

NTNU
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for sosiologi og statsvitenskap

Kristine Sverdrup

Hvorfor ikke deliberativt demokrati?

Et undersøkende felteksperiment på en trøndersk ungdomsskole med fokus på elevenes samtaleetikk og tro på egen innflytelse

Masteroppgave i POL3901

Veileder: Jonathon W. Moses

Trondheim, juni 2018

Hvorfor ikke deliberativt demokrati?

Et undersøkende felteksperiment på en trøndersk ungdomsskole med fokus på elevenes samtaleetikk og tro på egen innflytelse

Abstract

The aim of this master thesis is to examine two possible effects of employing deliberation in education. The first effect is how students perceive their own ability to influence the society, and the second is how important they find speech ethics in political discussions. The pre- and post-test have been applied to capture possible effects after six weeks of teaching both experiment and control groups. The experiment was conducted during the spring of 2017 with two 10th grade groups in Trondheim. The difference between the groups was educational content. In the experiment group, the treatment consisted of the deliberative content through democratic process (discussions with speech ethics) and decision phase (discussions leading to consensus), while the treatment in the control group was the liberal process (discussions to substantiate differences) and decision phase (elections). The main findings indicate that there are no decisive results when it comes to the students' perception of their own influence. Nevertheless, the experiment group perceive factually based argumentation as the most important part of democratic participation.

The findings have been used as a stepping stone for a broader discussion concerning the role of deliberation in teaching social studies, and as a source of inspiration for creating an extended deliberation project that potentially could be executed in Norwegian schools. The study was conducted a year before I started the work on my master thesis. The experiences and new insight I have gained during this process has inspired me to discuss how deliberative democracy might be employed in both research and education in the future.

Sammendrag

Målet med denne masteroppgaven har vært å undersøke hvilke effekter den deliberative demokratimodellen kan ha på elevenes oppfatning av tro på egen innflytelse i samfunnet, og viktighet av samtaleetikk i politiske diskusjoner. Gjennom pretest og posttest har jeg forsøkt å fange opp hvordan et seks uker langt undervisningsopplegg har påvirket eksperimentgruppen og kontrollgruppen. Opplegget ble gjennomført våren 2017 på to tiendeklasser i Trondheim. Forskjellen mellom gruppene har vært innholdet i undervisningen. Eksperimentgruppen har jobbet med det deliberative demokratiets prosess og beslutningsfase gjennom fokus på samtaleetikk og å argumentere mot hverandre med mål om konsensus. Kontrollgruppen har jobbet med det representative demokratiets prosess og beslutningsfase gjennom fokus på diskusjon for å tydeliggjøre ulike sider av saken, og deretter vedta ved valg. Funnene i eksperimentet gir indikasjoner på at deliberasjonen ikke gir særlige utslag på elevenes tro på egen innflytelse, men eksperimentgruppen opplever samtidig saklig og faktabasert argumentasjon som noe av det viktigste ved det å delta i demokratiet.

Funnene er brukt som utgangspunkt for en større diskusjon rundt deliberasjonens rolle i norsk samfunnsfagundervisning, og som inspirasjon til et utvidet deliberasjonsprosjekt som kan gjennomføres i norsk skole. Dette er gjort på bakgrunn av at studien ble gjennomført før masterarbeidet ble påbegynt. Refleksjoner, erfaringer og innsikten i etterkant har inspirert meg til å diskutere hvordan forskningsfeltet, fagdiskursen og den politiske sfæren kan arbeide videre med denne type problemstillinger i fremtiden.

Forord

Jeg har lenge vært opptatt av politikk og samfunn. Etter angrepet på Arbeiderpartiet og AUF 22. juli 2011 ble jeg spesielt opptatt av hvor viktig det er å ikke drukne i egne ekkokamre, men bryne argumenter mot andre som er uenige, før det går for langt. Da jeg i 2016 hadde et fag på NTNU kalt «demokratiteori», ble jeg spesielt nysgjerrig på hvorfor den deliberative formen for beslutningsfatning ikke er brukt i større grad i Norge. Og som fremtidig lærer ble jeg inspirert og motivert til å begi meg ut på et felteksperiment i praksis, hvor jeg utfordret elevene på denne demokratiformen, allerede våren etter.

En kan si mye om hvor optimalisert dette eksperimentet – men hensikten med å gjennomføre det var i det minste tydelig: Jeg ville se nærmere på om det deliberative demokratiet kunne bidra med noe i den norske skolen som ikke var tilstrekkelig dekket allerede. Vi har utfordringer knyttet til apati og svekket tillit, og som samfunnsfaglærere er vi ikke særlig flinke til å ta de vanskelige debattene i klasserommet, eller utfordre hverandre med argumenter. Det blir fort bare et pluss i boka for at eleven valgte å ta ordet.

Felteksperimentet danner grunnlaget for dette som nå er blitt en masteroppgave, et produkt som er blitt til takket være en rekke gode medhjelpere. Jeg vil spesielt rette en takk til min hovedveileder Jonathon Moses, som sådde dette frøet den septemberdagen i 2016, og som siden har bistått og veiledet meg gjennom det halvannet påfølgende året, tross en masteroppgave som teller fattige 30 studiepoeng. Jonathon har alltid kommet med konstruktiv kritikk og gode fremovermeldinger, og sørget for at en noe usikker masterstudent har holdt hodet over vann. Min biveileder Trond Solhaug fortjener også en stor takk, da han har bidratt med faglige innspill og gode, kritiske refleksjoner innenfor det akademiske feltet denne masteroppgaven befinner seg i.

Mine to flotte tiendeklasser, samt praksisveileder og praksispartner Ingrid Wold må også trekkes frem i dette forordet. Uten den samarbeidsvillige gjengen ville det vært umulig for meg å gjennomføre felteksperimentet. Ingrid har også funnet tid til å se over oppgaven med sitt kritiske blikk, og det fortjener en stor takk. I tillegg har jeg fått mye ut av inspirasjonssamtalene med Adelina Trolle Andersen, Arild Ohren og Kristin Tinmannsvik, hvor to av samtalene er benyttet i denne masteravhandlingen.

Jeg vil avslutningsvis takke lektorgjengens saklige og usaklige påfunn, sammen med dere har masteroppgaven blitt den sanne glede, og felles pine. Takk til Ingrid Moseng for ekstra korrektur. Et siste ord dediseres dessuten til onsdagsbolla på café sito på Dragvoll. Det er utrolig hvordan en rykende fersk kanelbolle i godt selskap kan snu selv den dystreste dag.

Trondheim, juni 2018

Kristine Sverdrup

Innholdsfortegnelse

| | |
|--|----|
| 1 Innledning | 1 |
| 1.1 Problemstilling | 3 |
| 1.2 Fra forventninger til funn | 4 |
| 1.2.1 Oppgavens gang..... | 5 |
| 1.3 Tidligere forskning på demokratiundervisning i skolen | 6 |
| 2 Teoretisk rammeverk | 11 |
| 2.1 Definerings av det deliberative demokratiet | 11 |
| 2.2 Definisjonens utgangspunkt: Habermas' diskursteori..... | 12 |
| 2.3 Deliberativt demokrati som politisk prosess og levesett | 14 |
| 2.4 Det deliberative demokratiets bidrag | 15 |
| 2.5 Hvilke muligheter og utfordringer møter det deliberative demokratiet i skolen? | 16 |
| 2.6 Deliberativt demokrati og deliberative samtaler | 18 |
| 3 Metodisk gjennomgang av felteksperimentet | 21 |
| 3.1 Skissering av undervisningsoppleggenes tematikk | 21 |
| 3.1.1 Oppleggenes fokus på egen innflytelse i demokratiet | 21 |
| 3.1.2 Oppleggenes fokus på samtaleetikk | 22 |
| 3.2 Skissering av undervisningsoppleggenes metode | 22 |
| 3.3 Oppsummerende oversikt over undervisningsoppleggene | 23 |
| 3.4 Design..... | 24 |
| 3.5 Utvalget | 25 |
| 3.6 Hypoteser og operasjonalisering | 26 |
| 3.6.1 Tro på egen innflytelse..... | 27 |
| 3.6.2 Oppfatning av samtaleetikkenes viktighet..... | 27 |
| 3.6.3 Kontrollspørsmål..... | 28 |
| 3.6.4 Pretest og posttest | 29 |
| 3.7 Lærerrolle og forskerrolle | 29 |
| 3.8 Ethiske betraktninger..... | 29 |
| 3.9 Premisser for gjennomføring..... | 30 |
| 3.10 Arbeid i etterkant av pilotprosjektet..... | 30 |
| 4 Presentasjon og tolkning av resultater | 33 |
| 4.1 Systematisk ulikhet mellom gruppene | 33 |
| 4.2 Hvor viktig er ulike former for deltakelse i demokratiet?..... | 35 |

| | | |
|----------|---|-----------|
| 4.3 | Elevenes demokratiforståelse | 37 |
| 4.4 | Tro på egen innflytelse | 38 |
| 4.5 | Samtaleetikkenes viktighet i politiske diskusjoner | 41 |
| 5 | Diskusjon | 45 |
| 5.1 | Deliberasjonens bidrag i skolesammenheng | 45 |
| 5.2 | Et alternativt opplegg: Mikrodeliberasjon i skolesammenheng | 47 |
| 5.2.1 | Kort skissering av forskningsopplegget | 47 |
| 5.2.2 | Bakenforliggende vurderinger | 49 |
| 5.2.3 | Forskningmessige utfordringer og forbedringer | 50 |
| 6 | Didaktiske implikasjoner for undervisningen | 53 |
| 7 | Konklusjon | 57 |
| | Litteraturliste | 59 |
| | Appendix | 63 |
| | Vedlegg 1: Pretest og posttest | 63 |
| | Vedlegg 2: Opplegg økt for økt i eksperimentgruppen | 67 |
| | Vedlegg 3: Opplegg økt for økt kontrollgruppen | 75 |
| | Vedlegg 4: Rekrutteringsbrev til lærere | 81 |

Oversikt over tabeller

| | |
|---|----|
| Tabell 1: Sammendrag undervisningsinnhold og metode | 24 |
| Tabell 2: Eksperimentgruppe og kontrollgruppe fordelt på kjønn | 26 |
| Tabell 3: Gjennomsnittsskårer pretest og posttest | 33 |
| Tabell 4: Gjennomsnittsskårer spørsmål 6 om ulike former for deltakelse | 36 |
| Tabell 5: Resultat spørsmål 5 om ulike forståelser av demokrati | 37 |
| Tabell 6: Resultat spørsmål 11 om endret forståelse av demokrati | 38 |
| Tabell 7: Mulige didaktiske valg i undervisningen | 48 |
| Tabell 8: Oversikt over alternativt undervisningsopplegg | 54 |

Oversikt over diagrammer og figurer

| | |
|--|----|
| Figur 1: Felteksperimentets design | 24 |
| Diagram A: Eksperimentgruppes resultat på spørsmål 8 om påvirkning i samfunnet | 39 |
| Diagram B: Kontrollgruppes resultat på spørsmål 8 om påvirkning i samfunnet | 39 |
| Diagram C: Resultat på spørsmål 12 om endret ønske om å delta i demokratiet | 40 |
| Diagram D: Eksperimentgruppes resultat på spørsmål 6b om politiske diskusjoner | 42 |
| Diagram E: Kontrollgruppes resultat på spørsmål 6b om politiske diskusjoner | 42 |
| Diagram F: Eksperimentgruppes resultat på spørsmål 6h om faktabasert argumentasjon | 43 |
| Diagram G: Kontrollgruppes resultat på spørsmål 6h om faktabasert argumentasjon | 43 |

1 Innledning

In any effort to make democracy more deliberative, the single most important institution outside government is the educational system [...] Schools should aim to develop their students' capacities to understand different perspectives, communicate their understanding to other people, and engage in the give-and-take of moral argument with a view to making mutually acceptable decisions. (Gutmann & Thompson, 1996, s. 359).

I den norske skolen lærer vi om 'det representative demokratiet'. De politiske prosedyrene involverer et utvalg partier en stemmer på, basert på det en mener representerer sine meninger og interesser best. Denne liberale demokratiformen er godt forankret i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2013; Stray, 2011). Det deliberative demokratiet, som Gutmann og Thompson (1996) trekker frem i sitatet ovenfor, er derimot ikke et allment kjent begrep her til lands. Verken i politiske styringsdokumenter, i det offentlige ordskiftet, i demokratiundervisningen eller mellom landets forskere ser det ut til at denne formen for demokrati er gitt særlig oppmerksomhet. Internasjonalt er det imidlertid i ferd med å skje en gjenreisning av nysgjerrighet for denne formen for demokrati¹, og vi skal ikke lengre enn til Sverige før vi finner forskere som diskuterer hvordan deliberasjon kan brukes i klasserommet², og hvilke ferdigheter, kunnskaper, verdier og holdninger det kan fremme hos elevene. Innenfor den deliberative tradisjonen spriker likevel definisjonene i ulike retninger, både i hva det teoretiske idealet skal inneholde, og hvordan det kan komme til uttrykk i praksis (Samuelsson & Bøyum, 2015). Det er imidlertid en felles, grunnleggende enighet rundt hva en deliberativ situasjon kan være. Majoriteten av politiske filosofer og pedagoger skildrer en dialog hvor ulike stemmer og perspektiver kan bli hørt og uttrykt, hvor deltakerne lytter til hverandre med respekt, hvor alle kan delta på lik linje og hvor man ønsker å finne frem til en kollektiv vilje (Gutmann & Thompson, 1996; Fishkin, 2009; Habermas, 2005; Cohen, 1989; Englund, 2007; Dewey, [1916] 2005; Andersson, 2015; Fishkin & Farrar, 1995, Fishkin & Laslett, 2003; Larsson, 2004).

I denne masteravhandlingen har jeg utforsket det deliberative demokratiet i norsk skolekontekst, fordi jeg er nysgjerrig på om denne demokratimodellen kan hjelpe oss i møte med utfordringer vi står overfor i samfunnet. Blant utfordringene finner vi korruperte, autoritære eller populistiske ledere – og stadig flere unge som foretrekker dette (Economist Intelligence Unit, 2017; Levitsky & Ziblatt, 2018; Foa & Mounk, 2016). Vi ser tydelige trekk på at

¹ Se for eksempel Fishkin (2009).

² Se for eksempel Englund (2007), Larsson (2004), Hultin (2007a, 2007b)

befolkningen har lavere tillit til politikere enn andre politiske institusjoner for øvrig (Strømsnes, 2003). Fishkin (2009) peker på utfordringen med apati og “rasjonell ignoranse” – der borgere velger å avstå fra å bruke stemmeretten, fordi de ikke opplever at den har en betydning i det store bildet. Som Frøyland (2011) også viser til, har dagens unge stor tro på kollektiv innflytelse, men lite tiltro til egen mulighet til å påvirke. Selv om enkelte vil argumentere for at borgere ikke bør involveres mer enn nødvendig i politiske prosesser for å kunne legitimere beslutningene (ref. Schumpeter ([1962] 1982), har andre tatt til orde for at det er viktig at borgerne i større grad er med på å ta avgjørelser, og at dette vil trene deres “demokratiske muskel”, og som resultat bli mer aktive deltakere i samfunnet (Pateman, 1970). Å gi borgerne mulighet til å i større grad ha direkte innflytelse i politiske prosesser, hvor en selv må vurdere argumenter opp mot hverandre og se saken fra ulike sider, kan være med på å møte disse nevnte utfordringene

Å se verdien av en åpen, og ikke forutinntatt debatt, er for øvrig et behov som også er viktig i samtiden. Våren 2018 er et rykende ferskt eksempel på dette. Etter debatten rundt justisminister Sylvi Listhaug (FrP) sin facebookpost om et Arbeiderparti som er “mer opptatt av terroristers rettigheter enn rikets sikkerhet”, har en rekke samfunnsdebattanter for alvor uttrykt et behov for redelighet og anstendighet i den offentlige debatten (Inan, 2018; Hjellesen & Skei, 2018; Pedersen, 2018). Tajik (2018) poengterer også at det går en tydelig grense mellom å ytre seg usaklig, og det å spre konspirasjonsteorier, der det er det siste hun virkelig advarer mot som farlig. Når konspirasjonsteorier legitimeres er det på tide å ta et oppgjør med hvilken debattkultur man ønsker i det norske samfunnet.

Å gi borgerne større tro på egen innflytelse i beslutningsprosesser, samt å fokusere på god samtaleetikk, er begge tematikker det deliberative demokratiet er opptatt av. Gjennom forskjellige mikrodelerative prosjekter verden over blir randomiserte utvalg av befolkningen satt sammen i mindre grupper for å diskutere ulike politiske problemer – med mål om å komme frem til løsninger for det felles beste. Det settes krav til hvordan diskusjonene skal gjennomføres, og alle deltakere skal behandles med respekt. Det man enes om, blir enten satt direkte ut i live, eller så overleveres det til den representative forsamlingen som gjør det formelle vedtaket.

Dersom det deliberative demokratiet skal være til nytte, er en avhengig av at borgerne kjenner til både prosessen og beslutningsfasen, samt er innforstått med deliberasjonens kriterier.

Demokratisk opplæring og politisk sosialisering har tradisjon for å finne sted i skolen (Stray, 2011). Skolens rammeplaner, Opplæringsloven og læreplaner uttrykker også hvordan skolens demokratimandat er utformet. Opplæringslovens §1 sier at formålet med undervisningen er å fremme demokrati (Opplæringsloven, 1998). I den overordnede delen av læreplanen, vedtatt av regjeringen i 2017, uttrykkes også følgende: «Skolen skal gi elevene mulighet til å medvirke og til å lære hva demokrati betyr i praksis» og «[d]e skal få erfaring med og praktisere ulike former for demokratisk deltakelse og medvirkning» (Regjeringen, 2017, s. 8-9). I formålsdelen for samfunnsfaget følges det opp med at «faget skal stimulere til og gi erfaring med aktivt medborgerskap og demokratisk deltaking» (Utdanningsdirektoratet, 2015). Hvordan demokratibegrepet her skal tolkes, ser ut til å være fritt opp til den enkelte lærer (Stray, 2010). Som jeg snart vil komme nærmere inn på, ser det ut til at mange lærere tolker dette oppdraget i liberal forstand (Samuelsson, 2013; Børhaug, 2007). Hva sitter man igjen med, dersom vi gir den liberale formen for demokratiopplæring? Og kan det deliberative demokratiet supplere med viktige demokratiske verdier og holdninger for å stimulere til og gi erfaring med aktivt medborgerskap?

1.1 Problemstilling

Av de teoretiske og praktiske eksemplene som foreligger, tyder mye på at en deliberativ demokratimodell kan gjøre medlemmene av et samfunn til bedre borgere. Det er for øvrig lite kunnskap om hvorvidt deliberativ undervisning faktisk forbedrer elevenes dyder som medborger (Andersson, 2015). Med disse bakenforliggende forutsetningene som utgangspunkt, og deliberasjonens mulige bidrag på disse feltene, har jeg derfor – som den første i Norge – valgt å gjennomføre et deliberativt felteksperiment i skolen, for å undersøke sammenhengen mellom det deliberative demokratiets generelle effekter, og mulige overføringsverdi til en skolekontekst.

Forskningsspørsmålet er derfor utformet som følger: *Hvordan påvirker et deliberativt undervisningsopplegg norske ungdomsskoleelevers oppfatning av samtaleetikkens viktighet i politiske diskusjoner og tro på egen innflytelse?*

1.2 Fra forventninger til funn

For å kunne komme nærmere et svar på dette spørsmålet, har jeg valgt å gjennomføre et felteksperiment i skolen. To tiendeklasser på en ungdomsskole i Trøndelag har vært med på prosjektet som varte i åtte uker våren 2017.

For å gjennomføre og kontrollere opplegget, ble en av klassene brukt som “eksperimentgruppe”, der den alternative, deliberative undervisningen fant sted. Den andre klassen fungerte som “kontrollgruppe”, og fikk undervisning i tråd med det representative demokratiet, som også per dags dato, dominerer undervisningen i norsk skole. Begge gruppene var like store, og hadde relativt lik fordeling mellom kjønn. Forskjellen mellom gruppene har vært hvilket innhold som er vektlagt. Undervisningen i eksperimentklassen har vært opptatt av deliberasjonens prosessfase – altså de samtaleetiske forpliktelsene, samt deliberasjonens beslutningsfase – hvordan diskusjoner kan lede frem mot felles beslutninger. Kontrollgruppen har hatt fokus på det representative demokratiets prosessfase. Dette innebar diskusjoner for å få frem motsetninger mellom partier) og beslutningsfasen gjennom valg.

I første undervisningstime gjennomførte begge klassene en pretest, hvor jeg kunne fange opp eventuelle systematiske ulikheter mellom gruppene. Her viste det seg at eksperimentgruppen var noe mer interessert i og opptatt av å engasjere seg i demokratiet enn det kontrollgruppen var. Etter åtte uker gjennomførte elevene den samme testen på nytt, med et par tilleggsspørsmål. Testens mål var å fange opp eventuelle endringer på individnivå og klassenivå sammenliknet med før oppleggets start.

James Fishkin, som har gjennomført en rekke mikrodelerative prosjekter (spesielt deliberative polls), har funnet resultater som tyder på at vi kan forvente positive effekter av å benytte oss av deliberativ metode (Fishkin, 2009). Selv om det er noen forskjeller mellom det å forske på deliberasjon i samfunnet, og det å trekke prosjektene inn i en skolekontekst, kan en forvente mye av det samme i skolen (Andersson, 2015). Dersom elevene kan bli bedre demokratiske borgere av å deliberere, mener jeg det er viktig at skolen utvider sin demokratiske horisont, og anvender dette systematisk i undervisningen. Jeg har imidlertid lite tidligere forskning fra skolen å ta utgangspunkt i når jeg skal sette opp studiens forventninger. Basert på det jeg har av tidligere forskning forventer jeg likevel at elevene i noe grad kan få større tro på egen innflytelse i demokratiet, da hver enkeltes stemme tydeligere kommer til uttrykk i

denne formen for demokrati, samtidig som en er avhengig av alle for å oppnå konsensus. Med utgangspunkt i Pateman (1970), og flere med henne, kan det likevel hende at elevene ikke opplever den reelle innflytelsen før de faktisk har deltatt i et virkelig prosjekt. I etterpåklokskapens tid ser jeg verdien av å la elevene være med på en reell medvirkningsprosess som en enda bedre tilnærming til denne problemstillingen, sammenliknet med opplegget jeg valgte å kjøre. Når det gjelder den andre faktoren jeg har valgt å se nærmere på, nemlig *elevenes vurdering av samtaleetikkens viktighet i politiske debatter*, forventer jeg at elevene synes at dette elementet er viktigere etter endt opplegg i eksperimentgruppen, da vi mer systematisk jobber med kriterier for hva som er gode argumenter, hvordan og hvorfor det er viktig å lytte til andre, og hvordan man kan løse uenigheter mellom parter, sammenliknet med kontrollgruppen. Disse elementene er derfor involvert i både posttest og pretest, slik at jeg kan fange opp eventuelle endringer internt og mellom gruppene. Oppsummert er forventningene utformet som følger:

H₁: Elevene i eksperimentgruppen vil ha større tiltro til at egen deltakelse kan ha innflytelse, sammenliknet med kontrollgruppen.

H₂: Elevene i eksperimentgruppen vil i større grad være opptatt av saklige og rettferdige debatter, sammenliknet med kontrollgruppen.

Det må påpekes at jeg gjorde mitt beste ut fra de forutsetningene jeg hadde for å kunne gjennomføre eksperimentet, men masteroppgaven er kun på 30 studiepoeng, og den avsatte tiden til masteroppgaven fant sted året etter at eksperimentet ble gjennomført. Det siste halve året har lært meg mye nytt som jeg vil ta med videre, både som lærer og i potensielt fremtidig forskningsarbeid. Avhandlingen stopper dermed ikke ved analysen rundt egne forskningsresultater, men involverer en større diskusjon rundt tematikkens potensial og alternative gjennomføring i fremtiden. I fremleggingen av et videreutviklet undervisningsprosjekt bygger flere av refleksjonene på inspirasjonssamtaler gjennomført med Arild Ohren og Kristin Tinmannsvik som har ulike erfaringer med ulike elementer av deliberativt demokrati.

