

Demokrati som deltakelse

En studie av lærere og elevers oppfatning av demokrati og elevers muligheter til demokratisk deltakelse i et utvalg skoler i Malawi.

Åshild Hals og Hanna Lindebæk

Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk

Program for lærerutdanning

NTNU

Trondheim, juni 2010

Forord

Vi er ved enden av en lang og lærerik reise som vi kan si startet i Malawi våren 2008. Det var vårt tre måneders lange studieopphold som inspirerte oss til å reise tilbake i november 2009, for å samle inn et datamateriale som skulle danne utgangspunktet for denne masteroppgaven. Etter en lang forberedelsesprosess før avreise til Malawi, og etter et lengre og krevende innsamlingsarbeid i Malawi, samt mange måneder og ord etter oppholdet, er det mange som fortjener en stor takk for imøtekommenhet, støtte og veiledning.

Først vil vi takke våre veiledere ved NTNU. En stor takk til Trond Solhaug og Nils Naastad for deres tid og innsats for å gi oss presise og kritiske tilbakemeldinger, gode faglige råd og oppmuntrende ord. Vi har satt pris på deres tilgjengelighet og engasjement.

Videre vil vi takke Odd Ragnar Hunnes ved Høgskulen i Volda for å ha satt oss på idéen til denne oppgaven, og for å ha hjulpet oss i organiseringen av oppholdet og opprettet kontakt med våre kontaktpersoner i Malawi. Dr. Foster Kholowa og Peter Namphande fortjener en stor takk for å ha organisert informantskoler, ordnet med offentlig godkjenning og for gjennomgang av intervjuguidene. En ekstra stor takk til Dr. Kholowa for å sette av tid til ukentlige veiledninger under oppholdet. Rådene vi fikk her var uvurderlige og svært viktige for progresjonen i gjennomføringene av intervjuene. Vi ønsker i tillegg å takke Dr. Samson MacJessie-Mbewe for intervju og for praktisk tilrettelegging. Matthew Chilambo fortjener en takk for organisering, gode råd og væremåte.

Til de tre informantskolene og alle informantene vil vi rette en stor takk for å ha tatt så godt i mot oss, lagt til rette for intervju og for å ha brukt av sin tid og gitt av seg selv.

Sist, men ikke minst tusen takk til alle som har hjulpet oss med korrektur, gjennomlesning, gode råd og støtte.

Trondheim, 28. juni 2010

Åshild Hals og Hanna Lindebæk

Sammenfatning

I denne oppgaven presenteres en empirisk forskningsundersøkelse gjennomført ved tre videregående skoler i Malawi. Gjennom ti individuelle intervjuer med lærere og seks gruppeintervjuer med elever, har vi dannet oss et inntrykk av hvilken demokratiforståelse informantene har, samt hvordan de opplever elevenes muligheter for demokratisk deltakelse ved de tre skolene. Undersøkelsen har tatt utgangspunkt i følgende problemstilling: **Hvilke oppfatninger har lærere og elever av demokrati og av elevers muligheter til demokratisk deltakelse i et utvalg malawiske videregående skoler?** Ut fra denne formulerte vi fire forskningsspørsmål:

1. Hvilken demokratiforståelse ligger til grunn for lærerens undervisning i demokrati?
2. Hvilken demokratiforståelse har elevene?
3. I hvilken grad legges det opp til aktiv elevdeltakelse i undervisningen?
4. I hvilken grad gis elevene muligheter til medvirkning i beslutninger som omhandler deres skolehverdag?

De to første forskningsspørsmålene søker vi å se i lys av liberal og republikansk demokrati, samt hvordan tradisjonelle verdier fra den malawiske kulturen spiller inn på informantenes demokratiforståelse. Funnene under forskningsspørsmål tre og fire, blir satt i sammenheng med Deweys tanker om demokratisk utdanning, Patemans begrep om pseudodemokrati, og Cohens tre analytiske demokratidimensjoner. Funnene vil også ses i lys av den malawiske kulturen.

Resultatene fra undersøkelsen viser at både lærere og elevers demokratiforståelse i stor grad er preget av tradisjonelle verdier i den malawiske kulturen. De kulturelle verdiene viser seg å ligge tett opp til en republikansk demokratiforståelse. Videre viser funnene at informantene opplever at elevene gis mulighet for demokratisk deltakelse gjennom elevdeltakelse i undervisningen, og til en viss grad gjennom elevmedvirkning i klasserommet. Informantene opplever derimot ikke at elevene blir gitt mulighet til demokratisk deltakelse gjennom medvirkning og medbestemmelse på skolenivå. Elevrepresentasjon gjennom prefektråd oppleves av lærerne, og i en viss grad av elevene selv, som pseudodemokratisk. Kulturens vektlegging av aldershierarki blir antatt som forklaring for manglende elevmedvirkning på skolenivå.

Innhold

1 INNLEDNING	1
1.1 AKTUALISERING OG TIDLIGERE FORSKNING PÅ OMRÅDET.....	1
1.1.1 Oppgaven i et fagdidaktisk lys.....	4
1.1.2 Personlige begrunnelser	5
1.2 TEMA OG PROBLEMSTILLING	6
1.2.1 Forskningsspørsmål:.....	6
1.3 OPPGAVENS OPPBYGGING OG IDENTIFISERING AV ARBEIDET.....	9
2 RAMMEBETINGELSER I SKOLEHVERDAGEN: STAT, HISTORIE OG KULTUR	11
2.1 INNLEDNING	11
2.2 STATLIGE RAMMEBETINGELSER FOR DEMOKRATI I MALAWI	13
2.2.1 Demokrati i afrikanske rammer.....	13
2.2.2 Demokrati i malawiske rammer	15
2.2.3 Utfordringer for et regime i forandring	17
2.3 SKOLENS RAMMEBETINGELSER I DEMOKRATIOPPLÆRINGEN	20
2.3.1 Historie.....	20
2.3.2 Kultur	22
2.3.3 Stat	24
2.4 SAMMENDRAG.....	28
3 TEORI	31
3.1 OM DEMOKRATI	32
3.1.1 Demokrati og deltakelse.....	32
3.1.2 Ulik vektlegging av deltakelse	33
3.2 SKOLEN SOM DEMOKRATISK INSTITUSJON	34
3.3 BEGREPSAVKLARINGER.....	35
3.3.1 Medborgerrollen og medborgerskap.....	35
3.3.2 Elevdeltakelse	36
3.3.3 Medvirkning.....	36
3.3.4 Kritisk tenkning	37
3.4 DEMOKRATITEORIER.....	37
3.4.1 Liberal demokratiteori	37
3.4.2 Republikansk demokratiforståelse.....	39
3.4.3 Operasjonalisering av liberal og republikansk demokratiteori.....	40
3.4.4 John Dewey – demokrati i samhandling og levd liv	41
3.4.5 Pseudodemokrati.....	43
3.5 TRE DEMOKRATIDIMENSJONER: DEMOKRATIETS BREDD, DYBDE OG OMFANG.....	44
3.5.1 Dybde.....	45
3.5.2 Bredd.....	48
3.5.3 Omfang	50
3.6 VESTLIG DEMOKRATITEORI I EN AFRIKANSK KONTEKST	51
4 METODE	55
4.1 EPISTEMOLOGISK UTGANGSPUNKT	55

4.2 VALG AV FORSKNINGSSTRATEGI OG METODE	58
4.2.1 Kvalitativ forskningsmetode	58
4.2.2 Semistrukturert intervju	58
4.2.3 Innvendinger mot kvalitativ forskningsintervju	59
4.3 PRAKTISK GJENNOMFØRING	59
4.3.1 Valg av studieobjekter	60
4.3.2 Intervjuguide	64
4.3.3 Pilotintervju	66
4.3.4 Gjennomføringen av intervjuene	67
4.3.5 Forskerrollen	68
4.4 ANALYSE	69
4.4.1 Validitet	70
4.4.2 Reliabilitet	71
4.5 FORVENTNINGER	72
5 EMPIRI 1: LÆRERNE	75
5.1 PRESENTASJON AV LÆRERNES DEMOKRATIFORSTÅELSE	76
5.1.1 Lærernes systemforståelse av demokratiet	76
5.1.2 Lærerne om medborgerrollen	79
5.2 LÆRERENS DEMOKRATIFORSTÅELSE SETT I LYS AV TEORI	86
5.2.1 Oppsummering	88
5.3 PRESENTASJON AV LÆRERENS DEMOKRATIFORMIDLING	89
5.3.1 Medborgerens rolle	89
5.3.2 Statens og organisasjonenes rolle	92
5.3.3 Mistydning av demokratiet	94
5.4 LÆRERNES DEMOKRATIFORMIDLING SETT I LYS AV TEORI	95
5.4.1 Oppsummering	97
5.5 ELEVDeltakelse i undervisningen	97
5.5.1 Nivå av elevdeltakelse og type deltakelse	98
5.5.2 Kjønnforskjeller	100
5.5.3 Faktorer som spiller inn på elevdeltakelsen	101
5.6 ELEVDeltakelse sett i lys av teori	103
5.6.1 Oppsummering	104
5.7 ELEVMedvirkning i skolehverdagen	105
5.7.1 Elevmedvirkning i undervisningen	105
5.7.2 Elevmedvirkning på skolenivå	107
5.8 ELEVMedvirkning i skolehverdagen sett i lys av teori	115
5.8.1 Elevmedvirkning i undervisningen sett i lys av teori	115
5.8.2 Elevmedvirkning på skolenivå sett i lys av teori	116
5.8.3 Oppsummering	118
5.9 SAMMENDRAG AV LÆREREMPIRI	119
6 EMPIRI 2: ELEVENE	123
6.1 PRESENTASJON AV ELEVENES DEMOKRATIFORSTÅELSE	123
6.1.1 Elevene om demokrati som system	124
6.1.2 Elevene om medborgerrollen	127
6.1.3 Elevene om lærernes demokratiformidling	132
6.2 ELEVENES DEMOKRATIFORSTÅELSE SETT I LYS AV TEORI	133
6.2.1 Oppsummering	135
6.3 ELEVDeltakelse i undervisningen	135

6.3.1 Elevenes tanker om deltagelse	136
6.3.2 Nivå av elevdeltakelse	137
6.3.3 Faktorer som spiller inn på elevdeltakelsen.....	139
6.4 ELEVDeltakelse i undervisningen sett i lys av teori	142
6.4.1 Oppsummering	145
6.5 ELEVMedvirkning i skolehverdagen	145
6.5.1 Elevmedvirkning i undervisningen	145
6.5.2 Elevmedvirkning på skolenivå.....	148
6.6 ELEVMedvirkning i skolehverdagen sett i lys av teori	159
6.6.1 Oppsummering	162
6.7 SAMMENDRAG AV ELEVEMPIRI	163
7 DISKUSJON	167
7.1 LÆRERE OG ELEVERS DEMOKRATIFORSTÅELSE	167
7.1.1 Oppsummering	169
7.2 ELEVDeltakelse i undervisningen	169
7.2.1 Oppsummering	171
7.3 ELEVERS MULIGHETER TIL MEDVIRKNING I BESLUTNINGER	172
7.3.1 Oppsummering	177
8 KONKLUSJON.....	179
8.1 HVILKEN DEMOKRATIFORSTÅELSE LIGGER TIL GRUNN FOR LÆRERENS UNDERVISNING I DEMOKRATI?	179
8.2 HVILKEN DEMOKRATIFORSTÅELSE HAR ELEVENE?	181
8.3 I HVILKEN GRAD LEGGES DET OPP TIL AKTIV ELEVDeltakelse i undervisningen?	182
8.4 I HVILKEN GRAD GIS ELEVENE MULIGHETER TIL MEDVIRKNING I BESLUTNINGER SOM OMHANDLER DERES SKOLEHVERDAG? ..	184
8.5 OPPSUMMERENDE KONKLUSJON.....	188
9 AVSLUTNING	189
9.1 INNSPILL TIL VIDERE FORSKNING.....	189
9.2 I ET SAMFUNNSFAGDIDAKTISK PERSPEKTIV	191
9.3 AVSLUTTENDE REFLEKSJONER.....	192
9.4 OPPSUMMERING	194
KILDELISTE.....	197
VEDLEGG	205
A INTERVJUGUIDE LÆRERINTERVJU	205
A.1 INTERVIEW GUIDE: TEACHERS.....	205
A.1.1 Research Question.....	205
A.1.2 Interview Questions.....	205
B INTERVJUGUIDE AV ELEVINTERVJU	209
B.1 INTERVIEW GUIDE: STUDENTS.....	209
B.1.1 Research Question	209
B.1.2 Interview Questions	209
C DR. SAMSON MACJESSIE-MBEWE	213
C.1 INTERVIEW WITH DR. MACJESSIE-MBEWE	213
D PETER NAMPHANDE	223
D.1 INTERVIEW WITH PETER NAMPHANDE.....	223

E INFORMASJONSSKRIV	233
F LETTER OF RECOMMENDATION.....	235
G MALAWISK LÆREPLAN I "SOCIAL STUDIES".....	237

1

Innledning

1.1 Aktualisering og tidligere forskning på området

Ved institutt for utdanning ved universitetet i Malawi uttrykkes det bekymring over manglende tilrettelegging for demokrati i opplæringen i den malawiske videregående skolen:

”They (Malawian students) are not practicing democracy, because of the opinion that says that a student cannot have an idea or a decision worthy of implementation. (...) Most of the decisions are made by the teachers or the administration. They don’t ask the students” (Dr. MacJessie-Mbewe, vedlegg C).

“The students do not think the school is a place where they should practice democracy. That is my view, because they have never questioned how schools are governed. They see it as an opportunity to be in school, and because others don’t have the opportunity to be in these schools, they see it as they can easily lose their places” (Namphande, vedlegg D).

I sitatene over antydes det at elever i Malawi ikke blir gitt muligheten til å praktisere demokrati i skolen. Det antydes at elevenes tanker og meninger ikke anses som spesielt kvalifiserte. Det kan virke som om det som ligger bak det første utsagnet er at elevene ikke anses som seriøse og kompetente aktører for å kunne ta del i beslutninger som angår skolen de er en del av. I det andre utsagnet kan vi lese at elevene selv, heller ikke forventer demokratiske prosesser i skolehverdagen. Det virker å være slik at demokrati ikke etterstrebes verken ovenfra eller nedenfra i den videregående skolen i Malawi.

Denne oppgaven bygger på tanken om at skolen har en viktig oppdragerrolle i samfunnet, og at skolen bidrar til politisk sosialisering gjennom å utdanne unge mennesker til å bli aktive demokratiske deltakere. Politisk sosialisering omhandler samfunnets forming av et individ (Sears 1975:95). Skolen kan ses på som en viktig aktør i å gi opplæring til deltakelse, og vi tar i denne oppgaven utgangspunkt i ideen om at deltakelse på en arena, som skolen, vil kunne gjøre personen som deltar mer kompetent til å delta også på andre arenaer. Opplæring til deltakelse i skolen vil kunne føre til deltakelse i politiske sammenhenger senere. Medborgeren

lærer politisk deltakelse gjennom å få øvelse i deltakelse på andre arenaer, og utdanning til deltakelse gjør personen til en bedre medborger (Mansbridge 1999:29).

Opplæring til demokrati og aktivt medborgerskap er forskningsfelt hvor en blant annet forsøker å finne svar på hvor og hvordan en tilegner seg kunnskap om det politiske systemet, samt hvordan en tilegner seg sine ferdigheter, atferdsmønstre og handlingsmåter som avgjør hvordan en handler i forhold til det politiske systemet. Det har både internasjonalt og nasjonalt foregått forskning innen utdanning og demokrati i mange år. Fokuset har variert, men en kan nevne kunnskapsformidling, kognitiv utvikling og elevdeltakelse i skolen som felt det har vært satt fokus på. Det har også blitt gjennomført et stort internasjonalt studium i 28 land – Civic Education Study – som har hatt som mål å undersøke demokratiopplæringen og kartlegge hvordan den demokratiske beredskapen er blant ungdommer i de landene som deltar. I tillegg til dette finnes det også svært omfangsrik litteratur internasjonalt om hva utdanning til demokrati eller medborgerskap burde inneholde.

Utdanning til demokrati og medborgerskap har altså lenge vært et fokusområde innen forskningen, men oppmerksomheten har hovedsakelig vært rettet mot utdanning i vestlige land. Joseph Jinja Divala og Penny Enslin hevder derimot at man ennå vet lite om utdanning til demokrati og medborgerskap i fattige utviklingsland som Malawi (2008:215). I en undersøkelse utført av Kaunda og Kendall i 2001, fant man at et flertall i det malawiske folket fremstilte demokrati som frihet til å gjøre hva man vil uten hensyn til andre mennesker (MacJessie-Mbewe og Nampota 2007:124). I Divala og Enslins undersøkelse, viste funnene at den utdanningen til demokrati og medborgerskap som foregår i malawiske skoler, i hovedsak fokuserer på å bygge opp innbyggernes nasjonale følelser gjennom temaer som enhet og tilhørighet. Lignende utdanningstendenser finner en i andre tidligere kolonier med etnisk mangfold. Undersøkelsen viste derimot at utdanningen i liten grad legger opp til dannelsen av et aktivt demokratisk medborgerskap (Divala og Enslin 2008:32). Fokuset i Divala og Enslins undersøkelse ligger hovedsakelig på muligheter til utdanning til et globalt medborgerskap, og hvorvidt Malawis demokratiopplæring gir rom for dette.

Det finnes ulike rapporter og forskningsarbeid som går på opplæring til demokrati og medborgerskap i Afrika generelt og Malawi spesielt. I tillegg til Divala og Enslins undersøkelse om "Citizenship Education in Malawi: Prospects for Global Citizenship" (2008) som vi har referert til over, kan Human Development Report 2002 – som omhandler styrking av demokrati i en splittet verden – trekkes frem som en relevant kilde (HDR 2002). I boka

“Education, Democracy and Political Development in Africa” (1997), argumenterer Clive Harber blant annet for at den malawiske skolen ikke fremmer demokrati i praksis gjennom kritisk tenkning og deltakelse, men at skolen først og fremst vektlegger en kunnskapsorientert tilnærming. Dette er noe også Matthew N. Chilambo og Odd Ragnar Hunnes er inne på i sin bok ”Learning democracy” fra 2007, hvor de er opptatt av å få fram viktigheten av demokratiopplæring i skolen, og hvordan opplæringen kan fremme aktive demokratiske medborgere. Boka har et spesielt fokus på skolesituasjonen i Norge og Malawi (Chilambo og Hunnes 2007). Divala har videre foretatt en analyse av planverket som ligger til grunn for demokratiopplæringen i den malawiske skolen (Divala 2007). Her argumenterer Divala for at elevene i liten grad læres opp til aktivt medborgerskap gjennom skolen, og at undervisningen om demokratiske prinsipper som likhet, toleranse og deltakelse, i liten grad kobles til elevenes hverdag og samfunnet utenfor (Divala 2007:32). Ifølge Divalas funn, fokuserer læreplanverkene i Malawi i altfor stor grad på opplæring i demokratiets oppbygging, ulike former for representasjon og på demokratidefinisjoner. Medborgerens deltakelse presenteres først og fremst som noe som skjer gjennom å stemme ved valg (ibid:34f). Divalas forskning fokuserer på hvilken opplæring læreplandokumentene legger opp til, og sier derimot lite om hvordan de involverte partene opplever at demokratiopplæringen foregår i klasserommet, og hvorvidt det i undervisningen og på skolenivå legges opp til aktiv deltakelse og medvirkning for elevene.

I den malawiske læreplanen går et av målene ut på å gjøre elevene kvalifiserte til å delta i offentlige anliggende: ”*students should acquire decision-making skills necessary for participation in civic affairs*” (Malawian Ministry of Education: iv). Læreplanen sier derimot ingenting om hvordan arbeidet skal legges opp for å nå målet, og dermed blir det opp til hver enkelt lærer å bestemme hvordan en skal arbeide mot oppnåelse av målet.

Som vi har søkt å skissere over, er det flere som har vært inne på hvordan demokratiopplæringen i Malawi foregår. Det synes derimot å være mindre forskning gjort om hvordan lærere og elever *opplever* demokratiopplæringen i skolen, og hvorvidt utdanningen til aktive medborgere ses i sammenheng med elevenes mulighet for deltakelse og medbestemmelse på skolen. Med utgangspunkt i den tidligere forskningen, ønsker vi i vår undersøkelse å finne ut hvordan demokratiopplæringen på tre videregående skoler oppleves av lærere og elever. Utgangspunktet for denne oppgaven er det samfunnsfagsdidaktiske fagfeltet, og det medfører at oppgaven vår vil ha et enda klarere fokus på hva som skjer i praksis i undervisningen og på skolenivå, enn det fokus tidligere forskning på demokratiopplæring i

malawiske forhold har hatt. Her vil det være interessant å se om våre informanter opplever demokratiopplæringen i tråd med Harbers argumenter, hvor mangel på opplæring i demokrati gjennom deltakelse blir trukket frem som gjeldende for skoler i Malawi. Er det grunn til bekymring over manglende tilrettelegging for demokratiopplæring i den malawiske skolen, slik det ble hevdet innledningsvis? Videre vil det være av interesse å se om Divalas funn fra analyseringen av læreplanverkene, stemmer overens med den opplevelsen elever og lærere sitter med angående elevers mulighet til demokratisk deltakelse. I vår avhandling vil vi også se nærmere på hvilken demokratiforståelse informantene har, da vi mener forståelsen vil være med og prege hvordan informantene opplever medborgerrollen og hva de forventer av opplæringen til medborgerskap.

1.1.1 Oppgaven i et fagdidaktisk lys

Ifølge Laila Aase kan fagdidaktikk sies å være de refleksjoner en kan knytte til et fag og til undervisningen i faget (Lorentzen m.fl.1998:7). Refleksjonene har til mål å gi økt kunnskap om blant annet fagets legitimitet og om hvordan en kan undervise og utvikle faget, samt hvordan faget kan lærers (ibid). Dermed kan en si at fagdidaktikken tar for seg et fags verdigrunnlag, formål, innhold, arbeidsmåter og vurderingsordninger.

Samfunnsfagdidaktikken skal være med og utruste lærere til å forvalte og utvikle samfunnsfaget i skolen. Masterprogrammet som vi er en del av, har blant annet som formål å utvikle kompetanse når det gjelder samfunnsfagenes oppgaver innenfor demokratioppdragelse (NTNU 2009:82f). Dette kan ses i sammenheng med skolens klare målsetting om å gi elevene opplæring til demokrati.

I Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 understrekes det allerede i læringsplakaten at den norske skolen skal forberede elevene på *”evne til demokratiforståelse”* (Kunnskapsløftet 2006: 31) og *”deltakelse i demokratiske beslutningsprosesser”* (ibid: 33). Videre heter det at:

”Skolen og lærebedriften skal legge til rette for at elevene får erfaring med ulike former for deltakelse og medvirkning i demokratiske prosesser både i det daglige arbeidet og ved deltakelse i representative organer” (ibid).

Demokrati skal fungere som en grunnleggende norm og verdi i skolen. Vi kan se av sitatene fra Kunnskapsløftet at deltakelse og medvirkning er begrep som spiller vesentlige roller når man snakker om demokrati. Undervisning, og en skole som legger til rette for deltakelse og medvirkning, synes å være et ideal i den norske skolen. Skolen skal legge til rette for at

elevene får oppdragelse i demokrati gjennom blant annet erfaringer med å delta i beslutninger. Også i malawisk sammenheng har vi sett at skolen har til formål å oppdra elevene til demokratiske medborgeregenskaper og til deltakelse i samfunnet. Hvorvidt elever får muligheten til demokratisk deltakelse i skolen, og hvilken demokratiforståelse som ligger til grunn for den undervisningen som gis, blir dermed aktuelle samfunnsfagsdidaktiske problemstillinger, og vil være sentrale temaer i denne oppgaven.

1.1.2 Personlige begrunnelser

Som personlig begrunnelse for valg av tema, vil vi nevne vårt semester ved Chancellor College i Malawi. Våren 2008 tok vi faget "Exchange for development" ved Høgskulen i Volda. Gjennom studiet tilbrakte vi tre måneder i Malawi hvor vi blant annet reiste rundt på ulike skoler hvor vi underviste om Norge, samt observerte hvordan undervisningen i samfunnsfag foregikk ved de malawiske skolene. Utvekslingen gav oss gode kunnskaper om skolesystemet i landet, samt om de utviklingsutfordringene Malawi står overfor både innad i landet og i en global sammenheng. Våre erfaringer fra semesteret i Malawi gjorde at vi ønsket å lære mer om den malawiske skolen og om hvordan opplæring foregår der.

Det første året ved masterprogrammet hadde vi et sterkt fokus på demokratiteori og hvordan dette formidles i skolen. Vi ønsket å kombinere studiene fra masterprogrammet med de erfaringene vi hadde gjort oss i Malawi. Gjennom samtaler vi gjorde med vår malawiske veileder under utvekslingen i 2008, dannet vi oss et bilde av at demokratiopplæringen i den videregående skolen i Malawi består av en ensidig teoretisk tilnærming til temaet og informasjonsformidling. Dette bildet ble ytterligere bekreftet gjennom litteratur om emnet (Harber 1997). Våren 2009 fikk vi også kjennskap til et samarbeidsprosjekt mellom våre tidligere kontakter ved Chancellor College og Høgskulen i Volda. Forskningsprosjektet omhandler opplæring til demokrati gjennom innføring av entreprenørskap i skolene i Malawi.

Demokratifokuset ved masterprogrammet, sammen med våre tidligere erfaringer med Malawi, anså vi som et godt utgangspunkt til å kunne utforske nærmere demokratiforståelse og opplevelsen av demokratisk deltakelse i en malawisk kontekst. Både våre kontakter ved Høgskulen i Volda og ved Chancellor College viste stor interesse for våre ideer om emne for masteroppgaven, og stilte sin tid og ressurser tilgjengelig for oss. Dette har vært avgjørende for vårt valg av tema for oppgaven og for gjennomføringen.

1.2 Tema og problemstilling

Vi ønsker i denne oppgaven å ta utgangspunkt i følgende tema:

Demokrati som deltakelse – en studie av lærere og elevers oppfatning av demokrati og elevers muligheter til demokratisk deltakelse i et utvalg skoler i Malawi.

Det empiriske fokuset i oppgaven er todelt. Vi vil først ta for oss den forståelsen lærer og elever har av demokratiet, og hvor deres forståelse kan plasseres i forhold til liberal og republikansk demokratiteori. Det andre fokuset i oppgaven tar for seg den opplevelsen lærere og elever har av elevenes mulighet til deltakelse i skolen. Her vil vi se nærmere på elevenes mulighet til elevdeltakelse i undervisningen, samt deres mulighet til medvirkning i bestemmelser tatt i klasserommet og på skolenivå. Vi ønsker å se dette i sammenheng med Cohens analytiske demokratidimensjoner og hvordan Dewey så for seg at utdanning til demokrati skulle foregå.

Undersøkelsene våre er kun utført ved tre skoler hvor et lite utvalg av informanter ble intervjuet. Dermed søker vi ikke å si noe om hvordan deltakelsen generelt er i den malawiske skolen, da vi ikke har grunnlag for det, men fokuset vårt vil ligge på informantenes spesifikke forståelse av demokratiet og opplevelser av hvordan elevene har mulighet til å delta ved deres skoler. Ut fra dette har vi formulert følgende hovedproblemstilling:

Hvilke oppfatninger har lærere og elever av demokrati og av elevers muligheter til demokratisk deltakelse i et utvalg malawiske videregående skoler?

Opplæring til demokratisk deltakelse vektlegges i den malawiske læreplanen for samfunnsfag. Læreplanene for faget "Social and development studies", har som overordnet mål å gi elevene "citizenship skills" hvor elevene både skal lære om hvordan det politiske systemet fungerer, samt få opplæring i hvordan de på best mulig måte selv kan delta i offentlige anliggender (vedlegg G). Vi har i våre undersøkelser hovedsakelig tatt utgangspunkt i samfunnsfaget. Lærerinformantene våre er alle samfunnsfaglærere, og både lærer- og elevinformantene blir bedt om å svare på spørsmålene med utgangspunkt i hva som skjer i samfunnsfagstimene.

1.2.1 Forskningsspørsmål:

Problemstillingen vil bli belyst gjennom fire forskningsspørsmål, som presenteres her.

1. Hvilken demokratiforståelse ligger til grunn for lærerens undervisning i demokrati?

Spørsmålet tar for seg lærernes oppfatning av demokrati, og det vil dermed kun ta utgangspunkt i empiri innhentet gjennom lærerintervjuene. Vi ønsker å beskrive hvordan lærerne forstår demokratibegrepet, og hvordan deres forståelse kommer til syne i undervisningen. Tilnærmingen til spørsmålet tar utgangspunkt i de to demokratiretningene som presenteres i teorien; liberal og republikansk demokratiteori (side 3.4 Demokratiteorier 37). Det vil her letes etter kjennetegn som enten kan plassere deres forståelse innenfor den liberale eller den republikanske retningen. Områder som det legges vekt på, vil være lærernes syn på medborgerens ansvar og rettigheter, samt hvilken forståelse de har av medborgerens deltakende rolle i et demokrati. Spørsmålet vil også ses i lys av et kulturelt aspekt og i sammenheng med landets demokratiutvikling. Dette presenteres mer inngående i kapittel 2 (side 11).

Tanken bak forskningsspørsmålet ligger i at lærernes demokratiforståelse vil, bevisst eller ubevisst, prege undervisningen de gir om demokrati. Dermed kan en tenke seg at deres demokratiforståelse vil være med og påvirke elevenes demokratiforståelse.

2. Hvilken demokratiforståelse har elevene?

I likhet med forrige spørsmål, omhandler også spørsmål 2 demokratiforståelse. Her ønsker vi å se på hvordan *elevene* forstår demokratiet, og spørsmålet vil bli besvart med utgangspunkt i empirien innhentet gjennom elevintervjuene. Utgangspunktet for spørsmålet er å finne ut hva elevene har lært i undervisningen. Vi finner det naturlig å anta at elevene vil være påvirket av lærerens forståelse av demokrati og medborgerrollen, og vi ønsker å se nærmere på hvorvidt denne forventningen samsvarer med hva empirien kan fortelle oss. Det vil også være relevant å se nærmere på hvorvidt det er noen sammenheng mellom teori og praksis når det kommer til utdanning til demokrati.

Som under forskningsspørsmål 1 vil det også her være vesentlig å legge vekt på hvordan elevene anser medborgerens ansvar og rettigheter, samt medborgerens rolle som deltaker i et demokrati. Spørsmålet vil altså danne grunnlag for en sammenligning av hvorvidt lærerens demokratiforståelse stemmer overens med elevenes forståelse. Derfor vil vi også her se på hvorvidt elevenes demokratiforståelse minner om den liberale eller republikanske demokratiteorien.

3. I hvilken grad legges det opp til aktiv elevdeltakelse i undervisningen?

Vår oppgave bygger på teorier om at deltakelse er en sentral faktor i ethvert demokrati, og vi har valgt å legge vekt på teorier som fremmer at deltakelse ned på skolenivå er viktig i oppdragelsen av demokratiske medborgere. Forskningsspørsmålet vil derfor spesifikt gå inn på hvorvidt elever får muligheten til å praktisere deltakelse i timene, da dette anses som vesentlig for opplæringen i demokrati. Vi vil også se på hvordan nivået av deltakelse faktisk utarter seg. Dette er et spørsmål hvor empiri fra både elev- og lærerintervjuer vil tas i bruk.

Vi ønsker å fremstille og analysere hvorvidt læreren gir elevene mulighet til å diskutere, samarbeide, ytre sine meninger og stille seg kritiske, samt hvilket syn læreren har på denne måten å undervise på. Videre vil vi forsøke å finne frem til faktorer som kan ha påvirket nivået av deltakelse enten positivt eller negativt. Vi vil også se på om det er spesielle grupper som er mer aktive enn andre, og hvilke faktorer som kan ha medvirket til dette. Elevdeltakelsen vil diskuteres i lys av Cohens og Deweys syn på utdanning til demokrati, samt knyttes opp mot hvilken demokratiforståelse som gjør seg mest gjeldende i undervisningen.

4. I hvilken grad gis elevene muligheter til medvirkning i beslutninger som omhandler deres skolehverdag?

Dette spørsmålet er knyttet opp til flere ulike aspekter ved elevenes muligheter til å delta i beslutninger. Her vil det også tas utgangspunkt i empirien fra både lærer- og elevbesvarelsene. Et aspekt som vi ønsker å belyse, omhandler elevenes opplevelse av å bli inkludert i beslutningsprosesser i saker som angår dem. Her vil vi se på i hvilken grad elevenes interesser blir representert, enten gjennom å få muligheten til å involvere seg direkte i avgjørelser selv, eller gjennom representanter. Dette handler om elevenes mulighet til medbestemmelse og medvirkning.

Tilnærmingen til spørsmålet tar utgangspunkt Cohens tre demokratidimensjoner, og da spesielt dimensjonen som omhandler demokratiets dybde; karakteren på deltakelsen og hvor stor mulighet for innflytelse deltakerne har på beslutninger. Elevenes muligheter til medvirkning vil også bli sett i lys av Patemans begrep om pseudodemokrati, Deweys tanker om opplæring til demokrati, samt verdier som ligger i den malawiske kulturen.

Vi ønsker å belyse spørsmålet på to ulike arenaer. Elevenes muligheter til medvirkning i undervisningen; i hvilken grad får de muligheten til å påvirke beslutninger som gjelder fag,

arbeidsmåter og karakterer. Den andre arenaen er skolen som institusjon. Medvirkningen her handler om i hvilken grad elevene har mulighet til å komme med innspill og påvirke avgjørelser som foregår på skolenivå og som angår deres hverdag.

1.3 Oppgavens oppbygging og identifisering av arbeidet

Gjennom oppgavens innledningskapittel har vi ønsket å gi en innføring i hva som ligger til grunn for oppgaven, og en presentasjon av oppgavens tema og problemstilling. Innledningen er skrevet av begge to, hvor Åshild har skrevet delkapittel 1.1, og Hanna har skrevet det resterende. Etter innledningen, har Åshild i kapittel 2 gitt en skisse av de historiske og kulturelle rammebetingelser som preger Malawi både på landsbasis generelt, og på skolenivå spesielt. Det påfølgende kapittel 3, skrevet av Hanna, inneholder en redegjørelse av oppgavens teoretiske fundament. Her presenteres demokratidefinisjonen som vi har tatt utgangspunkt i, og en kort begrunnelse for hvorfor deltakerperspektivet gis et så stort fokus. Skolen som demokratisk institusjon, samt sentrale begreper brukt i oppgaven, vil også kort bli fremstilt her. Deretter presenteres liberal og republikansk demokratiteori sammen med John Deweys tanker om demokrati og utdanning, og Carole Patemans begrep om pseudodemokrati. I delkapittel 3.5 vil vi beskrive Carl Cohens tre analytiske demokratidimensjoner, og hvordan disse kan brukes på skolenivå. Disse, sammen med demokratiteoriene og Dewey, vil danne grunnlaget for kategoriene brukt i analysen av empirien. På slutten av teorikapitlet tar vi kort for oss noen utfordringer med å anvende vestlige demokratiteorier i en afrikansk kontekst. Metodekapitlet (4) er skrevet av Hanna. Her søker vi å diskutere viktige problemstillinger i arbeidet med innsamling og analyse av dataene. I siste delkapittel av metoden, 4.5, har Åshild med utgangspunkt i oppgavens fire første kapitler, redegjort for hva vi forventet å finne i empirien. Empirien presenteres og analyseres i de to neste kapitlene, og er delt opp etter informantgrupper. Vi søker her å drøfte empiri og teori opp mot oppgavens problemstilling. I det første empirikapitlet presenteres og analyseres lærermaterialet av Hanna. Her ser vi nærmere på lærernes demokratiforståelse og demokratiformidling. I tillegg søker vi å presentere og analysere deres opplevelser av elevenes muligheter til elevdeltakelse i undervisningen, samt medvirkning i klasserommet og på skolenivå. Utgangspunktet for kapittel 5 er ti lærerintervjuer gjort ved de tre skolene. Åshild står bak kapittel 6 hvor elevenes intervjumateriale presenteres og analyseres. Her presenteres og analyseres elevenes demokratiforståelse og hvordan de opplever lærernes demokratiformidling. Videre søker vi å

legge fram elevenes opplevelse av deres egen mulighet til elevdeltakelse i timene, samt medvirkning i undervisningen og på skolenivå. Utgangspunktet for kapittel 6 er seks gruppeintervjuer med til sammen 31 elever. I både kapittel 5 og 6 vil empirien bli sett i lys av teori. Deretter, i kapittel 7 har vi foretatt en sammenligning hvor vi drøfter hovedtendensene fra de to foregående empirikapitlene. Vi har valgt ut visse temaområder som vi søker å drøfte svarene fra de to informantgruppene opp mot hverandre. Diskusjonskapittelet er skrevet av Åshild. I kapittel 8 oppsummerer og konkluderer vi. Her har Hanna skrevet delkapittel 8.1 og 8.3, mens Åshild står for 8.2 og 8.4, samt oppsummeringen. Videre i kapittel 9 ønsker vi å si noe om hva vi ser på som interessante punkter for videre forskning, se oppgaven i et samfunnsfagdidaktisk perspektiv, samt vise litt av den innsikt vi sitter igjen med etter å ha arbeidet med oppgaven. Kapittel 9 er skrevet av begge to.

