: 62)²

This Norwegian democratic ambition is not radically new. Previous national curricula also had such obligations. These obligations are reconfirmed and perhaps even strengthened in the latest curriculum. The importance of student councils in this democratic ambition is underlined by the fact that there is a separate chapter on such councils in the national curriculum. This chapter demands the establishment of class councils, in which all the students of the class are present, and school student councils, to which all class councils elect representatives. The school student council is intended to be a link between the classes and the school management (*ibid.*: 326). The curriculum also points out that students are expected to evaluate and have influence on choice of methods of teaching as well as contents (*ibid.*: 328).

Are Norwegian student councils democratic? This question requires an elaboration on the democratic criteria. The study is based on two sets of criteria. The first concerns what Cohen terms 'range of democratic arrangements' (Solhaug, 2003): to what extent are students involved in the important issues? This criterion implies that students should positively be involved in a broad range of issues, or at least have the opportunity to be involved. That is, they should feel free to engage themselves whenever they wish to and know how to proceed. The first empirical question is therefore to what extent student councils are involved in a broad range of issues and are free to engage themselves in the issues they see as important.

The second criteria is derived from the works of Robert Dahl, who emphasises the role of clear, known and stable rules for the participation of various actors in democratic arrangements (March & Olsen, 2003). Such rules can be based on various conceptions of democracy, and thus rules may differ and still qualify as democratic. In political theory of recent years, there has been an increasing interest in democracy as a deliberative exercise, where citizens and other actors enter joint efforts to define goals and values for the common good, as well as strategies to realize them (Eriksen, 1993; March & Olsen, 1995). The deliberations should be aimed at defining what is best for all members of the community. In such a process, force can play no legitimate role at all; the better argument must prevail. Democratic participation is to take part in this deliberation. Rules that define the right to do so, when, and under what conditions, are required here. Furthermore, rules are required to make sure that the participants, including the students, are not overrun by power holders. Cohen argues that, in the strictest sense, this implies that all parties have a veto (Eriksen, 1993). Less drastically: somehow there must be rules that ensure the weight of the students' voice.

In contrast, democratic arrangements may be conceived as a system where competing and conflicting interests and values are allowed to enter the decision-making process.

This is the interest aggregating view of democracy (Weigård & Eriksen, 1998), close to pluralist thinking (Faulks, 1999). When Ball (1987) describes the school as a micro-political system, he refers to the fact that management, groups of teachers, students and other actors in the environment of the school all have differing and conflicting interests. They apply the power that is at their disposal in pursuit of these interests. Democracy would be to establish rules that include all groups in the decision-making process. Such rules regulate the power of various groups and provide groups with power resources. Whereas the former concept of democracy points to dialogue, the latter points to conflict, power and compromise (March & Olsen, 1995). The Norwegian national curriculum explicitly argues that students should experience both deliberative efforts as well as how to deal with conflicting interests, within the framework of student councils at school level (Royal Norwegian Ministry of Church Affairs and Education, 1996).

Consumer democracy is still another idea about democracy (Olsen, 1988). Those holding democratic rights will then not participate in the decision-making processes directly. They are not citizens, but consumers who are entitled to have what they prefer. Democracy is that schools - or any other public service - operate under conditions forcing them to constantly adapt to consumer preferences. In this perspective, the importance of rules and procedures are equally important. There have to be procedures for how students can voice their dissatisfaction if their preferences are not adhered to. There also have to be procedures regulating what students can do if their voice is not heard: Hirschman (1970) has pointed out that exit - leaving the supplier of the service in question - is a basic means of forcing public services to take consumer preferences into account. Such a power resource is required.

There are thus competing ideas about what rights and power the rules must provide in order to be democratic. But in all perspectives on democracy some sort of power must be guaranteed by means of stable rules. The French didactician François Audigier (1999: 25) thus argues that student democracy must imply that the students have a power base. He points out that power is at the heart of civics/political education, and argues that student democracy necessarily involves power to the students.

Methods of research

At five lower secondary schools in the Bergen area of Western Norway, representatives from the student council (usually two), the headteacher and the contact teacher (a teacher assigned the responsibility to follow up and support the student council) were interviewed in three separate interviews. All interviews were tape recorded, except one that was done by telephone, and written out immediately afterwards.

Based on the theoretical framework outlined above, the following questions became important in the interviews. First, what cases had the student council been involved in? Were these cases important to the students? Were they allowed to involve themselves in the issues they felt were important? Secondly, what role did the council play in the decision making processes? To what extent were there stable rules regulating council activity, and to what extent did these rules establish democratic power? The interviews therefore all started with questions concerning what issues the student councils were involved in and then moved on to what had happened with various issues and what rules had applied.

The five schools differ in size; three of them are quite small, rural schools. The two

others are medium-sized schools in suburban areas. The conclusions of this study have the status of hypotheses for further research, as the data are not representative in any strict sense of the term.

The preliminary analysis of the material revealed that on many issues, the student councils operated in quite similar ways at all schools. The analysis is therefore presented with an emphasis on what is common for all schools, and then the variations are added.

Results

The student councils' agenda

Were the students, by means of their council, involved in cases of importance? First, were the student councils involved in a few or many types of issues? Second, were the councils at liberty to raise the issues they considered important?

A variety of issues

According to how students and contact teachers at all schools described the field of activity, it is clear that at all the schools' student councils were involved in a wide variety of issues. The issues seemed to fall into five categories. First, cases related to the *core activity* of the schools, i.e. to the teaching and education processes. At all schools, present or previous student councils had been involved in cases of this kind. For example, the development of evaluation and student assessment, projects on class climate and school environment, decisions about major teaching projects and the development of student reviews.³ Some of the school councils had also been informally involved in cases of conflicts between particular teachers and students.

Secondly, the student councils spent considerable time on *solidarity issues*. A whole range of associations and idealist organisations have school programs. Under these programs, schools are invited to organise charity activities, often in the form of selling something - tea from Third World alternative producers - or organising a lottery. The schools normally left these requests to the student councils, which also organised the activities.

Thirdly, there are cases we might label *free time issues*. The school and its core activities keep the students occupied most of the time. But during a school day there are small pockets of time when the school does not demand the attention of the students. Of course, breaks between lessons are examples. But there are additional time lapses which should be taken into consideration: The time students spend on the school bus; the short time intervals when the students gather around the school as it starts in the morning and ends in the afternoon; and finally, the students may organise activities at school in the evenings. All student councils were involved in a whole range of issues concerning this free time, for example, changing the rules of conduct, organising sports events and playing records during breaks.⁴ The student councils also organised what are called student evenings with discotheques and/or shows where the students perform themselves. Student evenings and various sports tournaments can be quite large-scale events and at all schools the experience expressed by the adult informants was that the students did a good job addressing these tasks. There were also a few examples of student councils trying to expand the free time. Sometimes they tried to liberalise the rules of conduct, or they wished to use teaching time for their own activities, for example soccer tournaments, but there are few instances of this in the data material.

Fourthly, the student councils at the rural schools were involved in *practical work*.

They watered flowers and plants, they tidied, they distributed milk for the midday meal, they were responsible for finding and locking in various equipment and sometimes the school management passed information to all the students through the student council.

Finally, the student councils at the urban schools were to some extent linked to the local government structures. They were represented in youth councils and hearings organised by the city or the suburban authority. There were also cooperative arrangements for the student councils at all schools in the area. They organised welfare arrangements together. On one occasion such a cooperative committee initiated a political protest against the national budget proposal.

Student council involvement in core activity issues was modest. Only on follow-up questions did the respondents acknowledge that there had been activities of this type. At some of the schools, there were no examples of it during the year that the data were collected but it had happened in previous years. These issues were also quite rare in the minutes. Student council involvement was often hesitant. When they were invited to discuss such an issue or simply to express their views, they sometimes simply did not respond at all, or they stated that what the school management proposed was 'all right' without any further elaboration. Particularly the headteachers underlined the lack of engagement that they had experienced when trying to involve the student councils in this type of issue.

A constrained council

The important-issue criteria of student democracy would be satisfied if the students had the *possibility* to engage themselves in a broad variety of issues, even if they choose to engage themselves only in some. But were the student councils free to engage themselves as they wished? As the activity is lowest on core activity issues, it is of particular importance to know if they felt free to engage themselves in that type of issue.

The headteachers and the contact teachers all stated that they wanted more active councils and argued that the liberty of initiative was very broad. One of them said that:

if they (the students) have any questions and demands, then these are focused upon. Time is then set aside for this ... students get a lot of time to say what they think, how they feel and to come forward with things.

The contact teachers typically stressed that they let the students go on with more or less all their ideas, even when the teacher felt sure it would lead to nothing. They all wished to be supportive of the council.

Headteachers and contact teachers also expressed a will to open up the core activities to student involvement. As examples of such issues they pointed out choice of teaching contents, school climate, cooperation with the families of the students, teaching methods and evaluation. At several schools there had been attempts to involve student councils accordingly. Councils were invited to state their views on selected issues. They had on occasions been invited to staff planning seminars but only the representation in the coordination committee was a regular effort.