1.2.1 Oppgavens gang

Feltekspérimentet er som nevnt ment som et pilotprosjekt for å skape en bredere diskusjon rundt hvordan man kan forske på deliberativt demokrati i en klasseromskontekst. Mellom demokratiteorien og pedagogikken har det utviklet seg ulike vektlegginger i synet på deliberasjon, og slik jeg ser det, er det uheldig at pedagogikken i for stor grad er opptatt av deliberasjon som metode for læring, og mindre opptatt av deliberasjon som metode for å

involvere borgerne i kollektiv beslutningsfatning. I avhandlingens diskusjon vil jeg først argumentere for hvorfor deliberasjonen bør ha en større plass i demokratiundervisningen. Deretter vil jeg problematisere hvordan dette bør komme til uttrykk, ettersom tolkningen av deliberasjon forstås ulikt i de respektive disipliner, og at dette får konsekvenser for hva undervisningen vil og bør innebære. Dersom en skal gi elevene større tro på egen innflytelse, er mitt argument at det deliberative demokratiet i skolen også må fokusere på beslutningsfatningen, og ikke bare “kommunikasjon som læring”. Basert på forskningens mangler, vil jeg som nevnt avslutte med å foreslå et forbedret undervisningsopplegg, til inspirasjon for skoler som vil vektlegge denne demokratiformen, og forskningsmiljøets muligheter i fremtiden.

Først vil jeg gjennomgå tidligere forskning på demokratiundervisning i skolen generelt, og deliberativt fokus spesielt. Her vil det fremkomme at læreplaner, lærebøker, undervisningsopplegg og elevenes oppfatninger hovedsakelig er forankret i det liberale demokratiet, noe jeg senere i avhandlingen vil forholde meg kritisk til. Forskningen som presenteres, vil i hovedsak gjelde den norske skolen, med flere innspill fra svensk skole, da de har jobbet mer systematisk med deliberasjon de siste tiårene. Her nevnes spesielt Andersson (2015), som er blant de få har gjennomført felteksperiment om deliberativ undervisning i svensk videregående tidligere.

1.3 Tidligere forskning på demokratiundervisning i skolen

I de følgende avsnittene vil jeg først redegjøre for generell forskning om demokratiundervisning i den norske skolen, før jeg deretter ser spesifikt på rollen deliberasjonen har og har hatt. Når det gjelder demokratiundervisning generelt, finnes det tre internasjonale kvantitative undersøkelser som er relevante, samt flere kvalitative doktorgradsavhandlinger, masteroppgaver og noe øvrig forskning. De kvantitative er CIVED-studien (Civic Education Study) fra 1999/2000 og ICCS (International Civic and Citizenship Education Study) fra 2009 og 2016. Disse studiene tar for seg elevers kunnskaps- og ferdighetsnivå om demokrati, samfunnssystemer og demokratiske prinsipper, samt hva lærere og skoleledere mener undervisningen bør vektlegge. CIVED og ICCS viser at norske ungdomsskoleelever skårer over gjennomsnittet blant deltakerlandene på kunnskaper og ferdigheter om demokrati. ICCS fra 2016 viste også en økning fra 2009, men at Norge fortsatt ligger bak de andre nordiske landene. Studien forteller oss også noe om hva lærere vektlegger i demokratiundervisningen. I CIVED-studien fra 1999 oppga 80 % av ungdomsskolelærerne at

de legger størst vekt på undervisning om demokrati, altså kunnskapsformidling, mens opplæring i kritisk tankegang og demokratiske deltakelse prioriteres av rundt 20 %. Men allerede da oppga lærerne at de ønsker det motsatte – hele 90 % uttrykte i samme undersøkelse at hovedvekten bør legges mot kritisk tenkning og utvikling av demokratiske verdier (Koritzinsky, 2012). ICCS fra 2016 tegner et bilde av at denne trenden ikke er snudd – men heller er mer aktuell enn noen gang. Globaliseringen og teknologiutviklingen gjør tilgangen på informasjon stor, og det er derfor viktig å være kritisk til informasjonen man møter daglig. Studien peker imidlertid på at Norge og Norden er flinke til å tenke tverrfaglig på dette feltet, og at kritisk tenkning tas opp i de fleste fag, ikke bare i samfunnsfaget (Huang, Bakken, Hegna, Helland, Svagård, Ødegård & Seland, 2017). 74 % av lærerne og 79 % av skolelederne anser kritisk tenkning som en viktig målsetting for undervisning i medborgerskap.

Solhaug (2003) er blant dem som har arbeidet kvalitativt gjennom et kvasi-eksperiment, hvor han så nærmere på den videregående skolens rolle i å utdanne aktive medborgere. Dette var et viktig bidrag i norsk kontekst for å sette medborgerskapstematikken på dagsorden. Børhaug (2007) fulgte noen år senere opp med en studie av samfunnsfaglæreres demokratisyn og undervisningspraksis. Begge studiene er gjort i forkant av revideringen av læreplanen (fra Reform 94 til LK06³), og resultatene er derfor basert på andre kompetansemål enn hva lærerne opererer med i dag. Børhaug (2007) intervjuet samfunnsfaglærere, samt observerte flere av dem i klasserommet. Han spurte dem om hva de synes er viktig å legge vekt på i undervisningen når de skal jobbe med kompetansemål om demokrati og politikk. I videregående skole fant Børhaug (2007) at lærerne gjerne gir prosjektoppgaver om partier, hvor elevene jobber med partiprogrammene og presenterer de i klassen. I tillegg blir det organisert partidebatt og prøvevalg for å gi elevene trening i å gjennomføre sin «borgerplikt». Børhaug (2007) fant også mye av det samme i ungdomsskolen. Noen lærere avviker fra denne formen, ved å undervise i flere kanaler for deltakelse. Ofte blir det en debatt i klasserommet rundt hvorfor deltakelse, gjerne gjennom valg, er viktig, og det viser seg at mange lærere synes det er vanskelig å rettferdiggjøre hvorfor elevene bør bruke stemmeretten.

Det er også gjort analyser av elevenes, lærebøkens og læreplanenes demokratisyn. Lindstrøm (2013) sin masteroppgave peker på at elever i videregående skole er kjent med det liberale og

³ Læreplanen før Kunnskapsløftet (for videregående skole) het Reform 94, og gjaldt i perioden fra 1994 til 2006. LK06 er den nye læreplanen (Kunnskapsløftet) som ble vedtatt i 2006 og fortsatt er gjeldende for norsk skole.

det deltakerdemokratiske demokratiet, mens Valved (2012) studerer lærebøker i samfunnsfag, og finner hovedsakelig problematisering av deltakerdemokratiet, og lite av konkurranse- eller samtaledemokratiet. Solhaug og Børhaug (2012) har sammen også analysert syv lærebøker fra videregående skole, og finner referanser til ulike typer deltakelse, med hovedvekt på valg. Bøkene tar også for seg argumenter for å engasjere seg politisk, som for eksempel: Det er viktig å være aktiv for å kunne påvirke, hvis du ikke bruker stemmeretten din lar du andre avgjøre for deg; stemmeretten formuleres som en plikt, og dersom du ikke gjør plikten din, risikerer vi et ikke-demokratisk samfunn. Strays (2010) læreplananalyse konkluderer med at det er to ulike forståelser å finne – den generelle delen bygger på en kommunitaristisk demokratiforståelse med en rekke deltakerdemokratiske elementer. Den generelle delen tar derfor i stor grad opp viktigheten av felles referanser og å bidra til fellesskapet. De konkrete kompetansemålene i læreplanen har imidlertid en annen tilnærming, der forståelsen hovedsakelig bygger på det liberale demokratiet. Hovedinntrykket viser altså at både læreplanen, lærebøkene og lærerne i undervisningen er opptatt av valgkanalen som kanal for deltakelse, med elementer av deltakerdemokratiet, men i liten grad vektlegger det deliberative demokratiet.

Hvis man spesifikt ser på bruken av deliberasjon i undervisningen, er det imidlertid flere som har tatt til orde for eller diskutert dette (Carr, 1991; Gutmann & Thompson, 1996; Arneberg, 1994; Parker, 1996). Samuelsson (2013) er imidlertid blant få som har arbeidet empirisk med deliberativt demokrati i den norske skolen. Gjennom en kvalitativ intervjurunde med fem samfunnsfaglærere i barneskolen ser han etter deliberative tanker, aspekter og praksiser. Han argumenterer for å studere lavere klasser med utgangspunkt i at de kan ha et bredere demokratisyn, ettersom kompetansemålene på disse trinnene ikke er like spissede som senere i undervisningsløpet. Selv om hans funn ikke kan generaliseres, konkluderer han med at det finnes få spor av deliberasjon. Lærernes demokratioppfatning tolker han som liberal, da de vektlegger de representative sidene ved demokratiet, er opptatt av uenigheter skal aksepteres og respekteres, og følger et majoritetsprinsipp for å gi demokratiet legitimitet. Lærerne er i klasseromsdiskusjoner mer fokusert på elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse, fremfor deres demokratiske. Forskningen støtter med andre ord opp mot tidligere resultater om lærernes demokratisyn.

En annen studie som er verdt å nevne er Andersson (2015) sitt felteksperiment på deliberasjon i utdanningen, gjennomført på tre videregående skoler i Sverige. Andersson (2015) trekker på Englund (2000, 2007), Fishkin og Farrar (2005), Gutmann og Thompson (1996) med flere når

han argumenterer for at deliberasjon som en modell i undervisningssammenheng både kan styrke elevenes kunnskaper og medborgerskapsdyder. Hans forskning er unik i den forstand at metoden åpner for å faktisk teste effekter av deliberasjon. Totalt 230 elever og 6 lærere deltok i prosjektet som varte over åtte økter (å 2 timer). Gjennom pretest og posttest undersøkte han elevenes demokratiske dyder, kommunikasjonskompetanse, politiske selvtilitt og ønsker om fremtidig politisk deltakelse. Oppleggene handlet om temaene “basics of democratic decision making” og “human rights”. Eksperimentgruppen hadde et spesielt fokus på Englund (2006) sine fem deliberasjonskriterier da de diskuterte i grupper, mens kontrollgruppen i stor grad hadde lærerstyrt undervisning, drevet frem av foredrag og kommunikasjon mellom lærer og elev.⁴ Andersson (2015) fant at elevene på yrkesfaglige program hadde størst utslag i positiv forstand, og han tar derfor til orde for å motbevise kritikken om at deliberasjon i praksis ofte ender opp som en modell for eliten. Måten Andersson (2015) har operasjonalisert det deliberative demokratiet i en skolekontekst på, vil være et element som grundigere redegjøres i teoridelen, og det reises også spørsmål til hans undervisningsinnhold og -metode i avhandlingens diskusjon.⁵

Det er også blitt gjort noen tidligere felteksperiment med deliberasjon i klasserommet utenfor Europa. Latimer og Hempson (2012) undersøker hvordan deliberativ metode påvirker elevenes kunnskaper, meninger om et politisk spørsmål og engasjementsnivå. De begynner seg også av pre- og posttest i kontroll og eksperimentgruppe, og finner ut at elevene som diskuterer spørsmålene i mindre grupper i eksperimentgruppen i større grad økte sin kunnskap, endret sine meninger om spørsmålene som ble diskutert, og økte nivået om eget ønske om deltakelse sammenliknet med kontrollgruppen. Luskin, Fishkin, Malhotra og Siu (2007) sitt eksperiment på en videregående skole i USA konkluderer også med at deliberasjon øker kunnskaper, den politiske selvtilitten, interessen og meningsdanninger.⁶

Jeg har nå gitt en oppsummering av tidligere forskning på feltet. Som resultatene viser, har man i norsk kontekst vært opptatt av hvordan undervisning gjennomføres for å nå målet om aktive medborgere, både i institusjonelle tiltak, gjennom å studere hvordan lærere forstår demokrati,

⁴ Deliberasjonskriteriene vil jeg komme tilbake til i teorikapittelet.

⁵ Resultatene vil jeg ikke i særlig grad sammenlikne med egne funn, da Anderssons målgruppe er elever i videregående skole, og gruppene kan være mer homogene, ettersom yrkesfagelever og studieforberedende elever ikke mikses sammen i grupper.

⁶ I forlengelsen av Fishkins (m.fl.) arbeid er det også utformet et deliberativt undervisningsopplegg som er å finne på Stanford University sine hjemmesider. Undervisningsopplegget er rettet mot videregående skole, for mer informasjon, se her: <http://cdd.stanford.edu/classroom-toolkit/>

og hvilke utslag dette gir i undervisningen. Det virker å være en bred oppfatning av at både læreplanen og lærere vektlegger den liberale forståelsen av demokratiet, hvorpå noen supplerer med andre deltakerdemokratiske kanaler. De kvantitative studiene har også gitt et bilde av at det i det store bildet står bra til i norsk skole – elevene har gode kunnskaper og ferdigheter, støtter opp om demokratiske verdier og synes det er viktig å delta. Det kan ved første øyekast virke som den undervisningen som gis, er tilstrekkelig for å oppnå målet om “aktive og deltakende samfunnsborgere” (Utdanningsdirektoratet, 2013). Utfordringene som ble nevnt innledningsvis, er like fullt reelle problemstillinger som bør tas på alvor.

Mitt bidrag vil bygge videre på de tidligere felteksperimentet til Andersson (2015) m.fl. for å argumentere hvorfor vi i større grad bør utforske deliberativt demokrati i en norsk skolekontekst.⁷ Det viktigste skillet mellom mitt og Andersson (2015) sitt felteksperiment er hvordan vi har involvert politiske spørsmål i undervisningen. Der Andersson (2015) har valgt å bruke deliberasjon for å komme til enighet rundt ulike moralske spørsmål, har jeg valgt å utfordre elevene på å deliberere rundt spørsmål med spesifikt politisk innhold. Metodisk har vi også noe ulik innfallsvinkel, der Andersson (2015) har valgt en konsekvent metode i sin eksperimentgruppe og kontrollgruppe, med gruppediskusjoner i eksperimentgruppen og lærerstyrt forelesning/samtale i kontrollgruppen. Jeg har valgt å legge opp et undervisningsopplegg med variert metode både i eksperimentgruppe og kontrollgruppe. Elevene gjør mange av de samme øvelsene, eller tilnærmet like øvelser, med ulikt innhold.

⁷ I avhandlingen vil jeg hovedsakelig diskutere teoretiske argumenter og supplere den tidligere forskningen med egne funn. Den didaktiske diskusjonen trekkes først frem avslutningsvis.

2 Teoretisk rammeverk

I gjennomgangen av den tidligere forskningen kom det frem at det er få som har undersøkt det deliberative demokratiet i skolesammenheng. Demokratisynet har imidlertid en teoretisk tradisjon med dype røtter i historien. I de senere år har også pedagoger åpnet øynene og innledet en debatt rundt den deliberative demokratitenkningen bidrag i skolesammenheng, blant annet med å utforme kriterier for den *deliberative samtalen* (Englund, 2007). Denne oppgavens teorikapittel vil redegjøre for det deliberative demokratisynet, spesielt i skolesammenheng, og her vil det fremkomme at demokratiteorien og pedagogikken tolker deliberasjonen ulikt. Konsekvensene det får for utviklingen av fruktbar forskning på feltet vil diskuteres senere.

2.1 Definerer av det deliberative demokratiet

Cohen (1989, s. 17) definerer deliberativt demokrati grovt sett som «an association whose affairs are governed by the public deliberation of its members». «Public deliberation» kan forklares gjennom Mathews (1996) sin påfølgende beskrivelse:

A deliberative dialogue is not the same as other forms of political discourse. Usually when we talk politically we talk to express or persuade. People voice their needs and desires. They try to persuade one another that their cause or candidate is the right one. Yet, as important as expression and persuasion are, democratic politics requires more [...] Deliberation is not taking positions and scoring points to win. Deliberation is the act of weighing carefully; it implies stepping back in reflection, so we can really see what is before us. When we deliberate, we evaluate the consequences of various options and, most of all, the views of others. In deliberating, we do publicly what we do personally when we are genuinely uncertain about what we should do - we try to keep our minds open to all alternatives so that we are not locked in by past positions (Mathews, 1996, s. 279).

Selv om formålet er å involvere en større del av befolkningen, stiller ikke det deliberative demokratiet krav til å involvere de store massene (Fishkin, 2009, s. 46). Om alle innbyggerne i en hel by, eller et helt land, skulle være med i diskusjonene, ville prosessene blitt ineffektive, og en ville trolig ikke løst problemet med “rasjonell ignoranse”, slik Fishkin (2009) beskriver et av dagens problemer for å være. Bak deliberasjonen ligger tanken om at borgernes preferanser ikke er konstante, slik Schumpeter ([1962] 1982) argumenterte for – men at de kan endres gjennom å lytte til og prøve ut sine argumenter mot andre (Elster, 1998). Det stilles for øvrig en rekke krav til hvordan selve deliberasjonen skal foregå. Gutmann og Thompson (1996) vektlegger at deliberasjonens kjerne er den moralske uenigheten mellom mennesker. De sammenfatter konseptet i seks prinsipper: gjensidighet, offentlighet (publicity) og ansvarlighet – som forholdene som regulerer deliberasjonen, og grunnleggende frihet, grunnleggende og rettferdige muligheter som nøkkelkomponenter for innholdet i deliberasjonen (Gutmann &

Thompson, 1996, s. 384). Cohens “standard” lister opp fire krav som må være til stede for at det kan defineres som den ideelle deliberative prosedyre. Prosedyrens gang går i å først sette ord på agendaen/problemet, deretter å foreslå alternative løsninger til problemet, støtte opp løsningene med logiske argumenter og konkludere ved å tilslutte seg til et alternativ som fungerer. De fire kravene er kort oppsummert a) at deliberasjonen er fri, b) deliberasjonen er saklig, og at man får frem motargumenter fordi kraften ligger i det gode argument c) at partene i deliberasjonen er likestilte, og d) at målet med deliberasjonen er en rasjonelt motivert konsensus (Cohen, 1989, s. 21-22). En siste definisjon jeg vil involvere, er Fishkin (2009, s. 33). Han beskriver deliberasjon som prosessen hvor individene lytter til og veier hverandres argumenter i felles diskusjoner. For at den deliberative prosessen skal ha kvalitet, poengterer han fem forhold som må være til stede: 1) relevant og korrekt informasjon, 2) at ulike perspektiver kommer frem, 3) mangfold blant deltakerne som er representert, 4) ansvarsbevissthet, hvor deltakerne vektet argumentene grundig, og 5) rettferdig vurdering, hvor deltakerne vurderer deltakernes argumenter, og ikke øvrige forhold, i sin vurdering. Elster (1998, s. 8) forsøker senere å oppsummere en todelt karakteristik av det deliberative demokratiets kriterier, som de fleste teoretikere enes om: 1) den demokratiske delen inneholder kollektiv beslutningstaking hvor alle som kan berøres av beslutningen, er involvert, og 2) den deliberative delen hvor deltakerne er rasjonelle og upartiske i sin fremstilling av argumenter.⁸

2.2 Definisjonens utgangspunkt: Habermas’ diskursteori

Definisjonene av det deliberative demokratiet har hentet mye inspirasjon fra Jürgen Habermas sin diskursteori, og som vi senere skal se, er også den deliberative samtalen basert på Habermas sine etiske retningslinjer. Habermas sitt utgangspunkt var et ønske om å introdusere en tredje retning innen demokratitenkningen, da han så svakheter med både den liberale og den republikanske: to retninger med ulike syn på hvordan borgerne bør involveres i de demokratiske prosessene. Den liberale modellen begrenser borgernes involvering i demokratiet til å holde seg oppdatert på nyhetene og å stemme på noen som kan representere sine interesser ved valg (Schumpeter ([1942] 1962, s. 273). Den republikanske forståelsen ønsker å involvere folkets deltakelse i større grad, og anser bred deltakelse som et godt mål for demokratiet. Pateman (1970), som støtter seg på Rousseau, Mill og Cole, viser blant annet gjennom egen empirisk forskning at deltakelsen har en utdannende effekt blant arbeidere i industrisamfunn –

⁸ Se Weigård og Eriksen (2004, s. 91-92) for tre hovedinnvendinger mot idealmodellen. Kort fortalt handler de om modellens grad av realisme, realiserbarhet og om det er ønskelig å omforme demokratiet i samsvar med denne modellen.

hvor den politiske selvtilliten styrkes gjennom å lære å delta gjennom deltakelse (Pateman, 1970, s. 105).

I det republikanske demokratiet ser Habermas en fordel i at den holder på kommunikasjonen og fellesskapet, og ikke bare ser på menneskers motstridende privatinteresser. Samtidig mener han at republikanismen er for idealistisk ved at man er avhengig av at alle borgerne har allmennviljen for øyet. Årsaken til dette, påpeker Habermas, kan være den økende graden av pluralisme vi har i samfunnet. En borgers forståelse av egen identitet og tilhørighet kan variere internt i et samfunn når mangfoldet av grupper blir større, og en felles konsensus, eller en felles forståelse av fellesskapet, kan være vanskelig å oppdrive. Han foreslår derfor en diskursteori som forholder seg i en mellomposisjon mellom den liberale og den republikanske demokratiforståelsen: “Den tredje demokratimodel, som jeg gerne vil foreslå, baserer sig ganske nøye på de kommunikationsbetingelser, under hvilke den politiske proces kan antages at skabe fornuftige resultater, eftersom den foregår på en deliberativ måde på alle niveauer” (Habermas, [1996] 2005, s. 50, dansk oversettelse). Habermas beskriver videre diskursteoriens forståelse slik: “De procedurer og kommunikative forutsætninger, der findes for den demokratiske menings- og viljedannelse, fungerer som de vigtigste sluser for den diskursive rationalisering af de beslutninger, der træffes af en regering og forvaltning, som er bundet af lov og ret” (Habermas, [1996] 2005, s. 53).

For Habermas handler rasjonaliteten om å kunne begrunne sine valg og forsvare argumentene mot andres kritikk. Man må ha troen på at det er mulig å finne konsensus gjennom fornuftige argumenter, og at kraften i disse argumentene skal endre andre aktørers rasjonelle mening rundt hva som bør gjøres (Habermas, 1995, s. 22). For at den demokratiske samtalen skal fungere som en arena hvor mennesker lytter, respekterer og forsøker å forstå hverandre, skriver Habermas videre at det kan utledes visse normer. De kan ledes av en ordstyrer eller fasilitator, som skal fungere som en objektiv part. Ordstyrerens oppgave er å sikre at deltakerne forstår hverandre, holde diskusjonen ryddig og være en pådriver for framgang. Deltakerne må på sin side diskutere i respekterte former, argumentere på en tydelig og forståelig måte, og være lyttende til det motparten sier (Eriksen, 1995, s. 60-61). Dette er avgjørende for at samtalen skal ha noen effekt, hvis ikke vil diskusjonene bare gå over hodene på deltakerne, hvor man presenterer sine særinteresser, og ikke tar inn over seg og lytter til andres.

2.3 Deliberativt demokrati som politisk prosess og levesett

Defineringen og den praktiske anvendelsen av det deliberative demokratiet, bygger hovedsakelig på forståelsen av deliberasjon som en politisk prosess. Ikke alle har imidlertid sett på demokrati som begrenset til en politisk sfære. En som har bemerket seg spesielt i den andre retningen er John Dewey, som har bygget bro mellom demokratitenkningen og skolens praksiser (Englund, 2000). Dewey ser på demokrati som et levesett, hvor alt en foretar seg, er en del av det å leve i demokratiet. I boka *Demokrati og uddannelse* skriver han blant annet følgende: «Et demokrati er mere end en styreform – det er primært en form for liv i forening med andre, en felles kommunisert erfaring» (Dewey, [1916] 2005, s. 104, dansk oversettelse). Dewey ([1916] 2005) skriver også i sitt underkapittel om 'det demokratiske ideal' at mennesker har gjensidige interesser fordi vi forandrer og tilpasser oss etter situasjoner vi lever i. Disse egenskapene karakteriserer et demokratisk samfunn (Dewey, [1916] 2005). I de senere år har hans bidrag blitt tolket i en ny-pragmatisk retning, og Deweys vektlegging på kommunikasjon tidlig på 1900-tallet har også gjort ham til en bidragsyter i utviklingen av det deliberative demokratiet (Englund, 2000). Som vi senere skal se, har pedagogikken vektlagt litt andre sider ved det deliberative demokratiet, og er ikke bare opptatt av deliberasjon som politisk prosess. Ut i fra ulike teoretiske tekster kan det se ut til at pedagogikken i større grad enn demokratiteoretikere forøvrig, vektlegger Deweys definering av demokratiet (se f.eks. Englund, 2007; Larsson, 2004). Jeg vil poengtere at jeg støtter Deweys oppfatning av demokrati som mer enn bare en politisk prosess, men min studie anvender samtidig *mer* av den politiske prosessen inn i skolen, ved å løfte beslutningsfasen som viktig for elevenes reelle erfaringer med demokrati.