2

Rammebetingelser i skolehverdagen: Stat, historie og kultur

2.1 Innledning

Demokratisk utvikling avhenger av historiske og kulturelle aspekter i et samfunn (HDR 2002:18). ”Kultur er de vanene og livsmønstrene som påvirker og former livet vårt”, og forskjellige kulturer har forskjellige sannheter (Vilby 2006:15f). Historien og kulturen kan altså sies å spille en rolle når demokrati skal forstås og praktiseres i forskjellige land, og dermed også påvirke opplæringen til demokrati i skolen. Divala og Enslin (2008:216) skriver at utfordringene med utdanning til demokrati må ses i lys av de rammene man omgis av, da disse danner utgangspunktet for hvilke muligheter man har i samfunnet. Om Malawi hevdes det at noen tradisjonelle og kulturelle praksiser bidrar til å hindre en innføring av demokrati i de malawiske skolene (Chonzi 2007:237). Det er disse kulturelle praksisene vi ønsker å se nærmere på i dette kapitlet, da de ligger til grunn for mange av funnene som vi senere vil vise til i empiri. Når vi nå skal se på rammebetingelsene for utdanning til demokrati i den malawiske skolen, ønsker vi å se på de forutsetningene som danner grunnlaget for den demokratiske utviklingen i Malawi.

Vår motivasjon for dette kapitlet handler om at Malawis forutsetninger er forskjellige fra de vi opplever i Norge, noe som resulterer i at vi har forskjellige fortolkningsrammer. For å kunne tolke den malawiske konteksten med utgangspunkt i malawiske rammebetingelser har det vært nødvendig for oss å studere disse rammene. Vi har blant annet funnet at historie, kultur og stat alle spiller en rolle i skolen så vel som i samfunnet. Man kan si at samfunnet utenfor gjenspeiles i skolehverdagen og bidrar til å påvirke praksisene i skolen. For å kunne forstå hva empirien virkelig viser, vil det være nødvendig å presentere forutsetningene for funnene – hva som kan ligge bak våre empiriske funn. Dette kapitlet vil gjøre rede for de rammebetingelsene vi har funnet, og vår forståelse av disse vil ligge til grunn for tolkningen av empirien opp i mot de kulturelle rammene.

Det finnes noe litteratur som omhandler hvordan malawisk kultur påvirker utdanning til demokrati og medborgerskap. I dette kapitlet vil vi blant annet vise til ”The SAGE Handbook of Education for Citizenship and Democracy” fra 2009, der et kapittel av Joseph Jinja Divala og Penny Enslin (2008:215) omhandler utdanning til medborgerskap i Malawi. Vi vil også vise til en bok av Dr. Heiko Meinhardt og Dr. Nandini Patel (2003) som omhandler en analyse av prosessen Malawi gjennomgikk i overgangen til demokrati. Ved siden av disse litterære kildene har vi valgt å intervju Dr. Samson MacJessie-Mbewe – “Doctor of Education” and “Senior Lecturer” – og Peter Namphande – “Lecturer in Social Studies Education”, begge ved universitetet i Malawi. Bakgrunnen for intervjuene var å få opplysninger som er vanskelige å finne i skriftlige kilder. Intervjuene ble begge utført i november 2009, og ble etter transkribering sendt de to informantene på e-post hvorpå vi mottok rettelser og godkjenning til bruk av intervjuene. Dr. MacJessie-Mbewe står også bak en del skrevne artikler om utdanning og demokrati som vi vil komme til å benytte i dette kapitlet.

I det følgende vil vi først presentere de statlige rammene som Malawi har å forholde seg til. Her vil vi se Malawis utvikling mot demokrati som en del av den felles afrikanske demokratiutviklingen, siden likhetstrekkene er mange og den felles kolonihistorien har spilt en vesentlig rolle. Videre vil vi gå mer spesifikt inn på det malawiske demokratiet. Her vil vi presentere Malawis geografiske, demografiske og økonomiske forutsetninger for demokrati, samt de historiske omstendighetene som førte frem mot det malawiske demokratiet slik det er i dag. Vi ønsker med det å belyse hvilken bakgrunn malawieres forståelse for demokrati kan tolkes ut i fra. Utfordringene som et relativt nytt demokrati kan stå ovenfor, er interessante å vise til i den grad at de påvirker folks opplevelse av demokratiet. Hvordan det malawiske demokratiet fungerer i dag vil også kunne si noe om befolkningens forståelse for demokrati. Vi vil så bevege oss inn på den malawiske skolens rammebetingelser. Her vil vi ta for oss hvordan historien, kulturen og staten påvirker de forskjellige praksisene i skolene. Det vil også bli lagt vekt på hvordan det legges til rette for muligheter for deltakelse og medvirkning i skolehverdagen, da vi ønsker å kunne se hvorvidt det finnes begrensninger for elevaktivitet som våre funn i empiri må tolkes i lys av.

2.2 Statlige rammebetingelser for demokrati i Malawi

2.2.1 Demokrati i afrikanske rammer

Som et afrikansk land har Malawis historie vært preget av kontinentets historie, også når det kommer til demokratiets utvikling. Vi anser det derfor som vesentlig å starte med en kort presentasjon av Afrikas demokratihistorie, da man kan spore mange likhetstrekk til den malawiske historien. Ifølge Divala og Enslin (2008:218) må utdanningen til demokrati i Malawi bli sett i sin historiske kontekst.

I Afrika har demokratiet til forskjellige tider møtt både motgang og medgang. Noen har hevdet at demokrati ikke passer inn i afrikansk kultur, mens andre mener det ligger latent i nettopp denne kulturen. Hvordan utviklingen har ført frem mot dagens afrikanske stater, er det vi her ønsker å se nærmere på. I løpet av 1960-årene hadde de fleste av de afrikanske landene fått sin selvstendighet. Det var en sterk tro på at de ville utvikle seg som demokrati, men i løpet av 70-tallet var de fleste afrikanske landene blitt ettpartistater eller militærstater. I 1980-årene fikk demokratitanken en ny oppsving, og flere afrikanske land la i løpet av 90-tallet tiden med autoritære regimer bak seg, og satset på en fremtid som demokrati (Harber 1997:13). For mange afrikanske land var overgangen til demokrati komplisert. Det har vært uttallige diskusjoner rundt hvorvidt demokrati etter den vestlige modell er det rette for afrikanske land, som skiller seg fra Vesten på flere måter. Men det har også vært trender som har vist motsatt tendens. I flere land har det hele tiden vært en sterk og populær støtte til den demokratiske ideen og til folkevalg av ledere, og det finnes eksempler på land som har klart å bygge opp demokratiske og politiske strukturer med suksess (ibid:16).

Førkoloniale afrikanske samfunn besto ifølge den kenyanske forfatteren V.G. Simiyu (1988:51) av demokratiske tendenser og praksiser. Man kunne finne en type fellesskap som anses for å være unikt for Afrika, der folk i stor grad vektla det kommunale heller enn det individualistiske (Stock 1995:42f). Verdier som empati, harmoni og fellesskap preger og står fortsatt sterkt i det afrikanske samfunnet i dag, der man oppfatter lokalsamfunnet som en slags utvidet familie hvor alle forventes å delta og ta ansvar (Divala og Enslin 2008:116). Den afrikanske kulturen kan beskrives som en kollektivistisk kultur. Simiyu (1988:51) vektlegger på den annen side at de afrikanske samfunnene historisk hadde innslag av autoritære og militaristiske tendenser. Forfatteren problematiserer at under kolonitiden ble de mer autoritære tendensene forsterket gjennom de europeiske kolonimaktens måte å styre kontinentet (ibid). I en rapport om den demokratiske tilstanden i Malawi, vektlegges det at man

i det førkoloniale malawiske samfunnet kunne finne demokratiske verdier i form av legitim makt og stor deltakelse blant folket (Chirwa m.fl. 2003:2). I intervjuet med Dr. Samson MacJessie-Mbewe (vedlegg C) vektlegger også han at demokratiske verdier hadde vært til stede i malawiske stammesamfunn lenge før europeerne gjorde sitt inntog: *"Before the colonial government (...) the traditional communities were democratic in the sense that there was interaction, there was asking questions"* (ibid). I den demokratiske tilstandsrapporten kan vi derimot lese at det fantes udemokratiske tendenser som dominerte samfunnsbildet mer enn det demokratiske (Chirwa m.fl. 2003:2). Blant annet nevnes manglende menneskerettigheter, ingen likhet for loven, kvinnene var undertrykte og valg eksisterte ikke (ibid). Det skal likevel nevnes at dette var på en tid da demokratiet heller ikke eksisterte i Europa, og at innslagene av demokratiske tendenser kan anses som å ligge latent i kulturen, selv om de udemokratiske hadde overtaket. I rapporten understrekes det at også de malawiske samfunnene ble påvirket av europeerne i en mer udemokratiske retning (ibid). Det samme hevdes av Dr. MacJessie-Mbewe:

"At that time Western countries were also dictatorial. (...) When they were coming into our country, they brought those issues, and that became part of our history and was brought into education" (vedlegg C).

Dr. MacJessie-Mbewe hevder her at koloniherrernes innføring av autoritære styresett påvirket skolen. Med dette der han ut til å hevde at historien påvirket skolene i en udemokratisk retning, der maktpersonene sitter på toppen og tar alle avgjørelser på vegne av folket, og i denne sammenheng på vegne av elevene.

Fortolkningskontekst

I dette avsnittet ønsker vi å summere opp den informasjonen som har blitt formidlet i del 2.2.1, og vise til punkter som videre vil bli viktig i fortolkningen av empirien.

Vi har sett at demokratiske verdier har utgjort en del av afrikansk kultur, og at samfunnet rommer en fellesskapstanke som er fremtredende den dag i dag. På den annen side har mer autoritære tendenser også spilt en betydelig rolle i samfunnet. Europeernes inntog styrket de autoritære tendensene, og afrikanske land påvirkes av dette den dag i dag. Historien har medført konsekvenser for skolehverdagen i form av at også skolen ser ut til å fungere på en udemokratisk måte. Hva de autoritære tendensene innebærer i en skolesammenheng vil videre bli spesielt utlevert i delkapitel 2.3.

2.2.2 Demokrati i malawiske rammer

For å gi et bilde av Malawis økonomiske og historiske forutsetninger for demokrati, vil vi her kort presentere Malawis geografi og demografi, mens de historiske omstendighetene som førte frem mot demokrati i landet vil bli viet noe større plass. Disse forutsetningene spiller en viktig rolle når demokratiet skal forstås og praktiseres i Malawi, da den viser til befolkningens erfaringer med demokrati som styreform.

Geografiske og demografiske særpreg

Malawi er et geografisk lite land i det sørlige Afrika. Det er landlukket og omgis av nabolandene Zambia, Tanzania og Mosambik. Befolkningen består av ni offisielle etniske folkegrupper som alle har sitt eget språk. I 2009 havnet Malawi på 160. plass ut av totalt 182 land på FNs "Human Development Index" (HDR 2009) som måler menneskelig utvikling, livskvalitet og velferd i de fleste land i verden. Til sammenligning er Norge det landet som topper lista. Mot Norges 0,971 HDI-poeng av 1,0 mulige, har Malawi 0,493. Malawi havner med dette under kategorien "Low Human Development" (ibid) og må sies å være et utviklingsland. 53 % av befolkningen lever under fattigdomsgrensen (CIA 2004). Vi vil nå vise til en tabell der man kan se visse indikatorer som beskriver forskjeller mellom Malawi og Norge.

Tabell 1:

	Malawi	Norge
Landområde	118 484 km ²	323 802 km ²
Befolkning	15,028,757 (Juli 2009)	4,660,539 (Juli 2009)
Befolkningstetthet	126,5 per km ²	14,3 per km ²
Fertilitetsrate	5,59 barn per kvinne	1,78 barn per kvinne
Barnedødelighet	86 av 1000 (rangert som nr 12 i verden av flest tilfeller)	3,5 av 1000 (rangert som nr 214 i verden)
Forventet levealder	45,6 år	80 år
Lese- og skrivekyndighet (befolkning over 15 år)	71,8 %	(Forventes 100 %)
HIV/Aids forekomst blant voksen befolkning	14,1 %	0,1 %

(CIA 2010 og HDR 2009)

Historiske omstendigheter

Som mange av de andre afrikanske landene gikk også Malawi inn i en periode med autoritært regime etter selvstendigjøringen fra Storbritannia i 1964. Dr. Hastings Kamuzu Banda ble den første presidenten, og skulle forbli den eneste i over tretti år. All makt lå i presidentens

hender, og ingen kunne utfordre hans bestemmelser. Fra og med 1966 var Malawi en ettpartistat, alle andre parti enn presidentens "The Malawi Congress Party" (MCP) fikk status som ulovlig virksomhet. I 1971 utnevnte Banda seg selv som "Life President of the Republic of Malawi" (Chiponda 2007:97ff). Det politiske systemet som utviklet seg under president Banda har blitt beskrevet som svært autoritært (Bauer og Taylor 2005:25). Menneskerettighetene ble hyppig brutt av regimet, ytringsfrihet eksisterte ikke og domstolen var ikke uavhengig. Mange opplevde Malawi som et "fengsel", der enhver befant seg under konstant overvåkning (Chiponda 2007:100). Fire stikkord er beskrevet som hjørnesteinene i Bandas politikk: enhet, lojalitet, lydighet og disiplin. Dette var verdier han satte høyt, og som påvirket det malawiske samfunnet, både i hverdag, i arbeid og i utdanning. Disse verdiene skal ha stått spesielt sterkt i skolen, slik at de har fortsatt å påvirke skolesystemet i en autoritær retning (Divala og Ensling 2008:219).

Først på begynnelsen av 90-tallet begynte Bandas regime å gå mot slutten. I juni 1993 holdt man den første folkeavstemningen som viste at flertallet av innbyggerne ønsket et demokratisk flerpartisystem (Chiponda 2007:102). Et års tid senere, i mai 1994, ble det første frie valget av president og parlament avholdt (Bauer og Taylor 2005:31). Etter skiftet til demokrati ble det innført endringer i både lovverk og praksiser. Presidenten og parlamentet skulle fra nå av velges av folket over en periode på fem år. En president kunne ikke sitte ved makten i mer enn to perioder. Ytringsfriheten slapp til, menneskerettighetene ble gjeninnført, og man fikk organer som skulle sørge for at disse ble overholdt. For fattige familier åpnet det seg en ny hverdag, da grunnskoleutdanningen som under Banda var forbeholdt de rikeste, fra nå av ble gratis og åpen for alle barn i skolealder (Chiponda 2007:103).

Politisk status

Dagens president, Bingu wa Mutharika, ble valgt for andre gang i 2009. Presidentens popularitet gav partiet hans, "Democratic Progressive Party" (DPP), et overveldende flertall i nasjonalforsamlingen med 58,85 % av plassene (EISA 2009). I Mutharikas første periode hadde hans daværende parti, "United Democratic Front" (UDF), hverken flertall eller flest representanter i nasjonalforsamlingen (African Elections Database 2005). President Mutharika står derfor mye friere i den inneværende perioden, da han nå har nasjonalforsamlingens flertall bak seg. Da vi var i Malawi i november 2009 ble det spekulert i at presidenten ønsket å innføre en tredje periode som folkevalgt president. Diverse uavhengige nettaviser bekymrer seg over det de allerede kaller Mutharikas "dictatorship" (Nyasa Times 2009). Overskriftene sier "*Malawi drifting to dictatorship*" (binguwamutharika.com 2010) og "*Malawi: Country's*

Leader Revolves Into a Dictator” (AllAfrica.com 2008). Mediene ser ut til å frykte dette da de hevder å ha bevis for at presidenten har et sterkt vennskap med den autoritære presidenten av Zimbabwe, Robert Mugabe. Blant annet hevdes det at Mutharika skal ha oppkalt en nyåpnet vei i Malawi etter Mugabe (Afrik.com 2008, Newzimbabwe.com 2009, New Zimbabwe Forums 2010). Det er vanskelig å si hvor virkelighetsreelt det mediene skriver er, men flere skriver det samme, og det sier noe om ryktene rundt presidenten og utdannede journalisters tillit til Mutharika som leder. Kayambazinthu og Moyo (2002:102) skriver i en bok om Malawis utvikling som demokrati, at det helt siden starten har vært en trend blant malawiske ledere å fremstå som positive til demokrati, mens de samtidig holder fast ved sin makt for alt den er verdt og utover det som står i grunnloven.

Fortolkningskontekst

Over har vi sett at Malawi rangeres som et av verdens fattigste land, og at det fremstår som et underutviklet land. Likevel fikk man med demokratiseringen av landet fri grunnskoleutdanning for alle, noe som har åpnet opp utdanningsmulighetene for flere. Tiden under autoritært styresett ser fortsatt ut til å prege landet, og dette viser seg spesielt i skolene der Bandas fire verdier – enhet, lojalitet, lydighet og disiplin, fremdeles står sterkt. De fire verdiene hevdes å forme skolene i en autoritær retning. Sett under ett virker verdiene å skape en passiviserende væremåte i folket – derav blant elevene i skolen. Malawis ledere virker støttende til demokrati, men kjemper på den annen side for å beholde sine maktposisjoner utover grunnlovens bestemmelser. Når dette skjer på høyt politisk plan, kan man spørre seg hva den politiske situasjonen lærer unge mennesker om demokrati og hvilke inntrykk de får av demokratiet som styresett?

2.2.3 Utfordringer for et regime i forandring

Malawi er kjent for å være et av de mest fredlige landene i Afrika, og gjennomførte et ikke-voldelig regimeskifte på begynnelsen av 90-tallet (Meinhardt og Patel 2003:21). Likevel bød overgangen fra autoritært regime til demokrati på mange utfordringer. Hvilke konsekvenser har disse hatt for hvordan demokratiet praktiseres og oppleves av befolkningen i dag? Vi vil her forsøke vise konsekvenser som kan ha påvirket demokratisynet i skole og samfunn.

Da demokratiet ble innført i Malawi, opplevde man en overgang fra et gjennomskiktig samfunn med strenge lover, regler og plikter til et kaotisk samfunn der flertallet var preget av en misoppfatning om at alt var tillatt og hvor ansvar ble forsømt (MacJessie-Mbewe og Nampota 2007:124). Konsekvensene av dette var blant annet at kriminalitetsraten økte betraktelig

(Venter 1995:181). Mange gikk fra å være entusiastiske over demokratitanken, til nærmest å savne tiden under autoritært regime (Bratton og Walle 1997:10). Undersøkelser fra Afrobarometer¹ i 2005-2006 viser at kun 26 % av malawierne er svært fornøyde eller ganske fornøyde med det malawiske demokratiet (Afrobarometer 2006:8). Kun den autoritære staten Zimbabwe viser en større misnøye (ibid). Undersøkelsene viser at 56 % av den malawiske befolkningen støtter demokratiet, noe som er lavt sammenlignet med andre afrikanske land (ibid:2). I 2004 stemte kun 54,3 % av de registrerte stemmeberettigede, mens i 2009 fikk man en oppgang til 78,3 % (EISA 2009). Det store oppmøtet ved siste valg kan skyldes den gjenvalgte presidentens popularitet etter første periode.

Meinhardt og Patel (2003:71) hevder at demokrati koster store penger, og spør seg hvorvidt demokratiet er for kostbart for et land som Malawi. De sier videre at på grunn av økonomiske utfordringer rommer det malawiske demokratiet mange mangler og svakheter (ibid:19). Blant annet hevder de at landet er avhengig av økonomisk støtte for å kunne avholde demokratiske valg (ibid:71). Fattigdom, samt mangel på folkeopplysning og utdanning, har ført til at størsteparten av den rurale befolkningen er politisk og økonomisk marginalisert, og vet lite eller ingenting om sine konstitusjonelle rettigheter (ibid:19). Det problematiseres også at media ikke når frem, da avisene er kostbare, publisert på engelsk, og først og fremst distribuert i urbane strøk (ibid:17). Siden 1994 har menneskerettighetene hatt stor fremgang i Malawi, men det gjenstår enda mangler og rester fra tiden med autoritært regime. Det skorter blant annet på ytringsfrihet når journalister kan stå i fare for å miste jobben eller bli fengslet dersom de krysser visse grenser i sin dekning av regjeringspartiet. Samtidig kontrolleres alle elektroniske media av regjeringen. Korrupsjon og misbruk av makt er også større problem (Chiponda 2007:104ff). Mens Meinhardt og Patel (2003:19) hevder at manglene blant annet skyldes dårlige økonomiske muligheter, peker Jack Mapanje (2002:186), malawisk doktor i engelsk ved "University of Newcastle-upon-Tyne", derimot på andre faktorer som kan ligge bak. Han skriver at under Banda ble ikke folket lært opp i hvordan å være og leve demokratisk – at malawierne etter demokratiets frembrudd måtte starte på nytt. Mapanje velger å sammenligne overgangen fra Bandas autoritære styresett til demokrati med å lære og gå på nytt igjen. Det fantes ikke noe ekspertutvalg som kunne rådgi de nyvalgte lederne, og veien til korrupsjon og maktmisbruk ble dermed kortere (ibid).

¹ En uavhengig organisasjon som måler sosiale, politiske og økonomiske tendenser i afrikanske land.

Ragnhild Muriaas skriver i sin doktoravhandling om desentralisert demokrati i blant annet Malawi, at det har vært et kjennetegn for mange afrikanske ”ferske” demokrati at de ikke har fremstått som vitale demokrati, men som ”*different kinds of predominant party systems with a weak and fractioned opposition*” (Muriaas 2008:7). De politiske partiene i Malawi har hatt knappe 15 år på å utvikle seg som parti, finne sine ideologier, sin plassering blant andre partier og blant folket. Et problem hevdes å være at partiene mangler ideologisk bevissthet og orientering mot en klar politikk (Meinhardt og Patel 2003:29). Demokratiske strukturer innen partiene, som gjennomsiktighet, avtaleinngåelse og etablering av fond, har ennå ikke blitt utviklet (ibid). Innad i partiene hersker en ovenfra og ned-struktur, der kommunikasjonen stort sett tar utgangspunkt i instruksjoner fra ledelsens side. Man kan dermed si at partiene ikke fremstår som særlig demokratiske innad (ibid:31). Det fremgår også en mangel på demokratiske relasjoner mellom de forskjellige partiene, da blant annet opposisjonens valgstøtte ofte uteblir (ibid:32), samt at den ikke får tilgang til likeverdig mediedekning som regjeringspartiet (ibid:28).

Ifølge Meinhardt og Patel (2003:50) anser ikke malawiere flest seg som en del av de prosessene som foregår i regjeringkretsene. Dette henger igjen fra synet på tradisjonelle høvdinger; folket forventer ikke og har ikke behov for å se noe resultat på grasrotnivå så lenge de stoler blindt på sin høvding (ibid). Verdier som henger igjen etter Banda påvirker også folk i den grad at folk holder sine politiske meninger for seg selv, da det var dette Banda oppdro dem til gjennom sitt autoritære styresett (Divala og Enslin 2008:219). Folk er mer påvirket av etnisitet eller regionalisme i den forstand at de er mest opptatt av å ha noen fra sitt eget stammefolk på toppen av politikken (Chiponda 2007:105).

En utfordring for skolen har kommet av folkets misoppfatning av hva demokratiet innebærer. Mange har forstått demokrati som synonymt med frihet, men ikke innsett at med demokrati følger også ansvar. Man oppfatter det blant annet som en rett til frihet fra autoriteter. I skolen betyr dette at elever har sett det som en rett til å la være å lytte til læreren eller la være å levere inn oppgaver: ”*Teachers as well as students defied authority and went on strike whenever they felt like it*” (MacJessie-Mbewe 2007:225). Skoleledelsen og lærere har ikke likt dette, og denne erfaringen kan ha bidratt til at man i dag frykter konsekvensene av å gi slipp på autoritetsprinsippet i skolen (MacJessie-Mbewe og Nampota 2007:124).

Fortolkningskontekst

Over har vi sett hvordan overgangen fra autoritært regime til demokrati har bydd på utfordringer for Malawi. Vi har blant annet sett at demokratiet hevdes å være for kostbart for fattige land, og at flere malawiere har gått fra å være positive til å bli mer negativt innstilt til demokratiet som styreform. At færre er fornøyde med hvordan demokratiet fungerer kan påvirke hvordan lærerne underviser om det og hvordan elevene forstår det. Befolkningens misoppfatning av demokratiets betydning ser ut til å stå sterkt og påvirke demokratiforståelsen også i skolen. Hvordan elever, lærere og skoleledelse forstår demokrati kan også være påvirket av det tradisjonelle synet på ledelse og fokuset på etnisitet. Vi har sett at flere stemmer med utgangspunkt i hvilken etnisk bakgrunn kandidatene har, ikke ut i fra hvilke saker de fremmer, fordi man ønsker at noen fra sitt eget stammesamfunn skal sitte ved makten. Hvor i Malawi lærere og elever kommer, kan altså kunne påvirke utdanningen til demokrati. Skolestyrene ble skremt av frihetstanken som oppsto i forbindelse med regimeskiftet, og preges derfor av et autoritetsprinsipp som de har vanskelig for å slippe taket i. En følge er at elevene ofte ikke slipper til i beslutningssaker. I samfunnet påstås det generelt å være mindre behov for å se resultatene fra politikken som føres på høyere hold. Kanskje preger dette synet også undervisningen til demokrati i form av at elevene ikke er spesielt opptatt av å ta del i beslutningstaking i skolesaker? I empirien vil vi se nærmere på hvorvidt elevene ønsker å ta del i beslutninger ved skolen.

2.3 Skolens rammebetingelser i demokratiopplæringen

Vi har til nå sett hvordan Malawi har utviklet seg fra å være under britisk styre, til et uavhengig autoritært styresett, og hvordan demokratiseringsprosessen har foregått. Videre vil vi nå se nærmere på hvilke rammebetingelser som bidrar til å påvirke utdanningen til demokrati i skolen. Dette vil vi gjøre gjennom å se på hvordan historien, kulturen og staten påvirker skolehverdagen, og hvilke følger disse påvirkningene har for utdanningen til demokrati.

2.3.1 Historie

Med den historiske påvirkningen menes de rammene som har kommet med den historiske utviklingen. For eksempel ble den afrikanske skolemodellen i sin tid etablert med grunnlag i kolonitidens europeiske skolemodell, da den kom som en følge av at europeiske misjonærer

var de som grunnla de afrikanske skolene (Harber 1997:43f). Skolemodellen det ble tatt utgangspunkt i stammet fra 1700-tallet og opplysningstidens epoke (ibid). Ifølge Dr. MacJessie-Mbewe (vedlegg C) ble elevene ansett som tomme "flasker" som skulle fylles med kunnskap. Memorering av kunnskap var den ideale læringsmetoden. Diskusjoner og dialoger i klasserommet falt ut, da det ble ansett som ineffektivt. Læreren var den som skulle snakke i klasserommet, elevene kun når de ble spurt. Å respektere autoriteter var svært viktig for den type undervisning som her ble innført. Hvorvidt den europeiske skolemodellen passet inn i afrikansk kultur var det ingen som stilte spørsmålstegn ved, det ble kun antatt at det man anså som best i europeisk sammenheng også ville fungere godt i Afrika (Serpell 1993:93f). Mens denne autoritære, kunnskapsoverførende skolemodellen i dag har sluppet taket i mange vestlige land, hevder MacJessie og Nampota (2007:122) at den fortsatt er rådende i Malawi. Chonzi (2007:237f) fremmer at det kan være flere årsaker til at Malawi har holdt på den europeiske skolemodellen fra opplysningstiden. For eksempel kan det være at man anser det for naturlig å ha et autoritetshierarki i skolesammenheng (ibid). Man ser også at det er vanskelig for mange lærere å legge bort gamle undervisningsmetoder, samtidig som det er stor mangel på alternative undervisningsmateriell (ibid). En del lærere er også generelt skeptiske til nye forandringer, da de frykter det ukjente og er redd for å miste både status, makt og normer (ibid). Det kan også være en faktor at man i Storbritannia, som var Malawis kolonimakt, enda på slutten av 90-tallet kunne finne spor av et autoritært skolesystem (Harber 1997:39). Serpell hevder at siden afrikanske land har omfavnet dette skolesystemet så lenge, må systemet i dag anses for å være afrikansk og ikke europeisk (1993:84).

Under kolonitiden var det naturlig for kolonimakten at undervisningsmaterialet og læreplanen hadde et europeisk utgangspunkt, selv i afrikanske land (Serpell 1993:93f). Under intervjuet med Dr. MacJessie-Mbewe (vedlegg C) hevdet han at *"the type of content was western, so that type of education did not reflect the culture of Malawians, the way of life of Malawians"*. Dr. MacJessie-Mbewe (ibid) hevder videre at historiene i lærebøkene har omhandlet snø, de store elvene i Amerika og den britiske dronningen; alle fenomener som afrikanske barn ikke har noe forhold til: *"How can a Malawian child imagine snow? Because of that students were learning quietly and just memorized"* (ibid). Mangel på muligheter til å forstå innholdet i undervisningen har i følge Dr. MacJessie-Mbewe (ibid) bidratt til å skape en skolekultur der elevene forholder seg passive gjennom undervisningen.

Under Banda-regimet fikk man et fag kalt "Civics" inn i skolene, der formålet var å utdanne til "medborgerskap" gjennom lovprising av presidenten. Faget var bygget på de fire

hjørnesteinene, og Banda brukte utdanningen til å oppdra elevene som støttende undersotter av presidenten (Divala og Enslin 2008:219). Det autoritære styresettet ble gjennom de 30 årene regimet varte, forankret i kulturen, slik at denne måten å styre på også ble overført til familier og skoler (MacJessie-Mbewe og Nampota 2007:122).

Fortolkningskontekst

Over har vi sett hvordan historien har bidratt til i utviklingen av den afrikanske skolen. Vi har blant annet sett at den afrikanske skolemodellen bygger på den gamle opplysningstidens pedagogikk der ”kunnskapspåfylling” var den sentrale undervisningsmetoden, noe som fører til et fokus på lærer i sentrum og et krav om respekt fra autoriteter. Elevaktiviteter som dialoger og diskusjoner i undervisningen hevdes derfor ikke å benyttes noe særlig. Vestlig skolemateriale sies å ha skapt en kultur for passive elever. I empirien vil vi måtte se disse historiske implikasjonene opp i mot hvorvidt den europeiske skolemodellen fortsatt synes å prege undervisningen, da i hvilken grad det gis uttrykk for elevenes mulighet til å være passive eller aktive i undervisningen. Banda-regimets skole ser fortsatt ut til å prege dagens skole i den grad at man finner autoritære verdier og tendenser forankret i skolekulturen.

2.3.2 Kultur

Kulturens betydning for rammebetingelsene i skolehverdagen handler her i hovedsak om den innflytelsen kulturen i samfunnet rundt, har på demokratiopplæringen. Vi vil først se på tradisjoner i afrikansk kultur som hevdes å bidra til en passivisering av malawiske elever. Disse tradisjonene har lagt stor vekt på respekt for de eldre. Det er de eldre som regnes som bærere av visdommen og dermed kunnskapen, og det kreves at de unge yter dem respekt (Chonzi 2007:231). Barna settes dermed i en ”naturlig” underordnet posisjon (Harber 1997:47) der det forventes at de adlyder enhver instruksjon uten å stille spørsmål. Lydighet kan sies å være høyt verdsatt i samfunnet – da spesielt med tanke på barn og unges lydighet. Vi kan snakke om et ”aldershierarki” (Chonzi 2007:231). Under intervjuet med Dr. MacJessie-Mbewe forteller han at dette hierarkiet kan forstås på to måter. For det første handler det om kultur: *”culturally we are told, or we are socialized to respect the elders. In that socialization we know that the elders are the ones who have got wisdom”* (MacJessie-Mbewe, vedlegg C). Gjennom seremonier møter de unge de eldre, og får råd om hvordan de bør leve og oppføre seg. Det forventes av de unge at de ikke stiller seg spørrende til rådene de eldre gir dem (ibid). Den andre forklaringen Dr. MacJessie Mbewe (ibid) viser til, handler om den innflytelsen de hvite hadde over samfunnet da de gjorde inntog med sin skole og religion

under kolonitiden. Her handlet det om å utøve respekt for mennesker i høye posisjoner, som lærere, prester, misjonærer og lignende. Aldershierarkiet innebærer en slags maktstruktur der nivå av kunnskap forbindes med nivå av makt. Kulturelt vil unges meninger og ytringer ifølge Dr. MacJessie-Mbewe (ibid) ikke tas seriøst, og de vil heller ikke bli hørt. Dr. MacJessie-Mbewe hevder videre at den tradisjonelle maktstrukturen er svært rådende i den malawiske skolen, og at elevene selv ikke forventer andre former for relasjoner: *"When you go to school you find that children would expect teachers to tell them, to give them knowledge"* (ibid).

Aldershierarkiet bidrar til å skape det Clive Harber i sin bok, "Education, Democracy and Political Development in Africa" (1997:39f), hevder er autoritære skolesystemer. Harber går så langt som å hevde at rektorer ved afrikanske skoler kan oppleves som så autoritære at de kan kalles autokratiske (ibid). Under intervjuet vi gjorde med Peter Namphande hevdet han at de fleste rektorer mangler tillit til elevene. Namphande mener skoleledelsen frykter kaos, da ledelsen tenker: *"give these children freedom, and we will be in a mess"* (vedlegg D). Harber (1997:39f) hevder videre at rektors autoritære holdning forplanter seg ned på klasseromsnivå, der læreren fremstår som de ubestridt autoritet. Han trekker så frem Malawi som eksempel for sin påstand, og hevder at i Malawi er det visse pedagogiske fremgangsmåter som forelesning og hierarkisk autoritet som står sterkt. Empirien Harber bruker her er fra 1991, altså mens Malawi fremdeles var et autoritært regime. Det er derfor et spørsmål rundt hvor mye skolen kan ha forandret seg siden den tid, nå med demokratiet som verdigrunnlag? Namphande (vedlegg D) sier noe om dette da han under intervjuet trekker frem at elevene i den malawiske skolen ofte ikke gis muligheten til å praktisere det de lærer, og at lærerens oppgave er å klargjøre elevene til eksamen. Det som prioriteres er at elevene skal kunne svare på spørsmålene som gis, om de så behersker kunnskapen i praksis er ikke lærerens bekymring (ibid).

Mannlige eldre står øverst på rangeringslisten i aldershierarkiet. Dermed settes unge jenter i en spesielt underordnet posisjon, og man kan si at jentene læres opp til å være underordnede (Chonzi 2007:231). Kulturelt har jenter og gutter forskjellige roller, og jenter og kvinner anses for å være underlegne guttene (Nzomo 1994:205). Kjønnbildet gjenspeiler seg i regjeringskretser der kvinneandelen hele tiden har vært lav (NCA 2009). Ulrika Ribohn (2002:176f) argumenterer for at malawisk kultur står i et motsetningsforhold til menneskerettigheter. Først og fremst hevder hun dette med tanke på kvinners rettigheter, der hun skriver at kvinners ansvar er å opprettholde tradisjoner som bidrar til å undertrykke kvinners rolle i samfunnet (ibid). I et aldershierarki vil den yngste jenta alltid stå under den

ungste gutten i hierarkiet. Ifølge Peter Namphande gjelder denne forskjellen også i dagens malawiske skole:

“What I observe, which we and the teachers are trying to get rid of is that there is a difference in treatment of boys and girls. Because culturally, I think gender roles and that people have different expectations from boys and from girls” (Namphanse, vedlegg D).

Guttene forventes å være smartere og mer aktive enn jentene, også ut i fra mange læreres synspunkt; *“because the teachers are drawn from the same pool, they go to the school and the class with their own attitudes”* (ibid). Problemet er av en slik art at jentene selv lever ut i fra disse forventningene, de vet at de er underlegne og ter seg deretter. Ifølge Namphande har problemet blitt tatt tak i, og flere kampanjer for å motvirke det har blitt igangsatt (ibid).