The student council members, on the other hand, did not experience that they were free to engage widely in the core activity field. All the student councils were asked whether they thought they could engage in issues concerning teaching subjects, teaching and learning methods. Some students were confused by these questions and had not thought about it. Those who did answer expressed scepticism or doubts and could give examples of issues that they thought the school would not like them to engage in. Some

of them pointed out core activity issues which they had an opinion about that they thought they could not express. In one council at a school in a coastal village this was stated:

We have quite many projects [at school]. But the teachers always decide what subject we will work with [in the projects]. And then it is always culture. The cultural heritage, you know. The coastal culture, that is part of culture. Old things, you know, that interest us very little. So - once, perhaps - we could decide what we wanted.

To some extent, the student councils saw the contact teacher as a constraining factor. Some councils said the contact teacher hardly ever warned or argued against the council's ideas, let them have meetings when they wanted to and often on their own. At other schools the control was more explicit. He/she seemed to intervene, although in a careful manner, when limits were trespassed. Some students talked about boring lessons and they were asked why they did not do anything to make lessons less boring. They replied that had they done so, the contact teacher would most likely have said that this was not objective and rational. In another council the students were critical of how the project-based learning was organised at the school. They were asked what they thought the contact teacher would have said if they had made this a council issue. One of them responded promptly that 'then I think she would have had a lot of objections'.

All student councils were asked what they felt should have been different concerning the work of the student council. They generally had few ideas about that but some of them pointed out the role of the contact teacher. As one of them said:

We could have been left without a teacher for a while (the other students confirm this by nodding and saying 'yes'). Perhaps then we would be able to make more decisions ... If there are adults there, then you kind of do not dare to say what you want. So there I sit, disagreeing completely.

In line with these findings none of the student councils could give any examples of having initiated anything concerning the core activities at the schools. The exception was that some of them had, on a few occasions, taken initiatives concerning conflicts between individual teachers and one or a few students. Councils more often initiated free time activities, most often at the request from one or several classes. Particularly the contact teachers pointed this out.

Procedures for democratic influence?

Democracy requires stable procedures that give all participants an independent influence on decisions. A key matter is, therefore, to what extent the student councils operate in a framework of stable rules and procedures and how democratic these rules are. Such rules can be formal or informal. The schools had few rules and procedures written down and formalised. Investigating the rules thus meant asking about informal rules.

Democracy is a matter of influencing decisions. Student councils had no general delegated powers, except for implementing what was already decided. Most of them did not have funds at their own disposal. Thus, influencing decisions was to a considerable extent a matter of influence on the other decision-making organs of the school, notably the headteacher.

Procedures of an interest aggregating kind would regulate when the student council should be involved and would give the student councils a right to put forward cases, to negotiate, to apply power in one sense or the other. There would furthermore be arenas where the parties would meet, each of them having specified rights and sanctions.

Rules of a deliberative kind would be rules that established when the students had to be included in the deliberations about what to do. It would also somehow provide the students the right to raise issues for such deliberative, authoritative organs themselves. And in these deliberations, rules would assure that their voice could not be overruled if it should turn out that it did not please teachers and the headteacher.

Finally, consumer democracy would imply rules about how students should have the option to voice their content or discontent. Furthermore, rules should regulate how the students could exit if their preferences were not adjusted to.

According to all informants, one or two members of the student councils at all schools were members of the coordinating committee. Such a committee is found at all Norwegian schools. In this committee, teachers, parents, management and students are represented to advice and sometimes to decide on core activity issues. This was an exceptional case of formal rules providing the students with the right to be voting members of a formal organ.

Concerning how the students used their presence in this committee the schools differed. The students of the three rural schools all had great difficulties entering this arena, according to themselves as well as the adult informants. They were often absent, and when they did attend these meetings, they normally did not say anything. Only one contact teacher said that the student council discussed the issues that would be treated at the next meeting of the coordinating committee in advance. The students in question did not confirm this. The student council members stated that the coordinating committee was boring and that they had no wish to involve themselves in its issues, even if the issues included the annual budget and the annual activity plan for the school.

One student of a rural school said that he was not at all afraid to say something in the committee but he simply did not have anything to say. The students were uncertain as to whether an eventual statement of opinion from their side would have been taken seriously in the committee. Another rural student, when talking about the committee where, according to himself, he was 'forced' to attend, put it this way:

We do not have those great opinions either. I do not think they (the other committee members) have any need to listen to us anyway. Or maybe they do. I don't know.

There is thus no reason to believe that they played any active role in this committee. But they still favoured being represented there. One student said: 'we think it (attending the meetings) is boring (laughing). But it is all right; we get to know what goes on, and have a say, kind of.'

At the two urban schools, the students' role in the coordinating committee was described differently. Here too, the students reported that they were not afraid to voice their opinions but they seemed to do so more frequently than in the rural schools where students were described as passive by all informants. When faced with very concrete issues that were very directly relevant to them they sometimes made statements that were listened to, according to most informants. But also at these urban schools informants

stated that it could have worked better than it actually did.

Apart from the rule of student council representation in the advisory cooperating committee, the schools did not have any rules providing the students with democratic rights in the relationship between school management and student council. Concerning cases of conflicting interests, the rule at all schools was that the headteacher had an absolute veto that s/he could invoke at any time. All parties stated that when the headteacher or the teachers in general had made up their minds the students could not do anything. As one of the students said: 'They (the adults at the school) are those who rule'. Another student said, when asked if they had objected to the headteacher's decision in a case where s/he had refused their wish: 'No, we did not (laughing). We do not usually protest when we get a no. You just have to accept it, and not cause any trouble'.

Also the headteachers described their dealings with the student councils as occasions where they could just say no, in spite of the students being eager, wanting to discuss and negotiate. One headteacher explained that when the student councils over the years repeatedly wished to have the opportunity to buy mineral water and Coke at school she just refused. She added that the students were not reticent but tried to discuss and negotiate. Which was fine, in a way, she remarked, but she said that it could be a bit annoying. She was asked whether the students sometimes made her change her mind. She said that it had happened. She could not remember any examples, but added 'not in cases as important as mineral water'.

Apart from the fact that as headteachers they could say yes or no, the headteachers could not point to rules for how such a situation would have been dealt with, i.e. rules providing students with independent power. One headteacher was asked what she would have done in a case of conflict and she answered:

what I would do - I would have to go into it, to see what it was all about. I would have to have a discussion. You have to let it come forward, some way or another.

This quotation reflects positive attitudes towards the students but it definitely does not indicate that the school had stable rules and procedures that provided student councils with the right to act independently in any way. The absence of procedures of this kind is also indicated by the fact that the student councils did not know how issues they were involved in were treated further on in the decision-making process. They did not know whether the headteacher was involved or who was. In fact, at several schools the student councils were not regularly informed about the result in decision-making processes where they had been involved.

The absence of rules enabling students to act in favour of their interests in cases of conflict is also evidenced by the fact that none of the student councils had ever experienced facing the headteacher in formal meeting in a situation where their interests were in conflict. One of the student councils was asked what would have happened in such a case. They replied that they did not know. The headteachers all reported that they hardly had meetings with the student councils at all and the examples they gave of such encounters were all several years old. One of them, however, stated that his predecessor had a routine of meeting the council after all its meetings.

There were few traces of procedural rules of a deliberate nature as well. Several headteachers reported that the student council leader often dropped by informally to

ask questions, to ask for permission to be absent from lessons etc. But meetings and more thorough discussions were rare; none of the student councils had had meetings with the headteacher, according to the students. The headteachers themselves had problems remembering examples of having entered into a dialogue with the student council. Those who had, had to go back a few years in time to find an example. The headteachers described these - admittedly quite rare - encounters as discussions. But when they described them more closely these discussions did not seem to have been deliberative. One of them had had a meeting with the student council about the rules of conduct. The headteacher said, 'We agreed on the understanding of what was written there (in the rules)'. I asked whose understanding that was, and he answered that 'It was the school's and my understanding. They, the student council, understood better why it had to be like that.' Another headteacher described his discussions with the students this way:

When they (the students) have arguments and objective points of view, then we try to accommodate (their wishes) ... My experience is that if you have an objective argument, then they understand that 'yes, it has to be that way'. They accept that. They may disagree, but they accept it. I feel that the student council has been very correct in this respect.

It thus seems that discussions are rare and that the students do not have any rights to have a discussion unless the headteacher wishes to do so. Furthermore, in as far as there had been discussions, they were not described by any informant as having deliberative aspects. It even seems that discussions tend to take the form of making the students understand why things have to be the way they are. The headteachers hardly had any examples of discussions in which the students convinced them about something.

Except for having a representative in the coordination committee, the main external contact for all the student councils was the contact teacher, who did not only assist the councils but who also represented the school management. Thus, a crucial question is whether the students had democratic rights in relation to the contact teacher. Were there rules that empowered the students in relation to the contact teacher? One headteacher put it like this, when describing the role of the contact teacher:

(S/he) is of course present at their meetings and has, in a way, delegated powers to negotiate with the students ... formally. Whether this is settled and written down - I suppose not. But in practice, this is how it works.

It is worth noticing that the term 'negotiating' was used here. Inasmuch as the student council negotiated with anyone at all, it was the contact teacher. But none of the schools had any rules or arrangements that gave the students any sort of rights or power in relation to the contact teacher. As argued above, the student council members clearly saw the contact teacher as an actual or potential constraint. The students had no say in the choice of contact teacher. The contact teachers were free to turn down proposals from the students - at least the students experienced it that way. The contact teachers even decided at several schools when the council should meet. The contact teachers differed in what role they choose to play in the council and they decided themselves what role to play. Some were more active in the council discussions than others. Some decided when to have meetings, others left this to the council, some tried to provide the students with ideas and initiatives, others seldom did so, some were always present at council

meetings and some were present only when the students wanted them to. One student council said they had been almost inoperative for a long time due to the long lasting sick-leave of the contact teacher.