Sammenhengen mellom hvordan man ser på demokrati, «en felles kommunisert erfaring» og hvordan dette involveres i skolehverdagen, har vært et viktig element siden Deweys tekster tidlig på 1900-tallet. Etterhvert som det deliberative demokratiet gjenreiste seg som en teoretisk tradisjon noe senere i samme århundre, har flere også reist spørsmål om hvilke utfordringer det medfører å bringe det inn i skoler, og undret seg over hvor realistisk prosjektet er. Englund (2007) er blant pionerne på dette feltet, og det påfølgende underkapittelet vil i stor grad referere til hans arbeid.

2.4 Det deliberative demokratiets bidrag

Når Fishkin (2009) skal argumentere for det deliberative demokratiets nytteverdi i dagens samfunn, trekker han frem fire oppfatninger. For det første er mange borgere “rasjonelt ignorante”, som også ble nevnt innledningsvis. I dette ligger en oppfatning av at mange ikke opplever sin mening, som en av millioner, som betydningsfull. For det andre diskuterer Fishkin (2009) konsekvensene av at mange egentlig ikke har meninger om politiske spørsmål, men helst ikke vil innrømme det, og avgir derfor tilfeldige svar når de blir spurt. Dersom de har meninger, er det gjerne basert på inntrykk gjort fra overflaten, som for eksempel en nyhetsoverskrift. Det tredje argumentet handler om hvordan borgerne tenderer til å skape ekkokamre når de diskuterer politikk med andre. Mange diskuterer gjerne med likesinnede, og unngår heller politiske spørsmål dersom det viser seg å være store uenigheter. En kan tenke seg at fremveksten av og tilgangen på informasjon på internett har medført et rikere mangfold av de argumentene som borgerne får med seg. Selv her blir borgerne selektive, og det skapes rom for å finne flere likesinnede, og utelukkende konversere med disse. Fishkin (2009) sitt fjerde argument er at massesamfunn ofte er sårbart for manipulering fordi befolkningens generelle kunnskapsnivå er lavt, og man derfor er lettere påvirkelig (Fishkin, 2009, s. 3).

Det deliberative demokratiet kan møte disse utfordringene, ifølge Fishkin (2009). Ens egen mening får større betydning i «mikrodeliberasjon», da en diskuterer i mindre grupper og skal forsøke å nå konsensus. En får dessuten grundig informasjon om det politiske spørsmålet man diskuterer og kan opparbeide seg en mening ut fra noe mer enn avisoverskrifter. Mikrodeliberasjonen ønsker nettopp å se nærmere på hvordan samfunnsmedlemmer hadde løst en politisk sak, dersom de hadde tid og ressurser til å lære om og deliberere saken, slik at de kan ta informerte valg (Escobar & Elstub, 2017). Ekkokamrene utfordres gjennom at en må diskutere med andre som har andre meninger enn seg selv, og dermed gå inn i potensielle konflikter fremfor å unngå dem. Deliberasjonen gir derfor også rom for å tilegne seg kunnskap, bryne argumenter mot hverandre, og forsøke å finne felles løsninger (Fishkin, 2009). Konkrete metoder innen mikrodeliberasjonen er blant annet borgerjuryer, “deliberative polls” og “deliberation day” (Fishkin, 2009, s. 21). Hensikten med disse metodene er ikke å erstatte de politiske institusjonene, men som et supplement til, eller et verktøy for, den representative forsamling for å løse et politisk spørsmål. Resultatene fra mikrodeliberative prosjekter tyder blant annet på følgende: “In sum, the experience of deliberation seems to create “better citizens,” if one means by better citizens those who have developed civic capacities for dealing

with public problems – information, efficacy, public spiritedness, and participation” (Fishkin, 2009, s. 143).

2.5 Hvilke muligheter og utfordringer møter det deliberative demokratiet i skolen?

Mathews (1996) og Englund (2007) er blant dem som diskuterer hvilke muligheter og utfordringer det deliberative demokratiet møter i skolen. «En av de langsiktige målsætningarna med att ge det deliberativa samtalet en framträdanda plats i skolans värdegrundsarbete är således att på så sätt söka stärka demokratin» (Englund, 2007, s. 154). Med utgangspunkt i hvordan deliberasjon kan møte samfunnsmessige utfordringer, mener Englund (2007) at målet må være å anvende demokratiformen i større grad. Da er det viktig at også skolen tar tak i tradisjonen, og ser nærmere på hvilke effekter deliberative teknikker kan ha i undervisningen. Mathews (1996) argumenterer blant annet for at “deliberation not only teaches a practical political skill, it teaches a way of thinking and knowing that depends on public dialogue. Deliberation is necessary for the development of civic intelligence and public thinking (Mathews, 1996, s. 282). Videre skriver han at mange av oss savner noe av det deliberative perspektivet i både skolesammenheng og i samfunnsdebatten. En får ofte nok av politikere som prater forbi hverandre, for å få frem egne politiske poenger, og ønsker i større grad åpen dialog hvor man reflekterer over argumenter.

Når det gjelder deliberasjonens utfordringer, diskuterer Englund (2007) om det er et rimelig prosjekt å gjennomføre, da i svensk kontekst. Den reelle situasjonen i Sverige vitner om undervisning preget av tradisjonell kunnskapsformidling og kunnskapskontroll – tross en voksende pedagogisk og didaktisk forskning som tyder på at samtale har effekter på læring (Englund, 2007, s. 163). Internasjonale tester, samt “trykket” i fagene svensk, engelsk og matematikk har også redusert oppmerksomheten mot å utdanne det helhetlige mennesket som evner å formulere og kommunisere sine oppfatninger på ulike spørsmål. Det kan derfor være vanskelig å få den gjengse lærer til å omskolere sine undervisningsmetoder, selv om det i Sverige har vært stor interesse på myndighetsnivå. Mathews (1996, s. 282-283) trekker også på samfunnsperspektivet i denne sammenhengen. Allerede før barna begynner i skolen, får de inntrykk av hvordan den politiske verdenen fungerer gjennom diskusjoner i familien og på TV. Når det er en sterk etablert oppfatning av hvordan politikk fungerer, er det vanskelig å snu trenden fra å tenke egeninteresser til å tenke til det beste for fellesskapet. Dernest spør Englund (2007) om vi, dersom lærerne gjennomførte undervisning med fokus på deliberative samtaler,

hadde oppnådd en ønsket effekt hvor elevene hadde tatt til seg deliberative holdninger, og dermed kunnet styrket sin deltakelse. Her er Englund (2007) tydelig på at den deliberative samtale har effekter, samt mål man bør etterstrebe, og at en heller må møte kritikken med alternativer som fungerer i skolen, fremfor å utelukke den.

Blant kritikkene skolen konkret møter i gjennomføringen, er det spesielt tre punkter som er fremtredende. For det første rettes det skepsis til hvilken grad av konsensus man oppnår. Er det løsninger for fellesskapet, eller for en “retorisk elite”, da språklig kompetanse er ulikt mellom elevene? (Hultin, 2007a). Det andre spørsmålet er hvorvidt samtalene skjer mellom likestilte parter, da skolen bærer preg av institusjonell ulikhet mellom lærere og elever, og hvor relasjonene mellom elevene ofte er godt etablert. Den tredje kritikken rettes mot troen på at alle mennesker vil utvikle en interesse for de ulike spørsmålene man stiller, og at det ikke er sannsynlig i virkeligheten (Englund, 2007, s. 164).

Å møte det strukturelle fundamentet i politikkforståelsen krever innsats over tid, både på mikronivå, blant lærere, og på makronivå, blant myndighetene. I tillegg viser Mathews (1996) til at deliberasjon er en ferdighet en må øve fram, og dersom man gjør dette underveis i hele skoleløpet, vil man også kunne utvikle deliberasjon på samfunnsnivå. For å møte den konkrete kritikken til deliberasjonens gjennomførbarhet i skolesammenheng, har Englund (2007) valgt å sette opp fem krav til den ‘deliberative samtalen’. De tre første kriteriene er inspirert av både Habermas, Gutmann og Thompson: For det første innebærer deliberativ kommunikasjon at ulike syn konfronteres mot hverandre. Kommunikasjonen må også bære preg av toleranse og respekt for hverandre, og deltakerne må kunne lytte til andre personers argumenter. Det tredje poenget er at man ønsker å oppnå et mål om konsensus, eller en kollektiv vilje (Englund, 2006; 2007). De to avsluttende karakteristikkene er inspirert av andre kilder. Punkt fire handler om at det skal være rom for å stille spørsmål ved tradisjonelle syn, og det må være rom for å utfordre andres tradisjoner. Her er Englund (2006) inspirert av Gutmann (1987) og Nussbaum (1997). Som femte punkt finner vi Englunds løsning på ulikhet mellom parter. Med bakgrunn i Hoel (2001) ser han det på som viktig at en deliberativ kommunikasjon gir rom for elevene til å diskutere uten at læreren tar kontroll, og at de selvstendig forsøker å løse problemer gjennom samtale. Når læreren i mindre grad styrer diskusjonen, vil også autoritetsforholdet i mindre grad komme til syne, da elevene hovedsakelig legger frem sine argumenter og vurderer argumentene til andre jevnaldrende.

Avslutningsvis vil jeg trekke opp noen styrker og svakheter ved å studere ulike aldersgrupper. Samuelsson (2015) analyserte barneskolelærernes deliberative tanker, aspekter og praksiser, og argumenterte for dette valget med at lærerne her ikke har så spissede kompetansemål å forholde seg til, og derfor kanskje hadde en bredere demokratiforståelse som de kunne bygge sin undervisning på. Andersson (2015) valgte på sin side å studere elever i videregående skole. Dette kan være fordi elevene er myndige borgere, i større grad er motivert for å sette seg inn i politikk og samfunnsspørsmål, og har stemmerett og mer reell innflytelse i demokratiet. I min studie er målgruppen tiendeklassinger – altså 16-åringer. De er fortsatt elever i grunnskolen, og i den norske fellesskolen betyr dette at elever med ulik bakgrunn er samlet i samme klasse. Dette er en styrke i deliberativ sammenheng, da en ønsker et mangfold i diskusjonen. I tillegg har det vært et spørsmål om 16-åringer også skal få stemmerett, og de står i et spenn mellom det å være moden nok for å forstå politiske prosesser og relatere seg til politiske spørsmål, men å samtidig ikke være fullverdige samfunnsborgere.

2.6 Deliberativt demokrati og deliberative samtaler

Resultatet av at det er vanskelig å følge det deliberative demokratiets ideal i en skolekontekst, har medført Englund (2007) sin definering av «de deliberative samtalene». Denne samtalen er, som Englund (2006) selv skriver, inspirert av ideen om demokratiteoriens deliberative ideal, men tar også inn aspekter fra den sosiokulturelle læringsteorien. Kort fortalt bygger læringsteorien på at det er en stor sammenheng mellom dialog, samspillet man har med andre, og hvilken læringseffekt det gir (Dysthe, 2001). Når pedagogene henter inspirasjon fra det deliberative demokratiet, snakker de ofte om hvilket bidrag samtale kan ha for å øke elevenes læringsutbytte. Skillet mellom demokratitenkningen og pedagogikkens bruk av deliberasjon beskriver han som følgende:

The use of the concept 'deliberative' without that of 'democracy' does not imply that the direction of democracy is neglected, but there is an important difference between deliberative communication and deliberative democracy. In the latter constellation, a close relationship to one or other formal democratic decision-making process is central, whereas deliberative communication does not pre-suppose this closeness. (Englund, 2006, s. 506-507).

Den demokratiteoretiske tradisjon er opptatt av hvordan deliberasjon fungerer som et politisk konsept, mens den praktisk-pedagogiske er opptatt av hvordan deliberasjonen fungerer i en kontekst for læring. Hultin (2007b) nyanserer imidlertid dette bildet noe, når hun skriver om likhetene og forskjellene mellom *den deliberative samtalen* og *generell dialog* som

læringsmetode i skolen. Likhetene ligger i at samtalene skal preges av ulike standpunkter, en skal ha respekt for andre mennesker, og stille spørsmål ved autoriteter. Ulikhetene bunner hovedsakelig i utgangspunktet for samtalen. Den deliberative samtalen jobber for at likestilte parter kan deliberere uten maktforhold hvor man legger til side egeninteresse, og hvor man rasjonelt skal la det beste argumentet vinne. I et dialogisk klasserom er man opptatt av at folk er forskjellige, og at språket derfor også er ulikt. I tillegg skal dialogen tydeliggjøre forskjeller fremfor å etterstrebe konsensus (Hultin, 2007b).

Et konkret eksempel på hvordan deliberative samtaler forstås i en mer pedagogisk kontekst er den tidligere refererte forskningen til Andersson (2015). For å begrunne deliberasjonens bruk i skolen, vektlegger han hvordan den kan fungere som en metode for læring. Selve eksperimentet var også i større grad knyttet opp mot deliberasjon som prosess⁹, hvor innholdet ikke var spesielt rettet mot å løse politiske spørsmål (selv om undervisningen fant sted i samfunnsfagundervisning), men å bryne argumenter mot hverandre på generelle caser og praktiske oppgaver. Et eksempel som trekkes frem er hvilket TV-program man bør se på hvis man har fem borgere med forskjellige interesser. Andersson følger med andre ord Englund (2007) sin linje ganske tett, både ved å ta i bruk Englunds fem kriterier for deliberativ samtale i sitt eksperiment. Konsekvensen er fokuset på prosessen ved å deliberere, og lite ved delen om deliberativt demokrati for å fatte beslutninger.

Samuelson og Bøyum (2015) trekker frem at noe av utfordringen rundt forskningen på deliberasjon i skolen, er at man i stor grad fokuserer på deliberasjon som konsept for læring, og at man dermed ender opp med to disipliner som snakker forbi hverandre. Fremfor å følge Andersson (2015) sin linje med moralsk deliberasjon, har jeg derfor valgt å tilnærme meg det deliberative demokratiet som modell for politisk beslutningsfatning i større grad. Dette vil jeg beskrive i detalj i neste kapittel om metode.

⁹ Se eks. Dewey ([1916] 2005)

3 Metodisk gjennomgang av felteksperimentet

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for en rekke valg jeg gjorde i forbindelse med felteksperimentet. Gjennomføringen fant sted våren 2017 på en ungdomsskole i Trøndelag, hvor to tiendeklasser deltok – den ene som eksperimentgruppe, den andre som kontrollgruppe. Jeg vil først legge frem undervisningsoppleggenes tematiske og metodiske vinkling, før jeg diskuterer design, datainnsamling, utvalg og en rekke praktiske valg i forbindelse med studien.

3.1 Skissering av undervisningsoppleggenes tematikk

Oppleggene i eksperimentgruppen og kontrollgruppen er utformet av meg som forsker, med kompetanse innenfor pedagogikk, samfunnsdidaktikk og statsvitenskapelig fordypning i demokratiteori. Jeg var også i samtale med flere ansatte på NTNU for å få diskutere opplegget, de etiske vurderingene og hva som var en realiserbar gjennomføring, i forkant av prosjektstart. Undervisningen varte i seks uker, total praksisperiode var i åtte uker. I hovedtrekk kan skillet i klassenes tematikk beskrives ved at undervisningen i eksperimentklassen tok for seg deliberasjonens prosessfase – altså de samtaleetiske forpliktelsene, samt deliberasjonens beslutningsfase – hvordan diskusjoner kan lede frem mot felles beslutninger. Kontrollgruppen har hatt fokus på det representative demokratiets prosessfase, hvorpå diskusjoner er brukt for å få frem motsetninger mellom partier, og fokus på beslutningsfase – gjennom valg. Med andre ord jobbet kontrollgruppen med politiske partier, maktfordelingsprinsippet, mediene som «fjerde statsmakt», samt ulike styreformer, som for eksempel to-parti kontra flerpartisystem. Eksperimentgruppens innhold var sentrert rundt diskusjon gjennom samtaleetikk, som hovedsakelig involverer lytting og redelig argumentasjon, og jobbet i større grad med denne samtalsens mulighet for å lede frem mot beslutninger, fremfor å bare ha en avstemning der flertallet vinner. Begge gruppene jobbet med egen rolle i demokratiet og hadde opplegg knyttet til kildekritikk.

3.1.1 Oppleggenes fokus på egen innflytelse i demokratiet

Begge gruppene vinklet tematikken til elevenes hverdag, og hvordan deres rolle i demokratiet kan utspilles. Et diskusjonstema som gikk konkret på egen opplevelse av innflytelse var elevrådet. Her diskuterte begge klassene hvorvidt man opplevde innflytelse som enkeltperson, ved å være tillitsvalgt, og kollektivt, som elevråd. Klassene hadde også oppgaver knyttet til ulike måter man kan utøve sin innflytelse på, og elevene fikk både tenke og diskutere hvordan de kunne delta i ulike politiske prosesser. Forskjellen har vært at lærer i kontrollgruppen har

brukt argumentasjon for å få frem forskjeller i en sak, og fulgt formen der «flertallet bestemmer». Som lærer i eksperimentgruppen har jeg i større grad lagt vekt på ulike måter å komme frem til en beslutning, spesielt ved å etterstrebe konsensus, og hensikten har vært at elevene kan oppleve at sin stemme teller mer i disse diskusjonene, enn de gjør ved valg.

3.1.2 Oppleggenes fokus på samtaleetikk

Samtaleetikk har vært en tematikk det ble jobbet systematisk med i eksperimentgruppen. Undervisningen har eksplisitt tatt for seg rollen med å være en god lytter, hvordan man kan fremstille argumentene saklig, å vurdere andre argumenters verdi, å ha respekt ovenfor hverandre, og å la det beste argumentet vinne. I kontrollgruppen har dette temaet vært mer overfladisk, i den form av at lærer oppmuntrer til faktabaserte diskusjoner, og trer inn ved useriøs oppførsel. Det ble imidlertid stilt få krav til selve diskusjonen, da det viktigste har vært å oppmuntre elevene til å uttrykke hva de tenker.

3.2 Skissering av undervisningsoppleggenes metode

Begge undervisningsklassene bygget på prinsipper om variert undervisning innenfor demokratiske rammer. De demokratiske rammene innebar at elevene var med på å bestemme regler for blant annet mobilbruk, og bruk av håndsopprekning i klasseromsdiskusjoner. I tillegg hadde elevene medbestemmelsesrett i hvilke saker ble diskutert, basert på interesse, og vi jobbet etter prinsipper om at elevene hadde rett til å ytre meningsmotstand i klasserommet. I tillegg har de vært med på å utforme vurderingskriterier. Den varierte undervisningen innebar hovedsakelig at undervisningsmetoden ikke har vært ensformig i seks uker.¹⁰ I Anderssons (2014) eksperiment var undervisningsmetoden nettopp dette, hvor eksperimentklassene diskuterte i mindre grupper i hver time, mens kontrollklassene hadde lærerstyrte foredrag og dialog lærer-elev. En kan på den ene siden argumentere for at det er først når vi har holdt oss til én metode, at vi med forskningsbriller på kan kontrollere om den ene 'behandlingen' har en effekt. Jeg vil imidlertid også løfte frem argumentene fra et lærerperspektiv. Hvor virkelighetsnært er det at man over lang tid har ensidig metodisk undervisning, som i tillegg bryter med prinsippene om variert og tilpasset opplæring? Hvis man finner ut, som Andersson (2015) gjorde, at den type opplegg gir effekter, vil det da være et argument for lærere til å gjennomføre det samme opplegget i egen undervisningen? Eller vil man ikke kunne forsvare

¹⁰ Underkapittelet 3.3 gir en oversikt over metodebruk i undervisningsoppleggene. Metoden har i stor grad fellestrekk, men grunnet praksispartners mulighet for utfoldelse og tilbakemeldinger fra praksisveileder, var ikke metoden identisk mellom gruppene.

opplegget når man tar i betraktning alle de andre hensynene? Mitt argument er at undervisningen i dette felteksperimentet har tatt på alvor en rekke hensyn som læreren må leve med i hverdagen, og er mer opptatt av å utforske de reelle effektene et deliberativt undervisningsopplegg kan ha, innenfor de rammene skolen også må forholde seg til i hverdagen forøvrig.

3.3 Oppsummerende oversikt over undervisningsoppleggene

I oversikten nedenfor følger en oppsummering av hovedtematikk og metode for hver økt i løpet av undervisningsperioden. En detaljert gjennomgang kan leses i vedlegg 2 og 3. Her er eksperimentgruppen fargelagt i blått, mens kontrollgruppen er skissert i grått.

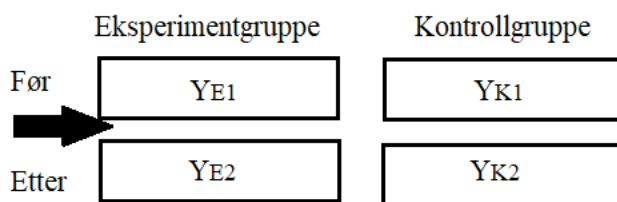
| Økt | E: Innhold | E: Metode | K: Innhold | K: Metode |
|-----|------------------------------------|---|--|---|
| 1 | Intro Samtykkeskjema Pretest | Lærerstyrt monolog/dialog | Intro Samtykkeskjema Pretest | Lærerstyrt monolog/dialog |
| 2 | Representativt demokrati | Lærerstyrt tenkeoppgave og gjøreoppgave Diskusjonsoppgave | Representativt demokrati | Lærerstyrt dialog Diskusjonsoppgaver |
| 3 | Lytting | Praktisk øvelse Diskusjonsoppgave | Representativt demokrati | Lærerstyrt dialog Diskusjonsoppgaver |
| 4 | Argumentasjon og diskusjon | Praktisk øvelse Klassediskusjoner | Stortinget | Praktiske øvelser Grupperer seg etter tematikk, organiserer seg i parti, forbereder “Stortingsdebatt” |
| 5 | Kildekritikk | Se videosnutter Diskutere spørsmål i grupper | Stortinget | Praktiske øvelser Grupperer seg etter tematikk, organiserer seg i parti, forbereder “Stortingsdebatt” |
| 6 | Beslutningsformer | Rollespill | Stortinget | Praktiske øvelser Gjennomføring av “Stortingsdebatten” med opposisjon |
| 7 | Kildekritikk del 2 | Pardiskusjoner Vurdere påstander ved å innhente informasjon på internett | Stortinget | Praktiske øvelser Gjennomføring av “Stortingsdebatten” med opposisjon |
| 8 | Egen rolle i demokratiet | Speed-dating | Flerparti- system og toparti- system | Praktiske øvelser Diskutere fordeler og ulempes i grupper |

| | | | | |
|----|-----------------------|---|------------------------------------|--|
| 9 | Medvirkning i praksis | Gruppevis arbeid med vurderingskriterier | Flerparti-system og toparti-system | Praktiske øvelser Fremme fordeler og ulemper “Arguments-barometer” |
| 10 | Gruppesamtale | Arbeider med vurderingsoppgave i grupper | Medias rolle Kildekritikk | Frontal-undervisning og lærerstyrt samtale |
| 11 | Gruppesamtale | Arbeider med vurderingsoppgave i grupper | Medias rolle og egen deltakelse | Praktiske øvelser Speed-dating |
| 12 | Vurdering | Gjennomføre gruppesamtale | Medias rolle | Praktiske øvelser Gruppearbeid kildekritikk |
| 13 | Vurdering | Gjennomføre gruppesamtale Posttest | Vurdering | Skrive en argumenterende tekst (samarbeid med norsk) Posttest |

Tabell 1. Oversikt over undervisningsinnhold og metode. Gruppe E er markert i blått, og gruppe K i grått.

3.4 Design

I studien valgte jeg metodisk å gjennomføre et felteksperiment, som er operasjonalisert med en pre- og en posttest for å måle tiltakets mulige effekt. I felteksperiment er det vanskelig å isolere alle mulige faktorer som kan påvirke resultatene av studien. Jeg har derfor involvert både en eksperimentgruppe og en kontrollgruppe for å kunne utelukke noen mulige feilkilder (Moses & Knutsen, 2012; Ringdal, 2012), se figur 1. Jeg underviste selv eksperimentgruppen, og min praksispartner var lærer i kontrollgruppen.



Figur 1. Viser felteksperimentets design. Den svarte pila symboliserer effekten av X (Ringdal, 2012, s. 133)

Felteksperimentet skiller seg fra et vanlig eksperiment ved at forskningen flyttes ut i den virkelige verden og forsøker å gjøre situasjonen så reell som mulig, fremfor å bringe forskningsobjektet inn i et laboratorium, der man i stor grad kan kontrollere hvilke tiltak man

setter inn (Ringdal, 2012). I dette felteksperimentet har jeg derfor forsøkt å legge rammene og opplegget så tett knyttet opp mot elevenes reelle skoledag som mulig. Elevene satt på sine faste plasser i sine vanlige klasserom, slik de gjør resten av skoledagen. Deres faste lærer var også tilstede i alle undervisningstimene, noe som kan påvirke elevenes oppførsel overfor oss som studenter og sine medelever. Det er imidlertid en effekt det er vanskelig å ha kontroll på.