Fortolkningskontekst

Kultur og tradisjoner ser ut til å spille inn på skolepraksisen i form av hierarkiske strukturer som former relasjonene mellom elever, lærere og ledelse. Vi har sett at aldershierarkiet fører med seg autoritære tendenser, der de eldre krever respekt og lydighet fra de unge, uten å legge opp til noen form for dialog. Aldershierarkiet bidrar til å skape en maktstruktur innenfor skolen der alder likestilles med nivå av kunnskap, som igjen likestilles med nivå av makt. Siden maktstrukturen er en del av kulturen forventer elevene å finne den i skolen, noe som bidrar til at passiviseringen av elevene skjer fra begge ender. I empirien vil det være interessant å studere hvorvidt vi kan oppdage spor av aldershierarki og maktstruktur. Elever og læreres uttalelser vil kanskje si noe om hvordan disse strukturene utarter seg ved de tre informantskolene. Det har blitt hevdet at rektorene mangler tillit til elevene, og at det blant annet resulterer i at elevene ikke gis muligheter til å prøve ut teori i praksis. Vi vil se hvorvidt dette viser seg i empirien.

Vi har også sett hvordan kvinner kulturelt oppfattes som underlegne menn. Det har blitt hevdet at dette kulturelle kjønnsmonsteret også viser seg i de malawiske skolene, og at de kvinnelige elevene tilpasser seg rollen som det underlegne kjønn. Hvordan forholdet mellom kjønnene er i våre informantskoler, samt hvilke konsekvenser dette eventuelt måtte ha, vil vi gå nærmere inn på i empirien.

2.3.3 Stat

Hvilke rammer staten setter gjennom sin skolepolitikk er fokus i denne delen. Bestemmelsene som tas på skolenivå i de fleste afrikanske land, er i stor grad styrt fra myndighetenes hold

(Harber 1997:42). I intervjuet med Peter Namphande (vedlegg D) hevder han at dette også gjelder i Malawi. Han sier at *"there is too much centralized control on school management"* (ibid), da myndighetene – ifølge Namphande – tar seg av alle ansettelse og inntak av elever, og har makt til å forflytte de ansatte til andre skoler. *"The government can transfer teachers, starting from the head teacher or any other teacher from one school to another"* (ibid). Videre sier han at det er myndighetene som rår over skolene når det kommer til prosedyrer og regler, og skolene står derfor lite fritt til å utvikle seg selvstendig eller prøve nye ting på egne initiativ. Namphande (ibid) hevder at på grunn av den statlige kontrollen må skoleledelsen arbeide ut i fra visse rammer for i hvor stor grad elevene kan delta i bestemmelser rundt skolehverdagen. Skoleledelsen frykter – ifølge Namphande – for selv å kjøre gjennom saker eller for å vedta nye arbeidsmåter, da alt må rapporteres til høyere hold. Man kan si at skoleledelsen ser ut til å oppleve en situasjon av avmakt (ibid).

Elever har ifølge Namphande (vedlegg D), små muligheter til å ta del i bestemmelser som omhandler skolehverdagen deres. Dette som en følge av at regler og bestemmelser som gjelder skolene blir tatt sentralt i utdanningsdepartementet (ibid). *"So the students don't have much to say on the rules they follow or even on the consequences of breaking those rules"* (ibid). Skoleledelsen sitter med en utvisningsmakt som mange elever føler seg truet av. Få elever får muligheten til å gå på videregående skole, og elevene frykter ifølge Namphande (ibid), for å miste denne muligheten dersom de bryter skolereglementet. De fleste skolene har "prefect councils" hvor representanter for elevmassen møtes for å gjennomgå skolehverdagen. Dette kunne fremstått som et godt eksempel på opplæring til demokrati og deltakelse, men ifølge Namphande (ibid) *"there is a very big difference between what is learned in class and what is practiced"*. Han forteller videre at i de fleste skoler står lærerne for valget av prefekter. I de skolene som lar elevene selv velge, *"the teachers have the power to change some names"* (ibid).

Språket byr på utfordringer i den malawiske skolen, da man tidlig i barneskolen tar i bruk engelsk som undervisningsspråk i alle fag, både muntlig og skriftlig. At man fremdeles benytter seg av de tidligere koloniherrernes språk gjør skolen mer utilgjengelig for folket. Man kan si skolen gjøres mindre demokratisk i den forstand at bruken av den tidligere elitens språk kan prege skolen som eliterettet heller enn basert på folkelig tilnærming. Serpell (1993:97) lister opp tre grunner til bruk av engelsk heller enn morsmål i skolen. Den første omhandler det praktiske; afrikanske land som Malawi består av flere forskjellige innfødte språk, og å skulle velge ett å undervise i mente man ville føre til uenigheter, kommunikasjonsproblemer,

samt gagne én folkegruppe. For det andre handler det om tilpasningsevne, der forskning har vist at barn fint takler å lære gjennom et andrespråk. Det handler også om forberedelse, da man mener elever som tidlig lærer engelsk vil ha et forsprang i andre fag. Det tredje punktet fokuserer på økonomi, der man ser behovet for engelskkyndige folk for å opprettholde en god kommunikasjon med andre land. I tillegg kan det nevnes at engelsk fungerer som offisielt språk i Malawi, og at man bør kunne engelsk for å kunne delta demokratisk i samfunnet som samfunnsborger. Ifølge Chauma og Kholowa (2007:146) erfarer man derimot bedre kommunikasjon i et klasserom hvor det snakkes morsmål. Elevene blir da i større grad aktive og deltakende i det som skjer i timen (ibid). Dr. MacJessie-Mbewe (vedlegg C) hevder noe av det samme, og sier at når all undervisningen foregår på engelsk, påvirker dette elevenes deltakelse negativt helt opp på universitetsnivå: *"Even at college here I give them opportunities, I ask them questions, but you find that few people are answering. The reason is that some fail to express themselves in English"*. Den utbredte bruken av engelsk som undervisningsspråk fører ifølge Dr. MacJessie-Mbewe til at elever kvier seg for å snakke ut foran klassen, diskutere eller stille spørsmål: *"if they do have questions, they think "how can I express it?"* (MacJessie-Mbewe, vedlegg C). Dr. MacJessie-Mbewe spør seg også hvorvidt elevene forstår innholdet i undervisningen når det foregår på et andrespråk (ibid).

Ifølge Harber (1997:43f) er faktakunnskap særlig sentralt i den afrikanske skolen; det etterstrebes at elevene skal sitte inne med mest mulig teoretisk kunnskap når eksamensdatoen inntreffer. Slik som lærere, skoleledelse, myndigheter og også elever ser det, er det eksamensresultatene som betyr noe. *"I think their school experiences are mostly about passing examinations and not for life as such"* (Namphande, vedlegg D). Namphande viser til at hvis en elev er oppvakt og informert, involverer seg i samfunnsutviklingen og er aktiv på fritiden, men likevel stryker på eksamen, vil samfunnet avvise ham da det kun er karakterene som teller. Lærerne etterstreber gode resultater fra sine elever, og da må de velge hva de kan bruke den knappe undervisningstiden på; elevsentrert eller lærersentrert undervisning? Ofte tyr lærerne til lærersentrert undervisning, da de opplever dette som mer effektivt (ibid).

"I have been to so many classrooms observing many teachers teach, and I have noticed that the exams put a lot of pressure on both the teacher and the students. (...) practice is not for the teacher (...), so the students are not (...) given an opportunity to practice, to link what was drawn on the chalkboard to what is outside" (Namphande, vedlegg D).

Elevenes deltakelse faller altså bort til fordel for innprenting av kunnskap. Harber (1997:43f) hevder det samme, og skriver at mange lærere ser lite poeng i å bruke tiden i klasserommet på

diskusjoner eller samtaler, da lærerens rolle er å "fylle" elevene med kunnskap. Foruten eksamensfokuset kan det også ligge andre årsaker til grunn for jaget etter faktakunnskap. Lærere erfarer blant annet situasjoner der elevene mangler skolebøker eller andre informasjonskilder. Lærerne fungerer da som de eneste informasjonskildene, og undervisning blir synonymt med forelesning da elevene skal få den informasjonen de ellers kunne fått fra lærebøker (Namphande, vedlegg D). Man kan stille seg spørsmål ved hvorvidt lærerne i visse situasjoner har andre alternativ enn elevpassiviserende undervisningsmetoder som effektivt virker tidsparende?

De siste årene har man begynt å se konturene av en ny måte for undervisning i skolen. Ifølge Dr. MacJessie-Mbewe (vedlegg C) snakker om at det kan være snakk om et generasjonsskifte i lærerstaben, der de unge og nyutdannede lærerne har blitt utdannet til nye prinsipper og idéer. Dr. MacJessie-Mbewe hevder videre at prinsippene for utdanningen i skolen nylig har vært under revidering, og at man kan se effekter av revideringen i form av nye tanker om undervisning (ibid).

Fortolkningskontekst

Staten virker å ha mye å si for hvordan skolene styres, da den tar seg av fastsetting av skolenes ansettelse, regler og prosedyrer. På denne måten setter staten betingelsene for i hvor stor grad elevene inkluderes og får medvirke i beslutningssaker. Over har vi sett at det har blitt gitt uttrykk for at elevene ikke har store muligheter til å praktisere demokrati i skolen, da det blant annet hevdes at elevrådene ved de fleste skolene ikke velges demokratisk. Når vi skal studere empirien vil vi måtte ta i betraktning at hvordan skoleledelsen legger opp til elevmedvirkning kan være påvirket av bestemmelser fra høyere hold i skolesystemet. I empirien vil vi se hva lærere og elever tenker rundt valg av elevrepresentanter. Lærere og skoleledelse fremstilles her som maktpersoner som alltid vil ha mulighet til å styre utfallet i skolesaker, noe vi vil se hvorvidt stemmer i vår empiri.

Språklige utfordringer er en faktor som ser ut til å begrense elevenes muligheter til å delta aktivt i undervisningen. At undervisningsspråket er fremmedspråket engelsk, har vi sett skaper hindringer for elevene i forhold til å forstå innhold, utøve kunnskap og delta. Det bidrar altså til en passivisering av elever. Eksamenspresset påvirker nivået av deltakelse, da det fører til lærersentrert, kunnskapsteoretisk undervisning. Det hevdes å være lite fokus på praktisering av hva man lærer, da man heller satser på innprenting av kunnskap mot eksamen. Med disse punktene sett i sammenheng kan man si at mulighetene som gis til elevdeltakelse i

skolehverdagen, hevdes å være små. Likevel pekes det på at det ser ut til å være et generasjonsskifte blant lærerne, og at nyutdannede lærere ser ut til å ta i bruk mer elevaktiverende undervisningsmetoder. I empirien vil vi se hvorvidt disse faktorene utøver seg ved de tre informantskolene, da vi ønsker å finne ut hvilke muligheter elevene har til å være aktive.

2.4 Sammendrag

Hvordan samfunnets rammer bidrar til å påvirke skolens rammebetingelser og opplæringen til demokrati er hva vi har forsøkt å vise i dette kapitlet. Vi har sett at historien, kulturen og staten virker å sette visse betingelser for hvordan undervisningen foregår, og for hvor delaktige elevene kan være i beslutninger som angår skolehverdagen. Ut i fra hva vi har presentert i dette kapitlet her kan man si at den malawiske skolen i utgangspunktet ikke virker særlig demokratisk orientert, men heller preget av en autoritær og hierarkisk ovenfra og nedstruktur. Historisk kan vi si dette da holdningene etter tiden med autoritært regime ennå virker å stå sterkt i samfunnet og i skolen. Skolen har vært påvirket av Bandas autoritære styresett så vel som det koloniale, da det opplysningspregede og autoritære skolesystemet som ble innført av britene har slått rot og fremdeles ser ut til å stå sterkt. Skolens språk er også preget av kolonitiden i den grad at all undervisning foregår på engelsk. Konsekvenser av dette er mindre aktive elever samt at demokratiske strukturer i skolehverdagen faller bort da elevene får vanskeligere for å ordlegge seg om sine meninger. I samfunnssammenheng kan man si at utdanning er en grunnleggende faktor for demokratiet i den grad at man må beherske engelsk for å kunne delta i det politiske samfunnet. Kulturen spiller inn som en begrensende faktor for demokrati i skolen, da de lite demokratiske tradisjonelle tendenser veier tungt. I samfunnet pekes det på et aldershierarki der kunnskapen hevdes å forvaltes av de eldre, kombinert med en maktstruktur som tillegger makten til den mest kunnskapsrike. Dermed kan man si at samfunnet fungerer ut i fra en grunnleggende tro om at de eldste har størst kunnskap og derav størst makt. Unge rangeres nederst i dette aldershierarkiet, og har kulturelt ikke mye de skulle ha sagt da deres oppgave handler om å være lydige. Når dette hierarkiet ser ut til å være gjeldende også i skolesammenheng, kan man se en årsak til hvorfor det hevdes at demokratiske strukturer i skolen ikke eksisterer. Det kulturelle hierarkiet ser ut til å bidra til å skape mangel på tillit fra ledelsen ved skolen i forhold til elevene. Det kulturelle fokuset omhandler at unge ikke har tilstrekkelig med kunnskap til å sitte med makt, og tilliten vil

dermed bli lav siden man ikke ser ut til å forvente den beste løsningen fra de unges hold. Man kan se det samme bildet tegne seg høyere opp i skolesystemet der flere av skolens avgjørelser hevdes å bli tatt av myndighetene. Man kan se spor av liten tro på de som befinner seg lenger ned i systemet.

Etter presentasjonen av teori og metode, vil vi videre i denne oppgaven se hvorvidt disse rammebetingelsene som er presentert her ser ut til å være gjeldende i den malawiske skolen, og i hvor stor grad de ser ut til å praktiseres. Ifølge hva vi har presentert i dette kapitlet, virker det mest sannsynlig at vi vil kunne oppdage spor av en kulturelt påvirket og autoritær skolekultur der demokratiske tendenser er fraværende. Hvordan elever og lærere vil uttale seg om demokrati både i og utenfor skolen vil ses i lys av de rammebetingelsene som er satt av stat, historie og kultur.

3

Teori

Kapitlets hovedmål er å skissere det teoretiske rammeverket for å kunne analysere elevers og læreres opplevelse av demokrati, og elevenes deltakelse og medvirkning både i undervisningen og på skolenivå.

Teorikapittelet innledes med å skissere opp den demokratidefinisjonen vi har valgt å ta utgangspunkt i. Videre gjøres det kort rede for skolen som demokratisk institusjon, da skolen er rammen undersøkelsene våre finner sted innenfor. Før vi går videre, ser vi det som hensiktsmessig å se nærmere på noen begreper som vil komme til å stå sentralt i teorien som oppgaven vår bygger på. Underkapittel 3.4 behandler to demokratiteorier; den liberale og den republikanske. Disse vil kunne tjene som utgangspunkt for å vurdere lærernes og elevenes demokratiforståelse som vil komme til syne i klasserommet og i undervisningen, og som kan tenkes å påvirke lærernes og elevenes opplevelse av deltakelse og demokrati. I tillegg legges John Deweys tanker om demokrati og utdanning frem, da disse vil stå sentralt i arbeidet med å analysere hvordan elever og læreres opplevelse av demokrati og deltakelse er ved skolene. Videre presenteres kort begrepet pseudodemokrati og hvordan dette kan tenkes å utarte seg i skolen. I underkapittel 3.5 presenteres Cohens tre analytiske demokratidimensjoner; bredde, dybde og omfang. Med utgangspunkt i bredden ønsker vi å se nærmere på hvorvidt elevene inkluderes i beslutningsprosesser ved skolen, samt får mulighet til å delta i undervisningen. Gjennom å ta i bruk dybdebegrepet ønsker vi å undersøke elevenes mulighet til innflytelse og deltakelse gjennom medvirkning, mens gjennom omfangsdimensjonen vil vi se på hvilke type saker elevene blir gitt mulighet til å involvere seg i og hvordan elevrepresentantene blir valgt. Ut fra de tre dimensjonene vil vi presentere kategoriene som skal brukes i arbeidet med å analysere empirien som omhandler elevenes medvirkning både i undervisningen og på skolenivå.

Det finnes omfattende litteratur som tar for seg demokratiteorier, syn på demokratisk deltakelse og opplæring til demokratisk medborgerskap. Vi har her måttet foreta et utvalg og

en avgrensning. I denne avhandlingen har vi derfor hovedsakelig valgt å ta utgangspunkt i teoretikerne Cohen, Dahl, Dewey og Pateman.

3.1 Om demokrati

3.1.1 Demokrati og deltakelse

I dette avsnittet vil det gjøres rede for hvilken demokratidefinisjon vi tar utgangspunkt i, og hvorfor denne er valgt. Videre vil vi se kort på hvordan deltakelsesaspektet i demokratiet gis ulik begrunnelse, med utgangspunkt i Patemans og Mansbridges tenkning rundt deltakelse og demokrati.

Ut fra tidligere erfaringer fra Malawi, var vi bevisste på at deltakelse står sentralt i den malawiske kulturen. Derfor har vi funnet det naturlig å ta utgangspunkt i en demokratidefinisjon som gir deltakelse en helt sentral plass.

For vårt arbeid har vi valgt å ta utgangspunkt i Carl Cohens følgende definisjon av demokrati:

”Demokratiet er et system for samfunnsstyre, der medlemmene av et samfunn i det store og hele deltar eller kan delta direkte eller indirekte i utformingen av beslutninger som angår dem alle” (Cohen 1984:305).

Vårt utgangspunkt i Cohens definisjon kan begrunnes ut fra hans syn på demokrati som avhengig av deltakelse i samfunnet. Hans definisjon og utdypinger av demokrati gir muligheter til deltakelse en helt sentral plass. En kommer ikke utenom deltakelse når det er snakk om demokrati, og det å involveres i beslutningsprosesser kan ses på som en vesentlig del av deltakelsesbegrepet. Her settes samfunnsmedlemmenes mulighet til å påvirke i beslutninger som mål for demokratiet. Dette kan skje gjennom direkte deltakelse i beslutninger, eller mer indirekte som premissleverandør i en eller annen form (Solhaug 2003:39). Cohen så for seg at medlemmene i et demokrati ville være aktiv i deliberasjon, ikke bare gjennom stemmegivning. Medborgerne skulle ha mulighet til å foreslå alternative handlingsforløp, forsvare eller kritisere ulike politiske forslag, komme med egne forslag og prøve å påvirke meningene til sine medborgere (Cohen 1971:18). Dette kunne for eksempel skje gjennom bruk av ytringsfriheten i det offentlige rom, eller gjennom å engasjere seg i organisasjoner. Fokuset i vår avhandling vil i stor grad ligge på læreres og elevenes opplevelse av elevenes muligheter til å delta i å ta beslutninger.

Oppgaven vår bygger på tanken om at deltakelse, samt opplæring til deltakelse, står sentralt i demokratiet. Medborgerbegrepet, som vi skal se nærmere på under, omfatter blant annet deltakelse, og kan en kan dermed se for seg at skolens utdanning til medborgerskap vil naturlig måtte innbefatte opplæring i ulike former for deltakelse.

Videre viser Cohens definisjon at demokratiet ikke nødvendigvis trenger å oppstå innenfor en nasjonalstat, men at de ulike formene for samfunn hvor demokratiet kan fungere i, er ubegrenset. Demokratiet kan leve i mange ulike samfunn og på ulike samfunnsnivå, hvor skolen som institusjon kan være et eksempel (Cohen 1971:7). Dette er vesentlig for vår avhandling, da arenaen for våre undersøkelser er skolen.

Robert Dahl har også et stort fokus på deltakelse i sitt syn på demokrati. Dette kommer til syne i hans fem avgjørende kjennetegn for demokratiet (Dahl 2000:38):

1. Effektiv deltakelse: like muligheter til å uttrykke sine ønsker og politiske synspunkter
2. Likhet i stemmegivning
3. Opplyst forståelse: alle får tilstrekkelig tid og mulighet til å sette seg inni gjeldende politiske saker og spørsmål og deres konsekvenser
4. Kontroll av dagsordenen: mulighet til å bestemme hva som tas opp på den politiske agendaen
5. Inklusjon av alle voksne som beslutningene angår

Disse kjennetegnene ønsker vi å se i sammenheng med Cohens dimensjoner for demokratiet som presenteres noe senere i dette kapitlet, og de vil i denne avhandlingen tas i bruk for å utfylle Cohens demokratidefinisjon. Cohen og Dahl har langt på vei en lignende tilnærming til demokrati. I likhet med Cohen, kan også Dahls demokratitilnærminger anvendes på ulike nivåer; for eksempel på stater, skoler eller i klasserommet.

3.1.2 Ulik vektlegging av deltakelse

Deltakelse vektlegges noe ulikt i de ulike demokratiforståelsene, og det finnes flere typer deltakelse som kan gjøre seg gjeldende innen et demokrati. De ulike demokratiretningene ser for seg deltakelsens form og grad noe forskjellig, noe vi vil gå nærmere inn på i neste delkapittel. Vektleggingen av deltakelse i et demokratiperspektiv kan også gis noe ulik begrunnelse. Vi vil her kort trekke fram Patemans og Mansbridges begrunnelse av

deltakelsen. Deres perspektiver på deltakelse kan dermed være med å begrunne hvorfor elevdeltakelse i skolen kan fremmes som viktig.

Carole Pateman ser deltakelse som viktig i lys av at det bidrar til å sosialisere personer mot å bli aktive medborgere (Pateman 1979:45f). Gjennom å få trening i aktivt å delta i ulike settinger, utvikler medborgeren tillit til egne ferdigheter. Treningen gir selvtillit til egne evner når det gjelder å delta og ha innflytelse, og kan tenkes å føre til at medborgeren deltar igjen (ibid). Også Jane Mansbridge gir deltakelsen stor verdi ut fra tanken om at den er med og forbereder medborgerne til videre demokratisk deltakelse (Mansbridge 1999:291). Mansbridge argumenterer for at deltakelse i demokratiske beslutninger gjør deltakerne til bedre medborger (ibid). Selv om dette ikke kan bevises, viser hun historisk hvordan denne tanken har gjort seg gjeldende gjennom århundrer hos en rekke ulike demokratiteoretikere. Både Pateman og Mansbridge gir dermed deltakelsen en utdannende funksjon. Ut fra deres tanker, vil arenaer hvor personer får mulighet til å praktisere deltakelse bli viktige. Skolen kan ses på som en arena, dersom den gir rom for å lære elevene opp til demokratisk medborgerskap gjennom aktiv deltakelse.

3.2 Skolen som demokratisk institusjon

Vi vil her kort presentere teori om skolen som institusjon. Dette gjøres da våre undersøkelser tar utgangspunkt i skolen som arena, og i stor grad hvordan demokratiet – gjennom elevdeltakelse og elevmedvirkning – oppleves i skolen. Som vi har sett, kan både Cohens og Dahls demokratiske tilnærming tas i bruk på skolenivå. Videre, med Patemans og Mansbridges vektlegging av deltakelsens utdannende funksjon, vil det være naturlig å se på hvordan skolen som arena kan brukes til dette. Skolen som institusjon vil legge føringer for hvordan demokratiets praksis vil bli regulert, og kan dermed også tenkes spesielt å prege elevenes demokratiforståelse.

Skolen er en institusjon; et sosialt system for samhandling som legger betydelige føringer for atferd for mennesker som tar del i den (Solhaug 2003:90). Institusjoner reguleres gjennom et sett av formelle regler, samt gjerne også gjennom normer og kultur som kan komme til uttrykk enten formelt og/eller uformelt som sosiale kulturfenomen (ibid). De formelle reglene gir medlemmene plikter og rettigheter, og innebærer ofte et system med sanksjoner. I skolen har både ledelsen og lærerne formell mulighet til å sette grenser, samt oppmuntre til ulike typer av

atferd (ibid:91). Det normative aspektet kommer klart til syne i skolen. Solhaug trekker frem skolens integrerte formål som norm- og verdiformidler, som et kjennetegn for skolen som institusjon (ibid). En del av skolens målsettinger er nettopp å oppdra elevene og gi dem et sett verdier. Den uformelle kulturen kan også spille en sentral rolle i skolen – og ikke minst i gjennomføringen av demokratiet innen institusjonen – og den representerer den ikke-formaliserte, men praktiserte atferden (ibid:92).

Gjennom formelle og uformelle regler, normer og kulturer, blir skolens demokratiske praksis regulert. Disse aspektene får utslag i hvordan Cohens demokratidimensjoner, som presenteres nærmere i underkapittel 3.5 (side 44), blir definert innenfor institusjonen. Det kan dermed også tenkes å ha innvirkning på hvordan elever og lærere opplever elevdeltakelsen ved skolen.

3.3 Begrepsavklaringer

I det følgende vil vi definere begreper som står sentralt i oppgaven vår. Vi vil videre avklare hvordan vi har tatt i bruk de ulike begrepene i denne avhandlingen.

3.3.1 Medborgerrollen og medborgerskap

Begrepet medborger kan defineres som et individs status som fullt ut medlem av et samfunn. Begrepet må ses i sammenheng med begrepet medborgerskap. Medborgerskap handler om å være et aktivt eller passivt medlem av et sosialt og politisk samfunn, hvor deltakelse, rettigheter, plikter og tilhørighet til samfunnet blir viktige verdier (Solhaug 2002:37f). Enkelt sagt kan en si at samfunnet består av medborgerne, og medborgerskapet handler om hvordan en ter seg i samfunnet og hvilke rettigheter og ansvar en gis. Medborgerbegrepet kan sies å innebære rettigheter, deltakelse og politisk kultur (Strømsnes 2003:15f).

I denne oppgaven omtaler vi medborgerrollen og medborgerskap spesielt i forbindelse med skolens mål om å utdanne elevene til medborgerrollen; til demokratisk medborgerskap. Som vi skal se senere i oppgaven, tolkes medborgerrollen noe ulikt, ut fra hvilket demokratiteoretisk ståsted en tar.

3.3.2 Elevdeltakelse

Elevdeltakelsesbegrepet bygger på ordet deltakelse. Deltakelse vil si å være med på noe og ta del i. Det gir assosiasjoner til aktive handlinger og involvering i ulike situasjoner (Cattrijsse og Delens-Ravier, 2006:31f). Deltakelse kan ses på som et vidt begrep som både rommer aktivt å ta del i en aktivitet, samt spesifikt å ta del i beslutningsprosesser (ibid). Det siste omhandler involvering som skal lede fram til en beslutning.

Vi har valgt et smalere deltakelsesbegrep som utgangspunkt for elevdeltakelse. Her har vi valgt å utelate det som omhandler spesifikt det å ta del i beslutninger, da vi mener medbestemmelsesbegrepet vårt rommer dette. Dermed står vi igjen med en forståelse av deltakelsesbegrepet som det å aktivt ta del i en aktivitet. Elevdeltakelse vil da omhandle aktiv å ta del i aktiviteter som skjer i undervisningen.

Utgangspunktet vårt, som vi har vært inne på i 3.1.2, ligger i tanken om at øvelse i deltakelse på et område, vil kunne virke positivt og bidra til demokratisk deltakelse på andre arenaer i fremtiden (side 33). Det kan likevel være problematisk å se for seg at alle elevaktiviteter er med og fremmer demokratisk deltakelse. Cohen så for seg demokratisk deltakelse gjennom muligheten til å foreslå alternative handlingsforløp, forsvare eller kritisere ulike politiske forslag, komme med egne forslag og prøve å påvirke meningene til sine medborgere gjennom for eksempel å ta i bruk ytringsfriheten (Cohen 1971:18). Med utgangspunkt i Cohen, fokuserer elevdeltakelse i denne avhandlingen på i hvilken grad det legges opp til elevaktive undervisningsmetoder; om elevene gis mulighet til å komme med egne synspunkter og meninger, stille spørsmål til læreren når de ikke forstår hva det undervises om, få diskutere og drøfte ulike spørsmål og tema. Gis det mulighet for elevene til aktivt å bidra i undervisningen, og dermed få erfaring i demokratisk deltakelse?

3.3.3 Medvirkning

Medvirkning innebærer å ta del i en prosess, beslutning eller handling (Solhaug 2005:1). I en skolesituasjon innebærer det at elever på en eller annen måte aktivt involverer seg i forhold som angår dem. Medvirkning rommer både aktiv deltakelse i beslutningsprosesser – direkte eller indirekte – og muligheten til å øve innflytelse over dagsorden og fremme forslag som tas opp til beslutning.

En kan skille mellom elevers medvirkning i formelle beslutninger på skolenivå, eller medvirkning i klasserommet – det vi har valgt å kalle medvirkning i undervisningen. På skolenivå handler medvirkning om elevers mulighet til å få komme med innspill og påvirke

avgjørelser som for eksempel går på fordeling av midler, skolearrangementer, utforming av det fysiske miljøet, utforming av menyer og regelverk for internatene og lignende (ibid). Medvirkning i klasserommet kan her handle om beslutninger som gjelder fag, karakterer og måter å lære på.

Medbestemmelse

Vi har valgt å ta i bruk begrepet medbestemmelse som et underbegrep under medvirkning. Med medbestemmelse mener vi her aktiv deltakelse, eller muligheten til aktiv deltakelse, i beslutningsprosesser. Mens medvirkning også omhandler muligheten til innflytelse på dagsordenen, går medbestemmelsen mer direkte på selve deltakelsen i beslutningsprosessene.

3.3.4 Kritisk tenkning

Kritisk tenkning omhandler logiske vurderinger av påstander og konklusjoner gjennom systematisk undersøkelse av problemet, dets beviser og argumenter, samt hvilke ulike løsninger som er tilgjengelige (Woolfolk 2004:429). Opplæring til kritisk tenkning handler om å læres opp til å være i stand til å ta stilling til saker og situasjoner som skjer rundt en; lære seg å tenke ut ulike løsninger og ut fra sine vurderinger bli i stand til å fastsette en mening og komme fram til måter for å løse problemet (ibid:263). I en skolesammenheng omhandler opplæringen å lære elevene til å ta stilling til om de fakta og argumenter de får presentert er gyldige, gjennom å kunne diskutere, stille spørsmål og gjøre seg opp egne resonnementer. Vi har i denne oppgaven brukt begrepet kritisk tenkning i forbindelse med elevenes muligheter til aktiv deltakelse i undervisningen. Kritisk tenkning blir også satt i sammenheng med opplæring til demokratisk deltakelse, og fremming av en republikansk demokratiforståelse.

3.4 Demokratiteorier

3.4.1 Liberal demokratiteori

I følgende avsnittet vil den liberale demokratiteorien presenteres med fokus på dens tenkning om rettigheter, ansvar, deltakelse og medborgerrollen.

I den liberale demokratitenkningen er individene forstått som bærere av rettigheter og en iboende frihet, og statens eksistensbegrunnelse kan sies å ligge i dens oppgave til å beskytte

disse rettighetene. Individet står i sentrum og dets interesser og preferanser går forut for stat og politikk (Børhaug 2007:48). Den amerikanske borgerrettserklæringen fra 1866 kan her trekkes fram som et illustrerende eksempel hvor individet stilles i sentrum:

"All persons within the jurisdiction of the United States shall have the same right in every State and Territory to make and enforce contracts, to sue, be parties, give evidence, and to the full and equal benefit of all laws and proceedings for the security of persons and property as is enjoyed by white citizens, and shall be subject to like punishment, pains, penalties, taxes, licenses, and exactions of every kind, and to no other" (FindUSLaw 2010).

Hovedfokuset ligger på medborgerens rettigheter og frihet; frihet fra statens innblanding i ens private sfære så lenge det en gjør ikke har innvirkning på andre (Schuck 2002:134). De som sitter ved makten begrenses gjennom at staten stilles til ansvar for folket gjennom frie og konkurrerende valg. Staten får sin legitimitet gjennom aksept fra samfunnets borgere.

John Stuart Mill hører hjemme innenfor den liberale demokratitradisjonen – da under den utviklende formen. Hos Mill utvides tanken om folkets politiske deltakelse til å gjelde mer enn kun deltakelse i valg for å ivareta egne interesser. Den politiske deltakelsen, ikke bare gjennom valg, men også for eksempel som engasjement i den lokale styringen i samfunnet, holdes frem som en viktig faktor som hjelper til å utvikle borgerne til informerte og moralske mennesker (Held 2006:79). Folkets deltakelse i det politiske liv skulle også skape rom for en utviklende politikk.

Konkurransedemokrati kan ses på som en videreføring av den liberale demokratitenkningen. Demokratiet blir her sett på som en konkurranse mellom eliter, gruppert i politiske parti. Folkets politiske innflytelse nedenfra skjer gjennom politiske parti som konkurrerer om den politiske makten (Martinussen 2003:15). Politisk deltakelse er kun ønskelig i form av deltakelse i valg, da medborgerne ikke er informerte eller kompetente nok til å kunne sette seg inn i kompliserte politiske spørsmål (Børhaug 2007:47).

Pluralisme regnes som en annen variant av liberal teori. Her holdes det frem at det er langt flere aktører enn kun elitene som er aktive i det politiske livet. Medborgeren oppnår politisk makt gjennom organisering og kollektiv politisk handling, og deltakelsen skal være med og sikre og fremme medborgerens egne interesser (Børhaug 2007:48).

En god medborger innenfor den liberale retningen vil kunne fremstilles som en som forplikter seg til rettferdighetsprinsipper, og hans rolle kan betraktes mer som en status enn en praksis (Kisby 2009:46). Retningen ønsker å fremme selvstendige medborgere som er i stand til å stå

i mot statens maktagenda og selv løse problemer med minimal innblanding fra staten (Schuck 2002:136). Medborgeren skal nyte frihet til å søke etter egne interesser og prosjekter, og står selv fri til å bestemme om de i det hele tatt ønsker å delta i den politiske sfæren, og eventuelt i hvilken grad de ønsker deltakelse (ibid:137). Deltakelse skjer vanligvis gjennom valg. Utdanningen gis en informerende rolle, hvor elevene gis opplæring og kunnskap i hvilke rettigheter medborgerne har (Kisby 2009:46).

3.4.2 Republikansk demokratiforståelse

Nedenfor vil den republikanske demokratiteorien presenteres med hovedfokus på teoriens syn på rettigheter, ansvar, deltakelse og medborgerrollen.

I den republikanske demokratiteorien er staten til for å verne borgerne mot ytre fiender, samt legge til rette for fellesskapets beste hvor borgerne skal kunne leve frie og selvstendige liv i samfunnet (Børhaug 2007:43). Statsstyringen skal fokusere på det felles beste og politisk deltakelse anses som en forutsetning for at dette skal kunne nås. Deltakelse i den offentlige debatten og politiske engasjement blir sett på som ekte bidrag til å oppnå fellesskapets beste, som har kollektive mål utover det enkelte individs rettigheter og plikter (ibid). Medborgerens deltakelse kan skje gjennom ulike mekanismer som for eksempel valg av representanter til det styrende rådet, og politisk deltakelse er den essensielle betingelsen for personlig frihet (Held 2006:44). Friheten er avhengig av politisk deltakelse og deltakelsen kan ses på som samfunnsborgerens ansvar eller plikt. Den legitime politiske makten springer ut av folkesuvereniteten og staten står til ansvar overfor folket da dette er den eneste måten for å sikre borgernes frihet. I motsetning til den liberale retningen, ligger hovedfokus i den republikanske teorien på medborgerens ansvar, i stedet for på hans eller hennes rettigheter.

Jean-Jacques Rousseaus tanker om demokrati ligger innefor den utviklende republikanske retningen og her gis den politiske deltakelsen verdi ved at den blir sett på som viktig for medborgerens moralske og intellektuelle utvikling. Ved å delta lærer en å tenke i et større perspektiv som fremmer alles beste, ikke bare ens eget beste (Børhaug 2007:43). Rousseau så for seg at det fantes en allmennvilje som kunne komme til uttrykk i flertallets vilje dersom folket ikke handlet ut fra egeninteresse, men i stedet hadde hele samfunnets interesser for øyet. Frihet kunne oppnås gjennom aktiv deltakelse i gjennomføringen av allmennviljen; som oppretter likhet mellom medborgerne (Held 2006:46).

Carole Pateman regnes som en tilhenger av hva en kan kalle deltakerdemokratiet. Her blir deltakelse gjennom et bredt folkelig engasjement og nærdemokrati, sett på som vesentlig (Martinussen 2003:16). Gjennom den politiske deltakelsen skal medborgeren lære å se sine egne interesser og verdier i et større samfunnsperspektiv, og kunne utvikle seg selv. Deltakelsen kan skje gjennom en rekke kanaler; gjennom valg, politiske parti og interesseorganisasjoner, samt innslag av direkte deltakelse for eksempel i lokalpolitikken eller innen organisasjoner eller gjennom aksjoner (Børhaug 2007:49).

I den republikanske demokratitenkningen blir individene regnet som medborgere gjennom utførelse av medborgerens plikter (Kisby 2009:46). Deltakelse fører medborgerne til frihet, og kan forstås som en erkjennelse og forståelse av hva det felles beste er, og villigheten til å handle ut fra en slik erkjennelse (Mansbridge 1999:300ff). Deltakelse i kollektive politiske beslutningsprosesser fremmes og forventes, da deltakelsen vil være med og utvikle den menneskelige karakteren (ibid). Politikk blir sett på som et felles anliggende, og en god medborger har dermed til ansvar å holde seg oppdatert og fellesskapsorientert for på den måten ta del i det felles anliggende (Dagger 2002:150). Medborgerrollen kan sammenlignes med å være deleier av et firma, og ut fra det sette firmaets beste, eller det felles beste, foran sine egne interesser (ibid:155).