School-council relations

The near absence of democratic rules does not imply that there were no rules and procedures regulating the student councils' relation to the school management. The informants gave quite detailed accounts of the actual rules. These rules linked the councils to the school management in four different ways.

First, at all schools there was an application procedure, i.e. the councils could apply for permission to do something. Secondly, there was the procedure of benevolent request for student council opinion, i.e. where the council was asked to voice its opinion when it suited the school management. Thirdly, there was the contact teacher link. S/he could be a champion for the students or a controller on behalf of the school management. Fourthly, there was the implementation procedure, i.e. when the school management used the student council as an implementation tool.

It was when describing the application link upwards that students and adults gave the most detailed accounts. They all knew when permission was needed and how to proceed. The wish of the student council - often related to free time activities, and often initiated by the contact teacher, or in the classes - would then be put on the student council agenda, written in the minutes and then taken to the headteacher, often in the form of a written letter. As one student said:

We usually write a letter to the headteacher or talk to her about what we want to do. We try to make her organise a special day (for the activity they propose) or something ... it is just to write a letter and then we get one back.

In some cases the headteacher had the authority to make a decision him/herself, or s/he would take it to the relevant committee or meeting. Acceptance or rejection was then returned to the council via the contact teacher. The students could elaborate on this procedure in quite some detail, for instance that there were different types of rejection. They also knew when applications and permissions were needed. They were asked whether they needed a permission to organise a soccer tournament and answered the following:

(We) don't need permission for that because we have done it before. So what we do is that we make a list (for the arrangement). It is only if we want something new that we need the headteacher's permission.

When an application for permission was turned down, that would sometimes be the end of the process. One student council had presented their wish to have lockers in the corridors. The request was refused in a meeting of the coordinating committee. The students were asked what they did after they received the rejection. The students replied:

Well, there was not much to do about it. When he (the headteacher) has made up his mind ... As long as he does not have any money to spend on this, then - then we would have to write letters to ask for more money to the school.

On the other hand, the students in one of the councils said that having received a negative answer, it could be worth a try to reframe the application in a way that could be

more acceptable to the headteacher. This indicates a sort of negotiation between opposing interests within the framework of an application for permission procedure.

The contact teacher was often the means of communication in application processes. The contact teacher could serve as a neutral means of communication in the application procedure, but s/he may also play an active role and thus be the core element in a procedure that is more active than the application procedure. One contact teacher was asked whether it was she who presented the students' views. She confirmed this and added that she would often have meetings with the headteacher both in advance of the formal meeting at the school and afterwards. The students themselves did not show up. Several of the contact teachers told stories of having encountered resistance among the other teachers but also of having met with positive attitudes. Sometimes the contact teachers had convinced a negative majority. The contact teachers were asked whether they had ever managed to have their way in spite of scepticism among the teachers and/or headteacher. One of them stated:

Yes, the acceptance of letting the student council use time set aside for teaching to work with practical things instead - for instance arrangements the students planned or something - the decision to let the students work with this during school hours was something that (it was hard to convince the teachers to accept).

This breakthrough did not imply any student activity. The students never met the teachers and/or the headteacher concerning this matter. The contact teacher decided on her own to be their spokesman and champion. Meanwhile, as the students themselves emphasised, the contact teacher is also the school representative and a constraining factor and thus the council cannot decide when to activate their champion.

There is a third type of school management - student council procedure. Occasionally, school management asked the student councils what they thought about a certain issue. Normally, the council was asked to make a statement. There were no procedures for when this should be done. But when it was done, it seemed to be the established rule that the statements were background information without imperative status in the decision-making situation. It was up to the school management to decide what to do with any given statement. One of the headteachers said that in a recent case, statements from the council were summarised by her in a note.

In order to raise the status of the student judgements, I have taken what came and written it down in the form of key words ... so that they (the other teachers) can know a little bit about what the students are thinking. We must know what the students meant, that must be part of our basis.

The quote reflects a willingness to take the students seriously but it also indicates that the student statements did not have authoritative status in any way. The weak status and importance of these student statements was also reflected in the fact that the students were often not informed about how their comments were received and what role they played further on. Both students and contact teachers stated that such information was not always provided.

This kind of democracy - to voice an opinion but not to play a part in the decision making - equals powerlessness unless there are options to exercise sanctions, to exit, for

instance, if the stated opinions are not taken seriously. Such sanctions did not exist at any of the schools, except for the option students have to passively disengage themselves from what goes on at school - a sanction that hits them the hardest.

The fourth type of link that existed between school management and student councils is the implementation relationship. It was noteworthy in the material that the adult informants repeatedly referred to what they thought the student council ought to be and do. Included in these expectations were - especially at the rural schools - that the council should take some practical responsibility. At all schools, the management had expectations about the free time activities the student council should arrange and they would, with varying directiveness, ask the council to implement it. One of the contact teachers put it this way: 'You have to give them some tasks'. When she was asked whether they implemented these tasks, she replied: 'Yes, they do, but perhaps they must be reminded. They do have some tasks, they have to clean the refrigerator and the compost is their job. But they have to be reminded that "it is your week now".'

One of the student councils answered the following when asked if they had ever had cases sent to them from the headteacher:

Yes, then she asks us to organise. That's what she usually does. She has an idea and then we carry it out. Do something about it. Just as well (that she comes up with something) instead of us coming up with something ourselves.

As noted above, these practical tasks were prominent in the student council activities, but they seemed to originate from the school management. Whether the students had a choice when somebody came up with the idea that they could clean the refrigerator is impossible to tell from the available material.

Discussion

Democracy requires that student councils are, or can choose to be, involved in important issues. Councils are indeed involved in a broad variety of issues, but they do not set their own agenda and their involvement is reluctant and weak on issues relating to the core activities of the school. Procedures that enable the student council to play an independent and influential role are practically non-existent, the rule that the student councils should be represented in the coordination committee being a notable exception.

Instead, the relationship between council and decision-making bodies are structured by four procedures of a different nature. First, the student council often applies to the headteacher for permissions. Second, they are occasionally invited to state their opinion on issues but these opinions are at best advisory for decision-makers. Third, they are often told to take the daily responsibility for various practical tasks at school. Fourth, the contact teachers sometimes act as their valiant knight and fight for their projects and ideas in decision-making fora where the students themselves are not present. But the student council has no authority over the contact teacher and has no say as to who will be contact teacher. They may influence when the contact teacher and the headteacher want them to influence. It is thus very difficult to conclude that student councils operate according to democratic principles. The curricular guidelines, ambitious as they may be, are thus not implemented if by implementation we mean the councils should not only be operational but also operate according to democratic principles.

This mode of student council functioning might be positive from a whole range of

perspectives. Not least it should be kept in mind that the student councils at these schools keep valuable activities going. These activities benefit all and social and organizational skills are developed, skills that are useful for later democratic participation in politics, interest organisations or at the workplace. But even if student councils provide skills for democracy they do not represent an exercise in democracy themselves.

Neo-institutional organisational theory points out that organisations are under external pressure to adopt certain norms and standards concerning how to organise and what overall values to stress. Failure to do so seriously undermines the legitimacy of the organisation (Meyer & Rowan, 1977; Scott, 2001). Therefore, such expectations are taken seriously. However, if such pressures threaten to disrupt the core activities of the organisation, adoption could undermine the organisation's existence. Expectations from the environment are therefore accepted but implemented in ways that do not disturb too much, i.e. as visible, symbolic arrangements that are not linked to the core activities. The student councils as they reveal themselves in this study seem to fit to this description.

It could be argued that as long as student councils do useful work and teach its members useful skills, it is not a major problem that democratic standards are not adhered to. However, in a political education perspective, it is indeed a major problem. A main reason for student democracy, according to the Norwegian national curriculum and according to political socialisation theory, is that the students will base their relationship to future organisational frameworks (workplace, interest organisations, political parties and government) on the cognitive models, ideas and skills they develop from their experience with the school as an organisation, decision-making system and order of authority (Solhaug, 2003). If that is what happens, it is important that they really experience democracy, and that what is labelled 'democracy' by the school actually is democratic.

But as noted, the arrangements that they encounter and that are said to illustrate democracy are not in line with democratic standards. Student councils give other experiences and the relation to the school authority is not democratic. We might formulate the following hypotheses about what the students logically will deduct from the student council experience concerning what democracy in relation to government is.

- 1 The important issues are too complex for ordinary people and are better left to those who know better.
- 2 Real influence for ordinary people only exists concerning issues that the power holders do not care much about, i.e. local level, marginal activities.
- 3 In important issues where power holders have an interest, ordinary people are allowed to state their opinion but whether these statements play any role is uncertain.

These hypotheses do not reflect a belief that students passively retain all school messages. They interpret and preserve in a selective manner. Nevertheless, these hypotheses indicate what political education student councils represent. Although it is speculative, it is tempting to point out that these hypotheses probably correspond with the feeling of political alienation of an increasing proportion of the citizenry in Western societies (Putnam & Pharr, 2000).