Eksperimentet ble gjennomført i *samfunnsfag*, som er et obligatorisk fag alle tre årene i ungdomsskolen. Faget ble valgt ut på bakgrunn av sitt formål om å utdanne aktive og deltakende medborgere. Undervisningen ble gjennomført i samfunnsfagets faste økter på timeplanen, og er derfor like 'oppstykket' som samfunnsfagundervisningen er til vanlig (en dobbelttime og en enkelttime på to ulike ukedager). Dette er et viktig poeng, da målet med felteksperimentet er gjennomføre undervisningen så tett opp mot virkeligheten som mulig.

Perioden var totalt på åtte uker, og eksperimentet hadde effektiv undervisning i seks av dem. Dette gjaldt i begge klassene. For å studere om undervisningen kan ha en viss effekt, mener jeg at seks til åtte uker kan være et godt utgangspunkt. Opplegget må ha en viss varighet dersom en skal få tid til å gå mer i dybden, men det er urealistisk å kunne holde på i for eksempel tre måneder eller lenger, da myndighetene, gjennom læreplanen, stiller krav til en rekke andre temaer elevene også skal få undervisning i. På den ene siden vil seks til åtte uker være en lang nok periode til at elevene trolig ikke husker hva de svarte på den forrige testen, og derfor kan ha «blanke ark» til posttesten. På den andre siden er også perioden lang nok til at mye annet enn undervisning kan ha påvirket elevenes svar – det være seg nyhetsbildet, deltakelse i andre kanaler, undervisning i andre fag eller samtaler på hjemmebane. Det er derfor viktig å være bevisst på at resultatene kan skyldes andre ting enn undervisningen i samfunnsfag.

3.5 Utvalget

Felteksperimentets utvalg er to tiendeklasser på den samme ungdomsskolen i Trøndelag. 46 elever deltok i datainnsamlingen, hvorav 26 var jenter og 20 var gutter. I et eksperiment er det viktig at det er like stor sannsynlighet for å bli valgt ut i eksperimentgruppen, som i kontrollgruppen. Å oppnå randomisering på individuelt nivå blir ofte utfordrende i skolesituasjoner (Slavin, 2010), slik jeg har erfart i denne praksisperioden, hvor vi måtte gjennomføre eksperimentet slik klassene var oppsatt til vanlig. Det har derfor bare vært en tilfeldig trekning, med lapper, om hvilken klasse som skulle være eksperimentgruppen (E), og hvilken som skulle være kontrollgruppen (K). Totalt fire elever som deltok i undervisningen er

ikke med i datamaterialet. To av dem reservertet seg fra å svare på pre-test og post-test, og to var bortreist eller syke på en av testene. I tabell 2 følger en oversikt fordelt på kjønn i hver klasse.

| | Jenter | Gutter | Totalt | Deltok ikke |
|-------------------|---------------|---------------|---------------|--------------------|
| Eksperimentgruppe | 14 | 9 | 23 | 2 |
| Kontrollgruppe | 12 | 11 | 23 | 2 |
| Totalt | 26 | 20 | 46 | 4 |

Tabell 2. Oversikt eksperimentgruppe og kontrollgruppe.

Ungdommene hadde fylt 16 år da prosjektet ble gjennomført. Det var et bevisst ønske fra min side å søke denne aldersgruppen, da de står i en spesiell mellomposisjon hvor samfunnet forventer en viss grad av medborgerskapelige dyder og ferdigheter, men hvor de samtidig ikke har fullverdige borgerlige rettigheter og plikter. Det er også en styrke at elevene kommer fra ulike bakgrunn, og at mangfoldet i klassen er større enn man kan forvente i videregående skole, hvor elevene i større grad grupperes etter interesser.

3.6 Hypoteser og operasjonalisering

Operasjonaliseringen av eksperimentet opplevde jeg som noe utfordrende, ettersom jeg skulle gjennomføre eksperimentet et år før studieplanen ga rom for å jobbe med masteroppgaven. De to elementene jeg valgte å studere nærmere er, som nevnt tidligere, tro på egen innflytelse, og vurderingen av hvor viktig samtaleetikk er i politiske debatter. På bakgrunn av aktualiseringsargumentene, den tidligere forskningen, og det teoretiske fundamentet som så langt er presentert, har jeg valgt å utforme følgende to hypoteser:

H₁: Elevene i eksperimentgruppen vil ha større tiltro til at egen deltakelse kan ha innflytelse, sammenlignet med kontrollgruppen.

H₂: Elevene i eksperimentgruppen vil i større grad være opptatt av saklige og rettferdige debatter, sammenlignet med kontrollgruppen.

I det følgende vil jeg presentere hvordan hypotesene er operasjonalisert. De fleste spørsmålene er bygd etter likert-skalaen. Et spørsmål er også åpent, og et har kategoriske svaralternativer. Se vedlegg 1 for oversikt.

3.6.1 *Tro på egen innflytelse*

I begge testene har jeg involvert følgende spørsmål (S8): *føler du at du kan være med og påvirke samfunnet du lever i?* Spørsmålet er rettet mot ens egen opplevelse av å kunne påvirke. Formuleringens hensikt var å fange opp eventuelle endringer i elevenes oppfatning av egne muligheter til demokratisk deltakelse¹¹. Elevene fikk svaralternativene «i svært liten grad», «i liten grad», «i stor grad» og «i svært stor grad». Spørsmålet er en del av operasjonaliseringen for å få svar på hypotese 1, hvor jeg forventer at elevene i eksperimentgruppen i større grad vil ha tro på egen innflytelse, da deres form for påvirkning vil være mer direkte.

I tillegg innebar posttesten følgende tilleggsspørsmål: *Synes du undervisningen om demokrati har endret tankene dine rundt det å delta i demokratiet?* hvor elevene kunne krysse av for “i stor negativ grad (vil delta mye mindre)”, “i liten negativ grad (vil delta litt mindre)”, “verken eller (samme som før undervisningen)”, “i liten positiv grad (vil delta litt mer)”, “i stor positiv grad (vil delta mye mer)”. Hensikten med dette spørsmålet har vært å fange opp om elevene opplever en økt motivasjon for å selv kunne delta i demokratiet – og det er åpent i hvilken form en ville ha ønsket å delta. På lik linje med spørsmålet overfor forventer jeg at elevene i eksperimentgruppen i større grad vil ha endret tankene sine rundt deltakelse, ettersom de møter en ny form for påvirkning, og kan oppleve styrkene ved denne. Det politiske systemet i dag legger imidlertid ikke opp til stor grad av deliberativ deltakelse – så selv om man kan føle at dette er en påvirkningskanal med reell innflytelse i teorien, er det ikke sikkert man opplever at det er en reell innflytelseskanal i virkeligheten. En utfordring med formuleringen er dessuten at det ikke gir meg som forsker noe innsikt i hva som er årsakene til eventuelle endringer, og her burde jeg ha involvert et eller flere oppfølgingsspørsmål.¹²

3.6.2 *Oppfatning av samtaleetikkens viktighet*

Elevene skulle i neste del av undersøkelsen sette ring rundt et tall fra 0 til 10, hvor 0 er uviktig og 10 er veldig viktig på følgende hovedspørsmål: *Hvor viktig synes du de følgende påstandene er viktige for å være en del av samfunnet og demokratiet?* Her var det totalt åtte elementer involvert, et av dem omhandlet samtaleetikken konkret, (nr. 8), samt at spørsmål nr. 7 tok for

¹¹ Spørsmålet er imidlertid begrensende i den forstand at den som svarer hovedsakelig kan tenke at en at *muligheten*, uten at det nødvendigvis gir resultater, eller man opplever at deltakelsen *nytter*. Dette kan svekke noe av forklaringskraften til spørsmålet.

¹² I etterpåklokskapens tid ville jeg nok utformet spørsmålene noe annerledes. Svarene (på spørsmål 8-10) gir meg en indikasjon på om opplegget har bidratt til en økt politisk selvtillit, men om dette skyldes større tro på egen innflytelse, er det ikke like enkelt å si. Det kan derfor være vanskelig å tolke noe konkret.

seg kildekritikk, som også er relevant i denne sammenhengen. Påstanden til spørsmål 7 var «å være kritisk til nyheter og argumenter og å se ting fra flere sider» og påstand 8 «å være opptatt av saklig og faktabasert argumentasjon». Påstand 8 var ment for fange opp det deliberative elementet om samtaleetikk. Fokuset på samtaleetikk gjør at jeg kan forvente at eksperimentgruppen også vurderer flere sider enn det å stemme ved valg som viktige deler av å være aktiv i demokratiet, og at de anser saklig argumentasjon som viktig. Kildekritisk tenkning har begge klasser fokusert på, og burde derfor ikke variere i like stor grad mellom gruppene. Påstand 7 var derfor ment for å undersøke om vinklingen på kildekritikk kan utgjøre noen forskjell mellom gruppene. Vinklingen har vært rettet mot å forholde seg til objektive fakta og å unngå å spre falsk informasjon under samtaler i eksperimentgruppen, mens kontrollgruppen har studert mediens rolle i demokratiet, og hvordan man som borger skal forholde seg kritisk til informasjonen man møter daglig, slik at man i større grad kan evne å ta fornuftige beslutninger.

En svakhet ved denne operasjonaliseringen er at jeg verken går grundig inn i ulike former for samtaleetiske prosesser, ei heller eksplisitt får frem den deliberative formen for beslutning. Jeg kunne for eksempel involvert følgende påstander: “Jeg synes flertallet bør avgjøre en beslutning” og “Jeg synes det er viktig at man forsøker å diskutere seg frem til en enighet når man skal ta en beslutning”. Jeg kunne også stykket opp elementer i samtaleetiske prosesser i større grad, for å ta med elementer som lytting, at man i diskusjoner ikke forhåndsdømmer, men vurderer argumentenes innhold, og viktigheten av at alle parter er likestilte.

3.6.3 Kontrollspørsmål

Eneste kontrollvariabel i undersøkelsen var kjønn.¹³ Spørsmålene som spesielt var ment til å fange opp eventuelle skjevheter mellom gruppene var: S1) Hvor ofte har du samtaler eller diskusjoner om politiske saker? S2) Hvor interessert er du i politikk? S3) Synes du det er viktig å være engasjert i samfunnet du lever i? S4) Tenker du av og til at demokrati kan være ‘i fare’? og S5 «hva tenker du på når du hører ordet ‘demokrati’?». Med disse spørsmålene var hensikten å fange opp hvilket forhold de hadde til demokrati og politikk. Blant 16-åringer kan man for eksempel forvente at elevenes forhold til disse spørsmålene er påvirket av forholdene på hjemmebane (Huang et al., 2017). Hvis det har skjedd en endring i positiv retning i løpet av

¹³ Jeg kunne også ha involvert et spørsmål om foreldrenes inntekt, ettersom det kan gi en indikasjon på eventuelle sosiale skjevheter mellom gruppene. Jeg måtte imidlertid gjøre noen prioriteringer, og valgte å utelukke denne variabelen.

åtte uker, kan jeg imidlertid forvente at undervisningen i noen grad også kan påvirke hvilket syn de har rundt disse spørsmålene. S7 var ment for å kontrollere denne sammenhengen, hvor det spørres om elevene tror at det de lærer på skolen, påvirker hva de tenker om å delta i demokratiet.

3.6.4 Pretest og posttest

For å studere om det har skjedd en endring i eksperimentgruppen over tid, har jeg gjennomført en undersøkelse i begge klasser før og etter endt undervisningsopplegg. Alle elevene, uavhengig av gruppe, har svart på den samme testen. Pretesten kunne vise om det var noen strukturelle forskjeller mellom klassene, og var viktig å ha som utgangspunkt for å kunne sammenligne resultatene med posttesten.

Innsamlingen ble, grunnet få ressurser og et påfølgende ønske om effektivisering, gjennomført på papir i klasserommet. Skolen har ikke hatt ressurser til å gi hver elev tilgang på PC, og det ble derfor tidsbesparende at alle svarte for hånd. Dette har imidlertid ført til at noen for eksempel har glemt å fylle ut en hel side, fordi de ikke fikk med seg spørsmålene på baksiden.

3.7 Lærerrolle og forskerrolle

Mitt engasjement for prosjektet i forskerrollen kan ha påvirket min rolle som lærer, i den forstand at jeg yter mer enn jeg vanligvis ville gjort i en annen undervisningssituasjon. Dette ville vært en utfordring uavhengig om jeg hadde undervist begge klassene, eller slik situasjonen ble, hvor min praksispartner underviste kontrollgruppen. Jeg vil på den andre siden påpeke at det også er styrker ved å besitte både forskerrollen og lærerrollen samtidig. Jeg har i lærerrollen kunnet kontrollere eksperimentet i større grad og sikre at det gjennomføres slik jeg ønsker, og har ikke trengt å bekymre meg for om lærerne har forstått opplegget rett.

3.8 Etske betraktninger

Alle elevene hadde på dette tidspunktet fylt 16 år, og kunne selv gjøre vurderingen rundt hvorvidt de ønsket å delta i prosjektet eller ikke. Kontaktlærer sendte i forkant også et infoskriv hjem til foreldre og foresatte i begge klasser, hvor de ble informert om hva som ville skje i samfunnsfagundervisningen fremover. Elevene fikk god innføring i hva forskningsprosjektet omfattet i forkant, og alle som ønsket å delta skrev under på et samtykkeskjema hvor de

bekreftet at de er informert om prosjektets innhold, og godkjenner at materialet som innhentes kan brukes i min masteravhandling. Alt materiale er anonymisert, og elevene har også kunnet trekke seg fra å delta underveis dersom de ønsket dette.

3.9 Premisser for gjennomføring

Ettersom prosjektet ble gjennomført i en praksisperiode var det mange strukturelle forhold som måtte være på plass i tillegg til selve gjennomføringen. Prosessen startet da NTNU i begynnelsen av 2017 tildelte lektorstudentene på åttende semester praksispartner (medstudent) og undervisningsskole. Jeg kontaktet min tildelte praksisskoles koordinator og spurte om mulighetene for å gjennomføre masterprosjektet. Etter flere møter med koordinator og praksispartner ble vi enige om at opplegget kunne gjennomføres hvis noen forutsetninger kunne tilfredsstilles. Mitt krav var at begge klassene måtte være på samme trinn, for at eksperimentgruppe og kontrollgruppe skulle være så like som mulig. Koordinatorens krav til gjennomføringen av opplegget var at praksispartner skulle få frihet til å utforske områder hun selv ville teste ut i sin siste praksisperiode i utdanningen. Da vi senere møtte vår felles praksisveileder, som underviste to tiendeklasser i samfunnsfag, måtte jeg forhøre meg om mulighetene for å sette av åtte uker til tematikken, og at det passet med lærerens opplegg for øvrig. Praksisveilederens nysgjerrighet for opplegget, samt at de ikke hadde jobbet med politikk tidligere det året, gjorde at han sa ja til gjennomføringen. Hans krav var imidlertid at vi måtte gjennomføre en vurderingssituasjon i slutten av perioden, da dette var elevenes siste mulighet til å få en formell vurdering før tentamen og avgangseksamen. Dette medførte at jeg måtte korte noe ned på den løpende undervisningen om temaet for å få tid til en vurderingssituasjon. Avslutningsvis, før vi kunne starte opplegget, hadde jeg et lengre møte med min praksispartner, hvor vi delte forventninger til praksisperioden og snakket om hvordan opplegget kunne gjennomføres. Vi ble tidlig enig om å undervise en klasse hver, og observere hverandre. Jeg kjente ikke min praksispartner privat før denne perioden, men hun var åpen og fleksibel både i innhold og metode for å kunne tilpasse seg etter mine ønsker rundt opplegget, slik at jeg kunne kontrollere for så mange feilkilder som mulig.

3.10 Arbeid i etterkant av pilotprosjektet

Etter å ha gjennomført eksperimentet, som fortrinnsvis var ment som et pilotprosjekt, forsøkte jeg å rekruttere skoler generelt og lærere spesielt for å kunne sette i gang flere eksperimenter.

Jeg kontaktet både ungdomsskoler og videregående skoler i Trøndelag, samt på en lukket facebookgruppe for lærere fra hele landet. Det åpne brevet jeg sendte til lærere følger med som vedlegg 4.

Tross flere interesserte ble det ikke mulig å gjennomføre eksperimentet i flere runder. Dette var for det første noe forventet, da det er mange praktiske elementer som må være på plass. En lærer som viste interesse kunne for eksempel ikke delta fordi hun ikke underviste to samfunnsfagklasser i samme kull det kommende skoleåret. Jeg hadde likevel håpet at noen lærere ville vært interessert i et samarbeid, da høsten 2017 trolig var en periode mange ville fokusere på politikk og demokrati i undervisningen på grunn av Stortingsvalget i september. At valget kom så tett på skolestart kan være en medvirkende årsak til den lave responsen. Før sommerferien virket ikke lærerne åpne og klare for å forberede undervisning, og etter sommerferien var undervisningen brått ferdig planlagt og ga lite rom for endringer.

Jeg forsøkte å gjennomføre felteksperimentet etter beste evne, men har etter endt eksperiment både samlet en rekke erfaringer, lest meg opp til å bli faglig sterkere på feltet, og lært mer om hvordan andre har tilnærmet seg samme problemstilling. Denne refleksjonen inneholder spesielt tre elementer jeg skulle ønske jeg gjorde annerledes: For det første ville jeg på forhånd vært tydeligere på hvordan eksperimentet skulle operasjonaliseres – hvordan kan jeg måle mulige effekter av deliberasjon, og hvilke elementer vil jeg fokusere på? For det andre ville selve undervisningsopplegget vært mer konsekvent opptatt av deliberative samtaler og beslutningsfatning. Selv om elevene kan forstå forskjellene bedre ved å kontrastere det liberale opp mot det deliberative, blir dette skillet samtidig noe kunstig, da jeg ønsker å argumentere for hvordan deliberasjon i større grad kan benyttes innenfor representative rammer. Den tredje endringen jeg ville gjort, var å gi elevene mulighet til å ha reell innflytelse. Det hadde for eksempel vært mulig å ta kontakt med kommunen for å høre om de hadde noen saker hvor de trenger innspill fra ungdommer, og invitert dem til å komme inn i klasserommet for å fortelle og lyttet til ungdommene.

Ettersom rekkefølgen i prosessen ble som den ble i denne oppgaven, bestemte jeg meg tidlig for å inkludere en videre diskusjon rundt prosjektets fremtidige muligheter og begrensninger, da dette er et prosjekt jeg gjerne kunne tenke meg å gjøre igjen. For å finne bedre løsninger på disse elementene gjennomførte jeg to inspirasjonssamtaler med personer som kunne gi meg

faglige og pedagogiske innspill. Den første var Kristin Tinmannsvik, som jobber i Trondheim kommune – blant annet med å undervise en ungdomsskolegruppe i faget *Demokrati i praksis* – og i den forbindelse har gjennomført en rekke prosjekter knyttet opp mot å gi ungdommene reelle opplevelser med å delta i demokratiet. Den andre var Arild Ohren, som nylig har blitt PhD-kandidat og skal forske på det deliberative demokratiet i norsk kontekst. Inspirasjonssamtalene, i kombinasjon med egne refleksjoner etter felteksperimentet, har resultert i et alternativt undervisningsopplegg som presenteres i diskusjonskapittelet.

4 Presentasjon og tolkning av resultater

I forkant av eksperimentet forventet jeg følgende:

H₁: Elevene i eksperimentgruppen vil ha større tiltro til at egen deltakelse kan ha innflytelse, sammenlignet med kontrollgruppen.

H₂: Elevene i eksperimentgruppen vil i større grad være opptatt av saklige og rettferdige debatter, sammenlignet med kontrollgruppen.

Funnene viser for det første at det er noen strukturelle forskjeller mellom gruppene. Eksperimentgruppen hadde et generelt høyere gjennomsnittsnivå på spørsmål om politisk interesse og hvor viktig de synes det var å engasjere seg i samfunnet, i tillegg til at de hadde noe høyere politisk selvtillit. Se oversikt i tabell 3. Dette er uheldig, da skjevheten gjør det vanskeligere for meg å tolke resultatene mellom gruppene. Utvalgets størrelse gir heller ikke særlig rom for å generalisere. På den andre siden er det få som har arbeidet med dette feltet før meg, og mine funn kan peke i retninger som gjør det interessant å forske videre på tematikken. Pilotprosjektet stopper med andre ord ikke ved disse resultatene, men åpner dører for videre forskning. I dette kapitlet vil jeg først presentere resultatene av undersøkelsen i sin helhet. De to siste underkapitlene vil spesifikt se på spørsmålene som angikk operasjonaliseringen. Sett opp mot hypotesene viser resultatene at H₁ ikke ble bekreftet i mine funn. Elevene opplever ikke at de har styrket egen innflytelse i eksperimentgruppen, sammenliknet med kontrollgruppen. De har imidlertid et økt ønske om å delta. H₂ ser imidlertid ut til å bekreftes i mine funn, der eksperimentgruppen i større grad opplever at samtaleetikk er viktige i politiske diskusjoner.

4.1 Systematisk ulikhet mellom gruppene

I tabellen nedenfor er spørsmål S1, S2, S3, S4, S7, S9 og S10 sammenfattet med gjennomsnittsskårer. Alle spørsmål hadde fire svarkategorier, der «i svært liten grad» er omkodet til 1 og «i svært stor grad» er omkodet til 4.

| SPM | | PRE E | POST E | PRE K | POST K |
|-----|-----------------------|-------|--------|-------|--------|
| S1 | Samtale om politikk | 2,2 | 2,1 | 2,1 | 2,1 |
| S2 | Interesse politikk | 2,3 | 2,3 | 1,9 | 2,0 |
| S3 | Viktighet engasjement | 3,0 | 2,6 | 2,6 | 2,6 |
| S4 | «Demokrati i fare» | 1,7 | 1,5 | 1,5 | 1,7 |
| S7 | Skolens rolle | 2,4 | 2,7 | 2,0 | 2,3 |
| S9 | Selvtillit stemme | 2,2 | 2,5 | 2,0 | 1,7 |
| S10 | Selvtillit deltakelse | 2,0 | 2,1 | 1,6 | 1,6 |

Tabell 3. Gjennomsnittsskårer i eksperiment- og kontrollgruppe i pretest og posttest.

Pretesten viste at eksperimentgruppen er mer interessert i politikk (S2) og synes det er viktigere å være engasjert i samfunnet (S3). I tillegg har de gjennomgående noe høyere selvtillit. (S7, S9). Gruppene er relativt like på hvor ofte de samtaler om politikk (S1), og i hvilken grad de mener demokratiet er i fare (S4). Skolens rolle til å påvirke hva elevene tenker om det å delta i demokratiet (S7), har vokst i begge gruppene, men er tydeligere til stede i eksperimentgruppen.

En interessant endring i eksperimentgruppen er S3 – viktigheten av engasjement. Her er det en tydelig nedgang, mens kontrollgruppen holder seg på samme nivå. Selv om disse resultatene også kan være påvirket av mange utenforliggende faktorer, er det interessant å bare se endring i en av gruppene. I undervisningen i eksperimentgruppen har jeg ikke lagt opp til at det er mindre viktig å engasjere seg, så det er noe vanskelig å tolke hva disse resultatene skyldes. Dersom forklaringen skal forankres i noe undervisningen har vært gjennom, kan jeg se for meg at elevene har tolket deltakelse i det deliberative demokratiet dithen at det ikke er nødvendig at *alle* deltar i demokratiet, såfremt at relevante argumenter og aspekter kommer til uttrykk. Jeg har ikke lagt avgjørende vekt på dette elementet i undervisningen, men det har vært nevnt i forbindelse med hvordan beslutningen kan være legitim.

Et element jeg ikke vier særlig tid til i diskusjonen, men et funn som absolutt er verdt å nevne, er resultatene på S4 – *tenker du av og til at demokratiet kan være i 'fare'?* Selv om utviklingen er noe marginal, skjer det en omvendt utvikling mellom gruppene. Eksperimentgruppa har i pretesten et snitt på 1,7. I posttesten er graden av fare noe redusert til 1,5. Kontrollgruppa har derimot en utvikling fra 1,5 til 1,7 – altså opplever de demokratiet i større grad for å være i fare etter endt undervisning. Jeg blir, etter å ha lest disse resultatene, nysgjerrig på hvor stor effekt innholdet i undervisningsoppleggene har hatt på denne utviklingen. Tidligere har jeg lest lite forskning som tyder på at deliberativt demokrati har ført til at borgerne i større grad opplever demokrati som trygt, men det kan jo tenkes at større grad av involvering – eventuelt flere metoder for aktiv deltakelse – fører til at elevene i eksperimentgruppen retter fokuset fra forholdet mellom egne interesser og de valgte representantenes til egne reelle påvirkningsmuligheter. Et av målene med å benytte seg av den deliberative demokratiformen bør nettopp være å involvere flere i prosessene, slik at avstanden mellom folket og 'eliten' reduseres. Dette kan derfor være et interessant trekk å studere nærmere i videre forskning.