Utdanning til medborgerskap spiller en viktig rolle da den skal sikte på å forberede elevene for å kunne delta politisk i framtiden. Pateman hevder at demokratierfaring gjennom deltakelse bidrar til å gjøre individene bedre psykologisk utstyrt til framtidig politisk deltakelse (Pateman 1970:45). Elevene skal lære medborgerskap gjennom å få øve seg i deltakelse, diskusjoner, kritisk tenkning og utforming av skolehverdagen (Torney-Purta m.fl. 2001:11). Utdanningen skal legge opp til å gi elevene *både* kunnskaper om og erfaringer med hva demokrati innebærer.

3.4.3 Operasjonalisering av liberal og republikansk demokratiteori

I empirien søker vi å finne svar på hvilken forståelse lærere og elever har av demokratiet, og hvilken demokratiteori denne forståelsen vil ligge nærmest opp til. De to teoriene skiller seg blant annet når det gjelder synet på rettigheter og ansvar. Mens den liberale retningen er hovedsakelig opptatt av medborgernes rettigheter innenfor et demokrati, kan den republikanske retningen karakteriseres med et fokus på medborgernes plikter og ansvar. Hvilken demokratiforståelse har elevene og lærerne ved de tre skolene i Malawi hvor våre

undersøkelser skal finne sted? Lærernes demokratiforståelse vil kunne få implikasjoner på hvordan undervisningen legges opp, og hvordan de ser for seg utdanning til medborgerskap. Samtidig vil det være interessant å se nærmere på om elevenes demokratiforståelse vil være den samme som lærernes. For demokratiteoriens anvendelse i empirien, har vi valgt å ta utgangspunkt i tre tematiske fokus som tar for seg lærere og elevers demokratiforståelse, samt lærernes undervisning om demokrati. Disse har vi valgt å kalle lærerens demokratiforståelse, elevenes demokratiforståelse og demokratiformidling.

Videre ønsker vi å se etter hvilken type deltakelse og medvirkning elever og lærere opplever elevene får mulighet til i skolen. Vi ønsker å se nærmere på dette da type deltakelse og nivå av medvirkning vil kunne fortelle oss noe om hvilken demokratiteori som ligger nærmest opp til den opplevelsen informantene sitter med av det som skjer i skolen. Som vi har sett på over, kan deltakelse i et demokrati knyttes nært opp til det å være med og ta beslutninger. De to demokratiteoriene ser derimot for seg deltakelse i beslutninger noe ulikt. Mens den liberale retningen først og fremst fremmer deltakelse i valg, legger den republikanske retningen opp til en bredere deltakelse i samfunnet og i demokratiet. I analysen vil det derfor tas opp hvilken type deltakelse lærere og elever opplever at elevene opplæres og gis erfaringer i. Legges det opp til at elevene selv får erfaringer med deltakelse gjennom medvirkning i klasserommet eller på skolenivå?

3.4.4 John Dewey – demokrati i samhandling og levd liv

I det følgende vil det gjøres rede for John Deweys tanker om demokrati som samhandling og kommunikasjon, og da spesielt hans tanker om demokrati i sammenheng med utdanning. Dewey tanker står sentralt i vår oppgave da han var opptatt av utdanningens rolle innen demokratiet, og hvordan han så for seg at utdanningen skulle lære elevene opp til å være aktivt deltakende og lære å relatere seg til samfunnet rundt seg. Dermed vil det være interessant å se om vi kan finne spor av Deweys tanker i lærer- og elevempiren innhentet ved de tre skolene hvor vi foretok undersøkelsene.

John Dewey ser for seg at sosiale grupper og samfunn har to kjennetegn som går igjen; samhandling innad basert på en rekke felles interesser, og samarbeidende forbindelser med andre sosiale grupper (Dewey 1938:96). Felles interesser knytter individer sammen og er med på å skape en sosial kontroll, mens en gjennom å ha kontakt med omverdenen, vil kunne utvide sin egen horisont og lære av andre. Et samfunn med disse kjennetegnene vil kunne utvikle seg og gå fremover. Dewey argumenterer videre for at disse kjennetegnene også

karakteriserer demokratisk konstituerte samfunn (ibid:100). Demokratiet er mer enn en styreform; det er en kommunikasjonsprosess basert på fri samhandling, hvor selve målet er et drøftende demokrati (Vaage 2000:10). Demokratiet ser han på som en sosial kultur, hvor det forutsettes at medborgerne orienterer seg mot samfunnet utenfor. For Dewey er demokratiet dermed nært knyttet opp til samhandling og det levde liv, det er en livsform – ”a way of life” (ibid).

”Det moderne liv betyr demokrati, og demokrati betyr frigjøring av intelligensen til selvstendig virksomhet – en frigjøring av bevisstheten som selvstendig organ til å fungere på egen hånd”
(Dewey 1903:85).

Dewey er svært opptatt av sammenhengen mellom demokrati og utdanning. Som utsagnet over viser, forbinder han demokratiet med handlingsfrihet, og det å gi rom for selvstendig tankeevne. Videre skal demokratiet legge til rette for deltakelse og samhandling for alle dets medlemmer på like vilkår, og utdanningen i et slikt samfunn skal gi dets medlemmer en opplæring og interesse for sosiale relasjoner og kontroll. Ifølge Dewey er dette veien å gå for å gjøre samfunnsmedlemmene i stand til å skape sosiale forandringer uten å skape kaos (Dewey 1877:64).

Videre ser han på utdanningen som demokratiets grunnpilar, og utdanningens overordnede mål er å bidra til kvalitativ utvikling av demokratiet (Vaage 2000:10). Utdanning kan ses på som den grunnleggende metoden for samfunnsmessig framskritt og reform (Dewey 1877:64). Skolen blir dermed den viktigste demokratiske institusjonen som har til hovedmål å bidra til demokratiutvikling (Vaage 2000:37). Den skal både være demokratiets fødselshjelper, samt bidra til å utvikle det eksisterende demokratiet i samfunnet (ibid). Et av formålene med utdanning er dens mål om å øve elevene i å ta i bruk sine naturlige begavelser i sosiale settinger (Dewey 1938:102). Utdanning er en sosial prosess som naturlig skal knyttes opp til samfunnet den finner sted innenfor. Elevene må dermed oppdras til å være oppmerksomme mot andre, og mot samfunnet rundt dem. Læring skjer gjennom erfaring, og all erfaring innebærer interaksjon og kommunikasjon (Vaage 2000:30). Dermed ser Dewey det som helt nødvendig å la utdanningen ta utgangspunkt i det virkelige liv og fremme at elevene får gjort virkelige erfaringer med demokratiet innenfor skolen.

Videre fremmer Dewey frihet i pedagogikken. I skolesammenheng skal friheten gjelde både lærere og elever. Lærerne og elevene skal ha frihet til å undersøke og ta egne beslutninger. Gjennom å gi barnet selvbestemmelse, er en med på å forberede det på sitt fremtidige liv som

samfunnsborger. På den måten utdanner man til demokrati, ved at det blir gitt lov til å omsette ens tankeaktivitet i praksis (Dewey 1903:86). Utdanning til demokrati skal skje gjennom en undervisning hvor elevene blir stilt spørsmål og får frie tøyler til å drive utforskende virksomhet, og hvor lærere har fullmakt til å ta beslutninger angående egen virksomhet (ibid:ff). Intellektet skal bli frigjort gjennom å utvikle skolen til en arena hvor erfaringer kan gjøres og testes; hvor barnet får være aktivt med på å utforme sine egne problemer og delta i å løse disse (Dewey 1903:93). Gjennom en frigjøring av intellektet skal skolen utdanne og utruste elevene til sosial handling; noe som Dewey ser på som en viktig del av demokratiet (Dewey 1877:57f).

Dewey kritiserte også skolen for nettopp dets mangel på anerkjennelse av prinsippet om intellektuell frihet (Dewey 1903:85). Videre kritiserte han det store gapet som en kunne finne mellom de demokratiske ideene og hvordan utdanningen var organisert og lagt opp (ibid:87). Han uttrykte også sin bekymring over at skolen opptrådte udemokratisk og hadde sakkett akter ut. Skolen fungerte dermed ikke som den skulle i demokratiutviklingen (Vaage 2000:37).

Analytisk anvendelse av Dewey

Elevdeltakelse kan ses i sammenheng med Deweys tanker om demokrati og utdanning. I empirien vil det være interessant å finne ut om Deweys tanker om demokrati som samhandling er noe som blir reflektert i skolen. Her vil vi se på om hans tanker gjenspeiles i undervisningen ved å legge til rette for deltakelse blant annet i form av utforskning og utprøving, og gi elevene øvelse i å orientere seg utover mot samfunnet de lever i. Deltakelse vil dermed være en av våre analytiske kategorier. Denne vil bli nærmere presentert under Cohens dybde dimensjon senere (side 45).

3.4.5 Pseudodemokrati

I dette avsnittet vil vi kort presentere hva pseudodemokrati er, med utgangspunkt i Carole Patemans bruk av begrepet. Begrepet kan ses som relevant i forhold til vår oppgave da det sier noe om situasjoner hvor de som inkluderes ikke har reell innflytelse. Det vil være interessant å se om vi finner pseudodemokratiske trekk av elevenes deltakelse og involvering i skolehverdagen sin.

I et demokrati kan medborgerens deltakelse og mulighet til å medvirke i beslutninger ses på som avgjørende. Pseudodemokrati kan sies å omhandle ulike former for involvering *uten* at de involverte har avgjørende innflytelse. De som sitter med makten ønsker å legitimere

beslutninger gjennom deltakelse og involvering, samtidig som det åpnes opp for liten avgjørende innflytelse. I hva vi kan betegne som pseudodemokrati, er maktinnehaverne ofte mer opptatt av å skape en følelse av medvirkning og deltakelse i en situasjon, enn faktisk å skape rom for reell deltakelse (Pateman 1970:68f).

Carole Pateman vektlegger tidspunkt for når det åpnes opp for medvirkning, som vesentlig i demokratisk deltakelse. Det avgjørende her vil dermed være om muligheten for innvirkning gis på et tidspunkt hvor partene som involveres faktisk har mulighet til å påvirke utfallet (ibid). Dersom deltakelse kun skjer gjennom å godta avgjørelser som allerede er tatt av beslutningstakerne, kan en si at de som involveres har minimal påvirkningskraft (ibid). Dette kaller Pateman for pseudodeltakelse (ibid:69). Motivet for å gi denne type inntrykk av deltakelse uten at den er reell, kan være å styrke legitimiteten i beslutningen. Dermed kan pseudodemokrati sies å omhandle spenningsforholdet mellom medvirkning, faktisk innflytelse og legitimitet (Solhaug 2003:391).

Andre faktorer kan også tenkes å fremme pseudodemokratiske trekk, da spesielt i skolesammenheng. Solhaug (ibid) trekker frem hvordan lærerplaner setter rammebetingelser som gir lite rom for elevene til å være med og påvirke innholdet i skolen, og hvor beslutningene om faginnhold i stor grad er lagt på forhånd. Læreplanene kan sies å utelate elevene fra medvirkning. Videre kan formelle ordninger, som for eksempel elevrådet, være med på å skape inntrykk av medvirkning, uten at det som tas opp i elevrådet blir tatt hensyn til når bestemmelser tas. Dersom elevrådsordningen fungerer på denne måten, er den med på å skape en demokratisk illusjon og vi kan snakke om et misforhold mellom form og innhold i det demokratiske tiltaket (ibid).

Det vil være interessant å se om en finner pseudodemokratiske trekk i elever og læreres opplevelse av elevenes medvirkning i skolen. Her vil vi spesielt se nærmere på i hvilken grad elevene opplever at de involveres og har reell innflytelse i beslutningsprosesser gjennom skolens formelle ordninger.

3.5 Tre demokratidimensjoner: demokratiets bredde, dybde og omfang

Carl Cohen ser for seg demokratiet som en prosess hvor en stadig jobber mot et samfunn hvor medborgeren er aktivt deltakende ikke bare gjennom å velge representanter som skal styre,

men også i å sette dagsordenen og ta del i den daglige deliberasjonen (Cohen 1971:18). Han er opptatt av medborgerens involvering i samfunnet, og ut fra dette setter han opp tre analytiske dimensjoner for demokratiet hvor det deles inn i demokratiets dybde, bredde og omfang. Demokratidimensjonene er aktuelle for vår oppgave da vi gjennom en operasjonalisering av dimensjonene vil kunne si noe om læreres og elevers opplevelse av elevers deltakelse og medvirkning i undervisningen og på skolenivå.

Trond Solhaug har i sin avhandling "Utdanning til demokratisk medborgerskap" (2003) tatt i bruk Cohens tre demokratidimensjoner for å operasjonalisere elevers medvirkning og opplevelse av demokrati i skolen. Her skisserer han blant annet hvordan disse dimensjonene kan komme til uttrykk i en skolesammenheng (Solhaug 2003:102). Dybden i demokratiet innenfor skolen, blir synlig gjennom hvordan det legges opp til deltakelse og utøvelse av likhet overfor medborgerne. Breddedimensjonen kommer til uttrykk gjennom andel medborgere – her sett på som elever – som blir inkludert og som deltar. Den siste dimensjonen, omfanget, tar for seg på hvilke områder elevene får være med og ta del i beslutningene (ibid).

Vi ønsker derfor her å presentere dimensjonene mer inngående, for så å vise hvordan vi tenker å anvende hver dimensjon i det empiriske materialet vårt. Basert på Cohens tre dimensjoner har vi utarbeidet et sett analytiske kategorier for å undersøke elevdeltakelsen og elevenes mulighet for medvirkning ved de tre skolene hvor datainnsamlingen foregikk, og da spesielt innen samfunnsfaget.

Dybdedimensjonen har vi valgt å dele inn i tre kategorier; elevdeltakelse, medvirkning i undervisningen og medvirkning i formelle beslutninger på skolenivå. Vårt hovedfokus vil ligge på Cohens dybdedimensjon, da denne er mest fremtredende i datamaterialet vårt. Vi vil også presentere bredde- og omfangsdimensjonen, selv om vi ikke finner like tydelige og omfattende spor av disse i empirien.

3.5.1 Dybde

Demokratiets dybde er en av de dimensjonene Cohen tar for seg. Dybden sier noe om karakteren på deltakelsen som finner sted innenfor et demokrati. En kan her stille spørsmål om hvor betydelig stor innflytelse deltakere har på beslutningene. For at et demokrati skal kunne karakteriseres som dypt, må en stor andel av dem som beslutningene angår, være medvirkende i enten å legge premissene eller å fatte beslutningene (Solhaug 2003:101). Dette

krever at det gis muligheter til medvirkning gjennom ulike kanaler. Selv om deltakelse i valg blir løftet frem som den viktigste formen for deltakelse, ser Cohen også for seg medborgernes aktive deltakelse utenom valgene, ved for eksempel å sette dagsorden, komme med forslag til alternative handlingsmåter, utrykke sine overbevisninger og argumenter for eller imot politiske beslutninger (Cohen 1971:18).

Reelle muligheter for å gi uttrykk for sine synspunkter, samt likhet, er avgjørende for at et demokrati skal kunne kalles dypt (Solhaug 2003:101). Dette gjenspeiles også i Dahls kriterier om effektiv deltakelse og i aspektet som omhandler likhet i stemmegivning. Gjennom kjennetegnet om effektiv deltakelse, kommer dybden til syne ved at det settes krav til at medborgerne må ha fullgode og like muligheter til å utrykke sine preferanser og meninger, samt påvirke utfallet i beslutningsprosessen (Dahl 1979:102). Her inkluderes også hvordan en skal komme fram til ordninger hvor medlemmenes meninger og preferanser blir likt vektlagt og tatt hensyn til på best mulig måte (ibid). I tillegg bør medborgerne ha like muligheter til å få tak i informasjon og gjøre seg opp egne meninger (Solhaug 2003:97).

Dybdens operasjonalisering i skolen

Dybdedimensjonen dreier seg i stor grad om elevenes mulighet for innflytelse og deltakelse. I skolen kan elevene gis muligheten til å være aktive gjennom mange ulike former for deltakelse hvor medvirkning kan ses på som en stor del av deltakelsesbegrepet.

Vi har i denne oppgaven valgt å skille mellom elevers medvirkning i formelle beslutninger på skolenivå og elevens medvirkning i undervisningen. Som vi har sett på tidligere, går det første på elevers mulighet til å få komme med innspill og påvirke avgjørelser som for eksempel går på utforming av det fysiske miljøet eller utforming av menyer og regelverk for internatene og lignende. I analysen av empirien vår har vi her vektlagt å fokusere på i hvor stor grad elevene deltar i beslutningsprosessene, og i hvor stor grad de får mulighet til å fremme sine interesser før det tas avgjørelser i saker som angår dem. Vi vil også se etter om elevene, gjennom formelle ordninger hvor de får mulighet til å øve innflytelse gjennom å si sine synspunkter, får være med og sette dagsordenen, samt være med på å ta bestemmelser.

Medvirkning i undervisningen handler mer om beslutninger som gjelder fag, karakterer og måter å lære på. For at elevmedvirkning skal kunne foregå, må det legges til rette for situasjoner hvor elevene gis denne muligheten. Det handler om å ha reell mulighet til å påvirke hvilke prosesser som skal foregå, ikke bare delta i de prosessene som allerede er igangsatt

(Solhaug 2003:95). Solhaug skisserer opp et skille mellom læringsaktiviteter som fremmer passive elever eller mer aktive elever. Den passive eleven styres av krav og forventninger i skolesamfunnet og er lite medvirkende, mens i læringsaktiviteter hvor elevene får være aktive, legges det opp til at elevene får medvirke, i større eller mindre grad, i å planlegge, lære, vurdere sin egen læring og andre aktiviteter i skolen (ibid). I vår empiri har vi valgt å ta utgangspunkt i to spørsmål, som både lærere og elever ble spurt, når vi ser nærmere på dybden av elevmedvirkning i undervisningen. Spørsmålene omhandler elevens mulighet til å medvirke i hvilke undervisningsmetoder det legges opp til i samfunnsfaget, samt elevens mulighet til å være med på å bestemme hvordan arbeidet deres skal evalueres.

Det kan være vanskelig å måle dybden i et demokrati og komme fram til hva det vil si at et demokrati kan regnes som dypt. Hvor stor medvirkning må det åpnes opp for at medvirkningen kan regnes som dyp? I hvor stor grad, og i hvor mange saker, skal elevene inkluderes og ha innvirkning på beslutningene for vi kan snakke om at det praktiseres et dypt demokrati på skolen? Her kan flere faktorer spille inn. Læreplanen er med på å legge rammebetingelser for skolehverdagen til elevene, og kan ses på som en avgjørende faktor når det gjelder elevmedvirkning. I denne er faginnholdet, og til en viss grad også fremgangsmåter, gjerne forutbestemt, og dermed legger den klare begrensninger på elevenes medvirkning.

Vi satte følgende kriterier for å kunne identifisere elevmedvirkningen som dyp. Vi forventet at elevene skulle ha en formell kanal hvor de kunne fremme sine interesser for skoleledelsen og bli inkludert i beslutningsprosesser i saker som angikk dem. Gjennom den formelle kanalen skulle elevene ha jevnlig tilgang til møter hvor beslutninger ble tatt. Vi regnet ikke med at elevene skulle bli inkludert i alle beslutninger som angikk dem, da det i skolesammenheng fort blir svært omfattende. Her forventet vi at elevene skulle ha mulighet til å påvirke beslutninger som angikk tvister mellom to eller flere elever eller mellom elever og lærere, samt deres liv på internatskolen: fritid, reglement og utforming av meny. På undervisningsnivå forventet vi at elevene skulle få fremme sine synspunkter, enten direkte eller gjennom elevrepresentanter, om hvordan de ønsket undervisningen skulle legges opp, samt hvordan de så for seg de skulle bli evaluert. Vi forventet ikke at dette skulle skje for hver time eller tema, men at læreren åpnet opp for en slik diskusjon minst én gang i løpet av skoleåret.

Deltakelse i timene dreier seg også i stor grad om Cohens dybdedimensjon da det her handler om å lære elevene opp til å uttrykke sine overbevisninger og synspunkter, samt få mulighet til

å argumentere for og imot beslutninger. Med deltakelse i timene menes her elevenes mulighet til å være aktive i undervisningen. Det vektlegges elevenes mulighet til å kunne ytre meninger, diskutere og samarbeide. Denne kategorien tar blant annet for seg elevenes muligheter for å gi uttrykk for sine synspunkter, og se på likhetsaspektet. Har alle elevene fullgode og like muligheter til å kunne uttrykke sine preferanser og meninger? Kan elevene ha andre meninger enn læreren, uten at dette går ut over deres karakterer?

3.5.2 Bredde

Breddedimensjonen omhandler demokratiets kvantitet. Denne tar for seg hvem som formelt er inkludert i demokratiet og kan delta i beslutningsavgjørelsene. Kjernen i demokratiets bredde kan sies å være størrelsen på samfunnets deltakelse i å bestemme over dets politikk (Cohen 1971:9). Full deltakelse av alle som blir berørt av den gjeldende beslutningen, blir framsatt som Cohens demokratiideal (Cohen 1971:8). Ett av Dahls fem avgjørende kjennetegn for et demokrati omhandler også denne bredden i demokratiet; inklusjon av alle voksne. Dahl drøfter hvordan to ulike kompetansekriterier gjør seg gjeldende i diskusjonen om inklusjon av alle. På den ene siden legges det en viss kompetanse til grunn for deltakelse i beslutningsprosessene i samfunnet. Dette for å sikre at medborgerne er kvalifisert nok til å ta gode avgjørelser som blir gjeldende for alle. På den andre siden vektlegges argumentet om den moralske grunnsetningen der ingen bør bli bestemt over uten eget samtykke (Dahl 1979:113). Her argumenteres det for at det ikke skal stilles kompetansekrav til medborgerne, men at deltakelse i beslutningsprosessene er en allmenn rett (ibid:116). Barn blir i begge kriteriene utelatt.

Både Cohen og Dahl argumenterer for at demokratiet bør inkludere flest mulig. Gjennom å være inkludert i "folket", har en mulighet til å være med og ta beslutninger eller få sine interesser representert. Alles interesser bør være representert, og her tar Dahl også med interessene til dem som ikke er inkludert i "folket" (Solhaug 2003:94).

Cohen setter også opp fire forklaringskategorier for samfunnsmedlemmer som ikke deltar i beslutningsprosesser, da dette vil ha naturlig innvirkning på demokratiets bredde. Den første kategorien tar for seg mennesker som forbyr deltakelse gjennom offentlige bestemmelser, samfunnsregler eller lover. Videre vil en gruppe kunne bestå av individer som ikke tar seg bryet med å delta selv om de er berettiget deltakelse. En tredje kategori vil kunne romme mennesker som blir forhindret i å delta gjennom ulike omstendigheter innen samfunnet, selv

om det ikke foreligger et offentlig forbud mot deres deltakelse. Den siste gruppen tar for seg de som bevisst velger å ikke delta (Cohen 1971:9ff).

Breddens operasjonalisering i skolen

I hvilken grad inkluderes elevene i beslutninger som angår dem, og i hvor stor grad får de sine interesser representert? Verken Cohen eller Dahl ser for seg inkludering av barn i demokratiet. Cohen ser likevel full deltakelse av alle som blir berørt av den gjeldende beslutningen som et ideal, mens Dahl er opptatt av at alles interesser bør bli representert, også interessene til de som ikke er inkludert i "folket". Mindreårige utgjør en stor del av skolen som institusjon, og beslutningene som fattes vil i stor grad ha påvirkning på denne gruppen. Det vil dermed være interessant å se om elever inkluderes i "folket" og dermed gis mulighet til deltakelse i beslutninger som angår dem, og videre se på forhold som kan forklare eventuelt fravær av deltakelse. Her vil det også være naturlig å se om Dahls tenkning om kompetansekriterier kommer til syne i informantenes svar.

Det vil alltid være problematisk å sette opp et mål for hva som legges i bredt demokrati. Hvor mange må ha muligheten til å delta i å ta beslutninger for at prosessen skal kunne kalles bred? Vil en kunne komme fram til et mål for antall deltakere som gjelder for alle beslutninger, eller vil forholdet mellom antallet som deltar og type beslutning kunne forventes å variere? Kan vi forvente like stor deltakelse i valg av president, som deltakelse i undervisningen?

I forhold til vår empiri, vil vi først og fremst se breddedimensjonen i forbindelse med elevenes deltakelse i undervisningen. Selv om det vil være vanskelig å komme fram til eksakte mål for hva som kan karakteriseres som god dekning i bredden, opplever vi det likevel hensiktsmessig og å prøve og sette opp hvilke forventninger vi har. Våre kriterier vil ikke kunne bli helt eksakte.

For å kunne snakke om bredde innen elevdeltakelsen i undervisningen har vi vektlagt et kriterium om at alle må oppleve å ha lik mulighet til å delta. Det må gis rom for at alle kan delta. Videre har vi satt som kriterium at både jenter og gutter deltar i timene, da ingen skal hindres i å delta på grunn av hvem de er. For at elevdeltakelsen i undervisningen skal kunne karakteriseres som bred, ser vi også for oss at rundt 2/3 deler av klassen deltar en eller annen gang i løpet av undervisningen når det gis rom for det. Her må vi se på om det gis rom for deltakelse, og hvordan nivået av deltakelsen er når elevene gis muligheten. Er det alltid kun et fåtall som deltar, og går det eventuelt an å finne ut hvorfor det er slik? Under intervjuene ble informantene ikke direkte spurt om antall elever som deltok i elevaktiviteter i

samfunnsfagstimene, og vi vil derfor ikke kunne regne med å få utfyllende og eksakte svar på bredden i elevdeltakelsen.

3.5.3 Omfang

Den tredje dimensjonen er demokratiets omfang. Omfanget handler om hvilke typer avgjørelser medborgernes deltakelse bestemmer over. En kan si at omfanget utgjør demokratiet kjerne; hva som skal være i fokus for medborgernes medvirkning (Solhaug 2003:101). Det kan det være vanskelig å måle i hvilke beslutninger medborgernes stemme er bestemmende.

Det blir fort upraktisk og vanskelig å la alle medlemmene i en hver sak ha suveren autoritet ved selv å delta, og ofte oppgis dette til fordel for ordninger hvor en velger representanter som tar avgjørelsene for seg. Så lenge representantene er valgt med god dekning innen demokratiets bredde og dybde, samt representantene forblir lydhøre overfor velgernes behov, vil det fortsatt regnes innenfor et suverent område av demokratiomfanget (Cohen 1971:23). Det er vanlig, og i store samfunn også helt nødvendig, å utvikle ulike systemer for utøvelse av indirekte kontroll over visse områder for beslutningstaking. Demokratiomfang omhandler også to andre aspekter. Det første aspektet tar for seg hvor mange og hvor viktige sakene som medborgerne har mulighet til å delta i beslutningene om er, mens det andre aspektet tar for seg hvor lett det er for medborgerne å ha innflytelse over beslutningene (Cohen 1971:23f).

Omfangets operasjonalisering i skolen

Dahls demokratikriterium om å ha kontroll over dagsorden, hører til inn under demokratiets omfang (Dahl 2000:38). Gjennom å ha mulighet til å påvirke dagsordenen, vil medlemmene kunne være med og bestemme hvilke saker det trengs å tas avgjørelser i.

Gjennom omfangsdimensjonen vil det bli sett nærmere på hvilken type saker elevene får være med og ta bestemmelser i. I hvilke saker blir elevene direkte, eller gjennom representanter gitt mulighet til å involvere seg i? Hvor viktige er sakene hvor elevene gis innflytelse?

Alle de tre skolene hvor vi innhentet dataen vår, var internatskoler. Dermed kan beslutninger som går på fritid og bosituasjon også argumenteres for at oppleves som viktige for elevene. Beslutninger angående matserving, fritidsaktiviteter på ettermiddagen og internatreglement vil i vår analyse dermed bli regnet som vesentlige områder for elevmedvirkning.

I vår undersøkelse vil det også bli interessant å se hvordan representantene velges, og om disse representerer elevene.

3.6 Vestlig demokratiteori i en afrikansk kontekst

Vi har tidligere i dette kapittelet skissert opp to ulike demokratiteorier: den liberale og den republikanske (side 37). Disse oppstod i en vestlig kultur, og det blir dermed naturlig å stille spørsmål om de like naturlig kan anvendes i en afrikansk kontekst. Vi vil her kort komme inn på debatten som tar for seg kritikk av vestlig demokratiteori forsøkt innført i Afrika, før vi kort ser nærmere på malawiske utfordringer som kan være med og påvirke gjennomføringen av demokratiske prinsipper på landsbasis og i skolehverdagen. Videre vil vi diskutere utfordringer ved å ta i bruk analysekategoriene våre i et afrikansk land som Malawi, da det teoretiske rammeverket som kategoriene tar utgangspunkt i, tilhører den vestlige tenkingen rundt demokrati.

Robert Pinkney er en av dem som tar opp debatten om hvorvidt de vestlige demokratiteoriene uten videre kan overføres til land i den tredje verden (Pinkney 2003). Her stilles det spørsmål om det i det hele tatt finnes nok realistiske muligheter til å kunne sette de vestlige demokratiske tanker ut i praksis (ibid:142). En utfordring som raskt trekkes frem, er demokratiteoriens vektlegging av individualismen, og hvordan denne på mange måter ikke passer inn i ikke-vestlige kulturer. En kan likevel argumentere for at flere av verdiene i afrikansk tradisjon bærer demokratiteoretiske preg (Divala og Enslin 2008). Som vi var inne på i kapittel 2, kan en si at fellesskapsverdiene står sterkt i afrikanske samfunn – og da også i det malawiske samfunnet (side 13). Joseph Jinja Divala og Penny Enslin hevder at de tradisjonelle afrikanske tradisjonene fremmer aktivt medborgerskap i lokalsamfunnet gjennom sin vektlegging av tanken om utvidede familier (Divala og Enslin 2008:217). Tanken om utvidede familier, eller ”storfamilien”, tar opp i seg verdier som empati, harmoni og fellesskapstanken. En kan snakke om en kollektivistisk kultur som er sterkt forankret i tradisjonene. Mens individualismen står spesielt sterkt i den liberale retningen ved å fremme demokrati først og fremst gjennom stemmegivning og majoritetsstyre, kan demokrati gjennom dialog, fellesbestemmelser og konsensus ses på som mer forenelig i en ikke-vestlig kollektivistisk ”vi”-kultur (Galtung 2000:145). En fare i vårt arbeid med å identifisere utvalgte lærere og elevs demokratiforståelse, vil ligge i å ta i bruk et ”utenfra og inn” perspektiv hvor demokratiteoriene nærmest blir identifisert som vestlige forståelser importert

til Malawi og informantene. Funnene må ses i lys av den samfunnsmessige konteksten – her kort nevnt som tradisjonelle afrikanske verdier i kulturen – og de interne kulturelle faktorene som har i seg klare demokratiteoretiske trekk.

I en malawisk kontekst finner vi kulturelle og historiske trekk som skiller seg fra hva som typisk kjennetegner vestlige land (side 22). Her kan vi blant annet trekke frem tanken om aldershierarkiet og hvordan denne får utslag i hverdagslivet og som kan tenkes å prege demokratiforståelsen og hvordan demokrati praktiseres i landet da den viser hvordan det kulturelt er lite akseptert å si imot eldre. Videre kan vi trekke frem landets dårlige infrastruktur og store andel av analfabetisme. Disse faktorene kan tenkes å skape utfordringer knyttet til å få fram informasjon til folket, for på den måten å gi lite reelle muligheter for befolkningen å følge med og delta i politikken. Mangel på økonomiske muligheter for landet, samt stor fattigdom, vil også kunne ses på som utfordringer for demokratiet da befolkningen i stor grad daglig vil måtte fokusere på å dekke sine grunnleggende behov, og dermed kan tenkes og ikke ha overskudd til å engasjere seg politisk.

Også på skolenivå finner vi utfordringer som kan gjøre det utfordrende å anvende vestlig demokratiteori i en afrikansk kontekst. Mangel på læremateriale og lærere gir utfordringer knyttet til undervisningen, og til tanken om omfattende deltakelse. Videre vil kulturelle faktorer som aldershierarkiet og synet på kvinner som underordnet i samfunnet, igjen kunne tenkes å prege hvordan demokratiet utøves i skolene og om det gis like muligheter til deltakelse i hverdagen. Den sterke sentraliseringen som foregår når det gjelder beslutningsprosesser i skolen, mer utførlig presentert i kapittel 2 (side 24), vil også kunne hindre lærere i å oppleve utøvelse av demokrati i skolehverdagen.

Ut fra faktorene nevnt over, vil det være naturlig å diskutere kort hvorvidt analysekategoriene våre fruktbart vil kunne tas i bruk på de tre malawiske skolene. Når det gjelder identifisering av informantenes demokratiforståelse, blir det viktig å se på verdier som allerede ligger i den malawiske kulturen, i stedet for å se på alle de demokratiske trekkene som innført og tillært utenfra.

Elevdeltakelse er en annen kategori vi har satt opp for analysen av empirien vår, og hvor vi vil se nærmere på nivået av elevenes aktive deltakelse i opplæringen. I Malawi preges lærerhverdagen ofte av mangel på lærematerialer som bøker til elevene. I mange tilfeller kan en dermed tenke seg at lærerens undervisning blir elevenes eneste kilde til kunnskap. Ut fra denne virkeligheten kan en stille spørsmål ved om det blir riktig å beskrive elevenes

deltakelse som lite dyp dersom undervisningen hovedsakelig preges av læreren som presenterer nytt stoff, uten at elevene gis rom for deltagelse? Kan en sette samme standard for elevdeltakelse til skoler i Malawi, som til vestlige skoler? Med utgangspunkt i holdningen til kvinnens posisjon i samfunnet, vil det da være naturlig å forvente lik elevdeltakelse av jenter og gutter i klasserommet?

Medvirkning på skolenivå og i undervisningen er to andre kategorier for analysen vår. Disse kan diskuteres opp mot aldershierarkiet som står sterkt i Malawi. Ut fra kulturen, kan en forvente mulighet for elevene til å delta i beslutninger?

Det vil være vanskelig å komme med konkrete svar for hva en kan forvente av elevdeltakelse og elevmedvirkning i den malawiske skolehverdagen med tanke på landets spesifikke historie, kultur og økonomiske situasjon. Oppgaven vår tar utgangspunkt i hva vi kan kalle et vestlig tanke sett rundt demokratiteorier og forståelsene av opplæring til demokratisk deltagelse. Historie, kultur og økonomisk situasjon er faktorer som helt klart spiller inn i Malawi, og som skiller seg fra den virkelighet vi har vokst opp i og som våre tanke sett har blitt formet av. Det vil derfor være viktige å løfte frem disse faktorene og være dem bevisst når vi analyserer empirien.

4

Metode

I dette kapitlet vil det gjøres nærmere rede for de mange veivalgene vi har tatt i forbindelse med denne masteroppgaven. Valg av metode for datainnsamling og analysering vil utdypes, og selve gjennomføringen beskrives. Spørsmålet om undersøkelsenes validitet og reliabilitet vil også tas opp. Vi søker med dette kapitlet å bidra til at leseren selv skal kunne bedømme om innsamlingsmetodene og undersøkelsene fremstår som pålitelige og relevante. I 4.5 ønsker vi, på bakgrunn av de første fire kapitlene i oppgaven, å presentere de forventninger vi har til empirien.

4.1 Epistemologisk utgangspunkt

Vi har i denne avhandlingen valgt å ta utgangspunkt i et epistemologisk synspunkt hvor en ser for seg at en kun kan komme fram til kunnskap som er fortolkninger av virkeligheten, og dermed også må ses i sammenheng med den situasjonen den oppstår i. Det handler om å innhente data om menneskers virkelighet. Denne virkeligheten vil aldri kunne representere en objektiv tolkning, men variere fra person til person, fra tid til tid, og kan i seg selv være vanskelig nok å få tak i. Dataen skapes, og kan ses på som et bindeledd mellom virkeligheten og analysen av den (Johannessen m.fl. 2002:42). Som vi skal se nærmere på under, vil dataen som innhentes og hvordan denne forstås, være preget av våre tidligere erfaringer og våre forståelseshorisonter.

Arbeidet med denne oppgaven har i stor grad tatt utgangspunkt i antagelser om hva vi kunne forvente å finne ute i feltet, basert på egne erfaringer og hypoteser. Vi hadde en nokså tydelig forforståelse av hva vi kom til å finne. Uttrykket forforståelse, eller hva Karl Popper kaller forståelseshorisonter, omhandler synet på at enhver forståelse av et fenomen tar utgangspunkt i en tidligere forståelse. Disse forforståelsene uttrykker blant annet vår kulturelle ballast; vår forankring i familie, samfunn og stat, og bygger ofte på tidligere lignende erfaringer (Kjørup 1997:277f).