Conclusion

Student councils have been introduced in many countries and at different levels in the educational system during the last decades. In a political education perspective it is

important that these councils adhere to democratic standards because they are to function as examples of democratic governance. To what extent are such councils exemplary democratic structures? Norway is an interesting case because of its high-profile obligation in the national curriculum to democratic schools in general and to democratic student councils in particular. Furthermore, Norway has had operational councils at most of its primary and secondary schools for decades.

In this article we have examined the student councils at five rural and urban lower secondary schools in the Bergen district of Norway. Qualitative interviews with key participants in the work of the student councils have been conducted at all the schools.

There are competing criteria for what qualifies as democratic and in this article these have been briefly outlined and the design has been to examine whether student councils are democratic in any of these perspectives.

The analysis shows that at these five schools the student councils are active and do much valuable work, not least for their fellow students. Teachers and headteachers at all schools have a positive attitude and wish to be supportive of student councils in particular and student empowerment in general. However, the student councils do not adhere to democratic standards. Thus, even if they are valuable in many ways they can hardly be labelled examples of democracy even if that is their *raison d'être*.

Correspondence

Any correspondence should be directed to Kjetil Børhaug (kbo@hib.no), Bergen University College, Teacher Training Department, Landåssvingen 15, 5096 Bergen, Norway.

Notes

- 1 Pupils normally have not elected representatives to the student councils in the first years in primary school but start doing so after three or four years.
- 2 In the Norwegian educational system private schools are extremely rare. Practically speaking all children attend public (government) schools. All students mainly take the same courses during the first 11 years, whereas they specialise more during the two final years of secondary education. The entire system, at both primary and secondary levels, is regulated by quite detailed national curricula defining not only subjects and the contents of subjects but also ways of organising and working at school.
- 3 Once or twice a year, each student's main teacher has a meeting with his or her parents. They discuss the progress and situation of the student. The teacher also has one or two such meetings with the student alone. Many schools put a lot of effort into developing these talks.
- 4 There are also schools where the student councils organise the sale of light lunch dishes, but this did not occur at the five schools in this data material.

References

- Audigier, F. (1999) L'éducation civique dans l'enseignement secondaire. *Revue Nationale du Réseau CNDP-CRDP pour L'enseignement de L'histoire et de la Géographie* 7, 11-27.
- Arneberg, P.A. (1994) *Kan Skolen Oppdra til Demokrati?* (Can the school educate for democracy?). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Ball, S. (1987) *The Micro-Politics of School*. London: Routledge.
- Branchereau, J.P. (1998) Children and the supermarché. In C. Holden and N. Clough (eds.) *Children as Citizens. Education for Participation*. London - Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

- Dekker, H. (1994) Socialization and education of young people for democratic citizenship. Theory and research. In L. Edwards, P. Munn and K. Fogelmann (eds.) *Education for Democratic Citizenship in Europe - New Challenges for Secondary Education*. Hamburg-Strasbourg-Lisse: UNESCO, European Council, Swets & Zeitlinger.
- Eklundh, P. (1997) Education for democracy: Some notes on the Swedish case in a Piagetian epistemology tradition. *Children's Social and Economics Education* 2 (2), 63-79.
- Eriksen, E.O. (1993) *Den Offentlige Dimensjon* (The public dimension). Oslo: TANO.
- Farnen, R. (2001) Political socialization and education in 21st Century USA and Canada: State of the art in North America. Paper presented at the conference 'Political Socialization, Participation and Political Education'. Universitet GH, Wuppertal.
- Faulks, K. (1999) *Political Sociology. A Critical Introduction*. Edinburgh: University of Edinburgh Press.
- Fumat, Y. (2001) L'éducation à la citoyenneté à l'École Maternelle. Paper presented at the conference 'Learning for a Democratic Europe' in Brugge. CiCe, Institute for Policy Studies in Education, University of North London.
- Gross, R. and Dynnesson, T.L. (eds.) (1994) *Social Science Perspectives on Citizenship Education*. New York-London: Teachers College Press.
- Hahn, C. (1998) *Becoming Political. Comparative Perspectives on Citizenship Education*. Albany: State University of New York Press.
- Haugen, S.P. (1995) Barn som medborgere. Visjon og virkelighet. Master thesis, University of Bergen.
- Hirschman, A.O. (1970) *Exit, Voice and Loyalty*. Cambridge, MA-London: Harvard University Press.
- Lillestøl, K. (1996) *Porsgrunnmodellen. Systematisk Medvirkning fra Barn og Unge* (The Porsgrunn model. Systematic participation of children and adolescents). Oslo: Royal Ministry of Children and Family Affairs.
- March, J. and Olsen, J.P. (1995) *Democratic Governance*. New York-London: The Free Press.
- (2003) Democracy and schooling. An institutional perspective. In L. Mc Donnell and P.M. Timpane (eds.) *Rediscovering the Democratic Purposes of Education*. Lawrence, Kansas: University Press of Kansas.
- Meyer, J. and Rowan, B. (1977) Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology* 83, 340-63.
- Mosher, R. and Kenny, R.A. (1994) *Preparing for Citizenship. Teaching Youth to Live Democratically*. Westport-London, Praeger.
- Olsen, J.P. (1988) *Statsstyre og institusjonsutforming* (Government and Institutional Design). Oslo: Universitetsforlaget.
- Patrick, J.J. and Hoge, J.D. (1991) Teaching government, civics and law. In J.P. Shaver (ed.) *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*. New York: Macmillan, Simon and Schuster.
- Putnam, R. and Pharr, S. (eds.) (2000) *Disaffected Democracies. What's Troubling the Trilateral Countries?* Princeton: Princeton University Press.
- Rayou, P. (1994) Of citizens and men: Civic education and the political socialization of pupils at upper secondary schools. In L. Edwards, P.Munn, and K. Fogelmann (eds.) *Education for Democratic Citizenship in Europe - New Challenges for Secondary Education*. Hamburg-Strasbourg-Lisse: UNESCO, European Council, Swets & Zeitlinger.
- Royal Norwegian Ministry of Church Affairs and Education (1996). *Læreplanverket for den 10-årige Grunnskolen* (National curriculum for primary school and lower secondary school). Oslo.
- Scott, R. (2001) *Institutions and Organisations*. (2nd Edition). Thousand Oaks-London-New Delhi: Sage Publications.
- Solhaug, T. (2003) Utdanning til demokratisk medborgerskap (Education for democratic citizenship). PhD Thesis, Oslo: University of Oslo.
- Torney-Purta, J., Schwille, J. and Amadeo, J.A. (eds.) (1999) *Civic Education across Countries:*

- Twenty-four National Case Studies from the IEA Civic Education Project*. Amsterdam: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Torsheim, T. (1999) Elevinvolvering i skolebasert helsefremmende arbeid. In B. Wold and O. Samdal (eds.) *Helsefremmende Arbeid med Barn og Ungdom: Utoikling av et Godt Skolemiljø. Erfaringer fra de Norske Skolene i ' Europeisk Nettverk av Helsefremmende Skoler' [HEFRES]* (Health care among children and adolsecents: Development of a good school enviroment. Experiences from the Norwegian schools in ' European Network of health promoting schools' [HEFRES]). Bergen: University of Bergen.
- Weigård, J. and Eriksen, E.O. (1998) Deliberasjon og demokrati. In K. Midgård and B.E. Rasch, (eds.) *Demokrati - Vilkår og Virkninger* (Democracy - conditions and effects). Bergen: Fagbokforlaget.

Vedlegg

Professor Andi
Dept. of I
Universit
Bath I

<edsawgs@bat

28 February 2006

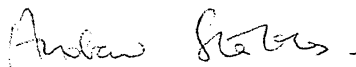
Kjetil Borhaug
Bergen University College

Dear Mr Borhaug

Your revised article 'Educating Voters: Political Education in Norwegian Upper Seconda Schools' has now been refereed. I am now happy to accept the article subject to your add the points highlighted on the attached manuscript, most of which concern use of English.

I look forward to receiving your final draft in due course.

Yours sincerely

A handwritten signature in cursive script that reads "Andrew Stables".

Andrew Stables
Editor (Europe: UK)



Kjetil Børhaug

Fra: Andrew Stables [edsawgs@bath.ac.uk]
Sendt: 28. mars 2006 15:40
Til: Kjetil Børhaug
Emne: Re:

Vedlegg: JCS 24 final.doc



JCS 24 final.doc
(168 kB)

Dear Kjetil

I am now very happy to accept this paper. You will, of course, have the chance to agree the final version prior to publication. At that stage, you may wish to check that the headings (for example) are as you wish; as editor, I have also suggested a small number of further, very minor alterations to the English (singular/plural agreement, use of commas etc.), though these may be so insignificant that you do even notice them. I attach the version I have 'tidied up' in this way.

I shall now forward the paper to the General Editor. You will hear in future from North America rather than myself. The usual time between acceptance and publication is 2-15 months.

Thank you for considering JCS.