En annen interessant endring er resultatene på spørsmål S9, der eksperimentgruppen, som i svært liten grad har hatt undervisning om valg føler at de etter endt undervisningsopplegg vet

nok til å stemme, mens elevene i kontrollgruppen, som hovedsakelig har hatt undervisning *om* valg, og tematikk knyttet opp mot dette, uttrykker at de i mindre grad føler de vet nok til å stemme. Dersom begrunnelsen for dette skyldes faglig innhold i undervisningen, ser jeg for meg to mulige forklaringsfaktorer. Det ene er at eksperimentgruppen i større grad lærer om politiske spørsmål gjennom deliberasjon, og derfor føler at de er bedre vet hvilken «side» i politiske spørsmål de mener er rett, og derfor føler seg beredt til å stemme. Det andre er at kontrollgruppen kan ha sett større deler av kompleksiteten mellom politiske partier og politiske spørsmål, at mer kunnskap fører til mindre selvtillit. Ettersom jeg ikke har involvert noen gode oppfølgingsspørsmål, er det vanskelig å konkludere med noe mer enn disse antakelsene.

Min avsluttende merknad til disse punktene er at det ikke ser ut som undervisningsopplegget over seks uker har påvirket kontrollgruppen i særlig grad. Resultatene er noenlunde de samme som før, med unntak av en svekket utvikling rundt det å ha kunnskap nok til å stemme ved valg. Dette er et interessant funn i seg selv – hvilket utbytte får egentlig elevene av dagens demokratiundervisning, og når det målene vi har nedfelt i skolens mandat? Selv om det er vanskelig å poengtere spesifikt at det er deliberasjonens effekter som skyldes en positiv utvikling på mange av spørsmålene i eksperimentgruppen, gir det i det minste en indikasjon på at a) skolens rolle kan være med i prosessen med å påvirke hva elevene tenker om demokrati og deltakelse og b) det er ikke grunnlag for å argumentere dithen at deliberasjon *ikke* har en positiv effekt på elevenes oppfatning av demokrati og deltakelse.

4.2 Hvor viktig er ulike former for deltakelse i demokratiet?

Spørsmål seks inneholdt åtte ulike påstander hvor elevene skulle gradere viktighet fra 0 (uviktig) til 10 (veldig viktig). Her er påstand b) og h) gjort grundigere rede for i kapittel 4.4 om samtaleetikk. I dette underkapittelet vil jeg presentere gjennomsnittsskårer på de ulike påstandene, og kommentere enkelte interessante funn.

| SPM | | PRE E | POST E | PRE K | POST K |
|------------|----------------------------|-------|--------|-------|--------|
| S6A | Å stemme | 8,8 | 7,6 | 7,9 | 7,2 |
| S6B | Diskutere med andre | 5,5 | 5,5 | 5,0 | 4,3 |
| S6C | Parti/org. medlemskap | 4,2 | 3,8 | 3,0 | 3,2 |
| S6D | Følge med på nyheter | 7,5 | 7,8 | 7,0 | 6,8 |
| S6E | Demonstrere/leserbrev | 3,2 | 3,3 | 2,5 | 2,8 |
| S6F | Si ifra ved urettferdighet | 8,6 | 8,3 | 7,1 | 6,9 |
| S6G | Kildekritikk | 7,3 | 7,6 | 7,2 | 6,5 |
| S6H | Saklig og faktabasert arg. | 6,0 | 7,7 | 6,0 | 6,0 |

Tabell 4. Gjennomsnittsskåre i eksperiment- og kontrollgruppe på spørsmål 6) I hvilken grad synes du de følgende påstandene er viktige for å være en del av samfunnet og demokratiet?

Både eksperimentgruppen og kontrollgruppen svarer i snitt lavere på viktigheten av det å bruke stemmeretten ved valg. Ettersom eksperimentgruppen i liten grad har vektlagt denne deltakelsesformen, er ikke dette særlig overraskende. Mer overraskende er det at kontrollgruppen også speiler den samme trenden. Kanskje har undervisningen, som også har hatt et kritisk blikk på stemmerett og dens funksjon, medført denne endringen. Noe av det paradoksale er at begge gruppene anser det å stemme som mindre viktig – men eksperimentgruppen svarer samtidig at de har mer politisk selvtillit til å stemme ved valg. Dette kan ved første øyekast oppfattes som noe motstridende funn, men kan også forstås uavhengig av hverandre. Med dette mener jeg at undervisningsopplegget har gitt elevene innsikt i politiske saker, som gjør at de føler de vet nok til å bruke stemmeretten, men de anser likevel ikke stemmeretten som like viktig for å ta del i demokratiet.

Den andre merknaden jeg vil komme med, er til påstand 6g) å være kritisk til nyheter, argumenter og se ting fra flere sider. Begge gruppene hadde fokus på kildekritikk. Gjennom praktiske øvelser fikk elevene trening i å «bryte ned» påstander og argumenter, undersøke opplysninger på nettet, og jobbet med hvilke internettsider som var troverdige og ikke. I eksperimentgruppen ble kildekritikk satt i sammenheng med deliberasjon – at man skal etterstrebe saklige og korrekte opplysninger, og basere argumentasjonen på denne, fremfor å flette inn usannheter med andre hersketeknikker og usaklig debatt. I kontrollgruppen ble kildekritikk satt i en diskusjon rundt medienes rolle, og hvor viktig det er at vi som borgere forholder oss kritisk til verden rundt oss, og ikke sluker alle påstander vi kommer over. Om

dette skillet forklarer hvorfor eksperimentgruppen synes kildekritikk er mer viktig enn tidligere, mens kontrollgruppen har den motsatte utviklingen, er vanskelig å si.

4.3 Elevenes demokratiforståelse

Spørsmål 5 i undersøkelsen var et åpent spørsmål: *Hva tenker du når du hører ordet demokrati?* Jeg ønsket med dette spørsmålet å legge færre føringer rundt elevenes forståelse av begrepet, slik at jeg i posttesten kunne fange opp en eventuell bredere definering i eksperimentgruppen. Slik svarte elevene på spørsmålet:

| TEMA | PRE E | POST E | PRE K | POST K |
|----------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Stemmerett/valg | 24 | 14 | 11 | 6 |
| Ytringsfrihet | 14 | 9 | 5 | 4 |
| Folkestyre | 11 | 6 | 8 | 9 |
| Rettferdighet | 9 | 4 | 1 | 0 |
| Likestilling | 8 | 2 | 0 | 0 |
| Msk.rettigheter | 2 | 2 | 3 | 0 |
| Frihet/likhet | 2 | 4 | 7 | 2 |
| Flertall | 13 | 21 | 8 | 9 |
| Ulike former ¹⁴ | 0 | 4 | 0 | 0 |
| Samhold | 0 | 0 | 0 | 2 |
| Annet ¹⁵ | 2 | 2 | 6 | 6 |
| Totalt | 85 | 68 | 49 | 38 |

Tabell 5. Oversikt over elevenes svar på det åpne spørsmålet «hva tenker du på når du hører ordet 'demokrati'»? Elevene har selv fylt inn stikkord, og tematikkene er kategorisert i totalt 11 tema, der hyppigheten av det enkelte tema fremkommer i de ulike kolonnene.

I dette spørsmålet kom det spesielt frem hvordan elevene i eksperimentgruppen skrev mer utfyllende enn kontrollgruppen. Som vi ser i totalskåren, hadde eksperimentgruppen 85 stikkord i pretesten og 68 i posttesten, mens kontrollgruppen svarte kortere, og flere unnlot å svare overhodet. I åpne spørsmål kreves det mer av informantene, og flere i eksperimentgruppen virket motiverte for å gi et utfyllende svar her. Trenden i eksperimentgruppen er imidlertid interessant. Relativt få elever involverte et bredere demokratisyn etter endt undervisningsopplegg når de selv skulle definere hva de la i ordet. Elevenes demokratiske ryggmargsrefleks for hvilke ord en bruker for å beskrive demokrati, virker derfor å være sterkt forankret i opplæringen i grunnskolen. Dette kan indikere at det vil kreves at man allerede i barneskolen snakker om samtaledemokratiet dersom dette ha en effekt på elevene.

¹⁴ Ulike former innebar at elevene spesifikt la frem f.eks. Samtaledemokrati, direkte demokrati. Representativt demokrati

¹⁵ Annet innebærer følgende svarkategorier: 'noe positivt', 'kommunisme', 'trump og problemer', 'useriøse', 'erna solberg', 'bra for alle', 'Norge', 'selvstendighet', 'diskusjon', 'trygghet'

I posttesten inkluderte jeg også følgende spørsmål (S11): *Tenker du at du ser annerledes på hva begrepet 'demokrati' innebærer nå (sammenlignet med før undervisningsperioden begynte)?* Elevene svarte følgende:

| | POST E | POST K | TOTALT |
|----------------|---------------|---------------|---------------|
| Ja | 18 | 4 | 22 |
| Usikker | 2 | 9 | 11 |
| Nei | 3 | 10 | 13 |
| Totalt | 23 | 23 | |

Tabell 6: Svar på spørsmål S11) *tenker du at du ser annerledes på hva begrepet 'demokrati' innebærer nå, sammenlignet med før undervisningsperioden begynte?*

Funnene på dette spørsmålet er noe motstridende sett i sammenheng med S5 om definering av demokratiet. Der både eksperimentgruppe og kontrollgruppe beskrev demokratiet i stor grad på samme måte før og etter undervisningsopplegg, gir svarene på dette spørsmålet grunnlag for en helt annen oppfatning, hvor nærmere 80 % av elevene i eksperimentgruppen uttrykte at de tenkte annerledes om begrepet 'demokrati' i posttesten. Det kan være at enkelte finner det mer utfordrende å uttrykke kunnskapene med egne ord, når spørsmålsformuleringen er åpen, eventuelt at de ikke 'orket' å skrive det ned. Det kan også hende elevene svarer dette for å tilfredsstille mitt ønske som forsker/lærer, hvor jeg i undervisningen har forsøkt å få frem at demokrati innebærer mye mer enn ytringsfrihet og stemmerett, uten at de helt har fått med seg hva denne bredere forståelsen innebærer. Det vil i så fall ikke være en overraskende effekt, sett i sammenheng med en rekke andre spørreundersøkelser.

4.4 Tro på egen innflytelse

Begge undervisningsgruppene ble kjent med både prosess og beslutningsfase fra to ulike vinklinger. I eksperimentgruppen lærte elevene om flere måter å påvirke samfunnet en lever i, og hvordan rammene for denne type påvirkning kan være. Eksempelvis hadde vi diskusjoner rundt hvordan elevrådet fungerer, vi hadde en praktisk øvelse hvor vi diskuterte ulike former for deltakelse, med vekt på hvor reell innflytelse elevene synes kanalen var. Med konsensus som utgangspunkt var jeg derfor nysgjerrig på om undervisningen ga elevene en følelse av at de i sterkere grad kan ha innflytelse som individer. Slik ble resultatene i eksperiment- og kontrollgruppen på spørsmål 8) *Føler du at du kan være med å påvirke samfunnet du lever i?*

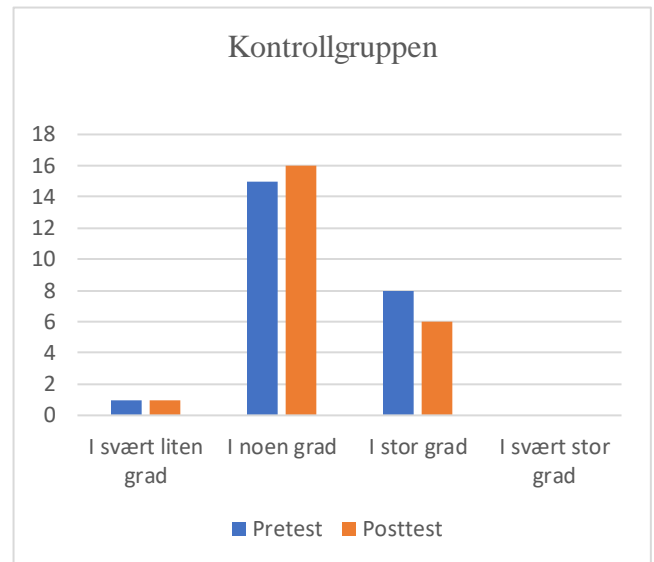
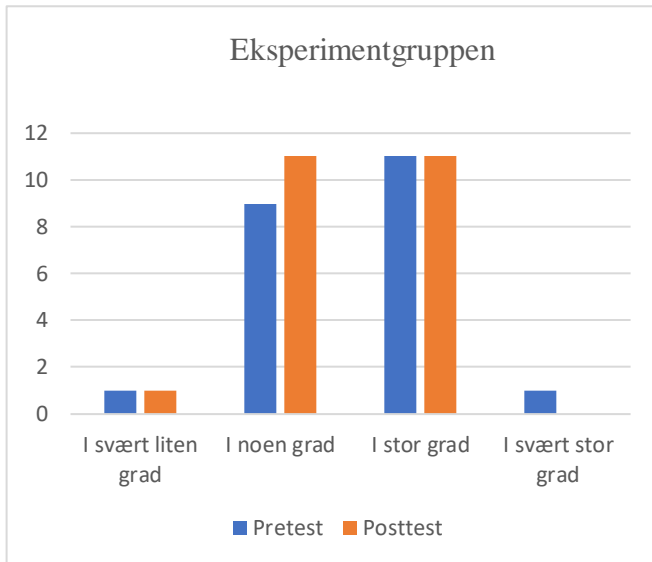


Diagram A og B. Viser eksperimentgruppe og kontrollgruppes resultater på S8) føler du at du kan være med å påvirke samfunnet du lever i?

Som tabellene viser, er eksperimentgruppen mer likevektig fordelt mellom «noen grad» og «stor grad» både i pretest og posttest, sammenlignet med kontrollgruppen. Hovedvekten i K, på rundt 15-16 elever, opplever at de i noen grad kan være med å påvirke samfunnet de lever i. Dette speiler noe av bildet vi sitter igjen med etter å ha sett på gjennomsnittsskårer over de strukturelle forskjellene mellom gruppene. Tolkninga jeg gjør ut fra disse resultatene er hovedsakelig basert på den interne endringen i klassen. Resultatene i begge gruppene viser svært liten grad av endring fra pretest til posttest.

At undervisningen ikke endret elevenes følelse av at man kan påvirke samfunnet, kan ha flere forklaringer. Den ene er at deliberativ undervisning uansett ikke vil ha noen effekt på dette området. En mer nyansert forklaring kan være at deliberativ demokratiundervisning, isolert i et klasserom, ikke vil gi resultater. For at elevene skal oppleve en reell mulighet til å påvirke, må de erfare virkelige situasjoner hvor de lykkes. Dette innebærer at samfunnet for øvrig må legge til rette for deliberasjon som en legitim deltakelseskanal, og at skolen også forholder seg til den reelle verden utenfor klasserommet – og ikke bare egen konstruert en. Alderen på elevene kan også være en forklaringsfaktor i denne sammenhengen. Ettersom formuleringen har en subjektiv vinkling, direkte rettet mot *deg* som person, er det ikke sikkert 16-åringene har tatt inn over seg hvilke muligheter de har for å påvirke, og motivasjonen for å delta kan være variabel. Hvis vi bygger videre på Pateman (1970) sin argumentasjon rundt at deltakelse også fører til et økt ønske om videre deltakelse (spesielt i lokalmiljøet), kan det være et motsvar til

påstander om at ungdommen egentlig ikke er klar for å ta initiativ til å påvirke samfunnet de lever i.

I posttesten inkluderte jeg også følgende tilleggsspørsmål (S12): *Synes du undervisningen om demokrati har endret tankene dine om å delta i demokratiet?* Distinksjonen mellom denne formuleringen, og formuleringen i S8, har vært å se om selve ønsket om å delta er forandret, uavhengig av om de nødvendigvis føler at de selv har individuell påvirkningskraft. I figuren nedenfor er kontrollgruppen markert i oransje, mens eksperimentgruppen har blå søyle.

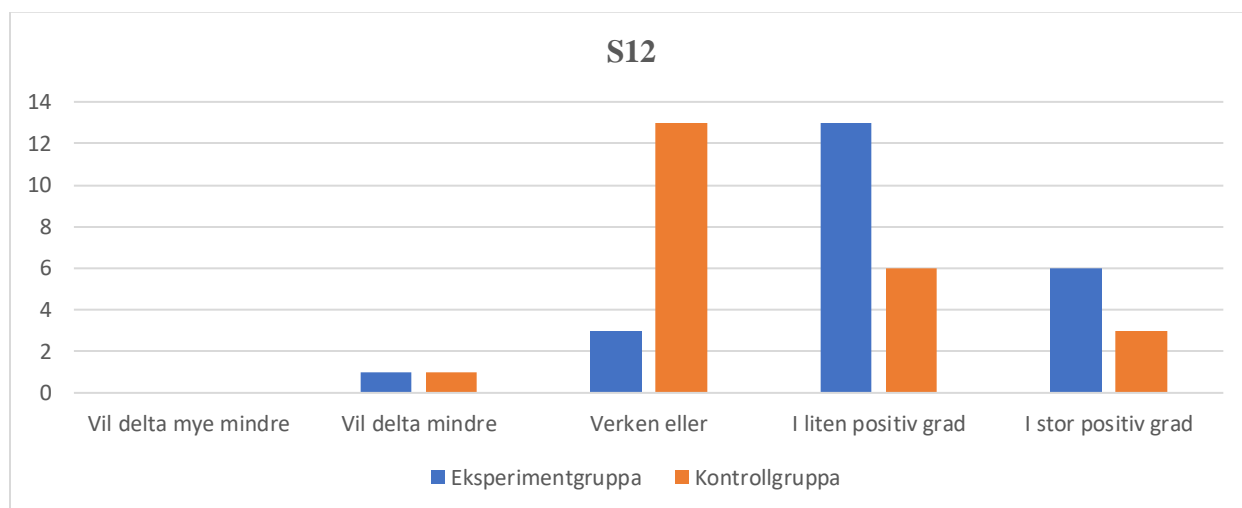


Diagram C. Viser eksperimentgruppen og kontrollgruppens svar på spørsmål S12) synes du undervisningen om demokrati har endret tankene dine rundt å delta i demokratiet? Eksperimentgruppe markert i blått.

Elevene i eksperimentgruppen viser i større grad en optimisme rundt å delta mer i demokratiet etter endt undervisning, sammenliknet med kontrollgruppen. Grunnet manglende oppfølgingsspørsmål, som diskutert i metodekapittelet, er det vanskelig å konkludere med at denne endringen skyldes effekten av deliberasjon. Selv om andelen «mer positive» er mindre i kontrollgruppen – er også de til stede – hvilket betyr at det også har skjedd en positiv effekt blant flere elever i kontrollgruppen. En kan absolutt argumentere for at deliberasjoner er en «del av den store pakken», ettersom eksperimentgruppen hadde en sterkere endring, men her kan også jeg som lærer være en påvirkningsfaktor, eventuelt at elevene allerede hadde en forståelse av at engasjement var viktig (ref. S3), og derfor hadde lettere for å uttrykke en forsterket vilje til å delta i demokratiet. Økt kunnskap om ulike former for deltakelse kan også være kilde til økt ønske om å delta, og dette vil i så fall gjelde begge gruppene.

Konklusjonen fra denne undersøkelsen må derfor være at det er vanskelig å gi noe konkret svar på om deliberativ demokratiundervisning fører til økt tro på egen deltakelse, dersom man legger mitt datagrunnlag til grunn. Om noen konklusjoner skal fattes, indikerer resultatene i den retning av deliberativt demokrati kan være en av flere faktorer som resulterer i økt deltakelse generelt, men det bidrar ikke nødvendigvis til å gi elevene en økt oppfatning av sin egen individuelle innflytelse. Da må undervisningen gjennomføres på en annen måte. ¹⁶

4.5 Samtaleetikkenes viktighet i politiske diskusjoner

Undervisningen i eksperimentgruppen la vekt på samtaleetikk. Dette handlet om å systematisk jobbe med hvordan man kan være respektfull og tolerant i politiske diskusjoner, presentere saklige argumenter, lytte til andres innspill, og at hver enkelt skulle ta stilling til hvilket argument de syntes var det beste. Formålet med diskusjonene har vært å finne løsninger alle kan akseptere. Et eksempel på dette var fra en time i eksperimentgruppen hvor vi hadde en «påstandsvøvelse». Elevene ble utfordret på en påstand fra meg som lærer, og skulle gå enten til enig eller uenig, som var markert på hver sin side i klasserommet. Når elevene hadde fordelt seg, startet diskusjonen. Elevene på begge sider fikk lagt frem sine argumenter, uten særlig involvering fra lærer (som fungerte mer som en fasilitator som la til rette for at ulike sider skulle komme til orde). På en påstand om at kommunen burde gi skolene varm lunsj, gikk alle elevene – med unntak av en – til enig. Etter en samtale kom den som var uenig, med en rekke saklige og gode argumenter som de andre lyttet til. Da jeg senere spurte om noen av elevene hadde ombestemt seg, gikk nær halvparten over på uenig. Istedenfor å avslutte diskusjonen der, hadde vi en avsluttende runde hvor vi forsøkte å finne kompromisser begge sider kunne være enige om, og slik kom vi frem til konsensus. Øvelsen innebar samtale i en stor gruppe, og ikke i små. Elevene må likevel gjøre seg opp individuelle meninger, og reflektere rundt spørsmålene, ettersom de forflytter seg aktivt rundt i klasserommet. At halvparten av gruppen gikk over til den andre siden, viste at deliberasjonen, når argumentasjonen er saklig, og når motparten lytter, kan endre elevenes preferanser. I dette tilfellet tolket jeg situasjonen slik at mange av elevene gikk fra å tenke på at de selv ønsket varm lunsj, til å se problemstillingen fra et mer helhetlig perspektiv, etter å ha lyttet til argumentene andre elever la frem. Elevene fikk også erfare hvordan samtale kan føre frem til enighet, og ikke nødvendigvis bare synliggjøre splittelse. ¹⁷

¹⁶ Et forslag til hvordan undervisningen bedre kan tilrettelegge for dette, er foreslått i kapittel 5.2.1 i diskusjonen i denne masteroppgaven.

¹⁷ Denne konkrete observasjonen har også fått meg til å tenke annerledes rundt hvordan man kunne designet et eksperiment. Fremfor pretest/posttest, som nok trolig ikke fanget opp akkurat denne hendelsen, kunne man med

En av påstandene i S6, i hvilken grad synes du de følgende påstandene er viktige for å være en del av samfunnet og demokratiet? var «å diskutere politikk med andre», en annen «å være opptatt av saklig og faktabasert argumentasjon». Disse to spørsmålene danner utgangspunktet for operasjonaliseringen av samtaleetikk.