Våre antagelser var preget av et tre måneders opphold i Malawi våren 2008 hvor vi observerte skoleklasser på en rekke skoler. Fra disse observasjonene, samt samtaler med lærere på de skolene vi besøkte, hadde vi dannet oss et bilde av hvordan skoletimene pleide å se ut. Ut fra de erfaringene vi hadde gjort, merket vi oss en tendens i klasserommet som viste at lærerne hadde stor autoritet, og hvor demokrati først og fremst ble lært elevene gjennom informasjonsformidling. Hovedinntrykket vi satt igjen med, var at undervisningen i liten grad gav elevene mulighet til å utvikle sin kritiske tenkning og praktisere demokrati på skolen. Dette synet ble vi også kjent med gjennom teori før selve datainnhenting (Evans and Rose 2006:3).

Selv om det ikke ble tatt utgangspunkt i spesifikke teoretiske kategorier i utarbeidelsen av problemstilling og intervjuguider, kan vi si at vår teoretiske bakgrunn fra mastergraden preget hva vi ønsket å lete etter. Vi satte i gang arbeidet med utgangspunkt i at vi ønsket å knytte dataen sammen med ulike demokratiteorier som vi på forhånd hadde god kjennskap til, presentert her i kapittel 3 (side 37). Dermed kan det tenkes at empiriinnhenting var preget av våre forforståelser og våre tolkningsrammer fra tidligere møter med lignende forskning, våre kunnskaper om demokratiteorier, samt våre erfaringer fra Malawi. Vårt utgangspunkt for innhenting av data vil dermed kunne argumenteres for å ligge nærmest opp til en deduktiv tilnærming.

Det er imidlertid ikke uproblematisk å ha en såpass klar forutinntatthet av feltet datainnhenting skal skje innenfor, samt ha en så sterk teoretisk forankring på forhånd som vi hadde. Våre forståelseshorisonter kan lett tenkes å farge ”brillene” vi ser feltet gjennom, og danne en teoretisk referanseramme som vil være vanskelig å legge fra seg. Man står dermed i fare for å gå glipp av viktige funn i undersøkelsen ved at fokuset blir sterkere rettet mot noen bestemte områder. I tillegg er faren at man ikke ser empirien. Dette fordi en risikerer å mistolke fenomener inn i det teoretiske rammeverket som man tar utgangspunkt i. Våre erfaringer fra tidligere opphold i Malawi, vil kunne tenkes å sette spor i hvordan vi tolker situasjoner som vi opplever i feltet. Dette kan sies å berøre den prinsipielle debatten om hvorvidt teori eller empiri skal komme først i kunnskapsutviklingen. Positivismen ser på kilden til kunnskap i empirien direkte, gjennom systematisk observasjon. Sosial samhandling er her et fenomen som kan beskrives ut fra ”lover”, slik en gjør i naturvitenskapen. På den andre siden kan en trekke fram humanismen, der all kunnskap om menneskelig handling ses i lys av subjektive tolkninger. En tenker seg at teorien gir regler som en kan følge når en forsker (Macionis og Plummer 2005:46ff). Vår tilnærming ligger nærmest humanismen hvor

vi ser for oss at virkeligheten som presenteres, både er påvirket av deltakerne som presenterer den, samt av forskernes eget syn på feltet (Robson 2002:25).

Det har derfor vært viktig for oss å være bevisst på vårt eget teoretiske utgangspunkt for empiriinnhenting, og søke etter å se andre alternative vinklinger for dataen vår. I arbeidet med utformingen og gjennomføringen av studien, har vi forsøkt å være åpne for andre typer vinklinger enn dem vi i utgangspunktet var interesserte i å belyse. Dette gjorde vi blant annet gjennom å være i dialog med Odd Ragnar Hunnes ved Høgskulen i Volda, som kom med innspill på andre vinklinger og alternative perspektiv som kunne fungere som utgangspunkt for datainnhenting vår. Videre, ved å la en professor ved Chancellor College i Malawi gå gjennom intervjuguiden vår, ønsket vi muligheten for igjen å få andre innspill til hva som kunne være relevant. Disse kom også med forslag til annen teori som kunne være passende å ta med.

Videre fokuserte vi på å ha en nokså løs design på intervjuguiden vår, hvor vi stilte åpne spørsmål og søkte å skape rom for at informantene kunne snakke fritt rundt et emne, for på den måten å redusere at vår forutinntatthet skulle prege informantenes svar.

Et av de fenomenene som vi ønsker å studere i denne oppgaven går på elevers opplevelse av deltakelse i skolen. Vi ønsker å få tak i menneskers subjektive opplevelser, og den mening disse opplevelsene tilskrives av den enkelte. Dette kan på mange måter minne om en fenomenologisk tilnærming (Thagaard 2009:38). Fenomenologi kan sies å være en forskningsmetode som forsøker å forstå mennesker fra deres synsvinkel. For å kunne få tak i individets subjektive erfaringer, må en som forsker forsøke å møte informantene med et åpent sinn. Innen fenomenologien ser en for seg at dette best gjøres gjennom en mest mulig induktiv tilnærming hvor en forsøker å legge sin egen forforståelse av fenomenet til side. Her skiller vår tilnærming til feltet seg fra fenomenologien. Som vi har sett over, kan det argumenteres for at den metoden vi har valgt å bruke i undersøkelsene våre, ligger tettest opp til en deduktiv tilnærming. Likevel kan en finne klare fenomenologiske trekk i vår tilnærming til feltet. Vi ønsker i våre undersøkelser å finne ut hvordan fenomenene elevdeltakelse og elevmedvirkning, oppleves av flere enkeltindivider i to ulike aktørgrupper. I likehet med hva som er vanlig innen en fenomenologisk tilnærming, søker vi etter beskrivelse; en beskrivelse av hver informants opplevelse av fenomenet.

4.2 Valg av forskningsstrategi og metode

4.2.1 Kvalitativ forskningsmetode

Med utgangspunkt i vår problemstilling, har vi valgt en kvalitativ tilnærming til denne avhandlingen. Det har sammenheng med hvilken type kunnskap vi ønsker å utforske. Robson skriver at kvalitativ metode er den mest hensiktsmessige når man har en klar idé om retning og tema, men ikke har bestemt nøyaktig ordlyden i problemstillingen (Robson 2002: 167). Vi ønsker å oppnå en forståelse for hvordan utdanning til demokrati oppleves, og da spesifikt opplevelse av elevdeltakelsen. Deltakernes perspektiv og forståelse av sosiale fenomener regnes som de mest sentrale elementene i kvalitativ metode, da man her er opptatt av å beskrive menneskelige og sosiale prosesser i en naturlig setting (Thagaard 2009). Vi ønsker å få et mest mulig helhetlig bilde av situasjonen, og det har dermed blitt viktig å gå i dybden og undersøke hvordan meninger og opplevelser er sosialt konstruert av individer i sin livsverden. Målet vårt blir dermed å få et innblikk i deltakernes livsverden og den konstruksjonen av mening de har etablert i forhold til den. Den kvalitative tilnærmingen anses dermed som den mest hensiktsmessige metoden for å få tak i deltakernes opplevelse av fenomenet.

4.2.2 Semistrukturert intervju

Det kvalitative forskningsintervjuet karakteriseres som en samtale med en struktur og et formål (Thagaard 2009:89). Vi har valgt å ta i bruk semistrukturerte intervju, da dette kan argumenteres for å være den mest hensiktsmessige metodiske teknikken å benytte til vårt formål. Hovedhensikten med semistrukturerte intervju er å oppnå en forståelse av fenomenet som studeres. Det kvantitative forskningsintervjuet søker å få fram beskrivelser av informantens hverdagsverden, for så å kunne fortolke betydningen av disse (Johannessen m.fl. 2002:135). Gjennom analyse av transkripsjonene ønsker vi å kunne fortolke hvordan informantene opplever sin egen eller elevenes hverdagsverden.

Semistrukturerte intervju gir forskeren en viss frihet. Temaene som det spørres om er fastlagt på forhånd, men rekkefølgen kan bestemmes underveis (ibid:89). I tillegg gis det rom for frihet i forhold til ordlyd og hvor mye tid og oppmerksomhet man velger å vie de ulike temaene som skal belyses. Ved å benytte seg av denne typen intervju, åpnes det også for muligheter til å komme med tilleggsspørsmål, eller at informantene selv kan ta opp temaer som ikke var planlagt i forkant (ibid). Dette så vi på som helt avgjørende kvaliteter da vi

skulle velge metode, og vil dermed argumentere for at semistrukturerte intervjuer er en tilfredsstillende teknikk for å samle inn data til vår avhandling.

4.2.3 Innvendinger mot kvalitativ forskningsintervju

Det kvalitative intervju som forskningsmetode har møtt flere innvendinger. Disse går særlig på dataenes manglende objektivitet, og avhengighet av den som intervjues. Steinar Kvale (2001) argumenterer derimot med at det er nettopp det kvalitative intervjuets evne til å fange opp variasjonene i intervjupersonenes oppfatninger, samt intervjuets evne til å kunne gi et mangfoldig bilde av en kompleks menneskelig verden, som er dets styrke. Videre hevder Kvale at det kvalitative materialet ikke er objektive data som kan kvantifiseres, men meningsfulle relasjoner som skal tolkes. Den følsomheten som kommer til uttrykk gjennom intervjuet, ved at forskeren får mulighet til innsyn i informantenes måte å oppleve verden på, vil kunne gi kunnskap som kan brukes til å forbedre menneskets situasjon (Kvale 2001:25).

4.3 Praktisk gjennomføring

Våre tidligere erfaringer med Malawi gjennom faget "Exchange for Development" i 2008, gjorde at vi ønsket å lære mer om den malawiske skolen gjennom empiriske studier. Fokuset det første året på mastergraden handlet i stor grad om demokratiforståelser og hvordan disse kommer til uttrykk i praksis. Disse erfaringene førte til at vi valgte å studere elevs og lærers forståelse og opplevelse av demokrati og deltakelse i den malawiske skolen.

Vi startet arbeidet ved å ta kontakt med en av våre tidligere kontakter i Volda fra "Exchange for Development"- prosjektet, samt våre kontakter ved Chancellor College i Malawi. Disse har samarbeidet i et forskningsprosjekt om opplæring i demokrati, og viste derfor stor interesse da vi kontaktet dem. De sa seg raskt villige til å hjelpe oss med å komme i kontakt med skoler, samt ta seg av en del av det praktiske som skulle til for å få til en datainnsamling i Malawi.

Videre utarbeidet vi en prosjektbeskrivelse som ble sendt til våre malawiske kontakter, og som videre ble presentert til de ulike skolene som kontaktene våre hjalp til med å velge ut. Intervjuguide og observasjonsskjema ble også sendt til Malawi for tilbakemelding fra kontaktpersonene. Det ble tatt kontakt med det lokale skolekontoret for å få de nødvendige tillatelsene for innhenting av data og for å be om et anbefalelsesbrev. Både ved utarbeidelse

av prosjektbeskrivelsen og intervjuguidene, fikk vi hjelp av en malawisk student ved Høgskulen i Volda. Hun hjalp oss med formuleringene og kom med tilbakemelding på arbeidet, slik at våre undersøkelser skulle være lett forståelig i en malawisk kultur- og språksetting.

Oppholdet vårt i Malawi varte i fire uker fra 27. oktober 2009 til slutten av november. Vi så for oss en tostegs datainnsamling; først observasjon i klasserommet, og så innhenting av data gjennom intervjuene. Da vi ankom Malawi, ble vi imidlertid informert om endring av skoleplanene som gjorde at skoleferien var blitt framskyndet med en måned. Dette gjorde at elevene allerede uken etter vi ankom, startet gjennomføringen av de årlige eksamenene og hadde derfor ingen flere undervisningstimer. Dette gav oss et visst tidspress, da elevene og lærerne allerede etter vår tredje uke i Malawi, ville gå ut i ferie. Vi fikk dermed kun gjennomført tre observasjonstimer, og dette gjorde at våre undersøkelser fikk et naturlig skift mot hovedsakelig å fokusere på intervjuene. Alle intervjuene måtte gjennomføres i løpet av to uker, og dette gav oss mindre tid enn vi hadde håpet å få til å transkribere og evaluere underveis.

4.3.1 Valg av studieobjekter

Valg av skoler

Siden vi hadde begrenset tid i Malawi, valgte vi å la våre kontakter ved Chancellor College på forhånd plukke ut skolene hvor vi skulle gjennomføre datainnsamlingen. Vi utarbeidet noen kriterier som vi ønsket at de i størst mulig grad skulle ta hensyn til i utvelgelsen. Disse gikk på skolenes beliggenhet og størrelse, kjønnsfordeling og skoletype. Kriteriene ble satt ut fra både praktiske hensyn; skolene kunne ikke ligge for langt fra hverandre for å spare tid på forflytning – og strategiske hensyn; vi ønsket store skoler slik at vi kunne intervju flere samfunnsfaglærere ved samme skole, og dermed se spennvidden innenfor en og samme skole. Videre søkte vi størst mulig variasjon i type skoler og ønsket derfor både internatskoler og dagskoler, både statlige skoler og delvis privatiserte/religiøse skoler. I tillegg ønsket vi skoler hvor vi hadde tilgang til elever av begge kjønn, for å kunne se om vi oppdaget noen forskjeller i elevenes opplevelser ut fra kjønnsaspektet.

Vi endte opp med tre skoler i og rundt byen Zomba, Malawi. Det var ikke mulig å få oppfylt alle våre ønskede kriterier. Den første skolen, A, er en statsstyrt internatskole for begge kjønn. Skole nummer to, B, er en ren jenteskole. Denne er en misjonsskole og kun delvis

statsstøttet². Elevene bor også her på internat. Den siste skolen, C, i motsetning til de to foregående, ligger et godt stykke utenfor byen. Også denne er en misjonsskole som kun mottar delvis statsstøtte, og hvor elevene bor på internat. Rundt 500 elever går på hver av de tre skolene.

Lærerutvalg

Vi ønsket å gjennomføre lengre intervjuer med hver enkel informant, og dette ble dermed retningsledende i utvalgsstørrelsen vår. Videre vurderte vi størrelsen på utvalget ut fra målene i undersøkelsen og de ressursene som vi hadde til disposisjon. Det var også viktig at antallet informanter var tilstrekkelig for å få stor nok variasjon i responsene. Ut fra disse faktorene – oppgavens omfang og ønsket om å gå i dybden men likevel få stor nok variasjon – valgte vi et utvalg på ti lærerinformanter.

Seleksjonskriteriene av lærerinformanter baserer seg på strategisk utvalg; det vil si at informantene har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen (Thagaard 2009:55). Lærerne ble her plukket ut med utgangspunkt i deres fagområder. Vi var interessert i å intervjuere lærere som underviste i samfunnsfag ved skolene, og utvalget bestod av alle samfunnsfaglærerne ved de tre skolene. Spesielt interessert var vi i å intervjuere lærere som underviste i samfunnsfag i ”form 3”, som også var det klassetrinnet vi hentet elevinformantene fra, da vi ønsket å gjøre en sammenligning av elevenes og lærernes opplevelse av elevdeltakelse blant annet i samfunnsfagstimene. Samtidig ønsket vi å sitte igjen med et utvalg av lærere som hadde stor variasjon både i alder og arbeidserfaring, og hvor både mannlige og kvinnelige informanter var representert. Vi vurderte det derfor som mest hensiktsmessig å inkludere alle samfunnsfaglærerne ved de tre skolene, ikke bare de som underviste i ”form 3”. Se tabell 2 for hvordan informantene var fordelt ved de tre skolene (side Andre informanter63).

Informantene ble frivillig rekruttert gjennom forespørsel fra rektor ved skolene, og alle fikk muntlig informasjon om intervjuet, studiet og hva dataen skulle brukes til, samt hvordan lagring av den innsamlede dataen ville foregå. I tillegg fikk samtlige tilbud om å motta skriftlig informasjon om det samme, se vedlegg E.

² Skolen støttes økonomisk og det legges føringer på innholdet i skolen av både et kirkesamfunn og av staten.

Elevutvalg

Skolesystemet i Malawi er delt opp i tre moduler; 8-4-4. Grunnskolen består av åtte år, videregående skole er delt inn i fire år og eventuell høyere utdanning består av minst fire nye år. Systemet kan karakteriseres som en pyramide hvor det blir færre og færre plasser jo høyere en kommer opp i systemet. For å overflyttes fra grunnskole til videregående, må elevene gå gjennom en rekke nasjonale eksamener. Konkurransen er høy, og kun 30 prosent av dem som består eksamenene, gis muligheten til å starte på videregående skole (MacJessie-Mbewe og Nampota 2008:118). Elever fra grunnskoler hvor en har godt utdannede lærere, gode veiledere og nok læremateriale, vil dermed ha en fordel for å klare konkurransen. Langt på vei vil dette si elever som kommer fra rikere familier, som har hatt ressurser nok til sende barna sine på gode grunnskoler (ibid). En kan dermed tenke seg at elevene som går på de tre videregående skolene hvor våre undersøkelser ble utført, ikke representerer den jevne befolkningen i Malawi. Vi går derfor ut fra at informantene i elevutvalget vårt hovedsakelig tilhører middel- og overklassen i Malawi.

Elevinformantene ble plukket ut med utgangspunkt i klassetrinn. Vi valgte å legge undersøkelsene til det nest siste klassetrinnet, ”form 3” i den malawiske videregående skolen. Dette valget ble tatt ut fra ønsket om en viss alder på elevene, og at elevene skulle ha lang erfaring med den undervisningen og praksisen som foregikk på skolen. Ved å velge et klassetrinn såpass sent i skolegangen, håpet vi på å kunne kommunisere bedre med elevene, og at elevene selv var godt vant med å uttrykke seg på engelsk. Engelsk er det offisielle språket i Malawi, mens Chichewa er nasjonalspråket. Engelsk tas i bruk som hovedspråket i skolen allerede fra 4. trinn på barneskolen, men mange strever med å forstå og uttrykke seg på engelsk, se kapittel 2 (side 24) for videre utdyping. ”Form 4” er avgangstrinnet i skolesystemet, og vi forventet at elevene ved dette trinnet ville være opptatt med oppkjøring til nasjonale eksamener, og dermed falt valget på trinnet under. Alderen på informantene varierte fra 14 til 17 år.

Samfunnsfaglærerne i ”form 3” hjalp til med utvelgelsen av elevene. I utgangspunktet hadde vi planlagt å stå for utvelgelsen selv, basert på observasjonene i klasserommet, men da elevene hadde startet eksamensperioden lot ikke dette seg gjennomføre. Vi hadde også diskutert utvelgelse basert på elevenes tidligere resultater, for å sikre at elever fra de forskjellige prestasjonsnivåene skulle bli representert, men bestemte oss for å gjøre utvelgelsene i samarbeid med læreren uten å ta utgangspunkt i resultatlister. Allikevel var det

et uttrykt kriterium fra vår side at vi ønsket elever med ulike prestasjonsnivå, og ikke bare de flinkeste elevene. Variasjon i kjønn var også en faktor vi ville ta hensyn til.

I utgangspunktet hadde vi sett for oss å intervju elevene enkeltvis. Gjennom veiledning fra våre kontakter ved Chancellor College, ble vi anbefalt å prøve ut gruppeintervju. Veileder argumenterte for at elevene ville åpne seg mer gjennom diskusjoner og finne trygghet i hverandre dersom de ble intervjuet i grupper. Dermed økte antall informanter betraktelig, og vi endte opp med seks gruppeintervjuer med til sammen 31 deltakere. Dette vil bli gjort mer utførelig rede for under 4.3.3 om pilotintervjuene (side 66). Vi ble anbefalt å ha rene gutte- og jentegrupper, da jentene hadde en tendens til ikke å delta like aktivt når det var gutter tilstede. Ved jenteskolen endte vi opp med to jentegrupper, mens vi hadde en jentegruppe og en guttegruppe ved hver av de to andre skolene.

Andre informanter

Det ble gjort intervju med rektor ved skole C, samt to av våre kontakter ved Chancellor College. De sistnevnte jobber ved institutt for utdanning ved universitetet. I utgangspunktet ønsket vi å intervju alle tre rektorene, men dette lot seg ikke gjøre da de var svært opptatt med eksamensgjennomføringen og sensureringen i etterkant. Motivet for disse intervjuene var å samle bakgrunnsinformasjon om skolene og skolesystemet, og høre hvordan rektorene presenterte elevdeltakelsen ved skolene. Intervjuene av professorene ved Chancellor College ble gjort etter endt datainnsamling ved skolene. Gjennom disse intervjuene ønsket vi å få en større klarhet i forhold til en del kulturelle spørsmål som dukket opp underveis. Begge professorene har god kjennskap til Norge, gjennom blant annet studieopphold ved NTNU og samarbeid med Høgskulen i Volda. Vi vurderte derfor at begge hadde god innsikt i kulturforskjeller mellom landene, og dermed kunne gi oss verdifulle tips om hvordan vi kunne forholde oss til og tolke datamaterialet med tanke på de kulturelle forskjellene. Informantene i denne gruppen kan betraktes som bakgrunnsinformanter eller sekundærinformanter, da data fra disse ikke vil bli tolket på samme måte som data fra de andre informantene, men brukes som bakgrunnsmateriale til kapittel 2 (se vedlegg C og D).

Tabell 2: *Utvalg av informanter i undersøkelsene*

Skoler	A	B	C	Til sammen
Antall elevgrupper	2	2	2	6
Antall elevinformanter	10	9	12	31
Jenter	5	9	6	20
Gutter	5	0	6	11
Antall lærerinformanter	4	2	4	10
Kvinner	0	2	1	3
Menn	4	0	3	7

4.3.2 Intervjuguide

Før vi reiste til Malawi for å starte datainnsamlingen, gikk vi gjennom en nokså omfattende prosess for å komme fram til relevante og presise spørsmål til intervjuguiden. Vi søkte å la alle spørsmål ha relevans i forhold til problemstillingene vi ønsket å belyse. Videre forsøkte vi å lage spørsmål som kunne bidra til at informantene ville åpne seg og fortelle om sine opplevelser.

Det kvalitative forskningsintervjuet karakteriseres som en samtale med en struktur og med et formål (Johannessen m.fl. 2002:135). Et intervju kan utformes på forskjellige måter, men vi har valgt å følge et relativt strukturert opplegg der spørsmålene er utformet på forhånd. Stort sett har vi fulgt den oppsatte rekkefølgen, men med mulighet for spontane oppfølgingsspørsmål (Thagaard 2009:89). På denne måten har vi kunnet unngå en mengde overflødig informasjon, noe som gir bedre effektivitet, samt at det letter sammenligning mellom informantenes svar (Ryen 2002:97). Siden vi begge var relativt ferske i intervjuerrollen, skapte intervjuguiden også en trygghetsramme, samt at den fungerte som en mal som skulle gjennomgås etter hvert som vi ble mer kompetente i å stille oppfølgingsspørsmål. Da vi skulle intervjuer både lærere og elever måtte vi lage to intervjuguides; hver tilpasset sin gruppe. For at vi kunne ha en felles plattform for å

sammenligne elevens og lærers informasjon, ønsket vi å forme de to intervjuguidene så likt som mulig (vedlegg A og B).

Vi ønsket å lage intervjuguiden med nokså åpne spørsmål, og heller bruke mer lukkede oppfølgingsspørsmål. Dette fordi vi ikke ønsket å styre informantene i forhold til hvilke svar de gav oss. Vi hadde likevel noen få spørsmål der svarene var standardiserte på et ark informantene fikk utdelt. Tanken bak dette var variasjon, da vi ønsket å ha muligheten til å få noen svar som kunne sammenlignes på en mer kvantitativ måte mellom elever og lærere. Under selve intervjusituasjonen følte vi imidlertid at de åpne spørsmålene gav oss mer interessante svar enn de mer lukkede, og vi opplevde at spesielt de elevene som hadde begynt å åpne seg, lukket seg litt igjen da de måtte forholde seg til en svarskala. Vi valgte derfor å legge mest vekt på svarene fra de åpne spørsmålene.

Som en slags innledning til å bli litt kjent med elevene, spurte vi hva de het til fornavn, samt hvor gamle de var. Navnene ble i henhold til anonymiseringen ikke tatt opp på bånd. Lærerne ble spurt om hvor lenge de hadde jobbet som lærere, og om de trivdes ved skolen de jobbet i. Inspirasjonen til selve spørsmålene, til hvordan gode spørsmål stilles, til tema og til oppbygning, hentet vi fra den norske utgaven av den internasjonale ”Civic Education”-undersøkelsen som ble gjennomført på slutten av 90-tallet. Gjennom samtaler med veiledere fikk vi også tips til tema eller spørsmål som kunne tas med. Etter at intervjuguidene var ferdigstilte, var vi i kontakt med en malawisk student i Norge, som leste gjennom spørsmålene for å vurdere om de virket egnede for malawiske forhold, da med tanke på språk og kultur.

Vi har valgt å dele begge intervjuguidene i seks ulike temaer: ”demokratiforståelse”, ”elevdeltakelse”, ”opplæring til demokrati”, ”medbestemmelse”, ”kritisk tenking” og ”felleskap”. Dette mest for å skape en slags oversikt for oss selv, i forhold til hva spørsmålene som følger temaet omhandler. Spørsmålene under ”demokratiforståelse” kan man kort si omhandler informantens tanker rundt demokrati og medborgerskap, samt hvordan de opplever innslag av dette på skolen og i hverdagen. Dette for å finne ut om informantene har et teoretisk eller praktisk syn på demokrati og medborgerskap, og hvorvidt de klarer å knytte teori til praksis i hverdagslivet. Under temaet ”elevdeltakelse” følger spørsmål om hvordan informantene opplever samfunnsfaget, og nivået av deltakelse i forbindelse med faget. Også noen synspunkter i forhold til undervisningsmetoder blir involvert her. Dette temaet anser vi som viktig for å finne ut av hvordan samfunnsfaget

utnyttes som en arena for opplæring i demokrati – både praktisk og teoretisk. Også det neste temaet er viktig i forhold til dette. ”Opplæring til demokrati” omhandler informantenes meninger rundt hvorfor man skal lære om demokrati, samt hvordan elevene undervises i demokrati. Her ønsker vi å få tak i holdninger rundt hvorvidt elevene og lærerne anser demokratiopplæring for å være en vesentlig del av læringsmålene i skolen. Elevenes mulighet til ”medbestemmelse” i skolen og i klasserommet er hva temaet med samme navn omfatter. Dette temaet er spesielt praktisk rettet, da vi ønsker å finne ut av hvorvidt elevene har noen medbestemmelse i klasserommet og på skolen. Har de noen arena for å praktisere demokrati? Under ”kritisk tenkning” ønsker vi å se etter elevenes muligheter for å gjøre seg opp sine egne meninger i undervisningssammenheng, og finne ut av om de våger og hvorvidt de ønsker å stå for disse. Motivasjonen for dette temaet handler om at vi ønsker å se elevenes evner og muligheter til å stille seg kritiske til det de blir fortalt. Hvorvidt elevene godtar alt de får høre eller ikke, spiller en vesentlig rolle når det for eksempel kommer til valgsituasjoner: Tror man på alt denne kandidaten sier, eller vurderer man ut ifra hans tidligere meritter? I forbindelse med det siste temaet, ”fellesskap”, vil vi se på elevenes og også lærernes forståelse av den malawiske fellesskapstankegangen, hvorvidt den finnes, hva den inneholder, samt hvordan informantene opplever den. Dette anser vi for interessant i den grad at vi ønsker å finne ut av elevenes og lærernes holdninger til det å være i et fellesskap med andre, om de anser fellesskapet som noe positivt eller negativt. Her er vi inspirert av de forskjellige demokratiteoriene, men også av tips fra veiledere.

4.3.3 Pilotintervju

Ifølge Monica Dalen bør man i kvalitative intervjustudier alltid foreta et eller flere prøveintervju for å teste ut selve intervjuguiden og seg selv som intervjuer (Dalen 2004:34). Vi gjennomførte derfor et testintervju på en lærerinformant, mens vi kjørte to ulike typer intervjutester på elevinformantene. Dette ble først og fremst gjort på grunn av den usikkerheten vi følte, spesielt vedrørende språkforståelse og kulturforskjeller. I tillegg ønsket vi å se hvordan elevene forholdt seg til oss i enkeltintervju versus gruppeintervju. Etter veiledning fra en av professorene ved Chancellor College, ble vi rådet til å ta i bruk gruppeintervju overfor elevene. Dette ble begrunnet ut fra elevenes noe distanserte forhold til lærere og voksne, og hvordan dette lett kunne føre til at de fryktet å gi utfyllende svar og søkte mot å gi svar som de trodde var forventet av dem. Dersom en kunne få elever til å diskutere seg i mellom, kunne det tenkes at en lettere ville skape en trygg atmosfære hvor

informantene åpnet seg. Vi valgte å følge rådet om gruppeintervju, da vi opplevde samtalen som mer åpen i denne settingen.

Ut fra prøveintervjuene ble vi også bevisste på noen formuleringer som førte til at spørsmålene ble oppfattet som utydelige både i lærer- og elevintervjuene, hvor språket vi hadde tatt i bruk skilte seg fra informantenes hverdagsvokabular. Dette ble rettet opp ved hjelp av råd fra våre kontakter ved Chancellor College. I tillegg valgte vi å droppe noen av spørsmålene, da disse ikke gav spesielt tilfredsstillende svar. Underveis i intervjuprosessen, ble vi bevisste på enkelte spørsmål som kunne være fruktbare å stille, og vi valgte da å inkludere disse i intervjuguidene. De endelige intervjuguidene kan ses i vedlegg A og B.

4.3.4 Gjennomføringen av intervjuene

Av praktiske hensyn ble intervjuene gjennomført på skolene både i skoletid og på kveldstid. Intervjuene ble foretatt i november 2009. Hvert lærerintervju tok omtrent 40 minutter, mens gruppeintervjuene varierte fra rundt 30 til 60 minutter. Alle intervjuene ble tatt opp på lydbånd, og deretter transkribert ordrett da vi kom tilbake til Norge. Informantene ble før lydopptaket ble satt i gang, gitt grundig informasjon om intervjuets hensikt, prosedyrer og deres rettigheter som informanter. De fikk også tilbud om et skriftlig informasjonsskriv (se vedlegg E).

Intervjuguiden ble brukt som et fleksibelt verktøy i intervjusituasjonen, og vi var hele tiden opptatt av å ta oss tid til spørsmål som ikke var planlagte, men som dukket opp med bakgrunn i observasjoner, omstendigheter eller utsagn, og som skapte rom for videre utforsking. Informantene ble også gitt mulighet til å utdype, kommentere og stille spørsmål som de opplevde som viktige.

Alle intervjuene ble gjennomført med både intervjuer og notatskriver til stede. Under lærerintervjuene fungerte Åshild som notatskriver, mens rollene ble byttet om under elevintervjuene. Notatskriveren hadde til oppgave å skrive ned stikkordsmessig de svarene informanten kom med, og i tillegg komme med tilleggs spørsmål dersom en så behovet for utdyping eller klargjøring av et tema. Det ble gjort rom for tilleggs spørsmålene helt til slutt i hvert intervju. Det at vi var to til stede under intervjuene, var til stor hjelp for den som intervjuet, da vi på denne måten kunne gi råd om selve gjennomføringen til hverandre, og få tilbakemelding på vår rolle som intervjuer. Etter hvert intervju tok vi noen minutter hvor vi

evaluerte gjennomførelsen og reflekterte over hva vi kunne gjøre bedre eller annerledes i neste runde.

I gjennomføringen av intervjuene strevde vi en del med bråk fra skoleområdet. Flere ganger var vi nødt til å stoppe lydopptakeren og lete etter en bedre egnet plass for gjennomføring av intervjuet. Dette har gitt oss noen utfordringer i arbeidet med transkriberingen.

Etter fullførte gruppeintervjuer ble elevene tilbudt reflekser som takk for hjelpen. Dette var gaver vi hadde fått sponset av Statens vegvesen her i Norge. I tillegg ble elevene tilbudt brevvenner med elever ved en skole i Trondheim. Mange takket ja til et slikt tilbud.

4.3.5 Forskerrollen

Det er en rekke fenomener som kan spille inn på en intervjusituasjon og på den videre bearbeidingen av datamaterialet. For eksempel hvordan intervjueren oppfattes av informanten, vil kunne være med på å prege nærheten eller avstanden mellom forsker og informant, og hvor åpen informanten velger å være. Intervjuers usikkerhet og manglende trening er andre faktorer som kan spille negativt inn på situasjonen (Johannessen m.fl. 2002:142). Utfordringen vår ble dermed å prøve og finne den rette balansen mellom nærhet og distanse til informanten, samtidig som vi søkte å etablere en god og tillitsfull atmosfære for intervjuet.

Under gjennomføringen av undersøkelsene våre, forsøkte vi å være bevisst vår relasjon til informantene. Gjennom å gi god tilbakemelding til hverandre etter hvert intervju, forsøkte vi å ta vekk egen usikkerhet, og på den måten bidra til å skape en god ramme der vi som intervjuere selv var trygge i våre roller.

En utfordring som dukket opp, og som overrasket oss noe, var informantenes oppfattelse av oss som veldig unge. I etterkant av flere intervjuer, både med lærere og elever, kom det fram at de trodde vi var rundt 16 år gamle. Dette kan tenkes å ha hatt innvirkning på informantenes svar og oppførsel mot oss. Når det gjelder elevene, kunne det tenkes å ha en positiv innvirkning, ved at elevinformantene kunne identifisere seg mer med oss, da de selv var på denne alderen. I intervjuene med lærerne, kunne en slik misoppfatning tenkes å føre til at de ikke ønsket å dele like åpent da de anså oss for å kunne være på alder med deres elever. Dette var likevel ikke noe vi merket stort til, men vi valgte å oppgi alderen vår i forkant av intervjuene etter vi ble bevisste på misoppfattelsene.

En annen utfordring knyttet til forskerrollen, ligger i vår opplæring i et normativt yrke. Som lærerstudenter trenes vi vanligvis i hvordan ting bør være, og læreryrket kan betraktes som et normativt yrke hvor det hele tiden planlegges ut fra stikkordene hva, hvordan og hvorfor. Dermed styres lett ens oppfatninger om hva som skjer i skolen, ut fra hva en har lært at en *bør* forvente å finne i skolen. Som forsker skal man innta en annen rolle. Her gjelder det ikke lenger å trekke med seg den normative dimensjonen inn i intervjusituasjonene, men heller tvert om, parkere denne for så og prøve å beskrive hva som faktisk skjer og hvordan respondentene opplever det som foregår i skolen. Dette opplevde vi som utfordrende. I vårt tilfelle kan en her også trekke inn kulturelle forskjeller. Ved å foreta datainnsamling i Malawi, vil vår norske måte å tenke på, prege hvordan vi møter de malawiske respondentene og hvordan vi tolker deres opplevelser. Vi ser verden med ”norske briller”, og det er lett å innta bevisst eller ubevisst, en etnosentrisk holdning og tenke at måten ting gjøres på i Norge er den beste. Utfordringen her ble dermed å forsøke å være seg bevisst sin egen forståelseshorisont slik vi har vært inne på tidligere, og forsøke å møte informantene med et åpent sinn, uten hele tiden å evaluere eller vurdere den responsen som ble gitt opp mot egen kultur (Ryen 2002:115). I et forsøk på å bli mer bevisst de kulturelle forskjellene og våre ”norske briller”, fikk vi tett oppfølging av vår malawiske veileder, Dr. Foster Kholowa, og sammen med han gikk vi gjennom eventuelle feiloppfatninger av situasjoner oppstått under intervjuene, samt diskuterte aspekter ved våre kulturforskjeller.

4.4 Analyse

Intervjuene ble i hovedsak transkribert da vi kom tilbake til Norge etter endt datainnsamling. Vi brukte i underkant av to måneder på å fullføre transkriberingsprosessen. En del bakgrunnsstøy, samt noen utfordringer tilknyttet det å forstå informantenes engelske aksent, gjorde det til tider vanskelig å få med seg hva informantene responderte, og vi brukte ekstra lang tid på å høre opptakene flere ganger og diskutere oss imellom hva som ble sagt.

Elevintervjuene ble gjennomført som gruppeintervjuer. For å kunne identifisere informantene fra hverandre, gav vi elevene i gruppen nummer. Notatskriveren skrev ned rekkefølge på hvem som snakket underveis, sammen med stikkord av hva informantene sa. Dette ble gjort for å lette transkriberingsprosessen. I empirien refereres elevene til ved hjelp av en kode basert på hvilke skole de kommer fra, hvilke gruppeintervju de deltok i, samt det spesifikke nummeret på eleven i gruppen. Ut fra koden C2-S5 kan en lese at eleven kommer fra skole C,

gruppeintervju nummer 2 gjort ved denne skolen, og elev (S for student) nummer 5 i gruppen. Lærerne identifiseres på lignende måte. Ut fra kode CL3 kan en lese at læreren kommer fra skole C og er lærer (L) nummer 3 som intervjues ved denne skolen.