With best wishes,
Andrew Stables

--On 24 March 2006 18:51 +0100 Kjetil Børhaug <Kjetil.Borhaug@hib.no> wrote:

>
> Dear Dr Stables
>
> I have received your letter concerning my article "Educating Voters".
> I appreciate your detailed corrections of the language errors. In the
> enclosed manuscript I have corrected the text as you suggested in
> almost all cases. If there are other changes that you would like to
> suggest, I will be happy to revise the article again.
>
> I had numbered all the headings with numbers 1,2 or 3 in order to
> indicate the level of the headings. I have now erased all these
> numbers as you suggested, but I hope that your layout will respect the
> levels I had assigned to the various headings. I strongly believe this
> will facilitate reading.
>
> On a few points I was not sure what you meant to suggest. I will
> therefore return the manuscript you sent me with your handwritten
> comments and explain where I had difficulties. If I got it wrong,
> please let me know. I will also send the revised manuscript on paper.
>
>
>
> I look forward to hear from you again. <<CurriculumstudiesII.doc>>
>
> Yours sincerely
>
> Kjetil Børhaug

-B Spørreskjema som vart sendt til samfunnsfaglærarar i ungdomsskulen

TIL LÆREREN

1. Du er valgt ut til å delta i en undersøkelse om evalueringen av det nye samfunnsfaget i Reform97. Undersøkelsen omfatter både samfunnsfaglæreres og elevers oppfatninger av og erfaringer med planen og undervisningen. Denne undersøkelsen inngår i arbeidet med å finne ut hvor gode de nye læreplanene (L97) er og hvordan de gjennomføres. Gjennom å svare på undersøkelsen, kan du være med på å påvirke framtidige læreplaner. Det er derfor svært viktig at så mange som mulig svarer. Programmet "Evaluering av Reform97" som dette prosjektet og undersøkelsen er en del av, er anbefalt av lærerorganisasjonene. Spørreskjemaundersøkelsen er meldt til Datatilsynet ved Norges Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste i samsvar med bestemmelsene i personvernlovgivingen.
2. Svar anonymt, det vil si skriv ikke navnet ditt på spørreskjemaet. Dermed vil det ikke være mulig for noen å vite hva akkurat du har svart. Resultatene vil bli presentert som statistikker (tabeller og diagrammer) på en slik måte at det ikke vil være mulig å kjenne igjen den enkelte lærer, elev, klasse eller skole.
3. På noen skoler er også en 6., en 8. og/eller en 10. klasse trukket ut til å delta i undersøkelsen. Hvis dine elever også deltar i undersøkelsen, ber vi deg om å gjennomføre undersøkelsen i din klasse. Vi håper du kan sette av en skoletime til undersøkelsen. Det er viktig at du påser at elevene ikke samarbeider om svarene, fordi slikt samarbeid vil kunne svekke undersøkelsen. Det er også viktig å få fram for elevene at resultatene av undersøkelsen ikke kan spores tilbake til den enkelte elev, klasse eller skole. De skal ikke skrive navn på spørreskjemaet. De er også blitt fortalt at du som lærer ikke skal lese deres svar. Vi ber deg derfor respektere det. De innsamlede elevskjemaene i din klasse skal du legge i vedlagte ferdigfrankerte svarkonvolutt og returnere.
4. Utfyllingen av spørreskjemaene er beregnet til å ta fra tyve minutter til en skoletime. Hvis ikke annet er sagt i spørsmålene, skal det bare krysses av ett svar per direkte spørsmål eller per linje der det er bokser eller tabeller med påstander, utsagn e.l..
5. De utfylte spørreskjemaene fra lærerne samles inn av en av lærerne på skolen og returneres i vedlagte ferdigfrankerte svarkonvolutter. Det er viktig for undersøkelsens anonymitet at ledelsen ved skolen heller ikke skal se hva den enkelte lærer eller elev har svart. Eventuelle spørsmål kan stilles til undertegnede.

TAKK FOR AT DU VILLE VÆRE MED PÅ UNDERSØKELSEN

Jonas Christophersen (s).
Prosjektkoordinator/førstelektor

<i>Prosjektkoordinator</i>	<i>Adresse</i>	<i>E-post</i>	<i>Telefon</i>	<i>Telefax</i>
Jonas Christophersen Høgskolen i Bergen Avdeling for lærerutdanning Samfunnsfagseksjonen	Landåssvingen 15 5096 Bergen	jac@hib.no	55 58 58 59	55 58 58 09

Skriv ikke her:

Skjemanr..... Skolenr ..80..... Elever Klasser Kommune

Oppgi klassetrinn som dette skjemaet gjelder for. Hvis du underviser samfunnsfag i flere klasser, skal du velge en bestemt klasse/klasse-trinn. De lærerne som har klasser med elever som fyller ut spørreskjemaer om samfunnsfag, skal velge den klassen der elevene fyller ut spørreskjemaer.

+
Klassetrinn: ...}.....

Fyller dine elever ut spørreskjemaer? Ja Nei

Du skal bare krysse av ett svar for hver linje/påstand/spørsmål, hvis ikke annet er sagt. På første side stiller vi noen bakgrunnsspørsmål (1-6):

1. Er du kvinne eller mann? Kvinne Mann

2. Hva er din alder? +

- Under 20 år
- 20-29 år
- 30-39 år
- 40-49 år
- 50-59 år
- 60 år og over

3. Hva slags lærer- og samfunnsfagutdanning har du? (du kan krysse av for flere alternativ.)

Oppgi hva slags samfunnsfag du eventuelt har i din utdanning)

- Samfunnsfaglige studieretningsfag fra videregående skole
- Førskolelærerutdanning +
- Allmennlærerutdanning
- Cand.mag-grad fra universitet/vitenskaplig høgskole/distriktshøgskole
- Universitetseksamen høyere grad (cand. philol/cand.real/cand.scient/cand.polit e.l.)
- Samfunnsfaglig hovedfag (oppgi hva slags):.....
- Pedagogisk seminar/praktisk-pedagogisk utdanning
- 10 vektall samfunnsfag eller mer (ikke hovedfag eller NSM – oppgi hva slags fag)
.....
- Ikke godkjent lærerutdanning

+

4. Hvor aktiv er du i politikk, medier og/eller organisasjonsliv ?

- Ikke aktiv
- Lite aktiv (deltaker/tilhører på noen møter og arrangementer)
- Litt aktiv (er medlem i organisasjon, skriver i aviser o.l.)
- Ganske aktiv (har tillitsverv i organisasjoner o.l.) +
- Svært aktiv (ledende tillitsverv, folkevalgt e.l.)

5. Hvilke klassetrinn har du undervist på i samfunnsfag under L97? (Her kan du krysse av for flere klasser) +

- | | | |
|-----------------------------------|--|--|
| <input type="checkbox"/> 1.klasse | <input checked="" type="checkbox"/> 6.klasse | Oppgi hvilke av disse klassetrinnene du underviser på i år: 6/7..... |
| <input type="checkbox"/> 2.klasse | <input checked="" type="checkbox"/> 7.klasse | |
| <input type="checkbox"/> 3.klasse | <input type="checkbox"/> 8.klasse | |
| <input type="checkbox"/> 4.klasse | <input type="checkbox"/> 9.klasse | |
| <input type="checkbox"/> 5.klasse | <input type="checkbox"/> 10.klasse | |

+

6. Hvor mange år har du undervist i samfunnsfag eller O-fag?

- 1-2 år
- 3-5 år
- 6-9 år
- 10-19 år
- 20-29 år
- over 30 år

7. Hvilke fag underviser du i og hvor godt liker du å undervise i disse fagene?

+	Under- viser ikke i faget	Underviser i faget/liker det dårlig	Undervise i faget og verken liker eller misliker det	Underviser i faget/liker det godt +	Underviser i faget og liker det faget best
Samfunnsfag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Norsk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
KRL	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Matematikk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Natur-/miljøfag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Kunst/håndverk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Musikk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Heimkunnskap	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kroppssøving	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Engelsk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

+

8. Ta stilling til disse utsagnene om samfunnsfagplanen i L97

	Helt uenig	Litt uenig	Usik- ker	Litt enig	Helt enig
Den generelle delen av læreplanen (L97) har stor betydning i det daglige arbeidet med samfunnsfag.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Det er enkelt å lage årsplaner med L97	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Samfunnsfagplanen er for detaljert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Strukturen i samfunnsfagplanen er god	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Disiplinindelingen av planen i historie, geografi og samfunnskunnskap har gjort samfunnsfagplanen god	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Samfunnsfagplanen er for omfattende og ambisiøs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg klarer ikke å komme gjennom alle punktene i samfunnsfagplanen og må derfor utelate temaer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

+

På de følgende spørsmålene (9-24) skal du svare om samfunnsfagundervisningen i den klassen du har valgt ut

+

9. Hvor viktig er følgende mål for deg i din samfunnsfagundervisning i denne klassen?

(Her skal du prøve å prioritere målene slik at du krysser av de to-tre målene du mener er aller viktigst i venstre kolonne og de to-tre målene du mener er relativt minst viktig i høyre kolonne)

+	De aller viktigste målene	Blant de vik- tigste målene	Usik- ker/ vet ikke	Relativt mindre viktig	De relativt minst viktige målene
Gi elevene gode kunnskaper i samfunnsfag	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elevene skal kunne viktige begreper, teorier og metoder fra historie, geografi og samfunnskunnskap	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utvikle holdninger og verdier hos elevene	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gi elevene oppdragelse og sosialisering i normer m.m	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sette elevene i stand til å klare seg i samfunnet	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Holde elevene orientert om samtiden	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elevene skal få oppleve og få interesse for fortiden	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utvikle en kritisk holdning til samfunnet, lære om sosiale og økonomiske ulikheter og konflikter	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Få elevene til å skaffe seg kunnskaper, ferdigheter og holdninger om samfunnet på egen hånd	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lære elevene mest mulig om de formelle reglene og institusjonene i samfunnet	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utvikle metodiske ferdigheter (samle inn og tolke egne informasjoner) hos elevene	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Hvor mye tid har du og klassen brukt på de tre disiplinene historie, geografi og samfunnskunnskap i samfunnsfagundervisningen i år? +

	Minst tid på denne disiplinen	Under en tredjedel av tiden	En tredjedel av tiden	Mer enn en tredjedel av tiden	Mest tid på denne disiplinen
Historie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Geografi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Samfunnskunnskap.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

+

11. I hvilken grad samarbeider du med kollegaene dine i samfunnsfag?

	Ingenting	Lite	Noe	Mye	Svært mye
Om praktiske forhold	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Om faglige forhold	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Om arbeidsformer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I team	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

+

12. Hvor mye har du brukt av følgende arbeidsmåter i din samfunnsfagundervisning i denne klassen dette undervisningsåret?