Påstanden «å diskutere politikk med andre» (S6b) hadde følgende resultater:

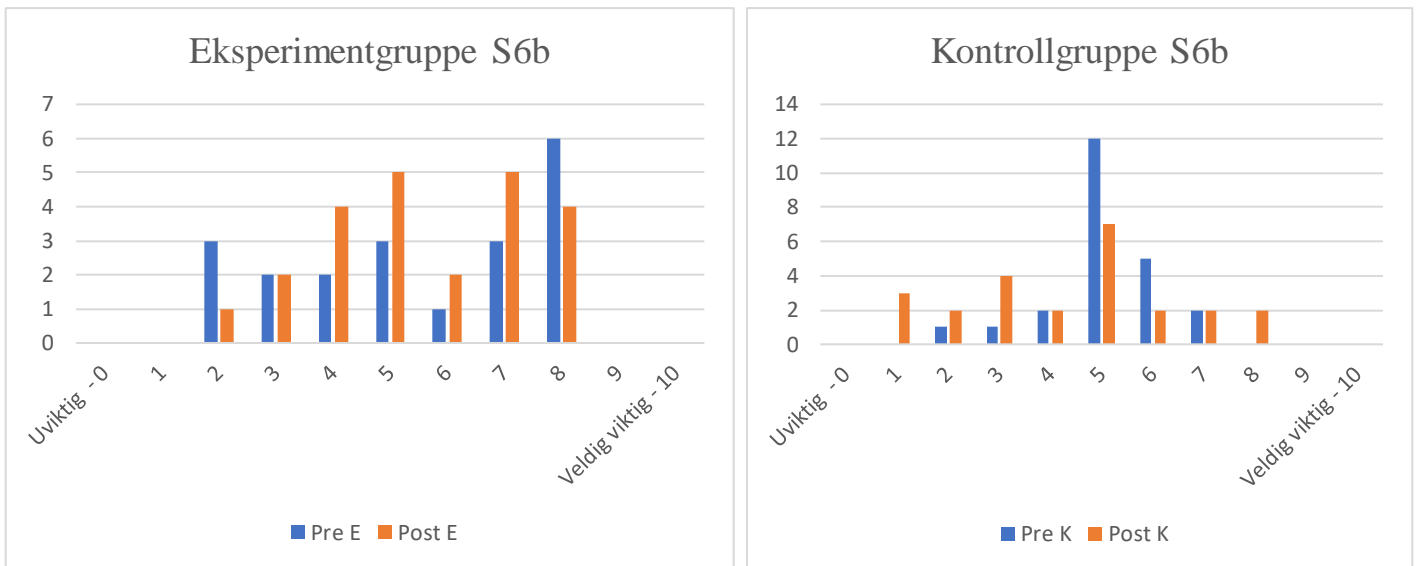


Diagram D og E. Viser eksperimentgruppes og kontrollgruppes svar på spørsmål S6b: Å diskutere politikk med andre

Kontrollgruppen uttrykker at politiske diskusjoner er middels viktig, mens det er noe større spredning i eksperimentgruppen, både før og etter undervisningen. I gjennomsnitt ligger eksperimentgruppen likt før og etter (5,5), mens kontrollgruppen har hatt en nedgang fra 5,08 til 4,3. Eksperimentgruppen mener altså strukturelt at diskusjon er viktig i et demokrati, men har ikke en økt oppfatning av dette etter endt opplegg. Sett opp mot den senere påstanden (S6h) som handlet om hvor opptatt man bør være av saklig og faktabasert argumentasjon, tyder resultatene i større grad på at deliberasjonsundervisningen har hatt en effekt:

flere observatører og mer systematiske prosedyrer gjennomført et deliberativt felteksperiment med utgangspunkt i observasjon.

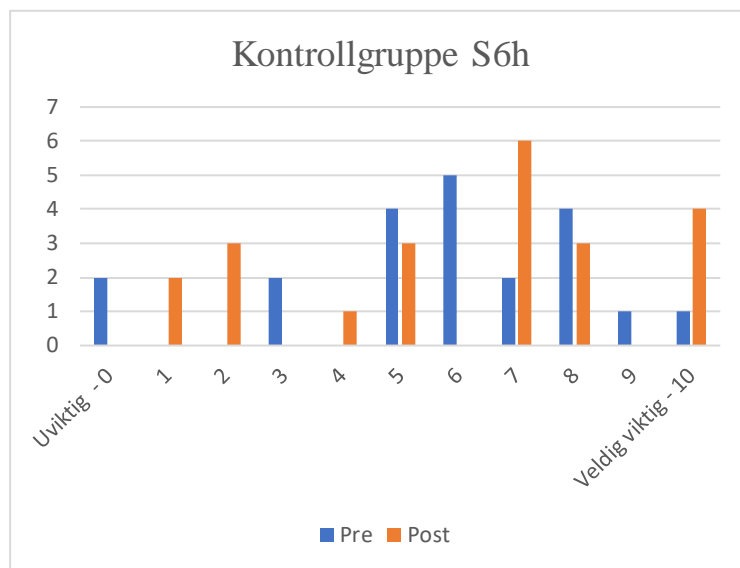
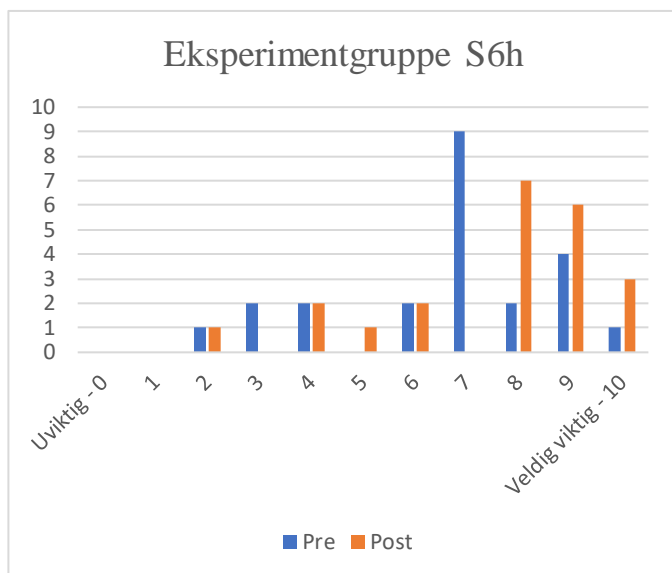


Diagram F og G. Eksperimentgruppe og kontrollgruppes svar på S6h: Å være opptatt av saklig og faktabasert argumentasjon

På dette spørsmålet har både kontroll- og eksperimentgruppe et gjennomsnitt på 6,04 i pretesten, hvilket vil si at begge gruppene synes det er like viktig med saklig og faktabasert argumentasjon. Etter endt undervisningsopplegg har kontrollgruppen stått på stedet hvil (et snitt på 6,0), mens eksperimentgruppen i gjennomsnitt synes det er blitt en del viktigere (gått fra 6,0 til 7,7). Det er en større konsentrasjon rundt verdiene 8 til 10, hvor de aller fleste elevene befinner seg, og det er bare S6f (melde fra ved urettferdighet), som skårer høyere i eksperimentgruppen enn det å ha saklige og faktabasert argumentasjon.

Begge klassene har jobbet med argumentasjon, kildekritikk, vært innom «fake news» og hatt øvelser hvor man diskuterer med hverandre. Det kan derfor tyde på at elevene i eksperimentgruppen i større grad ser verdien av saklighet og faktabaserte argumenter – hvilket vil si å være redelige med hverandre, holde seg til sak og ikke person, og unngå hersketeknikker, ved å undervise systematisk om samtaleetikk og det deliberative demokratiet. Konklusjonen her er derfor at forventningen om at eksperimentgruppen i større grad ville være opptatt av denne tematikken ser ut til å bekreftes. Vi må likevel ta høyde for at også denne operasjonaliseringen er noe snever og mangelfull, og jeg burde involvert flere spørsmål som kunne bekrefte eller avkrefte tendensen.

5 Diskusjon

ICCS fra 2016 viste at det ikke er grunn til å i stor grad bekymre seg over tilstanden i norsk skole. Likevel er det også i Norge utfordringer knyttet til apati, svekket tillit og rasjonell ignoranse. Vi søker også arenaer hvor andre er enige med en selv, og i klasserommet er det få lærere som tar opp potensielle konfliktspørsmål, slik at klasserommet i liten grad bidrar i forebyggingen mot ekkokamre. I dette kapitlet vil jeg diskutere mer inngående hvorfor den norske skolen, og i sin utvidelse også det norske samfunnet, i større grad bør fokusere på det deliberative demokratiet. Diskusjonen vil først ta for seg deliberasjonens bidrag i en skolekontekst, og deretter legge frem et videreutviklet alternativ med innholdsmessige og forskningsmessige diskusjoner.

5.1 Deliberasjonens bidrag i skolesammenheng

Diskusjonens utgangspunkt er hvilke utfordringer en kan møte med å undervise gjennom en snever demokratiforståelse. Stray (2010) analyserte i sin gjennomgang av skolens mandat at det er opp til den enkelte lærer å tolke hvordan en vil legge opp undervisningen. Som den tidligere forskningen viste, har lærerne i stor grad fokusert på den liberale demokratiforståelsen i klasserommet. Utfallet i de internasjonale testene gir ikke inntrykk av at undervisningen i seg selv er problematisk. Spørsmålet er imidlertid hva vi ønsker at elevene, fremtidens medborgere, skal forbinde med begreper som demokrati og politikk, og hvordan de ønsker å forholde seg til dette i fremtiden. Med den liberale demokratiforståelsen følger en oppfatning av at politikk handler om å prioritere ut fra hva majoriteten ønsker. Valgene en tar, baseres på egne interesser, og formålet med de politiske debattene er å overtale og overbevise lytterne om at sine egne argumenter de beste. Selv om denne modellen er inkorporert i vårt samfunn, bør vi ikke også tenke over hvilke konsekvenser den medfører, og hvordan en bredere demokratiforståelse kan styrke demokratiet? For at mennesker skal fungere sammen og leve gode liv, er vi avhengige av noen rammer for hvordan vi skal forholde oss til hverandre. Dette innebærer også en rekke verdier, holdninger, oppfatninger og forventninger til seg selv og samfunnsborgerne rundt seg. Når egeninteresser dominerer, kan fokuset også sentreres rundt seg og sitt. I hvilken grad er dette forenelig med forenelig med fellesskapstenkningen i den generelle delen av læreplanen?

Med utgangspunkt i Pateman (1970) er det en styrke for demokratiet å ha aktive og demokratiske borgere, slik læreplanen (LK06) uttrykker. Apati og rasjonell ignoranse er begge tendenser på det motsatte. Det er selvfølgelig mange årsaker til hvorfor disse holdningene brer

seg, men noe av årsaken kan henge sammen med borgernes liberale demokratisyn, ettersom en ikke finner noe eget utbytte i å bruke stemmeretten. I dagens undervisning, som i samfunnet for øvrig, anses den demokratiske deltakelsen som synonymt med valgkanalen. Selv om noen vil legge til demonstrasjoner, leserbrev og medlemskap i partier og organisasjoner, vil jeg argumentere for at fordelene er flere dersom en også inkluderer den deliberative demokratioppfatningen. Dersom flere tar del i demokratiet, på ulike måter, vil det trene deres «demokratiske muskel», en vil komme tettere på beslutningene, og en vil i større grad involveres i politiske debatter, tvinges til å se saker fra andre perspektiver og dermed også utvide ens politiske sfære. Å teste ens egne argumenter utenfor sitt ekkokammer er et viktig grep i forebyggingen mot polarisering, konspirasjonsteorier og forvridde oppfatninger av hvordan verdenssamfunnet fungerer. Det deliberative demokratiet legger også opp til at man i økt grad kan øve seg i å samhandle med andre, det appellerer til moralske og empatiske sider ved mennesker, og etterstreber at minoriteters stemmer i større grad kan oppnå reell medvirkning. Selv om mikrodeliberative prosjekter ikke gir rom for at de store massene kan delta, vil flere mennesker involveres i politiske beslutninger, noe som kan virke positivt på den økende avstanden mellom befolkningen og det som oftere omtales som ‘den politiske eliten’. Dersom vi skal bruke Fishkin (2009), Englund (2007), Mathews (1996) og Gutmann og Thompson (1996) som utgangspunkt, vil det deliberative demokratiet også ha nytteverdi i skolesammenheng.

Mine funn gjør ikke at jeg kan bekrefte at ideene om hvilke effekter den deliberative demokratiundervisningen har, faktisk stemmer, og flere av argumentene vil fortsatt forholde seg på et teoretisk nivå. Funnene indikerer likevel en liknende tendens som tidligere forskning også viser til: Den deliberative demokratimodellen har effekter i skolesammenheng, enda tidsperspektivet er relativt kort, sett opp mot 13 års lang skolegang. På den andre siden viser det seg heller ikke at den tradisjonelle undervisningen vi gjerne gir, knyttet opp mot det representative demokratiet, gir nevneverdige effekter. Elevene i kontrollgruppen ga ikke uttrykk for at de i stor grad anså det som viktigere å stemme ved valg, at de opplevde økt politisk selvtillit rundt egen deltakelse, eller synes det var viktigere å være engasjert i samfunnet de lever i etter endt undervisningsopplegg. Også i dette klasserommet, som i mange samfunnsfagtimer rundt om i landet, kom man inn på diskusjoner rundt den rasjonelle ignoransen. Hvorfor er det egentlig noen vits i å stemme, og hvilken betydning vil mitt bidrag egentlig ha? Dersom en utvider demokratisynet til å omfatte både valg, andre former for legitim deltakelse, samt den deliberative metoden å fatte beslutninger på, vil man skape rammer for en

bredere diskusjon rundt deltakelsen i demokratiet, og elevene kan vurdere hva de selv synes er nyttig. Både skolen, elevene og samfunnet er derfor tjent med en bred demokratiopplæring, og det bør involvere det deliberative demokratiet.

Som det ble diskutert i teorikapittelet, er det imidlertid knyttet noen utfordringer til deliberasjonens fremtid i norsk kontekst (Englund, 2007; Mathews, 1996). Disse utfordringene var i stor grad koblet til den etablerte oppfatningen i samfunnet om at politikk styres av egeninteresser, som kan gjøre det vanskelig å a) flette deliberative elementer inn i læreplaner, og b) skape deliberative arenaer for deltakelse, også i skolesammenheng. Å overbevise offentlige myndigheter, politikere og øvrige organisasjoner til å satse på den deliberative fremgangsmåten, vil kreve både tid og solide forskningsresultater. I det påfølgende kapittelet vil jeg derfor forsøke å videreutvikle både undervisningsoppleggets innhold, samt diskutere en videreutvikling av felteksperimentet som metode, for å få tydeligere indikatorer på hvilke effekter det deliberative demokratiet kan ha i skolesammenheng.

5.2 Et alternativt opplegg: Mikrodeliberasjon i skolesammenheng

Våren 2018 gjennomførte jeg to inspirasjonssamtaler. Den ene med Kristin Tinmannsvik, som underviser ungdomsskoleelever i valgfaget *Demokrati i praksis*, og som tør å tenke annerledes enn mange andre samfunnsfaglærere. Den andre samtalen ble gjennomført med Arild Ohren, som denne våren har blitt PhD-kandidat med deliberativt demokrati i Norge som forskningstematikk. Summen av disse samtalene, samt refleksjoner rundt egne erfaringer i etterkant av eksperimentet, har ledet til et alternativt forskningsopplegg jeg nå vil legge frem.

5.2.1 Kort skissering av forskningsopplegget

Oppleggets totale varighet er tre uker, hvor det i de to første ukene settes av tid i samfunnsfagtimene til undervisning (totalt seks undervisningstimer), og den siste uken vil ha to hele dager med “demokrativerksted” (totalt 12 undervisningstimer). Eksperimentgruppen får undervisning om kriterier for deliberative samtaler (eks. Englund, 2007). Eksperimentgruppen får undervisning i representativt demokrati. Jeg vil fortsatt argumentere for at det er viktig med variasjon i metode, men for å bedre kontrollere dette, kan både eksperimentgruppen og kontrollgruppen legge opp undervisning med likere undervisningsmetodikk.

| | | | |
|---------------------------|--|---|---|
| Eksperimentgruppen | 12 undervisningstimer Tema: Samtaledemokrati | Demokrativerksted dag 1: «Eksperthjelp» og utforske tematikk | Demokrativerksted dag 2: Gjennomføre mikrodeliberasjon |
| Kontrollgruppen | 12 undervisningstimer Tema: Rep. demokrati | Demokrativerksted dag 1: «Eksperthjelp» og utforske tematikk | Demokrativerksted dag 2: Gjennomføre partidebatt og valg |

Tabell 7. Oversikt over alternativt undervisningsopplegg

Under dag 1 av demokratiwerkstedet vil begge gruppene jobbe med en gitt tematikk, for eksempel en lokal sak som pågår i området de bor i, eller en prinsipiell sak som omhandler innvandring, miljø, fritt skolevalg e.l. Dagen skal brukes til å samle informasjon, både ved korte foredrag fra eksperter/lærere, samt ved å utforske tematikken på internett, og jobbe med kildekritikk når de leser påstander, argumenter og faktaopplysninger knyttet til saken.

Dag 2 vil eksperimentgruppen gå sammen i mindre grupper på ca. 5 personer og diskutere problemstillingen. Hver gruppe vil ha en fasilitator som sørger for at alle får komme til orde, og at noen ikke overstyrer diskusjonen, men følger de deliberative kriteriene. Denne fasilitatoren kan for eksempel være en gruppe lærerstudenter eller statsvitenskapstudenter. Gruppene vil deretter presentere sine løsninger for det store fellesskapet, og man vil ha en talerstolbasert samtale avslutningsvis for å finne en løsning alle kan enes om. Avslutningsvis skal elevene diskutere i de samme gruppene hva de synes om denne metoden for å fatte beslutninger. Kontrollgruppen vil bruke dagen til å gjennomføre et prøvevalg. Ungdomspolitikere fra ulike politiske partier vil samles og diskutere problemstillingen som elevene jobbet med dagen før. Etter debatten vil det være rom for spørsmål fra salen, hvor elevene kan spørre politikerne hva de mener om konkrete problemstillinger innenfor feltet. Deretter gjennomføres det et prøvevalg, hvor hver elev har stemmerett. Etter at stemmene er talt opp, åpner læreren opp for en samtale med klassen rundt valgresultatene, og hvilke konsekvenser dette hadde fått i det 'virkelige liv' – hvem ville fått statsministeren, og hvem hadde kommet i regjering? Hvem ville endt opp i opposisjon? Hvilken politikk ville blitt ført? Avslutningsvis vil kontrollgruppen også diskutere hva de synes om denne formen for å fatte beslutninger.

5.2.2 *Bakenforliggende vurderinger*

Et av elementene jeg gjerne ville ha endret, hvis jeg hadde gjort undervisningsopplegget på nytt, var å la elevene ta del i en reell problemstilling. Kristin Tinmannsvik viste til en rekke eksempler på hvordan hun gjorde dette i praksis når hun underviste sine ungdomsskoleelever i valgfaget *Demokrati i praksis*. Hun koblet opp ulike etater i kommunen, snakket med dem om hvilke prosjekter de drev med, og fant ulike saker som angikk ungdommene, og som etaten gjerne ville ha ungdommenes innspill på. Et konkret eksempel er områdeløftet av Saupstad/Kolstad, som er en bydel i Trondheim. Dette er en av flere statlige og kommunale satsninger i ulike områder i Norge. Områdeløftets hovedpoeng er å jobbe med innbyggerinvolvering, samt å gi barn og unge kompetanse for fremtida. Dette handler om demokratiforståelse, aktiv deltagelse og å medvirke i ulike prosesser som omhandler eget oppvekstmiljø. Tinmannsvik involverte dette prosjektet i egen undervisning gjennom å invitere representanter fra kommunen til å fortelle om prosjektet, vise ulike modeller og 3D-tegninger, og samle inn forslag fra elevene. Ungdommene jobbet i grupper for å diskutere seg fram til hva de synes var viktig med parkområdet, og hvordan den kunne fylle deres behov. Forslagene tok representanten med seg, og mange av forslagene ble vedtatt. Tinmannsvik har erfart at elevene synes det er givende og meningsfylt å kunne påvirke prosjekter direkte, og hun ser at elevene får troen på at sitt bidrag kan utgjøre en forskjell. Hun påstår også at mange undervurderer hva ungdommer kan bidra med, og derfor ikke tar de på alvor. Hennes undervisningsmetode har vist at ungdommene absolutt har saklige og gode innspill, og derfor bør lyttes til.

I prosessen med å utforme hvordan denne reelle deltakelsen kunne foregå, hentet jeg mye inspirasjon fra samtalen med Arild Ohren. Vi diskuterte bruken av mikrodoliberalasjon i ulike sammenhenger, og forsøkte sammen å skape et tankeeksperiment rundt hvordan det kunne fungere i skolen. Arild bidro blant annet med gode innspill rundt hvordan mikrodoliberalasjonen kunne bygges på allerede etablerte former for befolkningen forøvrig. Dette innebar blant annet en hel undervisningsdag hvor man setter seg grundig inn i problemstillingen, og lærer konkrete fakta, slik at diskusjonen etterpå ikke baseres på synsing og falske argumenter. I tillegg bidro Ohren med gode innspill på hvordan gruppene kunne settes sammen, og at man kunne bruke studenter som ressurs for å gjennomføre opplegget uten kostnader. Å sette av to hele skoledager til prosjektet kan føre til motstand fra andre lærere og deres undervisningstid. Jeg vil likevel argumentere for at prosjektet involverer en stor del av den generelle delen av læreplanen, samt viktige grunnleggende ferdigheter som er universelle for alle fag.

5.2.3 *Forskningsmessige utfordringer og forbedringer*

Som deler av teorikapittelet redegjorde for, er det ulike oppfatninger av hvordan deliberasjonen kan tolkes. Pedagogikken velger å ha elevenes læringsutbytte som utgangspunkt, og henter inspirasjon fra det deliberative demokratiet i å vektlegge samtale som en form for læring. Andersson (2015) sin tidligere studie vektlegger Englund (2007) sine kriterier for deliberasjon, men styrer unna politiske spørsmål og er mest opptatt av deliberasjon som prosess. Slik jeg tolker ham, bygger undervisningsopplegget på trekk fra Dewey ([1916] 2005), og forstår demokratibegrepet i vid forstand. Å diskutere generelle moralske spørsmål er også viktig i arbeidet med å utdanne aktive og demokratiske medborgere. Mitt empiriske bidrag har imidlertid hatt som mål å i større grad flette sammen elementer fra den politiske demokratifilosofien og den pedagogiske tolkningen av deliberasjonsbegrepet. Samuelsen og Bøyum (2015) tok til orde for at den deliberative forskningen på demokratiteoretisk og pedagogisk side i for stor grad “snakket forbi hverandre”, og at forskningen ville vært mer fruktbar dersom man i større grad forsøkte å forene disse disiplinene.

Fra pedagogikken har jeg hentet oppfatningen av at demokratiundervisningen må være variert. Det bygger på prinsipper om å nå alle elevene som lærer på ulike måter, og dermed tatt inn over meg at undervisningen må inkludere et fokus på elevenes læringsutbytte. I kriteriet om variert undervisning ligger også at læring kan skje i samtale med andre. Jeg er også på nivå med Andersson (2015) i oppfatningen av hvordan samtalen skal brukes. Slik Hultin (2007b) la frem, er det forskjeller mellom klasseromsbasert dialog og deliberativ samtale. Samtalen har som formål å bryne argumenter mot hverandre, slik at man kan vurdere argumentenes verdi, og sammen finne fram til hva som tjener fellesskapet. En klasseromsbasert dialog har først og fremst som formål å få ulike argumenter opp i lyset, hvor fremdriften deretter baseres på å få frem forskjellene i ulike saker. Jeg har i tillegg gjort en rekke didaktiske vurderinger, som vil legges frem i korte trekk avslutningsvis i denne masteravhandlingen.

Fra demokratiteorien har jeg hentet inspirasjon fra en rekke definisjoner (Cohen, 1989; Gutmann & Thompson, 1996; Fishkin, 2009). Jeg har lagt vekt på at deliberasjonen skal være fri og saklig, at man skal få frem motargumenter og jobbe for en rasjonelt motivert konsensus - og i enkelte saker innse at konsensus kan være vanskelig å oppnå. Elevene har her fått erfare hvordan man kan forsøke å finne kompromisser, fremfor å bare gå tilbake hvert til sitt, og ikke få fremdrift i diskusjonene. I denne avhandlingen har jeg dessuten lagt vekt på at jeg forsøker å vektlegge både prosessperspektivet og beslutningsperspektivet i det deliberative demokratiet.

Som jeg har redegjort for tidligere, tolker jeg Andersson (2015) sitt bidrag med mer opptatt at beslutningsfasen som moralske, fremfor politiske. Han underviser i beslutningsfatning som en rasjonelt motivert konsensus, men legger lite vekt på spesifikke politiske spørsmål, om det skulle være innvandring, klima, skolepolitikk eller utformingen av en ny park. Selv om jeg i ettertid har sett svakheter ved mitt opplegg, har min studie skilt seg fra Andersson (2015) sin ved at elevene anvendte de deliberative teknikker i en politisk kontekst – og forsøkte å oppnå rasjonelt motiverte konsensus på reelle politiske spørsmål, som gratis varmlunsj på skolen, fritt skolevalg, lekser, 16-årig stemmerett og fraværgrensa i videregående skole.

Jeg vil ikke ta til orde for at jeg i denne masteravhandlingen har lyktes med å den pedagogiske og den demokratiteoretiske disiplinen sammen. Et formål har imidlertid vært å illustrere hvordan en kan etterstrebe en undervisningsmetode som i større grad også implementerer den deliberative demokratiteoretiske argumentasjon, hvor man ikke bare er opptatt av elevenes læringsutbytte, men også fokuserer på å gi elevene erfaringer med et aktivt medborgerskap. Det alternative undervisningsopplegget presiserer også elementet om førstehåndserfaringer enda tydeligere, ettersom elevene i eksperimentgruppen tar del i en faktisk beslutningsprosess.