Som vi har vært inne på tidligere i dette kapitlet, har undersøkelsene våre fenomenologiske trekk. En vanlig framgangsmåte for å behandle fenomenologiske data, er å gi dataene koder for deretter å kategorisere disse i søken etter å finne meningsfulle mønstre (Johannessen m.fl. 2002:162f). Vi valgte å kode dataen etter fem kategorier: demokratiforståelse, demokratiformidling, elevdeltakelse, elevmedvirkning på skolenivå og elevmedvirkning i undervisningen. Kategoriene kan enten ta utgangspunkt i teori eller i materialet (ibid:164). Vi valgte en kombinasjon hvor vi kom fram til kategoriene både gjennom å ta utgangspunkt i det teoretiske rammeverket vårt, samt ut fra det helhetsinntrykket av materialet som vi satt igjen med etter innsamlingen. Siden vi også hadde som mål å sammenligne data fra de to informantgruppene våre, var det viktig å ikke ha for mange kategorier å forholde oss til.

En av farene med å ta i bruk kategorier, kan være at en som forsker blir altfor opphengt i selve kategoriene, og ser dataen uavhengig av dens kontekst og helhet. Kategoriene kan lett skape et "sort-hvitt bilde" av virkeligheten som ikke tar hensyn til mer sammensatte situasjoner og informantenes svar. En av utfordringene våre har vært å finne koder som passer begge datamaterialene, uten å bli for vide. I et forsøk på ikke å bli for opphengt i våre egne kategorier, har vi underveis diskutert nytten av kategoriene, og forsøkt å evaluere hvor godt de passer til materialet. Vi har derimot ikke valgt å gjøre noen forandringer i kategoriene, da vi opplevde at kategoriene som vi tok utgangspunkt i fungerte.

4.4.1 Validitet

Validitet tar for seg tokning av data, og gyldigheten av de tokningene forskeren kommer fram til (Thagaard 2009:201). For å oppnå validitet, må forskeren gå kritisk gjennom analyseprosessen og på den måten søke etter alternative perspektiver som kan gi en annen forståelse. *"Verdien av egne tolkninger forsterkes ved å vise til at alternative tolkninger er mindre relevante"* (ibid: 202).

Som vi har nevnt i tidligere avsnitt i dette kapitlet, var vi bevisste på at vårt eget utgangspunkt for empiriinnhentingene både var preget av tidligere erfaringer og bestemte teorier. Våre forkunnskaper vil ha betydning for hva vi ser på som viktig, og dermed hvor fokuset i oppgaven vil være. Dette gir seg utslag gjennom for eksempel de spørsmålene vi velger å stille. Allerede tidlig i prosessen foretok vi valg som var basert på våre subjektive

erfaringsgrunnlag. Dermed kan en si at resultatet ikke representerer *hele* virkeligheten, men kun en utvalgt del som vi som forskere har valgt ut. Dette er viktig å være klar over når en leser oppgaven.

Videre kan våre forståelseshorisonter også tenkes å prege våre tolkninger i selve innhentningssituasjonene, samt i analyseringen av dataen. I et forsøk på å se ut over egne ”forskerbriller”, søkte vi å gi rom for alternative tolkninger av dataen gjennom å diskutere våre forståelsesrammer med vår malawiske veileder, og åpne opp for hans syn og forklaringer på spesifikke utsagn fra informantene. Ved også å presentere utsagn og synspunkter som skiller seg fra hovedtendensen i datamaterialet, har vi forsøkt å vise spennvidden i materialet, og dermed vise at vi er bevisste på at datamaterialet kan tolkes i andre retninger.

4.4.2 Reliabilitet

Reliabilitet omhandler oppgavens troverdighet og kvaliteten på den informasjonen oppgaven baserer seg på, og hvordan denne informasjonen tas i bruk av forskeren (Thagaard 2009:199). Innen kvalitativ forskning er et av målene å kunne ta den andres perspektiv, og for å strekke seg etter dette, må forskeren ta seg selv i bruk. Dette vil si at forskjellige forskere kan komme fram til forskjellige tolkninger av informanten. I kvalitativ forskning fokuseres det dermed på å argumentere for reliabilitet ved å redegjøre for hvordan dataene er blitt utviklet i forskningsprosessen (ibid).

I intervjusituasjoner omhandler reliabiliteten blant annet nøyaktigheten på datainnsamlingen. Registrering av dataen vår ble gjort ved hjelp av lydopptak, samt notater i tillegg. Vi så det som helt nødvendig å ta i bruk båndopptaker for på den måten å kunne høre gjennom informantenes respons gjentatte ganger, og dermed forsøke å gjengi og forstå hva de ønsket å formidle på mest mulig nøyaktig måte. Under nedskrivningen av intervjuopptakene, ble all informasjon der vi var usikre på om vi hadde oppfattet rett, markert og skrevet notater til.

Reliabilitet i intervjusituasjoner kan også knyttes til selve spørsmålene, og om respondentene har mulighet til å oppfatte hva som blir spurt om, og hvordan spørsmålene blir stilt (ibid). Reliabilitet søker mot å unngå for eksempel ledende spørsmål. For å oppnå dette, lot vi flere malawiere gå gjennom intervjuguidene våre og komme med innspill på hvordan stille best mulig spørsmål. Vi forsøkte å la spørsmålene ta hensyn til informantenes verden, og være så konkrete og entydige som mulig. Etter tilbakemelding fra kontaktene våre, og gjennomføring av pilotintervjuene, ble det gjort endringer i intervjuguidene for å oppnå bedring. For å

forsøke å unngå svært ledende spørsmål, støttet vi oss til andre undersøkelser gjort innen samme tema, for på den måten få tips til mer standardiserte formuleringer vi kunne ta i bruk.

4.5 Forventninger

Så langt har vi sett på forhold som gir visse forventninger til hva vi kan komme til å finne i empirien. Derfor vil vi her kort gjennomgå hva disse forventningene innebærer. Med utgangspunkt i problemstillingen ser vi etter hvilke oppfatninger lærere og elever har av demokrati og av elevers muligheter til demokratisk deltakelse i et utvalg videregående skoler i Malawi. Problemstillingen har blitt delt inn i fire forskningsspørsmål der de to første omhandler lærernes demokratiforståelse og -formidling, og elevenes demokratiforståelse. De to siste forskningsspørsmålene ser mer på i hvilken grad det legges opp til elevdeltakelse i undervisningen og elevmedvirkning i beslutninger ved skolen.

Vi forventer å finne en demokratiforståelse som bygger på kulturelle verdier og demokratiteori, samt hvor elevenes demokratisyn er påvirket av lærernes. Innflytelse fra kultur venter vi da vi i kapittel 2 kunne vise at demokratiske verdier som ansvar, deltakelse og fellesskap står sterkt i den malawiske kulturen. Med utgangspunkt i disse verdiene forventer vi også at lærere og elever vil vise en demokratiforståelse som minner mest om den republikanske teorien. Videre vil vi anta at de kulturelle verdiene er blandet med hva elevene har lært om demokrati i teori, da det har blitt påpekt at opplysningstidens ”kunnskapspåfylling” er den sentrale undervisningsmetoden i den malawiske skolen, og at elevenes demokratisyn er inspirert av hvordan lærerne formidler demokrati (side 20).

Vi forventer også en holdning fra lærerne der de legger opp til en lærersentrert undervisning, der det ikke gis særlig rom for elevene til å prøve ut demokratiske ferdigheter i praksis. I teorikapittelet har vi sett blant andre Dewey se for seg at utdanning av elever til demokratiske medborgere innebærer at elevene i skolen må få muligheten til å øve seg i demokratiske ferdigheter som deltakelse. I innledningen kunne vi lese at det antydes at malawiske elever ikke får muligheten til å øve seg i demokrati, og i kapittel 2 hevdes det at malawiske lærere legger opp til autoritære lærerroller. På grunnlag av dette forventer vi en undervisning der det *ikke* legges opp til aktiv deltakelse fra elevenes side, men heller en innprenting av kunnskap. Vi forventer altså at lærerne ikke deler Deweys syn om utdanning til

demokrati hvor det legger opp til at demokratiske ferdigheter læres gjennom utforsking og utprøving.

Den siste forventningen vi har til empirien er at lærere og skoleledelse anser elevene for å være en ressurs svak gruppe, og at det i frykt for kaos ikke legges opp til noen særlig grad av elevmedvirkning i beslutninger. Denne forventningen bygger på rollen vi i kapittel 2 så aldershierarkiet spille i malawisk kultur, der unge anses som ressurs svake da de mangler den visdom som eldre antas å sitte med. I kulturen legges det derfor opp til at de eldre skal ta beslutninger på vegne av de unge. I en skolesammenheng betyr dette at skoleledelse og lærere vil ta beslutningene på vegne av elevene. Slik vi så i kapittel 2, virker det å være en mangel på tillit mellom elever og de voksne ved skolen, der de voksne ikke stoler på at elevene kan handle selvstendig uten å skape kaos. I teoretisk sammenheng betyr dette at vi forventer å finne en skole der det ikke legges opp til elevdemokrati, da elevene ikke har noe å si i beslutninger ved skolen som angår dem. Vi forventer altså å finne en skole uten særlig grad av demokratisk dybde.

Videre vil vi nå se hvorvidt disse forventningene stemmer overens med de funnene vi vil vise til i empiri. I konklusjonen vil vi komme til å se tilbake på forventningene og på hvorvidt våre funn samsvarer med disse.

5

Empiri 1: Lærerne

I de to neste kapitlene vil vi gjøre rede for de funn vi har gjort i våre undersøkelser, samt se funnene i lys av teori. Vi har valgt å dele presentasjonen og analysen av empirien inn i to kapitler, da vi har tatt utgangspunkt i to ulike informantgrupper. I første empirikapittel, kapittel 5, presenteres og analyseres lærernes forståelse av demokrati og opplevelse av elevenes deltakelse og medvirkning. Informantene er alle samfunnsfagslærere ved de tre utvalgte skolene, men vil refereres til kun som lærere. I det påfølgende empirikapitlet (6), blir elevenes svar presentert og analysert. Funnene vil fortløpende bli sett i lys av teori. Videre vil det i kapittel 7 foretas en sammenligning hvor vi drøfter utvalgte funn fra begge empirikapitler opp mot hverandre.

En av utfordringene vi har stått ovenfor i arbeidet med det innsamlede datamaterialet, er empiriens store omfang. Da vi gjorde innsamlingen var den endelige problemformuleringen for oppgaven enda ikke på plass, samt vi var usikre på hvilke funn vi ville gjøre. Derfor valgte vi å gå bredt ut med et fokus som omfavnet flere aspekter ved demokratiet i skolesammenheng. Utfordringen har derfor ligget i å trekke ut det mest vesentlige i forhold til problemstillingen vår og presentere og analysere her. De viktigste funnene har vi valgt å ta med i en sammenligning i kapittel 7, hvor vi ser på ulikhetene mellom lærernes og elevenes demokratiforståelse og opplevelse av elevenes mulighet til demokratisk deltakelse.

I begge de to empirikapitlene, samt i kapittel 7 hvor den sammenlignende diskusjonen finner sted, referer vi til begrepet prefekter. En prefekt kan sies å være en elevrepresentant som skal representere elevene på skolenivå og i samhandling med skoleledelsen. I de følgende kapitlene vil både begrepet prefekt og elevrepresentant bli tatt i bruk om samme fenomen. Det refereres også til begrepet klasseleder. En klasseleder vil si en utvalgt elev som skal holde kontrollen i klassen når læreren er ute av klasserommet, samt være en mekler mellom lærere og elever dersom dette trengs. Klasselederen er demokratisk valgt av elevene. Videre omtales de formelle ordningene ved skolene som prefektråd og ”student’s board”. Prefektråd er et råd bestående av utvalgte elever som kommer sammen jevnlig for å diskutere elevens velferd og

saker som omhandler elevenes hverdag. ”Student’s board” omhandler elevrepresentasjon i en felles komité som består av både representanter fra lærere, administrasjonen og hvor noen av prefektene, ”head boy” og ”head girl”, også deltar.

I begge empirikapitlene har vi valgt å nummerere sitatene dersom det kommer flere sitater etter hverandre, for lettere å vise til sitatene i teksten under.

5.1 Presentasjon av lærernes demokratiforståelse

Vi vil her starte med å belyse første del av problemstillingen som kommer til uttrykk gjennom det første forskningsspørsmålet vårt: Hvilken demokratiforståelse ligger til grunn for lærerens undervisning i demokrati? Dette vil gjøres med utgangspunkt i empirien innsamlet fra lærerne. Hovedtendensene, sammen med ulike variasjoner i informantenes systemforståelse av demokratiet, vil presenteres først. Videre ser vi nærmere på hvordan lærerne forstår sin rolle som medborger i demokratiet, da med spesielt fokus på deltakelse, ansvar og rettigheter. I neste delkapittel, 5.2, ønsker vi med utgangspunkt i presentasjonene her, å diskutere hvilken demokratiforståelse som viser seg å være mest fremtredende hos lærerne.

5.1.1. Lærernes systemforståelse av demokratiet

Svaret som hyppigst går igjen i lærematerialet da informantene ble bedt om å kort definere demokrati, er en eller annen form for ”power to the people”. Dette blir videre utdypet av flere informanter på lignende vis: ”*Government of the people, for the people and by the people*” (AL3). Dette, kanskje ikke så uventede svaret, viser informantenes forståelse av demokrati som folkestyre, og deres tydelige vektlegging av folkets inkludering og deltakelse i demokratiet som styreform. Det er ikke ledere som skal sitte med all makten, men disse styrer på vegne av folket. Alle skal ha mulighet til å være med å styre og gjøre bestemmelser over eget liv og samfunnet de lever i. Dette gjenspeiles blant annet i de følgende tre utsagnene:

- 1) ”So the power is suppose to be given to the grass root. They have to decide on their own, you are not suppose to dictate them” (AL3).
- 2) ”It’s like a system of government were individuals, people, not just the political leaders, but people have a say in whatever is doing as far as running the county’s concern. So it’s not just a game of the political leaders, but even those people who are...or don’t have maybe any influence in politics, but have a say on the running of their government. (...) they are the ones who make decisions as to what they want in life, not what maybe the leaders want” (AL4).

- 3) “(…) where the people are able to make decisions in the society, that is to say they have their leaders but they are able to give their view on how to run the country and how to run the society and how to run the family and alike” (CL3).

I alle tre utsagnene kan vi spore en forståelse av demokrati hvor folket er med og tar bestemmelser som påvirker deres liv. I utsagn 1 poengteres det at folket skal sitte med makten, og det settes i kontrast til diktatur. Dette kan ses i sammenheng med den tidligere historiske situasjonen i Malawi hvor dr. Banda styrte landet i over 30 år som et autoritært regime. Alle tre utsagnene tar opp i seg folkets frihet til å bestemme over egen situasjon, og være med å påvirke i situasjoner som angår dem. I utsagn 2 vektlegges den alminnelige borgers rettighet til å være med på å påvirke politikken og bestemmelsene selv om en ikke er ekspert innen området eller en aktiv politiker selv; alle skal gis mulighet til å si sine meninger og ha innflytelse. Utsagnet stemmer overens med Dahls første kriterium for demokrati; effektiv deltakelse hvor alle skal gis lik mulighet til å uttrykke sine ønsker og politiske synspunkter. I siste utsagn tillegges demokrati en bred rolle hvor vedkommende forstår demokratiet som noe som ikke kun omhandler nasjonalt styresett, men som angår alle sfærer i livet – også det som forgår i familien. Her forstås demokrati som prinsippet om å bli gitt mulighet til å være med på å ta bestemmelser og uttrykke sine meninger og synspunkter på alle livets arenaer. Utsagnet kan også knyttes opp mot den sterke fellesskapstanken som finnes i den malawiske kulturen hvor alle forventes å stille opp og delta. Dette tolker vi som en bred demokratiforståelse som kan minne om et republikansk demokratisyn med fokus på aktiv deltakelse på mange nivåer i samfunnet.

I noen av besvarelsene kommer også et rettighetsaspekt ved demokrati som styreform til syne. Dette omhandler folkets rettighet til å være med på å ta bestemmelser, noe følgende utsagn illustrerer:

“Democracy meaning to learn about ones right... (...) it’s like empowering the people to make decisions, people participating instead of this one and this one to do the decisions “ (BL2).

Her fokuseres det på at folket trenger opplæring og bevisstgjøring vedrørende hva demokratiet vil si, og en kan spore synet om at det blir sett på som en rettighet at folket skal kunne være delaktige og få ta ansvar selv.

Flere av informantene legger ansvaret for opplæringen og tilretteleggingen av friheten til staten: “*The government is suppose to be there in the first place to give the people the freedom to choose their own leaders*” (AL3). Staten får som rolle å beskytte folkets

rettigheter og gjøre dem klar over deres frihet og rettigheter. Friheten tar for seg det å stå fri til å velge sine egne ledere og stå fri til å ta i bruk sine rettigheter. Likevel kan det se ut til at friheten og statens rolle som bevisstgjører, settes i nær sammenheng med tanken om at dette skal føre til at medborgeren selv skal skjønne at deres deltakelse er helt nødvendig; deltakelsen er et ansvar. Samme tankegang kan sies å ligge til grunn for tanken om ”storfamilien” som tradisjonell verdi i det malawiske samfunnet, hvor deltakelse og involvering av hver enkelt ses på som et ansvar og som nødvendig (side 13). I den republikanske demokratiretningen finner vi også et lignende syn på staten som tilrettelegger og bærer av ansvar. Her blir medborgerens deltakelse også sett på som et ansvar og som en nødvendighet for å oppnå frihet.

I datamaterialet kan en tydelig spore synet på deltakelsens viktige rolle i et demokrati. Her fremmes folkets ansvar for å engasjere seg i samfunnet som avgjørende:

- 1) ”because democracy in Malawi, people have to participate...” (CL3).
- 2) “Democracy is about peoples’ participation in whatever is going on around them” (BL3).

Utsagnene illustrerer tanken om at folket skal, *og bør*, få mulighet til å delta aktivt. I begge utsagnene ser vi hvordan deltakelse settes som kriterium for demokratiet. I utsagn 1 blir dette satt som kriterium først og fremst i en lokal kontekst, slik vi også finner igjen i de kulturelle tradisjonene i samfunnet hvor det å bidra til å hjelpe fellesskapet ses på som en nødvendighet for å bringe utvikling til landet og til lokalsamfunnet. Dette tas noe videre i utsagn 2 hvor det gis uttrykk for å være et avgjørende kjennetegn på demokrati generelt. Dette finner vi også igjen i flere lærerbesvarelser: “*I think participation is the (...) central part of democracy*” (BL2). Demokrati forutsetter bred deltakelse. Her ser vi hvordan informantens demokratiforståelse står i nær tilknytning til de afrikanske tradisjoner om å bidra aktivt i fellesskapet. De afrikanske verdiene kan sies å ligge nærmest opp til en republikansk tankegang, da en innen republikanismen ser på bred deltakelse som viktig i oppnåelsen av fellesskapets beste, og dermed nødvendig for samfunnet. Ut fra utsagnene over, tolker vi informantens forståelse i retning av republikansk demokratiteori.

En lærer uttaler at selve opprinnelsen til samfunnsfaget i skolen nettopp kommer av en slik deltakelsestanke: “*So we started offering it because we felt that they have to know that kind of thing from an early age so they should be able to participate*” (CL1). Faget skulle gi elevene opplæring i hvordan delta på best mulig måte. Demokratiet er avhengig av folkets deltakelse

og dette er noe som må læres. I en annen besvarelse argumenteres det også for at deltakelsen gir eierskap og stolthet, noe som igjen er med på å opprettholde demokratiet.

Hos to av informantene gis staten en mer begrenset rolle enn hva vi finner hos øvrige lærere. En av lærerne uttrykker sitt syn på staten følgende: *“The state, just make sure that the democracy is fully implemented in the society or in that country, yeah. But should not take part”* (CL2). Det utypes ikke hva vedkommende mener skal til for å innføre demokratiet fullt ut, men det ser ut til at det ønskes at staten skal begrenses. Den andre informanten setter hovedfokuset på medborgernes rettigheter, og definerer statens rolle ut fra dette: *“The state should make sure that it protects the citizens rights”* (CL1). Begge sitatene over vitner om en forståelse av en innskrenket rolle for staten; statens inngripen og rolle legitimeres kun ut fra dens beskytterrolle, og dermed begrenses den i å gripe inn på andre områder. Dette minner om en liberal demokratitenkning hvor hovedfokuset ligger på medborgernes rettigheter, og hvor statens først og fremst gis i rolle å beskytte medborgernes rettigheter. Utsagnene over viser noe av spennvidden vi finner i informantenes systemforståelse av demokratiet.

5.1.2 Lærerne om medborgerrollen

Lærernes demokratiforståelse vil legge premisser for hvordan de fortolker sin egen og andres rolle som medborgere i et politisk system. Her ønsker vi å presentere hvilken forståelse lærerne har av medborgerrollen, da spesielt med fokus på deltakelse, ansvar og rettigheter.

Mange av lærerne legger i svarene vekt på medborgerens ansvar. Medborgerrollen blir gjennomgående satt i sammenheng med fellesskapet, og en kan spore tanken om at medborgerne står i et slags ansvarsforhold til resten av samfunnet. Dette kommer til uttrykk i følgende utsagn:

- 1) (...) every citizen has responsibilities to ones neighbours and the society as a whole” (CL4).
- 2) ”Now maybe you’ve been asking the government to assist you, now maybe due to some other problems the government is failing. Now, you mobilize yourself then you bring that development to your community” (AL4).
- 3) ”To become a good citizen that is to say that you are suppose to comply with all what so ever the government needs you to do for the benefit of yourself as for others, for benefit for the country” (AL3).

I materialet finner vi flere lignede svar da informantene ble spurt om hva det ville si å være en god medborger. I alle tre utsagnene kan en spore en tanke om at en arbeider mot et felles beste; utvikling av landet, og dette skal skje gjennom aktiv deltakelse fra medborgerne, noe vi

kommer nærmere inn på under deltakelsesavsnittet. Slike tanker er med på å vise den kollektivistiske kulturen som informantene lever i, hvor verdier som empati, harmoni og fellesskap står sterkt (side 13). De kulturelle verdiene her kan sies å fremme en republikansk demokratiforståelse hvor tanken om å jobbe mot et felles beste står sterkt. Medborgeren har som ansvar å holde seg oppdatert på hva som skjer rundt han eller henne, samt delta der hvor det trengs. I utsagn 1 kan vi se hvordan medborgerrollen knyttes opp mot å ta ansvar helt ned på et lokalt og personlig nivå. Mens vi i utsagn 2 får skildret hvilken virkelighet informantene lever i, og hvordan ansvarstanken kan forklares ut fra omstendighetene. Dette må tolkes i en kulturell og historisk kontekst hvor en erkjenner at staten ikke vil kunne hjelpe til over alt, da utfordringene er for mange og ressursene for knappe for den malawiske staten. Her kan vi også registrere hvordan fellesskapsfølelsen kommer sterkt til uttrykk i utsagnene. Vi ser i besvarelsene at det nærmest blir tatt for en selvfølge at der staten ikke strekker til, er man som medborger pliktig til å trå til. Vi kan dermed si at de kulturelle verdiene, i form av fellesskapstanken, gjør at en republikansk tankegang kan se ut til å falle mer naturlig for informantene.

Utsagnet 3 skiller seg noe ut med vekt på ordvalget. Vi vil her argumentere for at det tydelig kommer til syne at informanten lever i en annen politisk virkelighet enn det vi lever i her i Norge. Vedkommende velger å ta i bruk ordet "comply", som på norsk kan oversettes med "å gi etter" eller "føye seg". Dermed kan en ut fra sitatet forstå en politisk virkelighet hvor informanten beskriver at det kreves at medborgerne skal innordne seg etter "*what so ever the government needs you to do*". Malawi er et fattig land, og en kan ikke regne med at staten klarer å ordne opp i alt selv, men er avhengig av medborgernes bidrag. Medborgeren må dermed gjøre hva som forventes av han eller henne. Utsagnet forstås å beskrive et absolutt krav om innordning overfor staten. Flere av informantene løfter kravet om å innordne seg ubetinget under statens behov fram. Dette kan tyde på liten mulighet for medborgeren å stille seg kritisk og diskuterende overfor staten.

I en annen besvarelse kan vi spore nærmest en motsatt vektlegging av medborgerrollen, hvor det nettopp åpnes opp for å være kritisk: "*(...) now citizens have to participate in such kind of organizations (...) and oppose actively, in that way they will now contribute positively to democracy*" (AL4). Denne type synspunkt kan vi spore hos flere lærere, ofte indirekte gjennom en beskrivelse av statens rolle, og her registreres et skille i informantenes forståelse av medborgerrollen. Her viser informantene til tanken om at staten skal åpne opp for kritikk: "*(...) allowing criticism(...)*" (BL2), og dermed at medborgeren også tillegges en kritisk rolle,

ikke kun en absolutt innordning under staten. Det er derimot vanskelig å si hva som faktisk foregår i det malawiske samfunnet, men begge forståelsene er tydelig til stede i lærerempirien.

Tanken om at en aktiv rolle vil gi noe tilbake til medborgeren, kommer også tydelig frem i besvarelsene. Flere av lærerne uttaler at det er først gjennom en aktiv rolle i samfunnet, at en som menneske blir formet som en ekte medborger: *"(...) and also getting involved in civil society because that is where they treat people as citizen"* (CL1). En annen informant peker på at det å være aktiv som medborger former oss som personer: *"because the community makes us what we are"* og at det også: *"(...) helps to build this kind of social confidence in people"* (CL2). Dette mener vi gir uttrykk for tanken om at medborgerens deltakelse gir noe tilbake til medborgeren og deltakelsen ses dermed på som verdifull i seg selv. Lignende elementer finner en igjen både i en utviklende liberal og republikansk demokratiforståelse. John Stuart Mill, innen den liberale tenkningen, så for seg at medborgernes deltakelse ville virke positivt på deres utvikling mot å bli informerte og moralske mennesker. Innen den republikanske demokratiforståelsen finner vi igjen lignende tanker hos Rousseau hvor deltakelse ble gitt verdi i seg selv ved at borgeren gjennom deltakelse fikk utvikle seg intellektuelt og moralsk.

Spesielt én informant ser medborgerrollen noe mer innskrenket enn hva hovedtendensene i de andre besvarelsene gjengir. Her fremsettes medborgerrollen som aktiv, men da med hovedfokus på deltakelse i valg: *"(...) know their role in terms of voting (...) participate in choosing the leaders"* (CL3). Deltakelse forventes i form av å gi sin stemme. Videre kan deltakelsen se ut til her å regnes som en rettighet mer enn et ansvar. Man har rett til å være med å velge sine ledere. Informanten lister opp flere rettigheter som medborgeren gis; rett til å bli medlem i politiske partier, starte et eget parti, samt delta på samfunnsmøter. Likevel argumenterer informanten for at rettigheter ikke alene er nok for demokratiet. Rettighetene må gå hånd i hånd med ansvaret: *"(...) because for you to say that there should be democracy, continued democracy, it's your duty to make sure that you vote"* (ibid).

Lærerne om deltakelse

Deltakelsen vektlegges noe ulikt i besvarelsene, men hovedtendensen i materialet ser på deltakelse som noe mer enn kun deltakelse i valg. Dette kommer godt til syne i en av lærernes besvarelse:

“Democracy is about peoples’ participation in whatever is going on around them. They are supposed to take part of what is going on in the government, what is going on in their communities, and even in class, what is going on there, they are suppose to participate” (BL3).

Her ser vi igjen hvordan demokratiet forstås til å gjelde alle sfærer i livet, ikke kun den politiske arenaen. Deltakelsen tolkes nærmest som en livsstil hvor en som medborger er ment til å ta aktivt del i det som skjer rundt en i samfunnet både på det nasjonale, lokale og private planet. Synet på medborgerens aktive deltakelse i lokalsamfunnet, er i tråd med den kulturelle vektleggingen av fellesskapet og ansvaret en har overfor ”storfamilien”. Som tidligere nevnt, minner dette om en republikansk tolkning av demokratiet hvor medborgerens deltakende rolle blir sett på som essensielt for fremgang for samfunnet og for å oppnå personlig frihet.

En rekke deltakelsesformer går igjen i svarene. Å holde seg oppdatert gjennom å delta på samfunnsmøter og aktivt oppsøke informasjon om det som skjer rundt en, trekkes frem. Likeså fremmes medborgerens ansvar til å passe på at regjeringen og lokale myndigheter kjenner til deres behov og meninger, for på den måten hele tiden kunne styre etter folkets ønsker og behov. Deltakelse ses på som en nødvendighet for nettopp å kunne: “(...) *voicing the need of the poeple to the government*” (AL3).

Deltakelse i organisasjoner er likevel den deltakelsesformen som tydeligst går igjen i svarene. Organisasjonene blir sett på som en viktig kanal hvor en kan uttrykke sine behov og ønsker overfor myndighetene, og hvor en kan bidra aktiv og gi sin del til lokalsamfunnet. To av lærerne uttrykker viktigheten av medborgernes deltakelse i organisasjoner på denne måten:

- 1) “It’s the only way that they can fully participate, active participate in a democracy. (...) Therefore the citizens themselves have to take active part in organizations. (...). I encourage them (the students) to actively participate in those things (organizations) in so doing they are going to be able to express what they want and their rights will be accepted by the people themselves” (CL2).
- 2) “(...) but I say they (the people) should also take initiatives. They should take part (...), by telling their views (...) through civil society, organizations (...)” (CL4).

Her ser vi hvordan medborgerrollen forstås i nær sammenheng med det å delta aktivt i organisasjonsliv. Dette tolker vi i en republikansk retning hvor en særlig vektlegger deltakelse gjennom flere kanaler og deriblant interesseorganisasjoner. Igjen kan forståelsen av medborgerens aktive rolle identifiseres som del av de afrikanske tradisjoner, hvor tanken om at alle har et ansvar for å bidra, står sterkt. Deltakelsen i organisasjoner løftes frem som en gjenytelse for å få leve i et demokratisk fritt land og for hva samfunnet gir til oss: “*They (the*

people) have to give back, give something back some to the community because the community makes us what we are” (CL1).

Ifølge informantene er det i organisasjonene en får mulighet til å lære om demokrati, gjennom selv å bidra praktisk, og dette ses på som helt naturlig. Samtlige lærerinformanter trekker frem deltakelse i organisasjoner som en del av det å være aktiv i et demokrati. Her fokuseres det på å delta aktivt i lokalsamfunnet gjennom nettopp organisasjoner og frivillig arbeid: *”In terms of voluntary work it’s not that ... very big problem. I think Malawians are used to helping others” (CL3).* Organisasjonsarbeid og frivillig arbeid er noe som kan se ut til å ligge nært opp til den malawiske kulturen, og det regnes dermed som en helt naturlig del av ens samfunnsrolle. Dette er også noe vi kjenner igjen fra en republikansk demokratiforståelse med fremming av deltakelse på flere nivåer og gjennom varierte kanaler.

Medborgerens deltakende rolle ses også av flere informanter i forbindelse med utvikling. Uvikling som mål, nevnes jevnlig i intervjuene og er noe informantene er svært opptatte av. Klarest kommer dette til uttrykk i følgende utsagn:

”Development comes if you participate. If you don’t participate you are inactive. How can anyone develop?” (AL3).

Deltakelse blir sett i sammenheng med utvikling av seg selv, og ikke minst av landet og samfunnet. Som sitatet over uttrykker, finner vi i materialet en stor tro på at medborgeren må spille en aktiv rolle i demokratiet for at samfunnet skal kunne oppleve utvikling. En av informantene forklarer det med å si at det er samfunnsmedlemmene i det lokale samfunnet som best vet hva de trenger i det området. Derfor kan en ikke sitte og vente på at noen skal komme og ordne opp; en må selv aktivt delta for å bringe utviklingen til lokalsamfunnet. En annen velger å uttrykke noe lignende ved å fokusere på medborgerens ansvar til å bidra i utviklingsprosjekter:

”You are not suppose to shy away from developmental issues, take for instance the government is calling people to do the....for them to participate in development issues. Then they shy away that is to say that you are not a good citizen. Because it is your responsibility as well“ (AL3).

Her ser vi hvordan vedkommende knytter medborgerrollen, og god utførelse av den, opp mot det å bidra til utvikling gjennom aktiv deltakelse. Utsagnet sier også noe om informantens oppfattelse av samspillet mellom myndighetene og folket; myndighetene ber folket bidra, og innordning av dette er det som forventes av en god medborger. Igjen kan en trekke inn den politiske virkeligheten som informantene lever i hvor myndighetene kommer til kort i møte

landets utfordringer og å fremme utvikling uten hjelp fra innbyggerne for. Den politiske virkeligheten kan tenkes som en forklaring på forståelsen av absolutt innordning under staten som en sentral del av deres demokratiforståelse.

Lærerne om ansvar og rettigheter

Svarene på spørsmålet om demokratiet gir medborgeren plikter eller ansvar, eller kun rettigheter, viser ikke en like entydig tendens som temaene behandlet over. Her spriker svarene fra å se på demokratiet kun som rettigheter, til å innholde både rettigheter og ansvar for medborgerne, samt til å romme synet hvor en hovedsakelig ser på demokrati som et ansvar for hver enkelt medborger. Likevel peker lærermaterialet som helhet, mot et mer entydig syn; demokratiet gir medborgerne *både* rettigheter og plikter. En av informantene beskriver sin forståelse for dette på følgende måte: *“So you can’t only have rights without responsibilities. To mean this, there will be chaos in society”* (BL2). Dette minner om en republikansk demokratiretning hvor medborgerens ansvar står like sentralt som ens rettigheter. Også andre utsagn peker i samme retning:

- 1) *“We cannot talk of a right if someone has not an obligation to do that”* (AL1).
- 2) *“(…) when we are teaching the students the rights we also teach duties or responsibilities because they go together. You can’t teach rights without responsibilities”* (BL2).

Som sitatene over viser, fremmer flere informanter en klare tanke om at demokratiet gir medborgerne ansvar og plikter. Ansvaret ses på som et ansvar til aktivt å bidra gjennom for eksempel organisasjoner som vi allerede har vært inne på, eller gjennom å gi tilbake til samfunnet ved å betale skatt. Som medborger har en ansvar for å holde seg informert og ta initiativ der hvor du ser behovene. En av informantene argumenterer for at plikten ligger i å reise seg og gjør noe der hvor du ser du kan utgjøre en forskjell. Lignende tanker kjenner vi igjen både fra tradisjonell afrikansk kultur hvor en som enkeltperson har et ansvar for å bidra for et felles beste, her nærmere presentert i kapittel 2, (side 13) og fra republikansk demokratiteori hvor medborgeren forventes å engasjere seg og ta ansvar i samfunnet for på den måten fremme utvikling og det felles beste for samfunnet som helhet. Videre fremmer en av informantene nødvendigheten av at medborgerne kjenner et ansvar når det gjelder å stemme: *“You have to feel obligated that you have to vote. Because if everyone didn’t feel obligated to vote, who would vote?”* (CL1).

Som direkte svar på spørsmålet om ansvar og rettigheter, var svarene derimot mer varierte. Flere hevdet at en ikke kunne direkte snakke om at det fantes demokratiske plikter, men at det

kun var snakk om rettigheter: *"Just rights"* (AL2). Likevel beskriver besvarelsene deres et nokså klart syn på at medborgeren har et bredt ansvar i et demokrati. Det kan se ut til at pliktene, eller ordet "obligations" som ble brukt i spørsmålet, ble forbundet med tvang og dermed knyttes til straffbarhet dersom de ikke tas til følge. En kan prøve å forklare et slikt synspunkt ut fra et historisk perspektiv hvor en tar i betraktning informantenes erfaringer med å leve under et autoritært regime fram til 1994. En av informantene gir et historisk perspektiv på sin opplevelse av tiden før 1994. Her forteller han om hvordan de var pålagt en rekke plikter tidligere, og hvordan konsekvensene av å ikke oppfylle pliktene var brutale. Ut fra hans forklaring, og det historiske perspektivet, kan en se hvordan ordet "plikt" lett kan forbindes med en fortid preget av frykt og tvang, og at informantene dermed vegrer seg for å ta i bruk en slik beskrivelse av demokratiet. Følgende utsagn kan bekrefte noe av dette:

"I think it's a right. Because they way I look at obligation, if you don't then you can be arrested because it's a must. (...) but if you say it's an obligation, I think somewhere people will be afraid of doing something and at times to be forced to do things other than when it's a right when you know it's a duty to do it" (BL3).

Svar som dette tolker vi som ikke utelukkende negativt til en ansvarsforståelse av demokratiet, men at de heller viser en skepsis for bruk av ord som "plikt" i forbindelse med demokrati. En kan dermed argumentere for at hovedtendensen i materialet tydelig heller mot en demokratiforståelse der medborgerens rettigheter settes i nær sammenheng med medborgerens ansvar, i likhet med hva vi finner innen den republikanske retningen.