	Bruker ikke	Lite	Middels	Mye	Svært mye
Gjennomgåelse av lærebok og pensum	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Samtale med elevene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diskusjoner i klassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gruppearbeid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prosjekter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Problembasert læring	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elevene undersøker, intervjuer o.l. selv	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arbeid med historiske o.a. skriftlige kilder	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elevene arbeider individuelt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elevene har egne arbeidsplaner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Lek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rollespill og drama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Storyline	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ekskursjoner og feltarbeid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Museumsbesøk	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
"Ferdiglagede" undervisningsopplegg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arbeid med kart	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bruk av nærmiljøet og uteskole	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andre arbeidsformer du vil nevne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

+

13. Hva er de viktigste grunnene til at du bruker noen arbeidsmåter mer enn andre?

	Svært viktig grunn	Viktig grunn	Usikker/både-og	Mindre viktig grunn	Uten betydning
Jeg tolker læreplanen slik at disse arbeidsmåtene er svært viktige	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg mener selv at disse arbeidsmåtene er svært gode	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er lett å motivere elevene for disse arbeidsmåtene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Disse arbeidsmåtene er ikke så tidkrevende	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Praktiske hensyn (timeplan, plass, klassestørrelse)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De samlede rammebetingelsene for samfunnsfaget	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De arbeidsmåtene som er minst brukt eller ikke brukt, er ikke aktuelle på dette trinnet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Annen viktig grunn, i tilfelle hvilken/hvilke?:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

+

14. Ta stilling til følgende utsagn om prosjektarbeid generelt og i denne klassen

+	Helt uenig	Litt uenig	Usikker	Litt enig	Helt enig
Jeg er generelt tilhenger av å bruke prosjektarbeid som arbeidsmåte i samfunnsfag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Jeg har brukt mye prosjektarbeid i samfunnsfag i denne klassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Prosjektarbeid har ført til økt læringsutbytte i samfunnsfag for elevene i denne klassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prosjektarbeid er ofte vanskelig å planlegge og gjennomføre +	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prosjektarbeid fører til at det blir for lite tid til å komme igjennom læreboka i samfunnsfag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prosjektarbeid lærer elevene å samarbeide	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I samfunnsfag i denne klassen har jeg arbeidet mest med tverrfaglige prosjekter sammen med andre fag (oppgi i så fall hvilke fag):	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I min samfunnsfagundervisning i denne klassen er prosjektarbeid og temaarbeid i praksis stort sett det samme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

+

15. I samfunnsfagplanen står det at samfunnsfaglæreren og elevene kan "utvikle og bruke spørreskjema, intervju, systematiske observasjoner og samle inn materiale"

I hvilken grad.... +	Ikke i det hele tatt	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad
..føler du at du har kompetanse til å undervise i slike samfunnsvitenskapelige arbeidsmåter og metoder?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
..arbeider du med disse metodene i samfunnsfagundervisningen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
..bruker du IKT (f.eks. statistisk programvare, regneark o.l.) i arbeidet med slike undersøkelser?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
..liker elevene å arbeide med slike undersøkelser?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

+

16. Bruker du lærebøker i samfunnsfagundervisningen i denne klassen i år og i så fall hvilke? (oppgi også hvis det er disipliner/tema du ikke bruker lærebøker i)

TERRELLA

De lærerne som bruker lærebøker, svarer på spørsmålene 17 og 18

17. Hvem har valgt lærebøkene for denne klassen? +

	Ja	Nei
Jeg har valgt lærebøkene selv	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Lærebøkene er valgt av lærerne på trinnet	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Lærebøkene er valgt av skoleledelsen eller kommunen	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Foreldrene/elevene har vært med på å velge lærebøkene	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

18. Ta stilling til disse påstandene om lærebøkene du bruker i samfunnsfag i din klasse

+	Helt uenig	Litt uenig	Usikker	Litt enig	Helt enig
Lærebøkene er for omfattende/har for mange sider	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Layouten på lærebøkene er god	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bøkene har et godt faglig kunnskapsnivå	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bøkene er godt pedagogisk tilrettelagt	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lærebøkene følger godt opp læreplanens mål	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lærebøkene har et vanskelig språk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lærebøkene styrer mye av min undervisning	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lærebøkene gir grunnlag for tema- og prosjektarbeid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lærebøkene legger mye vekt på arbeidsmåter i faget	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

+

19. Hvor mye bruker du disse læremidlene i samfunnsfagundervisningen i din klasse?

	Svært lite	Lite	Middels	Mye	Svært mye
Skjønnlitteratur/historiske fortellinger.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Annet skriftlig læremateriell	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
TV/video/radio	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Samfunnsfaglig IKT-programvare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Internett +	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Annen bruk av IKT (regneark og lignende)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kart, globus og atlas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aviser, tidsskrifter og lignende	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Statistikker	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muntlige kilder (for eksempel slektninger)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Historiske kilder og gjenstander	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Museumsutstillinger, -samlinger m.m.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andre læremidler (oppgi hva) +	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20. Hvor interessert tror du elevene i din klasse er i følgende disipliner og tema? +

+	Ikke interessert	Lite interessert	Usikker	Noe interessert	Svært interessert
HISTORIE GENERELT	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lokalhistorie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Norsk historie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Europas historie +	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ikke-europeisk historie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
GEOGRAFI GENERELT	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lokalgeografi og norgesgeografi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Verdensgeografi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Naturgeografi (vær, klima, landskapsformer o.l.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kulturgeografi (befolkning, næringsliv o.l.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
SAMFUNNSKUNNSKAP GENERELT	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Politikk (storting, partier, menneskerettigheter o.l.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Økonomi (budsjett, regnskap, samfunnsøkonomi)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sosialisering/sosiale tema (normer, massemedier, Kriminalitet/ rettsvesen ANT, familie, likestilling, Samliv og seksualitet)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Det flerkulturelle samfunn og andre kulturer (samer, innvandrere, flyktninger m.m)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21. Hva legger du vekt på når du vurderer (eventuelt setter karakterer) elevene i denne klassen i samfunnsfag? +

	I svært liten grad	I liten grad	Til en viss grad	I stor grad	I svært stor grad	Vet ikke
Verdier og holdninger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Faktakunnskaper	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ferdigheter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Innsats/fremgang	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evne til problemløsning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muntlig aktivitet i timene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leksehøring	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skriftlige prøver og arbeider	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Praktisk arbeid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prosjektarbeid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kontinuerlig vurdering	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

22. Hvor godt utstyrt er din skole med følgende ressurser og rammebetingelser for å drive samfunnsfagundervisning? +

	Svært dårlig	Dårlig	Middels	Bra	Svært bra
Lærebøker	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
PC-er	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Samfunnsfaglig programvare	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Midler til ekskursjoner og turer	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skolebibliotek	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Atlas, kart og globus	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Steinsamling	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tilstrekkelig tid til å gjennomføre Undervisningen	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Midler til eller tilbud om etterutdanning fra kommunen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Annet utstyr (skriv hva):	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Samlede rammebetingelser/ressurser for samfunnsfag	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Spørsmål 23-26 besvares bare av lærere som har undervist i O-fag eller samfunnsfag etter M87. De andre lærerne kan fortsette med spørsmål 27.