Avslutningsvis vil jeg også trekke frem utfordringen knyttet til randomisering, og utfordringen knyttet til operasjonalisering. En svakhet ved mitt opplegg var at elevene ikke ble tilfeldig trukket til ulike klasser. Konsekvensen av dette resulterte i systematisk ulikhet mellom klassene. I det alternative opplegget jeg nå har lagt frem, vil jeg argumentere for at elevene bør randomiseres på individnivå, hvor det er like stor sannsynlighet for å komme i eksperimentgruppen, som i kontrollgruppen. Dette er vanskeligere å gjennomføre i en skolesammenheng, men dersom det settes av to hele dager til er demokrativerksted, er man ikke like «timeplanstyrt» som tidligere. Det spiller ikke lenger en like stor rolle om man havner i grupper på tvers av klasser, ettersom man ikke lenger går glipp av undervisning i andre fag. Når det gjelder operasjonaliseringen, vil jeg argumentere for at designet for eksperimentet er en metode jeg vil fortsette med, men at det også er en styrke å supplere datainnsamlingen med observasjon, da det oppsto situasjoner som var interessante, men ikke nødvendigvis ble fanget opp i posttest. Andersson (2015) benyttet også observasjon i tillegg til sine undersøkelser. Jeg har også lært mer om hvordan disse surveyene bør utformes – blant annet ved å stille flere oppfølgingsspørsmål på noen temaer. Et spørsmål jeg ikke har lagt særlig vekt på i oppgaven for øvrig, er hvorfor jeg i eksperimentet valgte å vektlegge egen tro på innflytelse og samtaleetikk fremfor økt kunnskap og mulige preferanseendringer, som det deliberative

demokratiet i samfunnskontekst har tillagt stor vekt. Det er hovedsakelig to årsaker til at dette ikke fikk videre oppmerksomhet i min studie. For det første har jeg vist til at mitt undervisningsopplegg bar preg av variert undervisning, og mange ulike temaer. Det ble også gitt spesifikk undervisning om det deliberative demokratiet i eksperimentgruppen. Denne oppbygningen gjorde det unaturlig å fokusere på økt kunnskapsnivå og preferanseendringer, da det forutsetter at jeg jobber med den samme tematikken over lengre tid (for eksempel vier hele undervisningsopplegget til et politisk spørsmål). Jeg ønsket å legge opp undervisningen på en annen måte, og måtte derfor også ta noen valg rundt hva jeg ønsket å måle. Dette leder meg til den andre årsaken. I den tidligere litteraturen er det stadig bekreftet at det deliberative demokratiet har effekter på deltakernes kunnskapsnivå. Jeg var derfor mer nysgjerrig på andre mulige effekter det deliberative demokratiet kunne ha, og ettersom jeg måtte snevre ned antall spørsmål, ble det derfor en prioriteringssak hva jeg skulle involvere, og hva jeg skulle utelukke, fremfor å inkludere alle de ulike vinklingene. Av de tidligere studiene som er gjort, er ikke disse operasjonaliseringene brukt så spesifikt. Andersson (2015) ser imidlertid på elevenes kommunikasjonskompetanse og politiske selvtillit. Operasjonaliseringen er i hovedsak forankret i dagens samfunnsutfordringer.

6 Didaktiske implikasjoner for undervisningen

Avslutningsvis i denne oppgaven vil jeg trekke demokratiundervisning generelt, og deliberativt demokrati spesielt, opp mot didaktiske utfordringer i klasserommet. Stray (2012) og Madsen og Biseth (2014) er blant de som etterlyser et mer systematisk arbeid i demokratiopplæringen. Stray (2012) skriver hvordan demokratiundervisningen kan deles inn i undervisning *om*, *for* og *gjennom* demokrati. *Om demokrati* innebærer å sette seg inn i det politiske systemet, og målet er at elevene skal bli informerte. *For demokrati* omhandler ferdigheter og verdier, og målet er at elevene skal utvikle kritiske tankegang, og opparbeide seg kompetanse til å undersøke saker fra flere sider. *Gjennom demokrati* innebærer praktiske aktiviteter elevene deltar på i og utenfor skolen, og målet er at elevene utvikler ferdigheter som gjør dem beredte til å delta i demokratiske prosesser, og til å handle som ansvarlige medborgere. Disse tre forståelsene er også lagt til grunn for mitt forskningsopplegg. Jeg har inkludert undervisning *om* det deliberative (og representative) demokratiet, ved å forklare demokratisynets logikk og legitimitet. Undervisning *for* demokrati har kommet til uttrykk gjennom øvelser i kildekritikk og argumentasjon. Der opplegget svikter, er undervisning *gjennom* demokrati, ettersom elevene i liten grad får erfaringer med reell deltakelse utenfor klasseromssituasjonen. Mathews (1996) poengterte viktigheten av at man lærer å deliberere gjennom praktisk trening. Pateman (1970) argumenterer for at deltakelse (på lokalt nivå) fører til et økt ønske om å delta videre. Disse argumentene, kombinert med at undervisningen også bør være gjennom demokratiet, har ført til mitt ønske om å involvere kommunen eller andre instanser i mitt alternative undervisningsopplegg.

Solhaug og Børhaug (2012, s. 43) har laget en tabell over hvilke mulige valg man kan ta i undervisninga for utdanning til medborgerskap. I den deliberative bolken fremmes det at deltakelse undervises gjennom valg og samtaler/diskusjoner. Beslutningene fattes gjennom enighet ved samtale med fokus på samtaleetikk. Rasjonaliteten ligger i det beste argumentet, og deltakerne står ansvarlig ovenfor de diskursetiske forpliktelsene. Faglig mener jeg derfor at jeg har belegg for å legge opp undervisningen slik jeg har gjort den, da disse elementene også har vært viktige trekk i mitt undervisningsopplegg.

| | Liberal | Deliberativ |
|------------------------------|--|---|
| Deltakelse | Individuelle valg, valgkompetanse | Valg, samtaler/diskusjoner |
| Beslutninger | Avstemninger | Enighet ved samtale – samtaleetikk |
| Rasjonalitet | Individuelle strategiske preferanser: Hva er godt for meg? | Samtaleetikk – det bedre argument er avgjørende |
| Individ og fellesskap | Ansvarlig overfor seg selv, fokus på den enkeltes rett | Ansvarlig overfor de diskursetiske forpliktelsene |

Tabell 8. Mulige didaktiske valg i undervisningen. Solhaug og Børhaug (2012, s. 43).

Disse modellene trenger ikke settes opp mot hverandre, da det i noen sammenhenger er mest fornuftig å jobbe etter den liberale modellen, mens jeg i andre sammenhenger vil argumentere for styrkene ved å vektlegge den deliberative forståelsen. Eksempler på situasjoner hvor den deliberative forståelsen kan miste noe av sin hensikt, er i saker hvor man uansett ikke vil kunne oppnå konsensus. Eksempler på dette er i grunnleggende verdispørsmål, gjerne med røtter i ritualer eller religion. Det kan for eksempel være vanskelig å enes om kvinner skal ha selvbestemt rett til abort, muligheten for surrogati, eller homofile ekteskap.

I undervisningen møter man imidlertid på en rekke implikasjoner som påvirker læringsutbytte. Prosjektets fremdrift og enkeltsituasjoner kan påvirke hvordan utfallet blir. Rent konkret handler dette om hvilket læringsmiljø som er i klassen, hvilke forutsetninger den enkelte elev har, hvilken lærerstil vi som underviser bruker, hvilke relasjoner vi får til elevene, og en rekke faktorer som tilpasset opplæring, variasjon i undervisningen, å jobbe i elevenes proksimale utviklingssone osv. Elevene i ungdomsskolen er i en fase i livet hvor det skjer mye, både kognitivt, hormonelt og fysisk. De er i ferd med å utvikle sin egen stemme, men kan i mange sammenhenger være lite kritisk til hva de hører, og uttrykket «lærerens ord er lov», blir ofte trukket fram i denne sammenhengen. En konkret implikasjon i denne studien kan være at elevene, av respekt for meg som lærer, vurderer det jeg sier som viktig – og hvis jeg sier at samtaleetikk er svært viktig, da kan elevene også mene det, uten nødvendigvis å ha så mange kritiske refleksjoner rundt denne påstanden. Resultatene jeg har fått i mine undersøkelser kan også være et resultat av å ønske det beste for meg som lærer. I kraft av god relasjonsbygging kan en elev svare mer positivt på posttesten fordi man har et godt inntrykk av meg og mitt engasjement som person – og det samme gjelder dersom man har en dårlig relasjon til noen

elever. Det kan være en styrke at jeg kommer utenfra og ikke kjenner elevene på forhånd. Inntrykket som de sitter igjen med vil kun baseres på åtte ukers erfaring.

Ut over dette vil jeg ikke diskutere de enkelte implikasjonene i detalj. Det viktigste er å huske at også disse effektene kan påvirke resultatene man sitter igjen med etter et endt forskningsprosjekt i skolesammenheng.

7 Konklusjon

I denne masteravhandlingen har jeg diskutert mulighetene for det deliberative demokratiets plass i skolen gjennom å gjennomføre et felteksperiment over seks undervisningsuker på en ungdomsskole i Trøndelag. Forskningsspørsmålet ble formulert som følger: *Hvordan påvirker et deliberativt undervisningsopplegg norske ungdomsskoleelevers oppfatning av samtaleetikkens viktighet i politiske diskusjoner og tro på egen innflytelse?* I forkant forventet jeg at elevene i eksperimentgruppen i større grad ville styrke troen på egen innflytelse (H_1), samt vurdere samtaleetikk (herunder saklige og faktabaserte diskusjoner) som viktigere enn kontrollgruppen (H_2).

Resultatene indikerer at det deliberative demokratiet ikke er en påvirkende faktor på elevenes forståelse av egen innflytelse i demokratiet, men at det påvirker elevenes oppfatning av hvor viktig de synes samtaleetikk er i politiske diskusjoner. Øvrige interessante funn var også at elevenes syn på viktigheten av å bruke stemmeretten ble svakere i begge gruppene, men at eksperimentgruppen i større grad enn tidligere følte de visste nok til å stemme ved valg. Eksperimentgruppen uttrykte også i større grad at undervisningen om demokrati har endret tankene rundt å delta i demokratiet i mer positiv grad enn kontrollgruppen. Disse forskningsresultatene støtter seg dermed opp mot den samme linjen som Andersson (2015) fant i sitt felteksperiment, der det deliberative demokratiet fremmet yrkesfagelevers demokratiske dyder.

Funnene må imidlertid leses med utgangspunkt i at det metodiske arbeidet har noen svakheter. For det første er utvalgets størrelse en faktor som påvirker generaliserbarheten i studien. For det andre viste det seg at det var en strukturell skjevhet i eksperimentgruppen, sammenlignet med kontrollgruppen, der eksperimentgruppen i utgangspunktet var mer samfunnsengasjerte og opptatt av demokratisk deltakelse. For det tredje er gjennomføringen av undervisningsopplegget og operasjonaliseringen i pretest/posttest noe mangelfullt, som gjør at jeg ikke nødvendigvis har klart å måle akkurat det jeg ønsker å måle.

Det deliberative demokratiet i skolesammenheng er en uprøvd gren innenfor norsk forskning på demokrati. Ettersom jeg opererer innenfor et relativt nytt felt, har mitt fokus derfor vært å bruke pilotprosjektet som utgangspunkt for videre undervisning og forskning på det deliberative demokratiet i Norge. Diskusjonen i denne masteravhandlingen har derfor tatt utgangspunkt i den tidligere forskningen på demokratiundervisning, som peker på at norske

lærere i større grad vektlegger den liberale demokratiforståelsen i sin undervisning. Jeg har valgt å problematisere dette, og peke på at elevene vil dra nytte av undervisning med et bredere demokratisyn – som også involverer deliberasjon. Argumentet om at det deliberative demokratiet gir rom for å utvikle mer «demokratiske medborgere», bør også undersøkes i skolesammenheng. Den tidligere litteraturen har dessuten gitt uttrykk for at pedagogikken har hentet inspirasjon fra demokratisynet i sitt arbeid med å utvikle læringsteorier, men at disiplinene har jobbet på hver sin «øy» når de har forsket på dette feltet i skolen. I denne masteravhandlingen har jeg derfor diskutert hvordan forskningen kan bli mer fruktbar, dersom en i større grad forsøkte å trekke disiplinene i samme retning, og jeg avsluttet diskusjonen med å legge frem et alternativt undervisningsopplegg som jeg mener kan være et bidrag i denne sammenhengen. Opplegget har spesielt fokusert på å involvere både deliberasjonens prosessfase – den gode samtalen – samt den rasjonelt motiverte konsensus.

Det deliberative demokratiet i norsk skolesammenheng har, basert på tidligere forskning og mitt eget felteksperiment, et stort potensial for videre utprøving, da resultatene så langt indikerer positive effekter av deliberativ undervisning. Dersom vi i fremtiden ønsker å fokusere på kollektiv beslutningsfatning fremfor individuelle særinteresser, moralske og fellesskapsorienterte verdier, samt toleranse og respekt ovenfor hverandre, danner det deliberative demokratiet gode rammer for et slikt samfunn. Når borgerne i større grad kan involveres i beslutningsfasen, vil også beslutningene fattes på saklig grunnlag, fremfor i affeksjon for å sanke politisk gevinst. Dersom vi ønsker en fredelig verden også i fremtiden, er dette et argument til ettertanke.

Litteraturliste

- Andersson, K. (2015). Deliberative Teaching: Effects on Student's Democratic Virtues. *Scandinavian Journal of Education Research*, 59(5), 604-622
- Arneberg, P. (1994). *Kan skolen oppdra til demokrati?* Oslo: ad Notam Gyldendal
- Børhaug, K. (2007). *Oppseding til demokrati. Ein studie av politisk oppseding i norsk skole.* (Doktorgradsavhandling). Bergen: Universitetet i Bergen.
- Carr, W. (1991). Educating for Citizenship. *British Journal of Education Studies*, 39(4), 373-385
- Cohen, J. (1989). Deliberation and Democratic Legitimacy. I A. Hamlin & P. Pettit. *The Good Polity. Normative Analysis of the State.* Oxford: Basil Blackwell
- Dewey, J. ([1916] 2005). *Demokrati og uddannelse.* Århus: Forlaget Klim
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring.* Oslo: Abstrakt forlag
- Economist Intelligence Unit (2017). The Democracy Index 2016. Revenge of the 'deplorables'. Hentet fra www.eiu.com/Handlers/WhitepaperHandler.ashx?fi=Democracy-Index-2016.pdf&mode=wp&campaignid=DemocracyIndex2016
- Elster, J. (1998). *Deliberative Democracy.* Cambridge: The Press Syndicate of the University of Cambridge
- Escobar, O. & Elstub, S. (2017). *Forms of Mini-publics.* Hentet fra www.newdemocracy.com.au/forms-of-mini-publics
- Englund, T. (2000). Rethinking democracy and education: towards an education of deliberative citizens. *Journal of Curriculum Studies*, 32(2), 305-313
- Englund, T. (2006). Deliberative communication: a pragmatisk proposal. *Journal of Curriculum Studies*, 38(5), 503-520
- Englund, T. (red). (2007). *Utbildning som kommunikation. Deliberative samtal som möjlighet.* Uddevalla: Daidalos Forlag
- Eriksen, E. O. (1995). *Deliberativ politikk. Demokrati i teori og praksis.* Otta: TANO A.S.
- Fishkin, J. S. & Laslett, P. (2003). *Debating Deliberative Democracy.* Malden: Blackwell Publishing.
- Fishkin, J. S. (2009). *When the People Speak. Deliberative Democracy and Public Consultation.* Oxford: Oxford University Press
- Foa, R. S. & Mounk, Y. (2016). The Danger of Deconsolidation. *Journal of Democracy*, 27(3), 5-18
- Frøyland, L. R. (2011). Unges syn på deltakelse og innflytelse i skolen, lokalpolitikken og sivilsamfunnet. NOVA notat 7/2011. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring
- Gutmann, A. (1987). *Democratic Education.* Princeton: Princeton University Press
- Gutmann, A. & Thompson, D. (1996). *Democracy and disagreement.* Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press
- Habermas, J. (1995). Tre normative demokratimodeller: om begrepet deliberativ politikk. I E. O. Eriksen (red) *Deliberativ politikk. Demokrati i teori og praksis.* Otta: TANO A.S.
- Habermas, J. ([1996] 2005). *Demokrati og retsstat.* København: Hans Reitzels Forlag
- Hjellesen, V. & Skei, L. (2018, 10. mars). Erna Solberg vil ikke kritisere Sylvi Listhaugs Ap-angrep. NRK. Hentet fra <https://www.nrk.no/norge/erna-solberg-vil-ikke-kritisere-sylvi-listhaugs-ap-angrep-1.13954829>
- Hoel, T. L. (2001). *Skriva och samtala: Lärande genom responsgrupper* [Writing and conversing: learning through respons groups]. Lund: Studentlitteratur
- Huang, L., Ødegård, G., Hegna, K., Svagård, V., Helland, T. & Seland, I. (2017). Unge medborgere. Demokratiforståelse, kunnskap og engasjement blant 9.-klassinger i

- Norge. Nova Rapport Nr. 15/17. Oslo: Velferdsforskningsinstituttet Nova
- Hultin (2007a). Deliberative samtal i skolan – utopi eller reell möjlighet? I T. Englund (red) *Utbildning som kommunikation. Deliberative samtal som möjlighet*. Uddevalla: Daidalos Forlag
- Hultin (2007b). Dialogiska klassrum eller deliberative samtal – spelar det någon roll? En jämförelse mellan två normativa positioner i det samtida talet om skolans demokratiuppdrag. I T. Englund (red). *Utbildning som kommunikation. Deliberative samtal som möjlighet*. Uddevalla: Daidalos Forlag
- Inan, M. K. (2018, 20. mars). Erna oppfordrer til anstendig debatt. *Høyre*. Hentet fra <https://hoyre.no/aktuelt/nyheter/2018/oppfordrer-til-saklig-og-anstendig-debatt/>
- Koritzinsky, T. (2012). *Samfunnskunnskap. Fagdidaktisk innføring*. 3. utgave. Oslo: Universitetsforlaget
- Larsson, K. (2004). *Demokratiska dimensioner i skolans samhällsundervisning. En didaktisk studie*. Licentiatuppsatser* vid Pedagogiska institutionen, Örebro universitet, 1.
- Latimer, C. & Hempson, K. M. (2012). Using Deliberation in the Classroom: A Teaching Pedagogy to Enhance Student Knowledge, Opinion Formation, and Civic Engagement. *Journal of Political Science Education*, 8(4), 372-288
- Levitsky, S. & Ziblat, D. (2018). *How Democracies Die*. New York: Crown
- Lindstrøm, S. (2013). *Demokrati og deltakelse. En studie av elevers demokratiforståelse og politiske deltakelse i et utvalg av norske klasserom*. (Masteroppgave). Trondheim: Norges Tekniske og Naturvitenskapelige Universitet
- Luskin, R. C, Fishkin, J. S., Malhotra, N. & Siu, A. (2007). Deliberation in the Schools: A Way of Enhancing Civic Engagement? Konferansebidrag under *General Conference of the European Consortium for Political Research*, September 6-9, Pisa, Italia
- Madsen, J. & Biseth, H. (red). (2014). *Må vi snakke om demokrati? Om demokratisk praksis i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mathews, D. (1996). Reviewing and Previewing Civics. I Parker, W. C. (red). *Educating the Democratic Mind*. Albany: State University of New York Press
- Moses, J.W. & Knutsen, T.L. (2012). *Ways of Knowing. Competing Methodologies in Social and Political Research*. 2. Utgave. Hampshire: Palgrave MacMillan
- Nussbaum, M. (1997). *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge: Harvard University Press
- Opplæringsloven (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Parker, W. C. (1996). *Educating the Democratic Mind*. Albany: State University of New York Press
- Pateman, C. (1970). *Participation and Democratic Theory*. Cambridge: Cambridge University Press
- Pedersen, B. E. (2018, 17. mars). Anmelder trussel etter Listhaug-kritikk. *Dagsavisen*. Hentet fra <https://www.dagsavisen.no/innenriks/anmelder-trussel-etter-listhaug-kritikk-1.1116610>
- Regjeringen (2017). *Overordna del – verdier og prinsipper for grunnopplæringa*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Ringdal, K. (2012). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. 3. utgave. Bergen: Fagbokforlaget
- Samuelsson, M. (2013). Deliberativ demokrati i den norska skolan. Ger lärare uttryck för deliberativa uppfattningar när det kommer till demokrati och demokratiutbildning? *Utbildning & Demokrati*, 22(1), 47-63
- Samuelsson, M. & Bøyum, S. (2015). Education for deliberative democracy: Mapping the

- field. *Utbildning & Demokrati*, 24(1), 75-94
- Schumpeter, J. A. ([1942] 1962). *Capitalism, Socialism and Democracy*. 3. Utgave. London: Harper Torchbooks, 240-284
- Slavin, R. E. (2010). Experimental studies in education. I B. P. M. Creemers, L. Kuriakides & P. Sammons (red.) *Methodological advances in educational effectiveness research: Quantitative methodology series*. New York: Routledge
- Solhaug, T. (2003). *Utdanning til demokratisk medborgerskap*. (Doktorgradsavhandling). Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling
- Solhaug, T. & Børhaug, K. (2012). *Skolen i demokratiet, demokratiet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Stray, J. H. (2010). *Demokratisk medborgerskap i norsk skole? En kritisk analyse*. (Doktorgradsavhandling). Oslo: Det utdanningsvitenskapelige universitet
- Stray, J. H. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Bergen: Fagbokforlaget
- Strømsnes, K. (2003). *Folkets makt. Medborgerskap, demokrati, deltakelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Tajik, H. (2018, 24. mars). Det er en misforståelse at norsk politisk debatt må være anstendig. Det må den ikke. *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/meninger/i/6n8rmQ/Det-er-en-misforstaelse-at-norsk-politisk-debatt-ma-vare-anstendig-Det-ma-den-ikke--Hadia-Tajik>
- Utdanningsdirektoratet (2013). Læreplan i samfunnsfag (SAF1-03). Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03>
- Utdanningsdirektoratet (2015). Generell del av læreplanen. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Valved, H. (2012). *Problematisering av demokratiet i norske samfunnsfagbøker*. Masteroppgave i samfunnsdagdidaktikk. Trondheim: NTNU
- Weigård, J. og Eriksen, E. O. (2004). Deliberasjon og demokrati. I Midgaard, K. Og Rasch, B. E. (red.). *Demokrati – vilkår og virkninger*. 2. utgave. Bergen: Fagbokforlaget

Appendix

Vedlegg 1: Pretest og posttest

Nummer:

Kjønn: O Kvinne O Mann

S1: Hvor ofte har du samtaler eller diskusjoner om politiske saker?

Aldri Månedlig Ukentlig Flere ganger i uka

S2: Hvor interessert er du i politikk?

Ikke interessert Litt interessert Ganske interessert Svært interessert

S3: Synes du det er viktig å være engasjert i samfunnet du lever i?

I svært liten grad I liten grad I stor grad I svært stor grad

S4: Tenker du av og til at demokratiet i Norge kan være 'i fare'?

I svært liten grad I liten grad I stor grad I svært stor grad

S5: Hva tenker du på når du hører ordet 'demokrati'?

S6: I hvilken grad synes du de følgende påstandene er viktige for å være en del av samfunnet og demokratiet? (0 er uviktig, 5 er midt imellom og 10 er veldig viktig)

S6a: Å stemme ved valg

Uviktig 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Veldig viktig

S6b: Å diskutere politikk med andre

Uviktig 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Veldig viktig

S6c: Å melde seg inn i et parti eller en organisasjon

Uviktig 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Veldig viktig

S6d: Å følge med på nyheter

Uviktig 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Veldig viktig

S6e: Å delta i demonstrasjon eller skrive et leserbrev om en politisk sak

Uviktig 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Veldig viktig

S6f: Å si ifra hvis noe er urettferdig

Uviktig 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Veldig viktig

S6g: Å være kritisk til nyheter, argumenter og se ting fra flere sider

Uviktig 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Veldig viktig

S6h: Å være opptatt av saklig og faktabasert argumentasjon

Uviktig 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Veldig viktig

S7: Tror du at det du lærer på skolen påvirker hva du tenker om det å delta i demokratiet?

I svært liten grad

I liten grad

I stor grad

I svært stor grad

S8: Føler du at du kan være med å påvirke samfunnet du lever i?

I svært liten grad I liten grad I stor grad I svært stor grad

S9: Føler du at du vet nok til å stemme ved valg?

I svært liten grad I liten grad I stor grad I svært stor grad

S10: Føler du at du vet nok til å delta på andre måter? (skrive leserbrev, delta i demonstrasjon, melde deg inn i en organisasjon e.l.)