Informantene gir også noe ulikt svar på statens rolle i demokratiet, og dens forhold til ansvar og rettigheter. På den ene siden, slik vi har sett tidligere, gis staten rolle som beskytter av medborgeren: *"(...) care of the need of its people and protect the rights of the people"* (CL1). Staten skal beskytte dens innbyggere og beskytte deres rettigheter. Samtidig gis staten ansvar for å passe på å tilrettelegge slik medborgerne kan delta fritt; stå fri til selv å foreta valg av ledere og å få fremmet sine synspunkter, og bidra i lokalsamfunnet. Et av utsagnene som viser dette, uttrykker det på følgende vis: *"But the government should assure that the involvement is conducive so that the people should be participating in whatever is going on"* (BL2). Staten tillegges også ansvar for å utdanne sine medborgere slik at det oppnår en god forståelse av hva som ventes av dem. Her gis staten en rolle både som beskytter av ens rettigheter, og gjøres ansvarlig for blant annet å tilrettelegge for medborgerens deltakelse.

5.2 Lærerens demokratiforståelse sett i lys av teori

Over har vi presentert lærernes forståelse av demokrati som system og deres fortolkning av medborgerrollen i demokratiet. Ut fra dette ønsker vi å diskutere hvilke demokratisyn lærernes forståelse ligger nærmest opp til.

Lærernes besvarelser tegnet opp en forståelse av demokrati som folkestyre. Dette er en svært generell betegnelse som en finner hold for både i en liberal og republikansk demokratiforståelse. Videre så vi hvordan demokratiet ble forstått i bred forstand; demokratiet som del av alle livets sfærer, og ikke kun som del av den politiske arenaen. Dette er gjenkjennelig både fra den kulturen som informantene lever i, og fra for eksempel deltakerdemokratiet, som er en retning innen republikansk demokratiteori. Innen deltakerdemokratiet er det ønskelig med et bredt folkelig engasjement, og demokratiet omfatter mer enn kun den politiske sfæren.

Hovedtendensen i materialet skisserer også opp et syn på demokrati hvor en forutsetter deltakelse. Dette kan en finne spor av i retninger innen både den liberale og republikanske demokratiteorien. Hovedtendensen i lærerbesvarelsene skildrer videre aktiv og omfattende deltakelse som nødvendig, og flere informanter uttrykker et syn på at dette er en del av medborgernes ansvar innen demokratisystemet. Innen liberal demokratiretning ser en medborgerens deltakelse noe forskjellig. Mens det innen konkurransedemokratiet ikke er ønskelig med deltakelse utenom valgene da medborgeren ikke anses som kompetente nok, fremmer pluralismen en bredere deltakelse så lenge medborgeren selv står fri til å bestemme om en i det hele tatt ønsker å delta. Innen republikanske retninger, blir demokrati klarer knyttet opp mot deltakelse og sett i sammenheng med medborgernes ansvarsområder.

Som vi har vist i forrige delkapittel, skisserer hovedtendensene i materialet opp en forståelse av medborgerrollen som aktiv. Samfunnsborgerne forventes å være aktive ut over valgene, og trå til der hvor de trengs i samfunnet. Dette kan på mange måter ses som uttrykk for fellesskapsverdien, som er del av den malawiske kulturen, hvor det forventes at en som medborger tar ansvar utover seg selv og sin familie. På mange måter kan en si at den kulturelle fellesskapsverdien ligger tett opp til et republikansk syn på medborgeren. I den republikanske retningen finner en tanken om et felles beste, og at medborgerens deltakelse er et avgjørende bidrag på veien mot å oppnå hva som er samfunnets beste. Medborgeren vil måtte se samfunnet og sin rolle i et større perspektiv hvor en sammen arbeider mot felles mål.

Materialet viser nettopp at flere av informantene knytter sin medborgerforståelse opp mot samfunnet og hva som er det beste for alle samfunnsborgere sett under ett.

Innen deltakerdemokratiet gis den aktive medborgerrollen en verdi i seg selv; gjennom sin rolle får medborgeren mulighet til å utvikle seg selv, både intellektuelt og moralsk. Igjen kan lignende tanker spores i lærerbesvarelsene. Her finner vi troen på at aktiv deltakelse fra samfunnsmedlemmene er med på å forme hver enkelt som person og som medborger. Flere uttrykker synet om at medborgeren må gi til samfunnet, men samfunnet gir også medborgeren noe tilbake. Dette er også noe vi kan spore i den utviklende retningen av liberal demokratiteori. John Stuart Mill så for seg at deltakelse og engasjement i for eksempel den lokale styringen av samfunnet, ville kunne utvikle medborgerne til moralske og informerte mennesker.

Datamaterialet viser troen på bred deltakelse hos medborgerne. Deltakelsen på alle nivåer tillegges avgjørende viktighet for at demokratiet skal fungere best mulig og at landet skal kunne bevege seg fremover. Som vi har sett, blir deltakelse gjennom organisasjoner spesielt fremmet som fordelsaktig da dette ses på som en kanal hvor medborgeren kan være med på å utrette positiv innflytelse på samfunnet og myndighetene. Gjennom organisasjonene kan samfunnsborgerne bidra i samfunnet der staten kommer til kort. Slike tanker kan også identifiseres innen republikansk demokratiteori. Den republikanske retningen legger til grunn en bred deltakelse fra medborgerne. Her fremmes deltakelse gjennom en rekke kanaler, deriblant gjennom organisasjoner. Det politiske området ses her i en større sammenheng hvor avgjørelser som tas på alle samfunnsnivå og i alle samfunnsinstitusjoner inkluderes. Medborgerens frihet og samfunnets beste er avhengig av at en som medborger tar ansvar og deltar i politiske og samfunnsmessige beslutninger. Dette finner vi derimot mindre av i en liberal demokratitenkning hvor deltakelse hovedsakelig er knyttet til å fremme egne interesser. Eventuell deltakelse utenom valg, for eksempel gjennom organiserte politiske handlinger, vil ut fra en liberal tankegang, først og fremst ha til mål å oppnå makt for å sikre egne interesser og rettigheter.

En tanke som går igjen i besvarelsene, er tanken om at landets og ens egen utvikling er avhengig av medborgernes deltakelse. Demokratiet har til mål å føre til utvikling som ses på som et felles beste. Både innen den liberale og den republikanske demokratiteorien finnes en utviklende retning. I den liberale tenkningen ses utviklingen gjennom deltakelse hovedsakelig i sammenheng med utvikling av medborgernes moral og kunnskaper, men en ser også i en

viss grad for seg at deltakelsen vil kunne føre til en utviklende politikk. Innen den republikanske demokratiteorien kan en spore en større fokusering på utvikling, både på individnivå og for samfunnet som helhet. Medborgerens deltakelse vil kunne føre til en moralsk og intellektuell utvikling av enkeltindividene. Samtidig finner vi tanken at deltakelse vil gi utvikling ved at en kommer nærmere det som er det felles beste for samfunnet. Ved å sette allmennviljen først, har en mulighet til å oppnå et samfunn hvor det blant annet er likhet mellom medborgerne.

Hovedtendensene i materialet tegner et bilde av medborgeren hvor han eller hun både har rettigheter og ansvar i demokratiet. Ansvar knyttes opp mot deltakelse og aktivt passe på at ens behov og lokale behov blir fremmet og gjort noe med. I den liberale demokratitenkningen står rettighetene i hovedfokus. Individets rettigheter og interesser står i sentrum, og det snakkes lite om medborgerens ansvar. Vi finner i noen av besvarelsene denne rettighetsfokuseringen, men implisitt viser informantene i materialet også en forståelse av medborgerrollen som står i nær sammenheng med deres ansvar som borger. Materialet kan dermed argumenteres for å ligge nærmere opp i mot en republikansk tenkning på dette området. I den republikanske retningen vektlegges både individets rettigheter og ansvar. Til medborgerrollen regnes en del plikter; blant annet plikten til å delta aktivt i lokalsamfunnet.

Informantene ser noe ulikt på statens rolle innen et demokrati. Flere gir staten en aktiv rolle som beskytter av rettigheter, samt tilrettelegger for medborgerens deltakelse og opplæring i hva som forventes av dem. Dette kan argumenteres for å ligge nært opp til en republikansk demokratiforståelse. Innen den republikanske retningen gis staten en omfattende og aktiv rolle, og innskrenkes ikke, slik vi ser innen liberal tenkning, til kun en beskytterrolle. Noen av besvarelsene viser også en forståelse nettopp av staten som begrenset. Dette ligner mer på en liberal demokratitolkning, da staten innblanding her kun legitimeres når det handler om å beskytte medborgernes rettigheter.

5.2.1 Oppsummering

Som vi har sett over, viser hovedtendensene i datamaterialet om lærernes demokratiforståelse trekk som ligner mest på en republikansk demokratiteori. Vi har her sett hvordan informantenes forståelse av demokrati i stor grad er preget av de tradisjonelle verdiene, som tanken om ”storfamilien” og fellesskapet, som det malawiske samfunnet fremmer. Den kollektivistiske kulturen kan sies å ligge nært opp til en republikansk tankegang. Under temaene skissert i 5.1 kan en finne noen spor av liberal demokratitenkning, men under hvert

emne vil en likevel kunne si at tyngden i materialet ligger nærmest opp til en republikansk forståelse av demokratiet og dens syn på medborgerens rolle.

5.3 Presentasjon av lærerens demokratiformidling

I følgende kapittel ønsker vi å se nærmere på hva lærerne underviser om når det gjelder demokrati. Det er første forskningsspørsmål vi søker å besvare: Hvilken demokratiforståelse ligger til grunn for lærerens undervisning i demokrati? Lærerens demokratiformidling slik den blir fremstilt her, tar hovedsakelig utgangspunkt i svar på spørsmål hvor det spørres direkte om hva det undervises om når de snakker om medborgerskap og demokrati. I tillegg vektlegges svar på spørsmålene om hva de synes elevene bør lære om demokrati og medborgerskap. I 5.4 vil empiri bli diskutert opp i mot John Deweys tanker om demokrati og utdanning, samt liberal og republikansk demokratiteori.

Lærerne selv trekker frem en rekke varierte temaer som inngår i deres demokratiundervisning. Toleranse, statens rolle, rettigheter og hvordan stemme ved valg er eksempler som blir trukket fram når de spørres om hva det fokuseres på i demokratiundervisningen. Det er likevel noen temaer som går mer igjen enn andre. En kan i svarene spore en tredeling i demokratiundervisningen; medborgerens rolle, statens rolle og organisasjonenes rolle, slik en av informantene beskriver her: *"Okay, under democracy mostly we do focus on the role of the citizen, the role of the state... and the role of the NGOs³"* (BL3). Av disse tre er det medborgerens rolle som gis mest oppmerksomhet. Også lærerens presentasjon av dagens politikk som del av demokratiformidlingen står fram som et vesentlig punkt i demokratiformidlingen og vil bli ytterlig presentert under delkapittel 5.3.2.

5.3.1 Medborgerens rolle

Medborgerne framstilles som aktive, og i undervisningen fokuseres det på å gi en forståelse og en bevisstgjøring av den rolle som forventes av samfunnsborgerne: *"(...) the duties and responsibilities of the citizens. That is to say what they are expected to do, but they have to that, the responsibility that is"* (CL3). Undervisningen kan se ut til å legge opp til å utdanne elevene gjennom å skissere opp hva som forventes av dem som medborgere og gi dem kunnskap om hvilke veier de må gå for å delta og bidra. En slik opplæring kan ses i lys av de

³ Non governmental organizations

forventningene som stilles til medborgeren ut fra kulturelle verdier, hvor en som del av samfunnet er med og yter for fellesskapet (side 13). Utsagnet viser lærerens forståelse av ansvar som en del medborgerrollen innen et demokrati, og undervisningen legges opp deretter. En informant beskriver sin undervisning om temaet på følgende måte: *"We teach them especially how to participate as citizens, how can they participate"* (CL1). Igjen ser vi hvordan det vektlegges en undervisning som skal gjøre elevene i stand til å delta aktivt i demokratiet. Her kan vi spore formidling av en republikansk demokratiforståelse hvor aktiv deltakelse ses på som nødvendig for samfunnets beste, og hvor en i opplæringen fokuserer på å forberede elevene til politisk deltakelse i fremtiden.

Hovedtendensene i lærematerialet viser at undervisningen om demokrati, og spesielt om medborgerens rolle, fokuseres på å lære elevene opp til å gjøre det staten trenger dem til å gjøre, slik at en selv og resten av landet oppnår fremgang. Igjen vil vi trekke fram følgende utsagn:

"To become a good citizen that is to say that you are suppose to comply with all what so ever the government needs you to do for the benefit of yourself as for others, for benefit for the country" (AL3).

Her ser vi hvordan demokratiformidlingen har et klart uttalt mål om å lære opp eleven til å gjøre det som forventes av dem og til aktivt å delta. Dette kan fortolkes i en republikansk demokratiretning hvor deltakelse er forventet og ses på som del av medborgerens ansvar.

Videre ser vi i flere av besvarelsene at lærerne spesielt fokuserer på å lære elevene opp til å ta ansvar utover valgene og fremme aktiv deltakelse gjennom for eksempel lokalmiljøet. En informant formulerer det på denne måten: *"We talk of participation at local level like in the village meetings, participation in national level. How can they participate in organizations?"* (BL2). Igjen ser vi lærerne fremmer en demokratiforståelse hvor det vektlegges en bred deltakelse på flere nivåer. Dette tolker vi som et uttrykk for fellesskapsverdien som ligger i den malawiske kulturen. Videre kan en ut fra undervisningens vektlegging av aktiv deltakelse, si at formidlingen bærer republikanske preg. Innen den republikanske retningen vektlegges et bredt folkelig engasjement hvor en aktivt deltar både på lokalt og nasjonalt nivå i samfunnet.

To lærere beskriver fokuset i sin demokratiformidling slik:

- 1) *"So you do find like now they are able to know that in as much as they have rights, they also have to respect other people's need. That's how we teach it, but then we find that there are times we try to give them some case studies whereby they are suppose to see and also say how a citizen can take part in such situations. (...). Okay it makes them aware of their role in society"* (BL3)

- 2) "We urge even to have for them to be interested in listening to the radio or watching the TV so that they should see what is actually happening or listen to what is actually happening in the country" (AL1).

Her ser vi hvordan lærerne er opptatt av å gi opplæring i hva som er medborgerens rolle i et demokrati. Ved å ta i bruk kasusstudier eller oppmuntre til å følge med i media, gir de elevene mulighet til å få et innblikk i, og selv sette seg inn i, hvordan demokratiet fungerer i praksis. Dette kan tenkes å være med å skape interesse for og bevisstgjøre rundt det som skjer i samfunnet. I denne type demokratiundervisning kan en spore noen av Deweys tanker om utdanning til demokrati hvor det legges opp til at elevene skal læres opp til å relatere til samfunnet rundt seg. Dewey så for seg at en gjennom å ha kontakt med omverdenen, ville kunne utvide sin egen horisont og lære av andre. Dersom en gjorde dette til del av elevenes opplæring, ville en utdanne elever til å være med å bringe samfunnet fremover.

Kun én av informantene trekker fram opplæring til kritisk tenkning som en vesentlig faktor i demokratiformidlingen: "(...) *and also assist them to be good critical thinkers and also assist them to have the knowledge (...)*" (AL2). Her blir opplæringen til kritisk tenkning sett som en forutsetning for elevene til å kunne få god innsikt i hvordan myndighetene fungerer, og dermed gjøre sine egne vurderinger ut fra dette. På den måten vil elevene kunne bli gode medborgere i framtiden. En annen informant snakker om viktigheten for elevene å la dem vite om deres muligheter: "(...) *they know that they got the power to express their minds, to choose the leaders they want, maybe in class...in politics, wherever they can...in churches*" (AL3). Likevel sies det ingenting om dette faktisk gis mulighet til i informantens timer og gjennom hans undervisning. Fokuset i opplæringen kan se ut til å ligge på å *informere* om medborgernes rettigheter og ansvar, og ikke så mye på det å gi øvelse i selve rollen: "*Main task...is imparting knowledge in the students yeah. To make them knowledgeable about what is happening around them*" (CL2). Dette minner om en liberal demokratitenkning hvor utdanningen gis en mer informerende rolle hvor elevene gis opplæring og kunnskap i hvilke rettigheter medborgerne har. En slik praksis ligger langt fra Deweys sammenkobling mellom utdanning og demokratiopplæring gjennom en opplæring som gir rom for utprøvinger og praktiske erfaringer.

Det fokuseres lite på praktisk øvelse i demokrati i lærerbesvarelsene, og det kan dermed tenkes at dette enten ikke forekommer, eller at elevenes mulighet til kritisk tenkning, diskusjoner og lignende av læreren ikke blir sett i sammenheng med og som del av demokratiundervisningen. Dette kan vi se på i lys av det kulturelle aspektet hvor autoritetshierarkiet preger den malawiske skolen (side 20). En av informantene skildrer en

hverdag hvor lærere må være forsiktig med å gi elevene for ”frie tøyler” ved å la de diskutere fritt, eller si sine meninger. Dette kan lett oppfattes som om læreren er mer lojal mot elevene enn mot administrasjonen og skoleledelsen, og kan dermed få konsekvenser for læreren selv: *“So that’s the problem when you try to let the students speak freely, you are viewed by the... like somebody who is trying to act against the administration and the leaders” (AL4).*

5.3.2 Statens og organisasjonenes rolle

Hovedtendensene i datamaterialet viser videre at statens rolle ses på som viktig del av demokratiformidlingen. Her legges det opp til en undervisning om hva staten gjør, ulike former for lederskap og statlig organisering, og det er lite som skiller informantenes svar fra hverandre. Et av utsagnene summerer opp tendenser vi finner igjen i flere besvarelser, slik:

“(…) what is politics all about, then the types of the government, systems of governments that you have and then you also focus on Malawian situation, what type of system problems we have in Malawi and how can individuals contribute to them...” (AL4).

Dette er igjen en informerende del av undervisningen, som søker å gi elevene mer innsikt i hva som skjer nasjonalt, og hvilke rolle staten spiller.

Også organisasjonenes rolle gis stor plass i demokratiundervisningen viser besvarelsene. Her fokuseres det på hvordan elevene kan delta aktivt i organisasjonene og hvordan organisasjonene kan fungere som læringsplasser for demokratiet; her får elevene muligheten til å øve på å praktisere demokratiet. Organisasjonene blir sammenlignet med hvordan stater fungerer; prosjekter skal ikke tvinges på lokalsamfunnet, men dets medlemmer skal være med å ta bestemmelsene og gis mulighet til å bidra i prosessen.

”Now because here we’ve got various organizations we are encouraging them to join these types of organizations so they are going to start speaking about democracy themselves” (CL2).

Utsagnet viser hvordan deltakelse i organisasjoner ses på som utdannende både for eleven selv og til nytte for samfunnet rundt. Gjennom materialet kommer det fram at elevene på alle tre skolene tilbys å være del av organisasjoner og klubber på ettermiddagene. Dette regnes som del av deres utdanning og vektlegges som arena for demokratiopplæring av flere av informantene. Lærerne oppmuntrer elevene til å delta aktivt i disse aktivitetene og på den måten få prøve ut teorien de lærer i klasserommet.

“Now what I am encouraging them most of the times when they are in organizations like Red Cross...I encourage them to actively participate in those things in so doing they are going to be able to express what they want and their rights will be accepted by the people themselves” (CL2).

Ved å inkludere elevenes aktivitetstilbud på ettermiddagene som en del av skolens og lærernes demokratiformidling, kan en si at elevene gis mulighet til å gjøre seg praktiske erfaringer og til å drive utforskende virksomhet, og på den måten lære demokrati. Dette er i tråd med Deweys tanker om utdanning til demokrati. Dewey fremmet opplæring til samhandling gjennom å la elevene øve seg i å ta i bruk sine naturlige begavelser i sosiale settinger, som for eksempel i en organisasjon. Det særskilte fokuset på organisasjoner som en kanal for demokratiutfoldelse og deltakelse, vil en også finne igjen i en republikansk tenkning slik vi har vært inne på tidligere. Innen den republikanske retningen fremmes aktiv deltakelse gjennom flere kanaler, for på den måten oppnå personlig og samfunnsmessig utvikling.

Da noen av informantene ble spurt om i hvilken grad de underviste om dagens politikk, viste svarene deres en opplevelse av usikkerhet. Frykt for å ikke være nøytrale, eller framstå som illojal mot skoleledelsen ble nevnt av flere:

- 1) “What happens is that we don’t talk much because (...) I talk good of this political party, it means those members will be against me (...) So you have to (...) say good of the people who are in government present. But if you talk negative things automatically you are in... it’s not doable “ (AL2).
- 2) “Okay, in the first place it’s very funny because you are not suppose to teach politics in (...) schools. (...) I have done it so many times. To the extent whereby even the office itself, the higher office called me to ask: why are you teaching politics in school? I said: look your syllabus talks about that we are suppose to teach about politics. But I’m not campaigning for any party, but I am teaching what the syllabus is saying” (AL3).

Begge utsagnene skildrer en opplevelse av å ikke stå fri i demokratiundervisningen, og en kan dermed tenke seg at dette virker inn på formidlingen. Utsagnene kan leses som uttrykk for Malawis unge tradisjoner med demokrati hvor politikk fortsatt anses som et farlig område å komme inn på og hvor de demokratiske verdiene enda ikke har helt festet seg i samfunnet. Gjennom utsagnene får vi dermed innblikk i en smal demokratiforståelse. Slike holdninger tolker vi i lys av det historiske bakteppet i landet, og lærernes og skoleledelsens erfaringer fra en tid med autoritært regime. Det gir også en beskrivelse av det spenningsforholdet lærerne står i; på den ene siden å gi elevene opplæring til demokratisk medborgerskap gjennom de mål læreplanen setter opp, mens de samtidig opplever et lydighetspress ovenfra hvor de gis lite handlingsrom, og hvor de må tilpasse undervisningen etter hva ledelsen forventer av dem.

En av lærerne trekker frem frykten for å bli forflyttet til en annen skole dersom en gjør imot skoleledelsens ønsker. Dermed kan det å gå imot ledelsens forventninger, tenkes å få store konsekvenser for lærerne personlig. Utsagnene viser noe av den politiske diskursen, eller det spenningsforholdet, som er til stede i den malawiske skolen, og som vil kunne tenkes å prege lærernes undervisning. Dermed kan det tenkes at det i visse tilfeller vil være misvisende å kritisere lærerne for å fokusere for lite på demokrati i undervisningen, når lærerne selv opplever at de blir gitt trange rammer gjennom et lydighetspress ovenfra.

Andre igjen ser det derimot ikke som noe problem å undervise om dagens politikk, og forsøker aktivt å knytte sin demokratiundervisning opp mot dagsaktuelle saker:

”Usually we connect it maybe with something that has just gone...which is going on. And at times we tend to look at what is being written in the newspaper or on the radio, and then we tend to integrate that into the teaching of democracy “ (BL3).

Dette viser noe av spennvidden i materialet når det kommer til lærernes opplevelser av å stå helt fri i demokratiundervisningen.

5.3.3 Mistydning av demokratiet

Et av fokusene som går igjen i informantens demokratiformidling, er elevenes misoppfatninger av demokratiet, og lærerens oppgave i å gi elevene en oppklaring i disse. En av lærerne forklarer misoppfatningen slik: ”*We felt that democracy is to do with what you feel like doing without necessary looking at the other person’s feeling as well*” (BL3). Misoppfattelsen går altså ut på å mene at demokrati vil si at en står fri til å gjøre det en vil uten å måtte ta hensyn til andre eller bli kontrollert. Demokratiet gir kun rettigheter. Dermed ser informantene det som sin oppgave å forandre elevenes holdninger. En av lærerne beskriver undervisningsmål i forhold til mistydningen på følgende vis:

”Now when they got it in schools, we are sort of like changing the mindset of the students. So you do find like now they are able to know that in as much as they have rights, they also have to respect other people’s need “ (BL3).

Lærernes fokus ligger her på det ansvaret som følger med demokratiet, og at rettighetene kommer sammen med ansvar og plikter. Innen dette området viser informantene en tydelig republikansk oppfatning av demokratiet ved at det rettes stort fokus i opplæringen både på medborgerens rettigheter og ansvar.

5.4 Lærernes demokratiformidling sett i lys av teori

Som vi har sett over, kan vi si at hovedtendensene i datamaterialet vedrørende demokratiformidlingen fokuserer på å lære opp elevene til å bli aktive medborgere av demokratiet. Videre har vi sett hvordan flere av informantene knytter opplæringen til deltakelse opp mot medborgerens ansvar for å gjøre det staten trenger. Det vektlegges også en bred deltakelse, hvor undervisningen blant annet fokuserer på hvordan elevene kan delta utenom valg. Dette må ses i lys av hvordan den malawiske kulturen vektlegger aktiv deltakelse for fellesskapet, og en kan si at funnene minner om en republikansk demokratiforståelse hvor medborgerne har ansvar for å være aktiv i samfunnet. Her blir medborgerens rettigheter sett i nær sammenheng med ansvaret som følger i et demokrati. Innen en republikansk forståelse, ser en for seg at utdanningen skal bidra til å utruste elevene til bred deltakelse i samfunnet.

Noen av lærerne trekker frem bruk av kasusstudier og oppmuntring til å følge med i media som del av demokratiundervisningen. Dewey så for seg demokratiopplæringen nært knyttet opp mot det samfunnet en levde i og samhandlinger i dagliglivet. Han fremmet derfor en opplæring som fremmet interesser for sosiale relasjoner og det levde livet. Det kan dermed argumenteres for at disse lærernes fremgangsmåter er i tråd med Deweys tanker om demokratiundervisning.

Videre ser det ut til at flere av informantene kobler demokratiformidlingen hovedsakelig til informasjonsformidling, og det settes ikke særlig i sammenheng med metoder som gir praktisk øvelse i demokratiferdigheter. Dette skiller seg fra Deweys vektlegging av demokratiopplæring i form av utprøving og erfaringer. Denne tendensen kan ses i sammenheng med den kulturelle situasjonen som finnes på skolene hvor lærerne frykter for å oppfattes som illojal mot skoleledelsen og eventuelle konsekvenser av dette. Ved å inkludere aktiviteter som kjøres på ettermiddagene som del av demokratiopplæringen, kan en likevel finne spor av Deweys tanker om en elevaktiv demokratiopplæring gjennom utprøving og utforskning. Fokuset som vi finner på opplæring til deltakelse gjennom organisasjoner kan også settes i forbindelse med en bred republikansk demokratiforståelse da en innen denne retningen vektlegger deltakelse gjennom en rekke ulike kanaler.

Kritisk tenkning og elevdeltakelse blir lite nevnt som del av demokratiformidlingen som skjer i klasserommet, selv om vi ser klare tendenser i materialet at det i stor grad gis mulighet for elevdeltakelse i undervisningen. Her skiller demokratiformidling seg noe fra Deweys tanker

om å gi rom for selvstendig tankeevne og legge til rette for å lære elevene opp til et drøftende demokrati. Dewey vektla en frihet i å la elevene få omsette sin tankevirksomhet i praksis, mens en i datamaterialet kan spore en større vektlegging på informasjonsformidling som veien å gå i demokratiopplæringen. Mangelen på å se demokratiundervisningen i sammenheng med elevenes aktive deltakelse gjennom for eksempel øving i kritisk tenkning, skiller seg fra en republikansk demokratiforståelse og hvordan en ser for seg at utdanningen ideelt bør legges opp innen denne. Øving i kritisk tenkning, deltakelse og diskusjoner blir innen republikansk retning ansett som viktige læringsprosesser. Den informerende rollen som demokratiutdanningen kan se ut til å gis her, minner mer om en liberal demokratiforståelse hvor utdanningen skal ta for seg det å gi opplæring og kunnskap i hvilke rettigheter medborgerne har. Tendensen er likevel noe sprikende, da flere lærerne senere i intervjuet ser ut til å koble elevenes aktive deltakelse i undervisningen sammen med demokratiopplæringen. På direkte spørsmål om hvordan demokratiformidlingen foregår, nevnes derimot sjelden elevenes deltakelse i undervisningen som del av opplæringen.

Når det gjelder undervisning ut fra dagens politikk og dagsaktuelle saker, viser flere lærere en opplevelse av selv å være begrenset i hva de kan tillate seg å undervise om. Dewey så for seg demokratiopplæringen hvor en tok i bruk aktuelle hendelser som skjer i samfunnet rundt elevene. Utdanningen, som er en sosial prosess, måtte skje innenfor det samfunnet en levde i. Gjennom noen av lærernes opplevelse av ikke å kunne tale fritt om temaet, vil vi argumentere for at det er vanskelig å gjennomføre den type opplæring som Dewey så for seg. Lydighetspresset ovenfra, som flere av læreren beskriver at de opplevde, kan vitne om en trang demokratiforståelse på skolenivå hvor visse temaer er tabu å ta opp. Dette kan kanskje forklares ut fra Malawis unge tradisjon med demokratiet, og hvordan tankesett og tradisjoner fra tiden med autoritært regime fortsatt henger igjen. På den andre siden, var det andre lærere som ikke opplevde denne begrensningen, og som dermed la opp til en undervisning som er i tråd med Deweys sammenføring av samfunnet eleven lever innefor og selve opplæringen.

Flere lærere omtalte elevens misoppfatning av hva demokrati ville si, og hvordan undervisningen måtte legges opp deretter. Mistydningen legger opp til en forståelse av demokrati hvor det kun vektlegges medborgerens rettigheter. En slik demokratioppfatning stemmer lite overens med lærernes demokratiforståelse og den malawiske kulturen hvor nettopp medborgerens ansvar gis stor viktighet, slik vi også finner i den republikanske retningen. Gjennom besvarelsene kommer lærernes tydelige fokus på demokrati som medborgernes ansvar til syne, og at rettigheter alltid kommer sammen med plikter.

5.4.1 Oppsummering

Som vi har sett over tegner hovedtendensene i materialet opp en formidling som er klart preget av fellesskapstanken og kan sies å ligge nærmest en republikansk demokratiforståelse gjennom blant annet stor vektlegging på opplæring til bred deltakelse. Noen lærere oppga bruk av aktiviteter som kasusstudier og oppmuntring til å følge med i media som del av demokratiopplæringen, og gjennom dette så vi spor av Deweys tanker om demokratisk utdanning gjennom opplæring i sosiale relasjoner og en relatering til samfunnet rundt en. Likevel viste hovedtendensen i materialet et stort fokus på kunnskapsformidling i demokratiundervisningen, og dette skiller seg fra Deweys fremming av demokratiopplæring gjennom utprøving og utforskning. Dette ligger også nærmere opp til liberal demokratiopplæring. Lærernes fokus på å rette opp i elevens misoppfatning av demokratiet, gir klart til uttrykk for at lærernes oppfattelse av demokrati ligger nærmest opp til den republikanske demokratiteori, da informantene her viser en forståelse hvor medborgeren har ansvar og ikke en rett til å gjøre hva du vil.

5.5 Elevdeltakelse i undervisningen

I det følgende kapittel ønsker vi å se nærmere på hvordan det legges opp til elevdeltakelse i undervisningen. Med deltakelse mener vi hvorvidt elevene har mulighet til aktivt å være en del av undervisningen gjennom aktivitetene det legges opp til (side 36). Deltakelse, og opplæring til deltakelse, kan ses på som sentrale faktorer innen et demokrati. Som vi har sett i kapittel 3, argumenterer Pateman for at deltakelse bidrar til å sosialisere personer til aktive medborgere gjennom å gi dem trening i å delta i ulike settinger (side 33). Vi søker å svare på vårt tredje forskningsspørsmål: Ihvilken grad legges det opp til aktiv elevdeltakelse i undervisningen? Med utgangspunkt i hvordan lærerne presenterer sin undervisning og elevdeltakelsen i sine timer, ønsker vi å se på hvorvidt elevene får mulighet til å praktisere deltakelse gjennom elevaktive undervisningsmetoder, og hvilke typer deltakelse det eventuelt legges opp til. Vi vil også se nærmere på om det er noen forskjeller i jenters og gutters deltakelse, og eventuelt hvorfor dette, samt se på noen faktorer som kan tenkes å påvirke nivået av deltakelse.

5.5.1 Nivå av elevdeltakelse og type deltakelse

Samtlige lærere beskriver elevdeltakelsen i sine timer som svært høy og at mange elever er aktive i timene. En av lærerne beskriver deltakelsen på følgende vis:

”In most of my lessons they are very active. Because most of the time they interact with each other, they share information, and also I do know by going where they are assisting where there is need, so to me I think their participation is good” (AL2).

Her ser vi hvordan deltakelsen først og fremst tar for seg interaksjon mellom elevene og at elevene jobber bra selvstendig. Deltakelse vil her si at elevene jobber godt i timene. En annen lærer mener deltakelsen varierer noe ut fra hvilke tema det undervises i, og at elevene deltar i timer hvor de opplever at temaet for timen berører dem eller deres hverdag:

”The students participate (...) it depends on the topics. There are certain topics where students they don't participate actively and most cases students participate actively when the topic directly concerns or relates to them” (AL4).

Mange ulike undervisningsmetoder med fokus på elevdeltakelse blir nevnt jevnlig. Elevdeltakelse gjennom svar på spørsmål fra læreren går hyppigst igjen. Videre blir diskusjoner, debatter, dialog og gruppearbeid fremmet som metoder som ofte tas i bruk for å få elevene til å delta aktivt i timene. En av informantene begrunner sin hyppige bruk av gruppearbeid på denne måten: ”*In so doing they do share experiences because one can know the things which the other one doesn't know...*” (AL2). Lærerne stiller seg positive til forskjellige former for deltakelse og at de anser deltakelse som viktig i sosiale forum. Dersom man overfører dette inn i et samfunnsperspektiv kan vi si at lærerne fremmer et syn på deltakelse som passer godt inn i den republikanske demokratitradisjonen og herunder i deltakerdemokratiet.

En annen knytter samfunnsfaget og elevdeltakelse tett sammen, og ser elevaktive undervisningsmetoder som helt avgjørende for å kunne lære bort demokrati. Dette kommer blant annet til uttrykk gjennom:

”Yeah, like in social studies we are encouraged to use methods like group work, and class discussion and some debates. We are supposed to encourage the students to give out their ideas and alike. So we evoke them in debates, class discussions and group discussions” (AL4).

Utsagnet kan ses i lys av Deweys vektlegging av deltakelse gjennom meningsutveksling og selv få gjøre egne erfaringer ved å delta i sosiale relasjoner. Også rollespill og kasusstudier blir nevnt som effektive opplæringsmetoder innen demokratiundervisningen, selv om det kun

er et fåtall av informantene som beskriver at de bruker disse metodene jevnlig. Prosjektarbeid blir derimot oppfattet som en lite egnet metode innen temaet. Dette forklares ut fra tidsmangel og ressursmangel generelt, og ikke på grunn av demokrati som tema spesielt. En av informantene problematiserer bruken av elevaktive undervisningsmetoder som prosjektarbeid. Han hevder at en som lærer blir tvungen til å bruke mye tid på å undervise gjennom forelesning på grunn av mangel av læremateriale:

”But the major setback is that we don’t have enough materials. We may have lecture books, some maybe you can have something important in the book. But for the students for all of them to have access to the books, it may be a problem. (...) The access is very little. So it’s like I have a class of maybe 30 students in social studies form 2, but you find that the newspaper in the library is only single copy. (...) I find it a very big challenge. It is very discouraging” (CL3).

Utsagnet viser hvordan knappe ressurser i den malawiske skolen kan virke utfordrende for undervisningen og oppleves som et hinder for å ta i bruk elevaktive arbeidsformer. En annen lærer trekker også fram elevenes eget ønske om å få kunnskapen formidlet av lærerne. På spørsmål om eleven får muligheten til og utforske et tema fra flere synspunkter, svarer læreren følgende: *“Sometimes, but many of the times they would want to hear from the teacher”* (CL4). Det kan her virke som om elevene selv stoler mest på kunnskap som kommer fra læreren, og ikke har like stor tiltro til at de selv kan komme fram til fullgod kunnskap.

Demokratiundervisning som legger opp til elevdeltakelse, blir av flere lærere trukket frem som en viktig måte å la elevene lære demokrati på. Igjen kjenner vi igjen Deweys tanker om demokrati og utdanning hvor fokuset rettes mot å la elevene få opplæring i samhandling og å få praktiske erfaringer gjennom utforsking. En kan også knytte det opp mot en republikansk demokratiforståelse som vektlegger utdanning hvor elevene får øve seg i diskusjoner, kritisk tenkning og fremme egne synspunkter. Gjennom å la elevene delta i undervisningen, gis de muligheten til å uttrykke sine meninger og sine ideer, og vil kunne danne seg en bedre forståelse av temaet:

”Now that one is good, when you are able to...when the teachers are always teaching, you are not giving the students room to contribute ideas...interaction, I think that one you can very much discuss with them to come out in the open and respect their view. But when they are able to interact, I think we are bidding the gap” (CL2).