23. Her er noen påstander om endringene i planene for samfunnsfag (evt. tidligere O-fag) fra M87 til L97. Hvor enig er du i disse påstandene? +

	Helt uenig	Litt uenig	Usikker	Litt enig	Helt enig
Samfunnsfagplanen i L97 gir mye mindre valgfrihet enn i samfunnsfag-/O-fagplanen i M87	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Samfunnsfagplanen er så stor at en del temaer må utelates, og gir derfor i virkeligheten like stor valgfrihet som samfunnsfag-/O-fagplanen i M87	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Samfunnsfagplanen vektlegger kunnskaper mer enn samfunnsfag-/O-fagplanen i M87	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elevene lærer seg flere kunnskaper og ferdigheter i samfunnsfag nå enn før	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elevene får færre utfordringer i samfunnsfag med L97	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Progresjonen i samfunnsfag i L97 er bedre tilpasset de svake elevene enn i M87	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I L97 er det lagt mer vekt på samfunnsvitenskapelige arbeidsmåter enn i M87	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det faglige innholdet i samfunnsfag er stort sett det samme i L97 og samfunnsfag/O-fag i M87.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Samfunnsfagplanen er alt i alt en bedre plan enn samfunnsfag-/O-fagplanen i M87	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

24. Hvilke av følgende disipliner og temaer vektlegger du mer, og hvilke vektlegger du mindre i samfunnsfag under L97 enn under M87 på det hovedtrinnet (småskole-, mellom- eller ungdomstrinnet) din klasse tilhører? +

	Ikke tema på dette hovedtrinnet	Mindre vekt enn før	Ingen endring	Mer vekt enn før	Vet ikke
HISTORIE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lokalhistorie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Norsk historie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Europas historie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ikke-europeisk historie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
GEOGRAFI	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lokalgeografi og nærmiljøet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Norgesgeografi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Verdensgeografi +	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Geografiske arbeidsmåter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lære elevene geografiske navn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Naturgeografi (klima, verdensrommet, landskap o.l.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Samfunnsgeografi (befolkning, næringsliv o.l.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I-land/U-land	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Miljø og bærekraftig utvikling	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
SAMFUNNSKUNNSKAP	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Politikk (storting, partier, menneskerettigheter o.l.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Økonomi (budsjett, regnskap, samfunnsøkonomi)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sosialisering, normer, rettsvesen, kriminalitet, ANT	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sosiale og økonomiske ulikheter i Norge	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Konflikter i vårt samfunn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Likestilling mellom kvinner og menn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Samliv og seksualitet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Samene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Innvandring, rasisme og det flerkulturelle samfunn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

+

25. Har innføringa av L 97 påvirket dine arbeidsmåter i samfunnsfagsundervisningen generelt (dvs. uavhengig av klassetrinn)? +

- Ja, i stor grad
 Ja, i noen grad
 Usikker/vet ikke
 Nei, svært lite
 Slett ikke

+

26. Dersom du mener at L97 har påvirket dine arbeidsmåter i samfunnsfag, hvordan har dette skjedd?

Vektlegging av... +	Mindre enn før	Ingen endring	Mer enn før	Vet ikke
...kunnskapsinnlæring	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...prosjektarbeid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...lek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...samfunnsfaglige metoder som spørreskjema, intervju o.l.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...individuell arbeid/egne arbeidsplaner for den enkelte elev	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...elevaktive læringsformer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...kildebruk i samfunnsfag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...problemorientert undervisning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...arbeid med nærmiljøet og uteskole	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...elevsamarbeid og -medvirking	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...klassediskusjoner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...IKT i samfunnsfag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...bruk av foreldrene som samarbeidspartnere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

+

Her følger et par spørsmål (27-28) om samfunnskunnskapsundervisningen

27. Hvor stor vekt legger du nå på følgende tema og aktiviteter i din undervisning i samfunnskunnskap på det hovedtrinnet (småskole-, mellom- eller ungdomstrinnet) som din klasse tilhører? +

	Ikke tema på dette trinnet	Ingen vekt	Liten vekt	Noe vekt	Stor vekt	Svært stor vekt
Politikk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Valg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aksjonsgrupper og organisasjoner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Direkte kontakt med politikere eller administrasjon.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Innlegg i media	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Delta i politiske diskusjoner/aktivitet i nærmiljøet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De grunnleggende demokratiske prinsipp	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Regjeringen og statsforvaltningen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Den politiske prosessen fra initiativ til iverksetting	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Innholdet i den offentlige politikken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Konflikter i vårt samfunn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Styresettet i andre land	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Menneskerettigheter/barns rettigheter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andre samfunnskunnskapstema:	-----					
Sosialisering, normer, regler og lover	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rusmiddelbruk og røyking	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Likestilling mellom kjønnene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Massemedier	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Samene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det flerkulturelle samfunnet og rasisme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Samliv og seksualitet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sosiale og økonomiske ulikheter i Norge	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elevbedrift +	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Samfunnsøkonomi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Personlig økonomi og forbruk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

28. Dersom noen av dine elever skulle spørre deg om det har noen hensikt å være politisk aktiv, hva ville du da svart? (Kryss av for ett eller flere alternativ) +

- At de bør være aktive fordi slik kan de ivareta sine interesser eller de verdiene de står for.
- At demokrati og frihet er avhengig av at folk deltar, det er derfor en etisk forpliktelse å delta.
- At det er noe alle gjør
- At det er artig å være med på det
- Annet (svar med egne ord):

+

På neste side følger et par spørsmål (29-30) om geografi og det globale perspektivet i samfunnsfagundervisningen. Noen av spørsmålene dreier seg om den klassen du har valgt ut, andre er mer generelle.

29. Ta stilling til følgende påstander:

+

	Helt uenig	Litt uenig	Usikker/ vet ikke	Litt enig	Helt enig
Det globale perspektivet bør være en del av undervisninga på alle klassetrinn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det globale perspektivet kommer også fram i andre fag enn samfunnsfag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elevene i min klasse har gode kunnskaper om globale forhold	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det globale perspektivet hører mest hjemme i geografifaget +	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg mener at undervisningen om globale forhold fører positive endringer i holdningene til elevene i klassen min	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det globale perspektivet kommer klart fram i mål og hovedmoment for samfunnsfag på klassetrinnet	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vektinga av global forståing/globalt perspektiv er større i L 97 enn i M 87	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lærebøkene jeg bruker i klassen gir et godt grunnlag for arbeidet med global forståing +	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg bruker materiale fra FN-sambandet og organisasjoner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg mener lærerutdanningen gir et godt grunnlag for arbeidet med global forståing	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg legger stor vekt på undervisning med globalt perspektiv	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

30. Hvor mye vekt legger du på følgende geografitema/-aktiviteter og ulike sider ved det globale perspektivet i undervisningen i din klasse i år? +

	Ikke tema i år	Ingen vekt	Liten vekt	Noe vekt	Stor vekt	Svært stor vekt
Geografitema og -aktiviteter:	-----	-----	-----	-----	-----	-----
Geografiske arbeidsmåter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lære elevene geografiske navn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hvordan landet og landskapet ble til	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vær og klima	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ressurser og næringer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Levekår og levemåter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Miljø +	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Befolkningsspørsmål	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nærmiljøet og lokalgeografi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Norgesgeografi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Verdensgeografi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ulike sider ved det globale perspektivet:	-----	-----	-----	-----	-----	-----
I-land og U-land	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utvikle mellomfolkelig og global forståing	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Innsikt i og forståing for andre folks levemåter og kultur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Globalt fellesskap og felles ansvar for miljø, ressurser og fordeling.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
FN	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bærekraftig utvikling	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Internasjonal handel, økonomi og globalisering	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Internasjonale freds- og konfliktspørsmål	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

+

Her følger tre spørsmål (31-33) om historieundervisningen i den klassen du har valgt ut

+

31. Hvor stor vekt legger du på følgende tema i historieundervisningen i denne klassen?

+

	Ikke tema i år	Ingen vekt	Liten vekt	Noe vekt	Stor vekt	Svært stor vekt
Lokalhistorie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Norsk historie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Europas historie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ikke-europeisk historie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

32. Hvor opptatt er du av følgende i historieundervisningen i denne klassen?

+

	Svært lite	Lite	Noe	Mye	Svært mye
Jeg ønsker at elevene skal tilegne seg de viktigste historiske fakta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg ønsker at elevene skal leve seg inn i hvordan det var i fortiden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Jeg ønsker at elevene skal forstå handlingen til historiske personer ved å rekonstruere historiske situasjoner og gjenskape oppfatninger og tanker som var rådende på den tiden disse personene levde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg ønsker at elevene skal bli opptatt av tradisjoner, særtrekk, verdier og oppgaver for vårt land	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg ønsker at de skal se verdien av å bevare historiske minnesmerker og gamle bygninger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

+

33. Hvor interessert er elevene i din klasse i følgende typer historie?

+

	Svært lite	Lite	Usikker/vet ikke	Mye	Svært mye
Hverdagslivet til vanlige folk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Konger og dronninger og andre kjente personer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eventyrere og store oppdagere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kriger og diktatur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fjerne, fremmede kulturer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hvordan stater vokser fram	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utviklingen av demokratiet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hvordan menneskene påvirker miljøet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utviklingen av jordbruk, industri og handel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Historien til et spesielt emne +	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Historien til elevenes egne familier	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Her følger et par spørsmål (34 og 35) om samfunnsfagundervisningen og om samfunnsforhold

+

34. Hva er de viktigste grunnene til at du vektlegger noen disipliner og tema/momenter mer enn andre i denne klassen (jfr. dine svar på spørsmålene 10, 27, 30 og 31)? +

	Svært viktig grunn	Viktig grunn	Mindre viktig grunn	Uten betydning	Vet ikke
Jeg tolker læreplanens mål og momenter slik at disse disiplinene og temaene er svært viktige	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg interesserer meg mye for disse temaene	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Temaene blir tatt mye opp i lærebøkene	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Temaene er svært aktuelle	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Noen av temaene gir høve til å bruke praktiske arbeidsformer, ekskursjoner o.l.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elevene ønsker å arbeide med disse temaene	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Temaene gir godt grunnlag for temaundervisning og prosjektarbeid	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Foreldrenes ønsker om disse temaene	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Godt læremateriell (utenom lærebøkene)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

35. Ta stilling til disse påstandene:+

	Helt uenig	Litt uenig	Både enig og uenig	Litt enig	Helt enig	Vet Ikke
A. Den arbeidsledigheten som er i vårt samfunn i dag, skyldes først og fremst moderne teknologi og effektivitet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B. Faget økonomi dreier seg mest om penger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C. I løpet av de siste 50-100 årene har familien mistet mesteparten av de oppgavene den hadde før	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D. De siste femti årene har det blitt færre sosiale problem i det norske samfunnet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D. Økonomiske samfunnsforhold har vært det som har påvirket historiens gang mest	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E. De fattige landenes problem skyldes først og fremst indre forhold i de enkelte land	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