I svært liten grad I liten grad I stor grad I svært stor grad

S11 (KUN POSTTEST): Tenker du at du ser annerledes på hva begrepet 'demokrati' innebærer nå, sammenlignet med før undervisningsperioden begynte?

Ja

Usikker/vet ikke

Nei

S12 (KUN POSTTEST): Synes du undervisningen om demokrati har endret tankene dine rundt det å delta i demokratiet?

I stor negativ grad (vil delta mye mindre)

I liten negativ grad (vil delta litt mindre)

Verken eller (samme som før undervisningen)

I liten positiv grad (vil delta litt mer)

I stor positiv grad (vil delta mye mer)

Vedlegg 2: Opplegg økt for økt i eksperimentgruppen

| Økt | Varighet | Tema | Innhold | Aktivitet |
|-----|----------|--------------------------|---|---|
| 1 | 1 t. | Introduksjon | <ul style="list-style-type: none"> - Presentasjon av oss studenter - Fortelle elevene om forskningsprosjektet - Vise framdriftsplan for de neste åtte ukene - Gjennomføre kahoot om hvordan elevene ønsker at undervisningen skal være - Pretest | <p>Lærer snakker - elever lytter</p> <p>Lærer snakker - rom for spørsmål</p> <p>Lærer snakker - rom for spørsmål</p> <p>Interaktiv “quiz” hvor elevene svarer anonymt på spørsmål som angår undervisningen. Her kan de medvirke egen hverdag</p> <p>Selvstendig utfylling av skjema</p> |
| 2 | 2 t. | Representativt demokrati | <p>Hvem representerer oss på Stortinget? Partiakse</p> <p>Hvordan kan du være aktiv i demokratiet?</p> <p>Styrker og svakheter med representativt demokrati</p> <p>Logg</p> | <p>Tenkeoppgave: Skrive ned selvstendig hvilke partier man kommer på. Lærerstyrt oppsummering.</p> <p>Gjøreoppgave: Tenk ut en måte du kan delta på, skriv det på et ark. Gå rundt i klasserommet og gruppér deg med andre som har skrevet det samme. Lærerstyrt oppsummering.</p> <p>Diskusjonsoppgave i par: Sett opp to kolonner, en med pluss og en med minus. Diskuter dere fram til hva som er bra, og hva som er utfordrende. Veier fordelene tyngre enn ulempene? Lærerstyrt oppsummering.</p> <p>Selvstendig skriveoppgave. Svare på et faktaspørsmål fra denne økta, et refleksjonsspørsmål fra økta, og et åpent spørsmål om de likte denne måten å lære på.</p> |

| | | | | |
|---|------|-----------------------------|---|--|
| 3 | 1 t. | Lytte i demokratiet | <p>Hva symboliserer en god lytter?</p> <p>Hvorfor er det viktig å lytte til hverandres argumenter?</p> <p>Innspillsrunde til morgendagens diskusjon</p> | <p>Gjøreoppgave i par: En skal fortelle om en interesse, den andre skal gjøre sitt beste for å være en dårlig lytter. Deretter motsatt, men nå skal lytteren vise tydelig at en følger med. Diskutere i paret noen kjennetegn for å være en god lytter.</p> <p>Gruppebasert diskusjon. En fra hver gruppe skriver deretter opp kjennetegn og argumenter på tavla.</p> <p>Elevene krysser av på et skjema på hvilke saker som de synes er interessante (av totalt ca. 15 saker). De kan krysse av på så mange de vil.</p> |
| 4 | 2 t. | Argumentasjon og beslutning | <p>Beslutningsfatning gjennom sjokoladeøvelse</p> <p>Politiske saker: Diskusjon</p> | <p>Hver gruppe (på 4) får utdelt en sjokolade. Etter tur skal hver og en argumentere for hvorfor akkurat de bør få sjokoladen. Deretter skal gruppa velge om de vil avgjøre hvem som får den gjennom a) hemmelig valg eller b) diskutere seg frem til hvem som bør få den. Lærerstyrt oppsummering rundt mulige former for å fatte beslutninger.</p> <p>Med utgangspunkt i saker elevene synes er interessante har lærer utformet påstander. Det henges opp ENIG og UENIG i hver sin ende av klasserommet. Lærer leser opp påstanden, elevene flytter seg etter hva de selv mener. Hvis alle går til en side, kan lærer komme med argumenter for motpart. Hvis elevene sprer seg, skal elevene diskutere seg</p> |

| | | | | |
|---|------|--|--|---|
| | | | Logg | <p>imellom. Lærer poengterer viktighet av å lytte til hverandre, å komme med saklige argumenter, og å ikke si ting som “dette vet jeg bedre enn deg”.</p> <p>Etter diskusjon åpner lærer for at man kan flytte seg hvis man ønsker det. Dersom det fortsatt er spredt, åpnes diskusjonen: Går det an å bli enige om noe, eller inngå et kompromiss?</p> <p>Tre til fire politiske temaer tas opp, samme prosess hver gang.</p> <p>Selvstendig skriveoppgave. Svare på et faktaspørsmål fra denne økta, et refleksjonsspørsmål fra økta, og et åpent spørsmål om de likte denne måten å lære på.</p> |
| 5 | 1 t. | Kildekritikk | Skille fakta, påstander og argumenter. Vurdere troverdighet. | <p>Se tre små snutter (og spørsmål etter hver snutt).. En fra en ungdomspolitiker på en talerstol, en fra NRK-debatten om fraværgrensa, og en snutt fra folkeopplysningen.</p> <p>Gruppevis diskutere følgende spørsmål: Hvor troverdig var videoen? Hvilke argumenter, påstander og faktaopplysninger hørte dere? Synes dere videoen fremstilte saken på en objektiv måte? Hva tenker dere er viktig å ha i bakhodet når man ser videoen?</p> |
| 6 | 2 t. | Å kjenne igjen en demokratiform eller en aktivitet i demokratiet | Rollespilloppgave i grupper | <p>Elevene får i grupper på fire og fire utdelt en lapp. Etter litt forberedelse skal rollespillet fremføres (maks et par minutter). De andre gruppene skal gjette hva deres lapp kan ha vært. Poengskår på tavla. Oppgavene var:</p> |

| | | | | |
|---|------|--------------|--|---|
| | | | Logg | <p>1. At en bestemmer alt (diktatur)</p> <p>2..At folket stemmer på saker (direkte demokrati)</p> <p>3. At folket stemmer på representanter (representativt demokrati)</p> <p>4. At folket diskuterer seg frem til enighet i en sak (samtaledemokrati)</p> <p>5. Demonstrasjon foran Stortinget</p> <p>6. Skrive debattinnlegg til avisa</p> <p>7. Melde seg inn i et politisk part</p> <p>Selvstendig skriveoppgave. Svare på et faktaspørsmål fra denne økta, et refleksjonsspørsmål fra økta, og et åpent spørsmål om de likte denne måten å lære på. i</p> |
| 7 | 1 t. | Kildekritikk | Bruke internett til å vurdere riktigheten av påstander | <p>Vise en kort snutt hvor de sammenligner en kildekritisk person og en som sluker en falsk påstand (og deler den videre)</p> <p>To runder. I hver runde får elevene velge mellom to påstander. Jobber i par med å vurdere hvor riktig påstanden er. Når de har kommet til en konklusjon, går paret opp på tavla og krysser av for om de mener den er “rett”, “falsk” eller “både og”.</p> <p>Lærerstyrt dialog om konklusjonene.</p> <p>Påstandene i runde 1 var:</p> <p>1. Norsk bistand har ingen effekt</p> <p>2. Fritt skolevalg er den mest rettferdige ordningen for elever som søker videregående skole</p> |

| | | | | |
|---|------|--------------------------|---|---|
| | | | | <p>Runde 2:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Stadig flere stortingspolitikere ønsker å erstatte kongehus med republikk. 2. Dersom du røyker cannabis er det stor sannsynlighet for at du blir schizofren <p>Følgende tre spørsmål skal elevene stille seg selv når de leser:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Hvem har skrevet dette? 2. Har de lagt frem ulike sider av saken? 3. Refereres det til forskning eller andre kilder? |
| 8 | 1 t. | Egen rolle i demokratiet | <p>Oppsummere ulike sider ved deltakelse i demokratiet</p> <p>Oppgave hvor elevene reflektere rundt egen rolle i demokratiet, og ha egne meninger om temaer som er tatt opp</p> | <p>Lærer har 15 minutter frontalundervisning (men dialog med elevene underveis)</p> <p>Speed-date</p> <p>Har to langbord og elever som sitter ovenfor hverandre langs bordene. Den ene siden har spørsmål, den andre siden skal gi svar. Det gis kun 1-2 minutter per "date".</p> <p>Spørsmålene skal få elevene til å tenke på hva de har lært denne perioden, og reflektere rundt sin egen rolle i det.</p> <p>Spørsmålene var:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se for deg at du gjerne skulle hatt en skatepark i nærmiljøet der du bor. Hva kan du gjøre for å få gjennomslag for denne saken? 2. Hvorfor mener du det viktig å være en god lytter i et demokrati? 3. Hvilke spørsmål bør du stille seg selv når du leser om en politisk sak? 4. Hva sitter du igjen med etter å ha hatt om demokrati i disse |

| | | | | |
|---|------|---------------------|---|--|
| | | | Logg | <p>ukene i samfunnsfag?</p> <p>5. Har du noen eksempler på hvordan undervisningen i samfunnsfag har vært demokratisk i denne perioden?</p> <p>6. Kan du komme på en styrke og en svakhet ved samtaledemokratiet? (at man finner det beste argumentet og alle må være enige om det)</p> <p>Selvstendig skriveoppgave. Svare på et faktaspørsmål fra denne økta, et refleksjonsspørsmål fra økta, og et åpent spørsmål om de likte denne måten å lære på.</p> |
| 9 | 2 t. | Forberede vurdering | Introdusere elevene for oppgaven "gruppesamtalen" | <p>Lærer forteller om oppgaven:</p> <p>Dere skal nå forberede en gruppesamtale med en varighet på ca. 15-20 minutter. Samtalen vil handle om et fritt valgt politisk spørsmål dere interesserer dere for (hent gjerne inspirasjon fra temaer vi har diskutert i klasserommet, eller velg et annet). Samtalen skal bygges opp slik:</p> <p>Dere skal først presentere fakta dere har funnet om temaet, og vise til hvor denne informasjonen er hentet fra. Ta gjerne med artikler i papir eller skjermformat til samtalen for å vise eksempler (ca. 5 minutter).</p> <p>Deretter skal dere diskutere både fordeler og ulemper med temaet, og avslutningsvis fortelle hvilken løsning dere liker best (konsensus). Her blir evne til å sette argumenter opp mot hverandre og finne de beste argumentene vurdert.</p> |

| | | | | |
|----|------|---------------------|---------------------------------|---|
| | | | Lage felles vurderingskriterier | <p>Lærer vil styre samtalen gjennom å stille åpne spørsmål dere svarer på (for eksempel: Hva kan være fordelene med dette?)</p> <p>Det er viktig at alle bidrar i gruppesamtalen. Både evnene dine til å diskutere og til å lytte blir vurdert, så det er ikke nødvendigvis en styrke å snakke mest.</p> <p>Et utkast til kriterier er laget på forhånd. Det involverer fem kategorier: Forberedelse/prosess, faglig relevans, lytting, argumentasjon/diskusjon, fakta/kildekritikk</p> <p>Et eksempel på grunnleggende, god og meget god kompetanse er også forhåndsskrevet i noen rubrikker. Gruppene får ansvar for å fylle ut de tomme boksene. Alle har tilgang på redigering i dokumentet, og samarbeider om utfyllingen. Felles gjennomgang.</p> |
| 10 | 1 t. | Forberede vurdering | Forberede samtale | <p>Elevene jobber i grupper. Finner tema, leter etter info, diskuterer argumenter. Lærer går rundt og lytter/veileder</p> |
| 11 | 2 t. | Forberede vurdering | Forberede samtale | <p>Elevene jobber i grupper. Finner tema, leter etter info, diskuterer argumenter. Lærer går rundt og lytter/veileder</p> |
| 12 | 2 t. | Vurdering | Gjennomføre samtale | <p>Elevene tas ut gruppevis og gjennomfører samtalen med lærer.</p> <p>Ettersom vi var tre lærere (meg selv, praksispartner og veileder kunne vi ta ut en gruppe hver)</p> |

| | | | | |
|----|------|-----------|---------------------------------------|---|
| | | | | Avsluttet med posttest |
| 13 | 1 t. | Vurdering | Gjennomføre samtale Avslutning | <p>Elevne tas ut gruppevis og gjennomfører samtalen med lærer.</p> <p>Ettersom vi var tre lærere (meg selv, praksispartner og veileder kunne vi ta ut en gruppe hver)</p> <p>Avsluttet med posttest</p> |

Vedlegg 3: Opplegg økt for økt kontrollgruppen

| Økt | Varighet | Tema | Innhold | Aktivitet |
|-----|----------|--------------------------|---|--|
| 1 | 1 t. | Introduksjon | <ul style="list-style-type: none"> - Presentasjon av oss studenter - Fortelle elevene om forskningsprosjektet - Vise fremdriftsplan for de neste åtte ukene - Gjennomføre kahoot om hvordan elevene ønsker at undervisningen skal være - Pretest | <p>Lærer snakker – elevene lytter</p> <p>Lærer snakker – rom for spørsmål</p> <p>Lærer snakker – rom for spørsmål</p> <p>Interaktiv «quiz» hvor elevene svarer anonymt på spørsmål som angår undervisningen. Her kan de medvirke egen hverdag</p> <p>Selvstendig utfylling av skjema</p> |
| 2 | 1 t. | Representativt demokrati | <p>Hva kjennetegner et demokrati?</p> <p>Demokrati i ulike nivå</p> | <p>Tenkeoppgave: Hva er et demokrati? Er det mulig å utforme en definisjon? Tankekart på tavla. Lærerstyrt oppsummering</p> <p>Diskusjonsoppgave i par: Finne eksempler på demokrati i samfunnet – lokalt, regionalt, nasjonalt plan</p> |
| 3 | 2 t. | Representativt demokrati | <p>Hvordan påvirke?</p> <p>Ulike demokratiformer</p> | <p>Diskusjonsoppgave: Hvordan kan man delta i demokratiet på ulike plan?</p> <p>Diskusjon i par og som klasse.</p> <p>Klassestyrt samtale om direkte demokrati og representativt demokrati</p> |

| | | | | |
|---|------|------------|---|---|
| | | | Logg | Selvstendig skriveoppgave. Svare på et faktaspørsmål, et refleksjonsspørsmål og et åpent spørsmål om de likte denne måten å lære på. |
| 4 | 1 t. | Stortinget | Oppvarmingsøvelse Maktfordeling Parlamentarisme Åpne gruppeoppgaven: Finne saker og forberede argumenter | Sjokoladeøvelse Hver gruppe (på 4) får utdelt en sjokolade. Etter tur skal hver og en argumentere for hvorfor akkurat de bør få sjokoladen. Deretter skal alle på gruppa stemme over hvem som bør få den. Snakke om lovgivende, dømmende og utøvende makt Hva parlamentarisme er I grupper. Elevene danner/velger partier. Klassen velger ut et par saker de er opptatt av. Gruppa skal leite fram argumenter for sitt synspunkt |
| 5 | 2 t. | Stortinget | Fortsettelse forberedelse Logg | Jobber i grupper med å finne argumenter for sitt synspunkt. Selvstendig skriveoppgave. Svare på et faktaspørsmål fra denne økta, et refleksjonsspørsmål fra økta, og et åpent spørsmål om de likte denne måten å lære på. |
| 6 | 1 t. | Stortinget | Gjennomføring av | Debatt rundt ulike saker. |

| | | | | |
|---|------|----------------------------------|--|---|
| | | | Stortingsdebatten med opposisjon | Elevene kommer med argumenter på talerstol, deretter får opposisjonen ordet. Debatt. Avslutter med votering. |
| 7 | 2 t. | Stortinget | Gjennomføring av Stortingsdebatten med opposisjon | Debatt rundt ulike saker. Elevene kommer med argumenter på talerstol, deretter får opposisjonen ordet. Debatt. Avslutter med votering. |
| 8 | 1 t. | Flerpartisystem og topartisystem | Frontalundervisning om forskjellene Opprette eget samfunn Gruppearbeid Logg | Lærer har tavleundervisning om forskjell på topartisystem og flerpartisystem Elevene jobber i grupper med å finne ulemper/fordeler med de ulike systemene. Argumentene skal brukes til å overbevise lærer om hvilket system de ville benyttet i sitt eget, nyopprettede samfunn Selvstendig skriveoppgave. Svare på et faktaspørsmål fra denne økta, et refleksjonsspørsmål fra økta, og et åpent spørsmål om de likte denne måten å lære på. |
| 9 | 2 t. | Flerpartisystem og topartisystem | Fortsettelse gruppearbeid Gjennomføring | Fortsetter med å finne argumenter Lærer stiller seg i midten av klasserommet. Gruppene som har sett på fordeler med flerpartisystem setter seg på ene siden av klasserommet. Toparti-gruppene i andre |

| | | | | |
|----|------|---------------------------------|---|--|
| | | | | <p>enden. Den ene siden begynner med å formidle sitt argument til lærer. Lærer flytter seg i deres retning dersom argumentet er godt. Deretter får den andre siden ordet. Hvis dette argumentet veier opp, plasserer lærer seg nærmere midten. Slik forflytter lærer seg etter argumentene elevene kommer med. Den siden hun ender opp med, blir det nye samfunnets system.</p> |
| 10 | 1 t. | Medias rolle Kildekritikk | <p>Frontalundervisning og klasseromsdiskusjon</p> <p>Logg</p> | <p>Lærerstyrt dialog om mediens rolle som «den fjerde statsmakt». Klassediskusjon om hva som er medier, eksempler på ulike medier, hvilke medier de bruker, elevene vurderer hvor de selv føler at de blir påvirket</p> <p>Selvstendig skriveoppgave. Svare på et faktaspørsmål fra denne økta, et refleksjonsspørsmål fra økta, og et åpent spørsmål om de likte denne måten å lære på.</p> |
| 11 | 2 t. | Medias rolle og egen deltakelse | Speed-dating | <p>Elevene sitter i grupper (ikke rekker), og per gruppe får et par av følgende spørsmål:</p> <p>Når og hvordan deltok du i et demokrati sist? (husk at demokrati kan være mye forskjellig! Elevråd, bystyre,</p> |

| | | | | |
|--|--|--|----------|-----------------------|
| | | | Posttest | Selvstendig utfylling |
|--|--|--|----------|-----------------------|

Vedlegg 4: Rekrutteringsbrev til lærere

Hei!

Jeg heter Kristine Sverdrup og skal til høsten begynne på mitt siste år på lektorprogrammet i samfunnsfag ved NTNU. Det er i forbindelse med min masteroppgave at jeg nå tar kontakt med dere som er samfunnsfaglærere.

Hva handler prosjektet om?

Læreplanen uttrykker at elevene, gjennom utdanning, skal bli aktive og demokratiske medborgere. Dette er ikke nødvendigvis så enkelt i virkeligheten. Argumentene for å ikke delta er mange. Man føler ikke at sin stemme har noe å si eller at politikerne bare prater og prater uten over skuldrene på hverandre. Hva kan man gjøre for å få ungdommene til å tenke annerledes rundt dette? Selv om skolen ikke er den eneste arenaen hvor ungdommene påvirkes – er det noen grep man kan gjøre i samfunnsfagundervisningen?

For å undersøke dette har jeg utarbeidet et alternativt undervisningsopplegg som tar opp litt andre temaer enn en «tradisjonell undervisningsøkt» legger opp til. Dette er en utfordrende oppgave, med tanke på kompetansemålene som ligger til grunn, men kort fortalt handler opplegget om et bredere syn på demokrati enn «den moralske plikten til å stemme». Med dette mener jeg både andre påvirkningskanaler man har i demokratiet – men først og fremst å jobbe med demokratisk samtale og kildekritikk, der målet er å komme til enighet på en annen måte enn ved valg (for eksempel konsensus). Læringsmålene vil derfor være tett knyttet opp mot «utforskeren» og den generelle delen av læreplanen i tillegg til de konkrete kompetansemålene på området.

Gjennomføring

Rent konkret er jeg på jakt etter lærere som kunne tenke seg å samarbeide med meg om å gjennomføre dette i praksis. Et «prosjekt» vil inneholde to klasser på samme kull, der den ene klassen vil være «eksperimentgruppe» (som gjennomfører mitt alternative opplegg) og den andre klassen er kontrollgruppe (med vanlig undervisning slik du ellers ville gjort det).

Selve detaljutformingen av undervisningsoppleggene vil jeg ikke være så involvert i. Du skal fortsatt kunne undervise slik du foretrekker å undervise. Dersom du er med i en eksperimentgruppe ønsker jeg å legge føringer for innholdet og noe metode, men her håper jeg vi kan ha en dialog, slik at du som lærer får eierskap til prosjektet. Dersom du er med i en kontrollgruppe vil jeg være svært lite involvert i innholdet,

men gi noen metodiske føringer, slik at gapet mellom metodikk i gruppene ikke blir for stort.

Tidsperspektivet for prosjektet er jeg også åpen rundt. Mitt ønske er dog at oppleggene vil gå over like mange undervisningstimer i hver klasse, slik at det blir en felles ramme rundt det hele. Dette betyr imidlertid ikke at alle klassene må være ferdig akkurat samtidig, dersom det dukker opp andre ting som «forstyrre» elevenes normale timeplan. Om en kunne satt av minst 12 undervisningstimer hadde det vært å foretrekke.

Vurdering vil også være mulig å gjennomføre som vanlig i både eksperiment og kontrollgruppe. Jeg har selv gjennomført prosjektet mitt da jeg var i en tiendeklasse i praksis denne våren, og vi hadde ingen problemer med å ha små vurderingssituasjoner underveis og en helhetlig vurderingssituasjon til slutt. Da varte imidlertid prosjektet i åtte uker. Selv om vurderingen blir en del av opplegget, vil jeg ikke bruke elevenes prestasjoner under vurderingen i min oppgave.

Mitt materiale vil være en «pretest» og en «posttest» som hver varer ca. 15 minutter. Denne vil være tilnærmet identisk første og andre runde, slik at jeg kan sammenligne elevenes resultater før og etter. Om det har skjedd en endring på så kort tid som ca. fire uker, er det imidlertid ikke sikkert det skyldes mitt prosjekt. Mange andre faktorer kan være med å forklare endringen. Relasjoner til elevene, metodisk gjennomføring, påvirkning fra hjemmet eller gjennom andre samfunnsarenaer, klassekultur, spesielle hendelser osv. må også tas med i beregningen. Det er derfor ønskelig at eksperiment- og kontrollgruppen er på et så likt nivå som mulig (at de for eksempel er på samme modningsnivå og relativt homogene; det ville for eksempel blitt vanskelig å sammenligne en vg1-klasse studiespes med en vg2-klasse yrkesfag, hvor elevene er eldre osv).

Personvern o.l.

Både dere som lærere og elevene vil bli anonymisert. Jeg vil ikke ha kamera oppsatt i klasserommet, kun en samtale med dere som lærere og pre- og postundersøkelsen med elevene som datamateriale. Jeg vil heller ikke være tilstede i undervisningen og observere det som skjer. Både du som lærer, og elevene for øvrig, deltar frivillig og kan derfor trekke seg når som helst. Hvis enkeltelever ikke ønsker å delta i det hele tatt er det selvfølgelig også i orden. Jeg vil også gi elevene som deltar et skriftlig skjema de fyller ut for å samtykke til at jeg kan bruke undersøkelsen som datamateriale. Dette vil du som lærer også fylle ut.

Jeg kunne tenke meg å være med – hva skjer nå?

Gi meg et svar på e-post til krsver@gmail.com og fortell meg hvilke(n) klasse du skal undervise. Derfra kommer jeg gjerne og møter deg for en videre samtale om prosjektet, hvor jeg introduserer mine tanker mer inngående, og vi utveksler ideer og blir enige om hvordan dette kan gjennomføres i praksis.

Dersom du har noen spørsmål er det selvfølgelig også bare å ta kontakt. Det kan godt tenkes at jeg har glemt å redegjøre for noen relevante aspekter, eller forklart noe utydelig.

Dette er uansett et tema jeg brenner veldig for, og det hadde vært utrolig givende å kunne få til et samarbeid slik at det lot seg gjennomføre. Kanskje det gir deg som lærer noen nye ideer til hvordan samfunnsfagundervisningen kan gjennomføres også?

Håper jeg hører fra deg!

Mvh Kristine Sverdrup