+

Her følger noen spørsmål (36-39) om skoleledelsen og samfunnsfagundervisningen

36. I hvilken utstrekning har skolens ledelse bidratt aktivt til gjennomføring av samfunnsfagplanen i L-97 ?

- I svært liten grad +
- I liten grad
- I noen grad
- I stor grad
- I svært stor grad

37. I hvilken utstrekning har du opplevd at skolens ledelse har interessert seg for samfunnsfagundervisningen? +

- I svært liten grad
 I liten grad
 I noen grad
 I stor grad
 I svært stor grad

38. I hvilken utstrekning ønsker du selv veiledning og styring fra skolens ledelse i arbeidet med samfunnsfag? +

- I svært liten grad
 I liten grad
 I noen grad
 I stor grad
 I svært stor grad

39. Ta stilling til i hvilken grad følgende utsagn passer for din skole: +

	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad
Skolens ledelse har informert om samfunnsfagplanen i L-97 +	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skolens ledelse har bedt om å bli orientert om arbeidet med samfunnsfagplanen i L-97	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skolens ledelse har bidratt når den har fått henvendelser fra samfunnsfaglærerne om L-97	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skolens ledelse har bidratt med ressurser (økonomi, kurs) og organisatorisk tilrettelegging i tilknytning til arbeidet med samfunnsfag i L-97	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skolens ledelse har bidratt med sin faglig kompetanse i tilknytning til samfunnsfagundervisningen etter L-97 +	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skolens ledelse har bidratt til den samarbeidskultur som er nødvendig for å kunne arbeide etter samfunnsfagplanen i L-97	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skolens ledelse har satt krav i forbindelse med innføringen av samfunnsfagplanen i L-97	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skolens ledelse har deltatt på planmøter med samfunnsfaglærerne om samfunnsfagplanen i L-97	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skolens ledelse har fulgt samfunnsfaglærernes undervisning etter innføringen av samfunnsfagplanen i L-97	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skolens ledelse har gitt tilbud om eller lagt til rette for etterutdanning i samfunnsfag i forbindelse med L-97 +	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

TAKK FOR
HJELPEN

+

-C Intervjuguidar for kvalitative intervju

(Versjon merka A er den eg begynte med, versjon B er den eg fortsette med)

A

Intervjuguide (rektor).

1. SAKENE.

Hvor viktig var det som ble tatt opp i denne omgangen? Hastet det med en avgjørelse?

Er dette de områdene det er særlig viktig å få vurdert på denne skolen?

Hvilke problem synes du egner/ikke egner seg for slike prosesser?

Hva vil de andre akseptere at du tar opp?

2. PÅVIRKNING

Hvem avgjør hva man skal ta opp?

Var det noen uenighet/ulike syn og behov?

Hva gjør dere når dere er uenige?

Hvor stor påvirkning hadde du? Hvorfor?

Ble dere enige eller fikk noen viljen sin mer enn andre?

Måtte du gi noe, gå med på noe, for å få noe tilbake?

Hvis noen blir overkjørt; hva gjør de da? Blir sint? Vil ta igjen?

3. LÆRING

Hvordan opplevde du selve prosessen? Lærerik?

Hva lærte du?

I forhold til resultatet?

4. MOTIVASJON.

Hvorfor legger du opp til prosesser der elever og lærere skal påvirke?
(Viktig spørsmål, artig, plikt, pålagt)

Hvor viktig er medvirkning? Hva oppnår man med det?

Den endelige guiden for elevene må tilpasses noe til den konkrete erfaringen de har lokalt. I møte med rektorene kan denne her brukes mer direkte.

A

ELEVRÅDSMEDLEMMER

SAKER.

Kan de fortelja kva de gjer i elevrådet? La dei prata mest mogeleg fritt her, sjå kva som kjem ut av det.

Oppfølging:

Kva saker har de tatt opp? Korleis jobba de internt? Vart de enige? Kva gjorde de der de ikkje var heilt enige? Har alle like stor påverknad?

Måtte de gå vidare med dei til skulen? Kven? Kva skjedde då?

Har lærarane/rektor tatt saker opp med dykk? Var det viktige saker? Kva meinte de om det?

PÅVERKNAD

Når de diskuterer ei sak med skulen, korleis skjer det (helst med utgangspunkt i ei konkret sak)?

Oppfølging

Har de møte, eller snakkast de når det høver seg slik?

Blir de lytta til, diskutert med, pressar de?

Tar dei omsyn til dykk? Viss ikkje, kva synes de om det? Evt. viss dei er veldig klare her; kvifor bryr de dykk då?

Blir sakene avklart eller vert saker liggande å flyta?

Kva skjer viss de er veldig uenige, får de lov til å sei tydeleg i frå då?

Har det hendt at de har vore uenige med lærarane og så har dei gitt seg?

Kven bestemmer på skulen? Burde det vore annleis?

MOTIVASJON

Er det kjekt å vera med i elevrådet? Kva er kjekt og kva er ikkje kjekt?

Oppfølging

Lærer de noko av det?

Kva synes dei andre elevane om det?

Kva er vitsen med elevrådet?

Er det noko som burde vore annleis?

4. SAKENE

1. Hva saker har de jobba med og kva arbeider de med no? (Hvinn & Skute, utslag)
 2. Kvifor desse sakene? Fjern det saker frå elevene
 3. Dei avomta sakene, fela dei ei avgjerd?
 4. Kvern desse sakene dei viktigaste i utformingane for dykk?
- Viss mi, kva desse saker? Ekstra for vurd. og medverknad?

5. PÅVERKNAD

1. Var det ulike syn/behov i desse sakene?
Før: Kva gjorde de da? Nu: Var det i alle viktig?
2. I kva grad styrer du utfallet?
3. Felle nokon stygn sin mer enn andre?
(Før, Kva gjorde taparane?)

6. MOTIVASJON

1. Kvifor har du skrevet med a for denne til a medverka?
2. Kvifor viktig? Kva er ditt ansvar på måte?

7. LÆRING

1. Var det lærerik?
2. Kva ville du gjort anners?

A

ELEVRÅDSLÆRAR

Kva saker jobbar dei med?

(I kva grad er det skulesaker, i kva grad får dei seg forelagt saker frå skulen?

Ang. det siste, jobbar dei bra med det?)

Korleis jobbar dei internt?

Tar dei opp saker med skuleleiinga? Korleis gjer dei det?

Vert dei aktivisert av skuleleiinga/lærarane? Når? Kva synes elevane om det?

Får dei uttala seg, vert dei diskutert med, får dei av og til gjennomslag for noko?

Er det viktig at dei får oppleve at dei når fram?

Formalisert?

Kva skjer dersom dei opplever at dei ikkje når fram?

Må du korrigerer dei på noko av dette?

Kva trur du dei lærer av dette? Kva trur du motiverer dei?

Kripen?
Ganne saker?
Når dei fram med
sløpp. ~~gjø~~ på
skule med?
Oder samtale
Korrigerer??
Ref.???

Intervju, samfunnslærelærarar

-Intervjuguide for intervju med lærarar i samfunnslære.

*Under temaet Det politiske systemet er m.a. fylgjande mål nevnt:

kjenna politiske institusjonar

kunna gjera greie for korleis ein oppnår innflytelse politisk

drøfta kva som trugar demokratiet, og korleis det kunne blitt tatt vare på.

*korleis arbeider du med desse måla?

-->kva vil du særleg framheva som viktig å få til med måten du gjer det på?

-->ser dei betydninga av politikken?

-->du nevner fylgjande arenaer (det dei har nevnt) for politisk deltaking, er det andre du kjem inn på? Kvifor dette valet?

-->du nevnte (eit eller anna om politisk prosess):går de vidare inn på den politiske prosessen/kan du utdjupa dette? Kvifor?

eller; i kva grad går de inn på dei politiske prosessane (viss dei ingenting har sagt om det).

*ein ambisjon med samfunnslære er også å stimulera elevane til politisk aktivitet (det står ikkje under delmål, men under generell informasjon;eit levande demokrati føreset deltaking. Her har skulen ei viktig oppgåve). Kva kan skulen gjera i så måte?

-->Kva gjer du?

-->Følg opp på kva dei meiner verkar motiverande.

*Har de drøfta kva som trugar demokratiet? Interne og eksterne faktorar?
(prøv å fylgja opp på dette her, be dei utdjupa så konkret som mogeleg.)

*Kva vil du sei er viktige omsyn å ta når du planlegg undervisninga om politikk og demokrati?

-->abstraksjon

-->elevinteresse

-->læreboka. Kva synes du om den? Fagleg? Pedagogisk?

-->læreplanen

*Samarbeider du med andre lærarar?

*Trur du - så langt du kjenner vdg skule - at det er vanleg å arbeida slik du gjer?

viss nei; korleis reagerer andre lærarar viss du fortel om kva du gjer?

viss nei, kva er det vanlege då, trur du?

*Inneholdt di lærarutdanning nokre retningsliner/prinsipp som du synes du har nytte av?
kva fag har du?

trur du det verkar inn på måten du arbeider på? (alt etter kva slags samfunnsfag dei måtte ha å byggja på).