5.5.2 Kjønnforskjeller

Flere av informantene ser på høy deltakelse som ønskelig og viktig, og søker å oppmuntre det i timene sine gjennom for eksempel å spørre elever som ikke rekker opp hånden, eller ta i bruk gruppearbeid. Likevel konstaterer flere lærere at ikke alle elevene er like aktive, og at noen forholder seg helt passive i timene. Her trekkes frem ulikheter mellom kjønnene, og jevnt over beskriver informantene at guttene er mer aktive enn jentene: *"Their participation is very high, but only amongst the boys. The girls usually don't participate as much as the boys"* (CL2). Jentenes manglende deltakelse forklares hovedsakelig ut fra kulturen generelt i Malawi hvor kvinner har en underordnet posisjon i samfunnet. En av informantene gir denne forklaringen på ulikehetene i deltakelsen mellom gutter og jenter:

"(...) here in Malawi to say the fact, we are not yet fully developed on this issue of gender equality.(...) Because what they are saying, for example, these politicians they are saying there should be equal participation, even the government saying there has to be equal participation in most of the work. But on the ground the opposite is happening. So most of the positions in the government is held by the men" (AL3).

Videre trekker informanten det ned på et lokalt plan for å vise at dette er noe som er befestet i lokalsamfunnet og familiekulturen, og dermed naturlig også blir dratt med inn i skolen:

"And even whenever the people are at their homes, the traditional villages, so the father is taken as the head of the family, so they think at each and every activity that should happen at the family level it is to be looked as the father is in charge of everything. So that mentality is also coming into school that is why the girls they feel they are less superior" (ibid).

En annen viser også til samme mentalitet, og hvordan denne kulturelle tankegangen binder jentene med frykt og mindreverdskompleks som igjen får utslag i mindre deltakelse:

"(...) there is that mentality in the students that boys are more intelligent than girls. (...) the girls are afraid; even if somebody has an idea, but you see she is shying away (...) they have that inferior complex (...)" (AL4).

På tross av den guttedominerte tendensen, viser besvarelsene at flere lærere jobber aktivt for å få jentene til å være delaktige i timene. Dette gjøres gjennom å gi oppmuntringer til jentene, og gjennom å ta i bruk mindre grupper for å skape tryggere arenaer hvor også jenter tør å delta: *"The differences were there, but i have tried to reduce that difference to make sure that everybody participate regardless of gender"* (CL3). Utsagnet vitner om at informanten arbeider bevisst for å få lik elevdeltakelse mellom kjønnene. Dermed kan sies at læreren

jobber for å fremme Dahls kriterium om effektiv deltakelse hvor alle har like muligheter til å delta.

En av besvarelsene skiller seg noe ut på dette området da informanten mener at jenter og gutter deltar på lik linje i hans timer, og at en ikke kan snakke om kjønnsforskjeller i deltakelsen. Informanten beskriver likevel at ikke alle elevene er like aktive i timene, men at grunnen til mindre deltakelse hos noen elever skyldes sjenerthet og at elevene ikke klarer å henge med i timene.

5.5.3. Faktorer som spiller inn på elevdeltakelsen

Graden av åpenhet som tillates i elevdeltakelsen, kan se ut til å variere noe blant lærerne, og kan sies å være en faktor som påvirker elevdeltakelsen. Mens noen lærere er opptatt av at elevene skal kunne uttrykke seg fritt og diskutere i timene, mener andre at dette lett kan føre til uro og frekke elever. En av lærerne som stiller seg positiv til stor åpenhet for elevene, uttrykker følgende: *"Yeah they come just from primary to here, they should learn how to explain themselves openly"* (CL2). Her ser vi hvordan informanten løfter frem viktigheten av å lære elevene å uttrykke seg selv, og ut fra dette tolker vi at elevene her gis stor grad av åpenhet til å si sine meninger og øve seg i å diskutere og argumentere. Dette er i tråd med Cohens syn på medborgerrollen som aktiv i deliberasjon. Cohen så for seg at medborgerne skulle gis mulighet til foreslå alternative handlingsforløp, forsvare eller kritisere ulike politiske forslag, komme med egne forslag og prøve å påvirke meningene til sine medborgere. Lignende svar finner vi hos flere av lærerne.

En annen lærer har et helt annet syn på det å tillate elevene til å uttrykke sine meninger i undervisningen: *"(...) if we allow these students to be open in everything, to a certain extent we will be lacking discipline, so it's like a way of disciplining them."*(AL1). Her ser vi hvordan læreren ser for seg hvordan elevene vil utnytte situasjonen til å skape kaos. Dette kan vitne om lærerens manglende tillit til elevene. Også andre besvarelser maler lignende bilder av forholdet mellom elever og lærere, og hvordan lærere ut fra dette velger å innskrenke elevenes mulighet til å uttrykke seg fritt. Dette blir gjerne fremstilt som uttrykk for at det gjelder andre lærere, ikke informanten selv: *"No in my class they are free to that anytime they feel like they have to. But I guess it also depends on the teacher as well, because in some classes they are not even allowed"* (CL1). Dette kan tyde på en kultur hvor det ikke gis rom til elevene til å uttrykke seg fritt. Her kan det tenkes at lærernes tankegang er preget av den skolemodellen som opprinnelig ble innført i Afrika av misjonærene på 1700-tallet. Ut fra

denne skolemodellen ble elevaktive deltakelsesformer sett på som ineffektive, og lærerens autoritet var ubestridelig.

På spørsmål om elevene tør å være uenige med medelever og lærer i en diskusjon, og om dette tillates, svarer en av informantene følgende:

”(...) but for the sake of maybe not allowing the classroom to fall into pandemonium, then it is not always, it does not always happen. (...) If he is clever enough or if she is clever enough, then he won't (he won't: vår tilførsel da informant rister tydelig på hodet)...but the open disagreement is not allowed” (AL1).

Her kommer det tydelig fram at elevdeltakelse gjennom å ytre sine meninger, diskuterer og være uenige i diskusjon, ikke er ønskelig og gis heller ikke rom for. På samme spørsmål nevner også andre lærere at det ikke er vanlig å gi rom for denne type demokratiundervisning. En lærer forklarer mangelen på åpenhet slik:

”(...) but mostly we don't give the students much liberty to speak their views. That's the big problem that we have. (...) Yes fear of the teacher because it's in that general atmosphere where students are not suppose to speak openly, it's like once a student is speaking openly, it's like he is trying or she is trying to rebel” (AL4).

Her kan det tenkes at det er aldershierarkiet som virker inn; elevene er ikke verd å høre på da de er å regne som barn, og deres oppgave består i å være lydige overfor det som blir sagt. Også rester fra den europeiske skolekulturen fra 1700-tallet kan en spore i utsagnet, og ses på som en faktor som fortsatt har innvirkning på hva som gjøres i klasserommet, og hva som forventes av elevene. En av lærerne trekker frem tillitsforholdet mellom elevene og læreren, og setter dette i sammenheng med deltakelsen som skjer i klasserommet:”(...) *I have noticed that most of the students don't trust the teachers. (...). I think they are afraid (...). But I think the attitude of the teachers doesn't encourage trust among the students themselves*“ (CL1). Frykt og mangel på tillit kan være faktorer som kan tenkes å virke negativt inn på elevenes deltakelse i timene, og lærernes holdninger kan tenkes å speile den kulturelle hierarkitenkningen i landet. I kulturen er det de eldre som hevdes å bære visdommen og dermed kunnskapen, og det kreves at de unge yter dem respekt og adlyder enhver instruksjon uten å stille spørsmål. Aldershierarkiet innebærer også en slags maktstruktur der nivå av kunnskap forbindes med nivå av makt. En slik situasjon tolker vi i negativ retning siden det gir lite rom for demokratiøvelse da det viser både mistillit og stort misforhold når det gjelder makt mellom partene.

5.6 Elevdeltakelse sett i lys av teori

Over har vi presentert hvordan lærerne opplever elevdeltakelsen i undervisningen sin. Ut fra dette ønsker vi å se hvordan dette samstemmer med Deweys og Cohens tanker om medborgerens deltakelse og opplæring til demokrati. Vi vil også argumentere for hvilken demokratiforståelse empirien om elevdeltakelse ligger nærmest opp mot.

Som presentert i 5.5, kan vi si at tendensene i materialet vitner om at mange av informantene tilrettelegger for ulike typer elevdeltakelse, og at flere lærere beskriver en bred deltakelse. Empirien viser at det legges opp til deltakelse gjennom blant annet spørsmål og svar, diskusjoner, åpenhet til å ytre sine ideer og synspunkter. En av informantene setter også dette direkte i sammenheng med demokratiopplæringen. Dette finner vi igjen i Deweys tanker om utdanning til demokrati hvor demokratiet ble sett på som en kommunikasjonsprosess og utdanningen skulle legge til rette for selvstendig tankeevne, deltakelse og samhandling. Dewey argumenterte for at dette kunne gjøres blant annet gjennom å stille spørsmål og gi elevene opplæring i sosiale relasjoner, noe også empirien viser at lærerne vektlegger. Også Cohens syn på demokratiet og en aktiv medborgerrolle kan spores i lærernes besvarelser om nivå og type elevdeltakelse. Cohen fremmet muligheten for medborgeren å komme med egne forslag, legge fram sine egne synspunkt og foreslå andre handlingsløp. En kan argumentere for at empirien også uttrykker deler av Cohens dybdedimensjon ved at flere lærere beskriver hyppig bruk av diskusjoner som del av demokratiundervisningen. Innen dybdedimensjonene så en for seg at medborgeren kunne bidra aktivt gjennom å uttrykke sine overbevisninger og synspunkter, få argumentere, samarbeide og diskutere. Flere lærere søker å oppmuntre aktiv deltakelse fra flest mulig elever, og ser på deltakelsen som viktig i demokratiundervisningen. Dette kan tolkes i retning av en republikansk demokratiforståelse hvor en ser for seg at utdanning skal legge opp til at elevene får øve seg i deltakelse og gis erfaringer som gjør dem rustet til å kunne delta politisk i fremtiden.

Flere lærere nevner en kjønnsbalanse i deltakelsen hvor guttene deltar mer aktivt enn jentene i undervisningen. Dette tyder på lav bredde i deltakelsen, og kan knyttes opp mot den malawiske kulturen og hvordan menn tradisjonelt har stått over kvinner i det malawiske samfunnet, og hvor guttene forventes å være smartere og mer aktive enn jentene.

Likevel fremmer flere av informantene at dette er noe de aktivt jobber med å forbedre slik at deltakelsen skal bli mer jevn. Vi kan her argumentere for en holdning hos informantene hvor deltakelse fra alle ses på som viktig og nødvendig i et demokrati. Dette peker i retning av republikanske demokratiforståelse.

Empirien viser at ikke alle lærere stiller seg like positive til å la elevene få uttrykke seg fritt i undervisningssituasjoner. Noen av besvarelsene viser at dette ikke gis rom for hos enkelte informanter, og en kan dermed argumentere for at dette ikke blir sett på som del av opplæringen til demokrati. En slik praksis og tankegang skiller seg både fra hvordan Cohen så for seg medborgerrollen som aktiv og hvordan Dewey så for seg opplæring til demokratiet gjennom øving i sosiale relasjoner. Dette stemmer heller ikke overens med en republikansk demokratitenkning som vektlegger nettopp det å gi rom for elevene til å øve seg i deltakelse blant annet gjennom diskusjoner, argumentering og kritisk tenkning.

Et svekket tillitsforhold mellom lærere og elever slik noen av informantene beskriver, kan tenkes å gi seg utslag i hvordan elevdeltakelsen i undervisningen er. Her kan en tenke seg at kulturelle faktorer som aldershierarki og skolemodellen som fortsatt er gjeldende i afrikanske skoler, spiller inn på forholdet. Aldershierarkiet som del av kulturen, bidrar blant annet til videreføringen av et autoritært skolesystem, et system som ikke legger opp til tillit mellom lærere og elever. En slik situasjon vil kunne argumenteres for å motvirke en opplæring til demokrati slik Dewey så den for seg gjennom at elevene skulle få mulighet til prøving og feiling og ta aktivt del i kommunikasjonsprosesser. Mangel på åpenhet og tillit vil kunne hindre elevene til å stille spørsmål, diskutere og drive utforskende virksomheter.

5.6.1 Oppsummering

Som vi har sett over, rommet materialet tendenser som spriker noe. Mange av informantene tegnet derimot opp et bilde av forhold hvor elevene gis rom for aktivt å delta i demokratiundervisningen. Dette er i overensstemmelse med både Deweys og Cohens tanker om opplæring til demokrati gjennom deltakelse. Videre kan tendensene i empirien tolkes i retning av en republikansk demokratiforståelse nettopp ved dens vektlegging av deltakelse og elevaktive undervisningsformer. Likevel så vi hvordan andre informanter ikke la opp til, eller ønsket, stor grad av elevdeltakelse. En finner også klare spor av kjønnsforskjeller i materialet, hvor gutter deltar mer enn jenter. Dette må forstås i lys av det kulturelle aspektet. Graden av åpenhet som læreren tillater i undervisningen er en faktor som påvirker elevdeltakelsen. Materialet viser at åpenheten varierer noe fra lærer til lærer. Mens noen ser på åpenhet i

undervisningen som helt nødvendig i demokratiopplæringen, kan det se ut til at andre ikke setter disse i sammenheng. Også ulik grad av tillit i forholdet mellom lærere og elever kan sies å være en faktor som preger deltakelsen, og som viser i hvilken grad undervisningen legges opp etter Deweys og Cohens tanker om demokratiopplæring gjennom utprøving og erfaringer. Empirien viser noen varierte forhold når det gjelder tilliten mellom lærere og elever.

5.7 Elevmedvirkning i skolehverdagen

I det følgende kapitlet ønsker vi å se nærmere på hvordan det legges opp til elevmedvirkning i timene og på skolenivå. Vi ønsker her å svare på det fjerde forskningsspørsmålet: I hvilken grad gis elevene mulighet til medvirkning i beslutninger som gjelder skolehverdagen deres? For å belyse elevmedvirkning i undervisningen, har vi tatt utgangspunkt i to spørsmål som samtlige lærere ble spurt. Disse omhandlet elevenes grad av medbestemmelse i forbindelse med å kunne komme med forslag til arbeidsmetoder brukt i klasserommet, og bli tatt med i diskusjon om hvordan skolearbeidet deres skulle bli evaluert, se intervjuguide spørsmål 21 og 22 (vedlegg A). Med utgangspunkt i lærernes svar, søker vi å danne et bilde av i hvilken grad elevene får mulighet til å være med og medvirke i beslutninger som angår dem i klasserommet.

Med fokus på elevmedvirkning på skolenivå, ønsker vi å se på i hvilken grad elevene får mulighet til å komme med innspill og påvirke avgjørelser som foregår på skolenivå og som angår deres hverdag. Videre vil vi se på de ulike former for medvirkning det legges opp til; om det legges opp til direkte medvirkning eller indirekte gjennom representanter. Her vil vi også kommentere kort en elevstreik som fant sted på en av skolene i tidsperioden vi foretok datainnsamlingen. Videre ønsker vi å se nærmere på hva lærerne synes om elevmedvirkning på skolenivå, og deres forklaringer på den elevmedvirkningen som forgår i skolen i dag.

5.7.1 Elevmedvirkning i undervisningen

Besvarelsene viser ingen klar tendens når det gjelder å la elevene være med å bestemme over arbeidsmetoder som tas i bruk i klasserommet. Her spriker empirien noe, og vi finner både lærere som ser på det som en selvfølge å inkludere elevene i slike bestemmelser, mens ut fra andres svar kan det virke som noen av lærerne ikke ser på det som aktuelt eller naturlig å la elevene være medvirkende i å velge arbeidsmetoder. En av informantene forklarer sin praksis

på følgende måte: *"That is not done (...) it is not normal. It's just the teacher who prepares the methods (...) you just sign to them and they do follow"* (AL2). En annen beskriver elevenes inkludering i valg av arbeidsmetoder som en naturlig del av skolehverdagen:

" Yeah I always do, I always do especially when I'm taking on a new class I always discuss what working methods they would prefer. In the beginning but also over time, just to reflect is it working for them or is it anything else that they need us to do? So that they should be able to learn better. (...) because I believe it has to come from them. If they tell me this is what works best for us, then I think that's what works best, so we always do it from time to time" (CL1).

Her ser vi hvordan læreren tar elevene med i bestemmelsene og går i samtale med dem. Arbeidsmetodene bestemmes i samarbeid mellom lærer og elevene. Dette vitner om at det legges til rette for aktive elever som har direkte medvirkning i klasserommet, og er i tråd med Cohens analytiske dybdedimensjon som tar for seg elevenes mulighet til å ta beslutninger som gjelder fag og måter å lære på.

En av informantene forventer at elevene selv sier ifra dersom de ønsker andre arbeidsmetoder, eller om elevene ikke forstår stoffet som legges frem i undervisningen:

"(...) if you are lecturing, they don't get you well, they'll tell you. (...) So I feel kind of like all the methods we use in teaching they are comfortable with. I think so, because I've never heard anybody complaining that the method we are using... no I don't get such complaints" (AL3).

Her forventes det at elevene skal våge å konfrontere læreren dersom de ikke er fornøyde. Sett i lys av den malawiske kulturen hvor aldershierarkiet står sterkt, og gjør det lite akseptabelt å si imot en person som er eldre enn en selv, ser vi dette som noe problematisk.

Når det gjelder elevens muligheter til å være med på og bestemme hvilke evalueringsformer som tas i bruk i klasserommet, er empirien mer entydig. Hovedtendensene skisserer opp et bilde hvor elever vanligvis ikke blir tatt med i bestemmelsene over hvordan skolearbeidet deres skal vurderes: *"(...)they don't have a say on what they are suppose to be tested on and how"* (BL2). En av lærerne forklarer mangelen på involvering av elevene når det gjelder å bestemme evalueringsmetodene, ut fra tidsmangel: *"I don't do that. Maybe due to lack of time, we don't have enough time, or we run short of time"* (AL3). Dette vitner om at vedkommende er positive til tanken om å la elevene få være med å bestemme, men føler likevel at det ikke lar seg gjennomføre i hverdagen.

En av informantene skiller seg ut fra de andre ved klart å fremme elevenes medvirkning på vurderingsformene:

"I tell them how I want to assess them but at the same time I ask is that what they want or is there any other different way they want to be assessed? So it's like it makes about 50-50 per cent..." (CL1).

Dette tolker vi er i tråd med Cohens dybdedimensjon, da læreren legger opp til at elevene får mulighet til å ta beslutninger som angår deres skolekarakterer. Innen dybdedimensjonen vektlegges medvirkning gjennom å få være med å påvirke hvordan undervisningen legges opp og evalueres. Informanten selv hevder at dette vanligvis ikke er vanlig hos andre lærere, og forklarer hvorfor sitt forhold til elevene skiller seg noe ut fra hva andre lærere har: "(...) *most of the students are much opener with me than they are with the other teachers*" (ibid). Forklaringen legger dermed vekt på tillitsforholdet mellom læreren og elevene, og dette gjør at informanten våger å inkludere elevene i bestemmelser som angår deres skolehverdag.

Elevenes valg av klasseleder, trekkes fram som et annet eksempel på et område hvor elevene får praktisert demokratiet og vært med å ta bestemmelser helt selv: "*It starts in class when they are choosing leaders, we call them class monitors. They have to do that democratically. We always encourage them maybe to campaign*" (CL3). Det kan se ut til at eleven står helt fritt til å velge egne klasseledere, og dermed gis en mulighet til å være med å medvirke noe av det som foregår i klasserommet. Klasselederne skal holde kontrollen i klassen når læreren er ut av klasserommet, samt være en mekler mellom lærere og elever dersom dette trengs.

5.7.2 Elevmedvirkning på skolenivå

Nivå av elevmedvirkning

Som svar på spørsmål om elevene tar del i beslutningstaking ved skolen, er det kun én lærer som svarer at elevene inkluderes i beslutningstakingsprosessen. Hovedtendensen viser tydelig manglende inkludering av elevene i beslutningsprosesser: "*Their participation is very minimal*" (AL2). En av lærerne sier rett ut at elevene ikke gis denne muligheten: "*They won't be given that opportunity*" (AL3).

Likevel refererer flere informanter til enkelthendelser hvor elevene har medvirket i beslutninger, om enn noe begrenset. En av lærerne trekker frem en hendelse da elevene fikk igjennom sitt menyønske:

"Here usually you find that everything has been controlled. But at times they do influence, like last term, they had a lot of beans, so they stood up and said I think this is the last meal (...) So the school would go and buy meat. So somehow they do have words, they have a say" (BL3).

Her ser vi hvordan elevene blir hørt, og skolen tar hensyn til deres ønsker. Utsagnet vitner om et viss omfang i skoledemokratiet da elevene gis mulighet til å si sin mening og at deres meninger blir tatt hensyn til. Andre igjen, slik vi ser i utsagn 1 under, skiller mellom de formelle ordningene og reell aktiv deltakelse hvor elevene gis medbestemmelse. Prefektene, som er del av de formelle ordningene, skal bli spurt til råds dersom det oppstår problemer mellom elevene og de voksne. De skal også ha mulighet til å legge fram elevenes interesser og ha innvirkning på beslutninger som angår elevene. Likevel hevder flere av lærerne at den reelle medbestemmelsen også til prefektene er minimal:

- 1) "They are not actively involved. That is the school does not involve them actively. We have a head girl and a head boy. These are supposed to be involved in decision making, but there is what you call management committee and these two... (...)But the problem is that they are not involved, when there is a meeting... I only remember once they were called. So we have quite a number of meetings and they are not involved, they are not called. So they are supposed to be, but then the administrators they don't feel comfortable to have students who are there when they are talking about...their rights" (AL4).
- 2) "It might seem like they are involved but at the end of the day most of the decisions don't reflect what the students want. So I don't think they are part of the decision making. In most cases the decision are just made for them, they have to go with what has been already made" (CL1).

Her vises det til de formelle ordningene hvor elevene ved skolen er ment å bli involvert i prosesser hvor det tas beslutninger. Likevel viser utsagnene at dette ikke gjøres, da ledelsen ikke er komfortabel med å ha elever tilstede under møtene og heller tar bestemmelsene for dem. Dette viser lite rom for elevenes medvirkning på skolenivå. Med utgangspunkt i disse utsagnene, kan en si at det her ikke legges opp til dypt demokrati, dersom en skal bruke Cohens begreper om demokratiet. Dybden gir seg i uttrykk gjennom elevers mulighet til å få komme med innspill og påvirke avgjørelser som angår dem. Ved at elevrepresentantene ikke får mulighet til å delta på møtene hvor slike avgjørelser tas, vitner om svært lav elevmedvirkning.

To av lærerne mener likevel at elevene har noe medvirkning gjennom ordningen med prefekter: "*Yeah, through the prefects they are able to contribute*" (CL2). Dersom noe viktig skal avgjøres, blir elevrepresentantene rådspurt, hevder en av informantene: "*(...) maybe if there are crucial issues that they have to make decisions then the school will consult them*" (CL4). Ut fra disse utsagnene kan det virke som om elevene i en viss grad får mulighet til å medvirke indirekte på skoleplan.

Typer elevmedvirkning

Det er hovedsakelig indirekte elevmedvirkning gjennom prefekter som besvarelsene trekker frem. Mer direkte former for elevmedvirkning virker fremmed for informantene. Kun én lærer nevner elevenes direkte mulighet for medvirkning, men muligheten beskrives ikke som helt reell: *"We have issues with maybe free meets where students are suppose to speak their minds freely. (...) They are not given the chance to speak freely"* (AL4). Grunnen til at elevene ikke gis sjansen til å snakke fritt på disse møtene, er mistillitsforholdet som har oppstått mellom lærere og elever hevder informanten. Her legges mye av skylden på elevene selv, da elevene ikke kommer til skoleledelsen med sine problemer, men heller går direkte til skolens distriktskontor og dermed gir skolen problemer. Informanten hevder videre at skolen ønsker å involvere elevene i beslutningsprosessene og ha god kommunikasjon med dem, men at elevene selv ødelegger for en slik mulighet ved å vise sin mistillit til skolen. Utsagnet vitner om en pseudodemokratisk praksis, hvor elevene inkluderes i forum hvor problemene blir tatt opp og hvor det kan se ut til at de har medvirkning, uten at deres stemme faktisk blir hørt.

Ulike former for elevrepresentasjon nevnes av samtlige lærere, enten gjennom prefektråd eller former for elevrepresentasjon i en felles komité som består av både representanter fra lærere, administrasjonen og elever: *"We have the student's board (...) so at one time they meet the head teacher, the deputy and the boarding master (...) so they come together and discuss some issues... school development"* (AL2). Likevel, som vi har sett over, mener flere lærere at elevene ikke har reell medvirkning selv gjennom disse ordningene: *"Decision making is done by the top most authorities, that's the head teacher and his deputy, (...) they (elevene) are just told what to do"* (ibid). Ut fra disse utsagnene kan det se ut til at elevene, også gjennom representasjon, har liten innvirkning på bestemmelser som tas på skolenivå. Informanten hevder likevel at prefektrådet har en viktig funksjon. Her kan elevene ta opp sine problemer eller ting som opptar dem, og selv om de ikke tas med i selve bestemmelsene, gis det her innpass til å uttrykke sine synspunkter og interesser for de som sitter med beslutningsmakten. Dermed kan det tolkes som at elevene har noe elevmedvirkning gjennom mulighet til å påvirke dagsordenen. Her kan vi finne spor av Dahls kriterium om kontroll av dagsorden, da elevene til en viss grad gis mulighet til å bestemme hva som skal tas opp, og fremme sine synspunkter.

Måten valg av elevrepresentanter blir gjennomført på, blir også trukket frem som tema når det snakkes som elevmedvirkning på skolenivå. Her spriker besvarelsene noe, og utvelgelsen legges fram som både noe positivt og negativt. Valg av elevrepresentanter fremmes av noen

som en god mulighet for elevene til å få øvelse i demokratiet – gjennom å velge egne ledere: *”When it comes to choosing prefects which are supposed to be their leaders in classes, you find that the students themselves will do that”* (BL2). Andre mener elevene har lite reell innvirkning på valg av egne representanter:

- 1) *” The prefects, of course these they have to be screened by the management including the teachers, to see are these good enough? Or do they really work as students? But I find to some extent they take part in the choice of prefects”* (CL4).
- 2) *”It’s not democratic because we just give the chance to the current prefects to choose maybe the posted ones. So we conduct the interviews as teachers. So I think that is not democratically because the students may not be happy with the leaders to be chosen amongst them”* (CL3).

Mens informanten bak utsagn 1 hevder at elevene her noe innvirkning, er utsagn 2 mer negativt vinklet. Ut fra disse utsagnene kan det virke som valgordningen av elevrepresentanter er med på å svekke ytterlig elevenes mulighet til medvirkning på skolenivå. Det kan videre diskuteres om valgordningen svekker demokratiets omfang, da elevene selv ikke får velge egne representanter. Det kan dermed stilles spørsmål om de utvalgte prefektene oppleves av elevene som fullgode representanter for deres interesse. Empirien sier lite direkte om dette, men dersom det skulle være tilfelle, kan en hevde at representantene har lite dekning i demokratiets bredde.

Streik som elevenes metode for medvirkning

På skole A fant en elevstreik sted i tidsperioden for innhenting av dataen vår. Elevene valgte å gå ut i streik da planen for matsserveringen for året ikke ble fulgt, og de opplevde at menyen var blitt svært ensidig med kun nsima og bønner⁴. Ifølge en av lærerinformantene bestod elevdemonstrasjonen av at elevene streiket ved å ikke møte opp i timene, demonstrere med høylytt synging og plakater, samt kuttet ned et tre på skoleeiendommen. Selv om vi ikke opplevde streiken selv, ble streiken stadig nevnt som eksempel i besvarelsene fra denne skolen. Vi vil her kort kommentere noen av lærernes synspunkter om denne metoden som elevene tok i bruk i et forsøk på å bli hørt og få gjennomslag for sine ønsker.

En av informantene mener at dersom elevene hadde blitt gitt mer medvirkning, ville en slik streik vært unngått. Dette synet finner vi også blant lærere på de to andre skolene, hvor det også fra tid til annen oppstår lignende streiker, da læreren ble spurt om fordelene med å

⁴ Elevene bor på skolen og får dermed alle måltidene tilberedt i skolekantinen.

inkludere elevene mer i beslutningsprosesser ved skolen: *"(...) students going on strike, on demonstrations, vandalism of school property... that will not happen"* (CL2).

Læreren fordømmer likevel sterkt denne type handling, og på skole A forsvarer lærerinformantene skolens håndteringsmåte: *"Lucky enough the police came, the school called the police for security"* (AL3). Lignende håndteringsmåter kan se ut til å bli brukt ved de to andre skolene også: *"Most of the time what they do is...like I said whenever there is a rumor about this people are going to be involved inside this strike or demonstration, they hire a policeman..."* (CL2). Selv om flere av lærerne i sine besvarelser viser at elevene har liten mulighet til å få innvirkning på beslutninger på skolenivå gjennom de etablerte kanalene, og dermed viser en viss forståelse for at elevene tyr til streik som metode, fordømmer de likevel denne type handling, og mener at slik oppførsel er uakseptabel.

En lærer setter streiken i tilknytning til elevenes misoppfatning av demokratiet. Vedkommende hevder at misoppfatning gjør at elevene tror de har frihet til å gjøre hva som helst, også streike. Informanten ser dermed streiken som en uakseptabel metode for å uttrykke seg på, og ikke som en legitim demokratisk kanal. Likevel setter også han streiken i sammenheng med elevenes opplevelse av å ikke ha annen mulighet til å kommunisere sine interesser og ha innvirkning på beslutninger som angår dem.

Streiken viser elevenes manglende innflytelse på saker som kan anses som viktige for dem; hvilken mat de skal spise. Ut fra dette kan vi argumentere for at demokratiets omfang ved skolene er begrenset.

Elevene ved skole A fikk gjennomslag for sine krav, og menyen ble forandret til å bli mer variert.

Lærernes synspunkter på elevmedvirkning

Som svar på spørsmål om hva en vil kunne vinne på å inkludere elever mer i beslutningsprosessene ved skolen, stiller samtlige lærere seg svært positive til å gi elevene mer medvirkning. Et synspunkt som går igjen i svarene kan summeres opp i følgende utsagn:

- 1) *"If we make a decision on the behalf of the students, I'm not sure is it right for the students? Or is it right for us? But I think if we involve the students we would know what the students really need"* (CL1).

- 2) "So if we involve them we will know what really they need in life and then if you incorporate them, then we are going to address the problems they are facing because sometimes we just assume that maybe students have this problem..." (AL4).

Begge utsagnene fremmer en av fordelene ved å inkludere elever i beslutninger. Gjennom å kommunisere mer med elevene, og gi dem mer medvirkning i beslutninger, vil en kunne behandle utfordringer som oppstår mer effektivt, og elevenes behov bli mer møtt. Likevel kan det se ut til at lærerne ikke ser for seg at elevene skal kunne få medvirkning i et mangfold av saker. Først og fremst fremmes elevenes medvirkning i skolereglementet og valg av meny. Med tanke på at skolene er internatskoler, kan både skolereglement og valg av meny betegnes som viktige saker for elevene å være med å bestemme over, og elevenes medvirkning i disse sakene er med å tegne et bilde av demokratiets omfang ved skolene.

Flere av informantene fremmer også et syn om at dersom elevene får med medvirkning i saker som angår dem, som de to eksempel nevnt over, vil de oppleve mer eierskap til reglene som de må følge. På den måten vil en kunne oppnå mer harmoni på skolen ved at elevene opplever mer påvirkningskraft og gis en forståelse av hva som forgår rundt dem.

En av lærerne trekker også her frem streiken som eksempel, og hevder at denne type demonstrasjoner ville vært unngått dersom elevene i utgangspunktet hadde hatt mer innflytelse over saker som angår dem i skolehverdagen: *"If they had a chance to be part of decision making it would not have come to this"* (AL3).

Elevenes syn på deres medvirkning

I lærerempirien kommer det også fram hvordan lærerne mener *elevene* opplever deres egen medvirkning på skolenivå. Her kommer det klart fram lærernes tro på at elevene ønsker mer innflytelse og medbestemmelse enn det de har i dag: *"Yeah, they want to be part of decision making, yeah"* (AL4). Flere av informantene trekker også frem elevenes frustrasjon over ikke å bli inkludert i bestemmelsesprosesser som angår dem:

"They get frustrated because by the end of the day that's why they engage or they feel they need to demonstrate (...) Yeah, so it's like they are trying to force the administration to involve them in the formation of the menu and whenever there is a problem they have to be, it has to be communicated to them and alike" (CL2).

Utsagnet tyder på at læreren forstår hvorfor elevene tyr til demonstrasjoner og streiker som metoder for å nå fram med sine synspunkter. Det viser hvordan elevene ønsker å bli inkludert, men er nødt til å ta i bruk metoder som streik for å bli hørt og få gjennomslag for sine saker.

Ifølge lærernes besvarelser vitner dette om at elevene i liten grad opplever seg som inkludert i ”folket” ved skolen, eller at de har mulighet til å få sine interesser representert på annen måte enn ved demonstrasjoner.

Forklaringer på praksis

Flere av lærerne søker å gi en forklaring på hvorfor en kan spore lite elevmedvirkning på skolenivå. I disse forklaringene blir både landets historiske bakgrunn og den malawiske kulturen foreslått som forklarende årsaker for dagens praksis:

- 1) ”It is not happening here because these students...I should say it is just a mentality form those old days. Because in the past it was known that the students should just receive information, so that mentality is still going on” (AL2).
- 2) **“You know probably that about** this cultural setting if you are young you are suppose to listen to what so ever and every person is saying without giving (...) your side of the story to express. So somehow I feel that democracy is not fully being practiced at school“ (ibid).

Her skinner tanken om aldershierarkiet igjennom og at elevene er i en underordnet posisjon ovenfor personer som er eldre. Desto lavere du står i hierarkiet, desto mindre muligheter kan du forvente deg når det gjelder å være med på å påvirke bestemmelser. Elever står nederst i rangeringen i skolen, og kan dermed heller ikke forvente seg å bli hørt eller inkludert i bestemmelsesprosessene. En av informantene hevder at et generasjonsskifte må til, både i ledelsen av skolene og av landet, for at en slik tankegang skal bli brutt og elever gis bedre muligheter til medvirking.

En annen forklarer manglende elevmedvirkning med elevenes egen frykt for fritt å fremme egne synspunkter. Ifølge samme informant har elevene grunn til å frykte:

“Yes, fear of the teacher because it’s in that general atmosphere where students are not suppose to speak openly, it’s like once a student is speaking openly, it’s like he is trying or she is trying to rebel” (AL4).

Et annet aspekt som trekkes frem som forklaring på manglende inkludering av elever i beslutningsprosesser, igjen av samme informant, er lærere og skoleledelsens mistillit til elevene og frykt for at de ikke vil oppføre seg dersom de blir inkludert og det tas upopulære bestemmelser:

“(...) they have that fear that maybe students are going to misbehave because they are involved so once they are involved then they feel that they are going to misbehave because they know what they do that

the students don't like. So I doubt if there will be a time when the students will be involved in decision making at school " (ibid).

Her kan det virke som om elevene ikke regnes som modne eller kvalifiserte nok til å bli med i beslutningsprosesser. Dette kan ligne på Dahls kompetansekriterium for deltakelse i beslutningsprosesser hvor en viss kompetanse krevdes for å kunne delta. Kriteriet skulle sikre at medborgerne var kvalifiserte nok til å ta gode nok avgjørelser som blir gjeldende for alle. Lignende forklaring finner vi hos flere informanter. I utsagn 1 under settes synet på at elevene ikke er kvalifiserte nok til å medvirke på skolenivå i sammenheng med den malawiske tenkemåten, mens i utsagn 2 blir det stilt spørsmål om elevenes intellektuelle kapasitet er stor nok til å kunne være med å ta beslutninger:

- 1) "Okay, I think it's something that has to do with our culture first to say. Because our culture believes that children are just to be seen but not to be heard. So in most cases others believe that children do not have something important to contribute, it is best that they just make decision for them without involving the students. So I think that kind of thinking has sat in overtime" (CL1).
- 2) "I meant to say, do they really have the capacity or the intellectual capacity to make good decisions or do they have always to be guided? I think the system itself. Though they can be allowed, but there is an extent which they can be allowed to. (...) the choice of the students which they can make will end up maybe even jeopardizing their education of the future, so such issues" (CL4).

Begge utsagnene søker å forklare en holdning som er å spore i skolesystemet, og som preger hvordan det legges opp til elevmedvirkning på skolenivå. Begge informantene forklarer dagens praksis i lys av landets historie og kultur. Her kommer det tydelig fram en holdning hvor elever ikke blir regnet som kompetente nok til å inkludere i skoledemokratiet.

I flere av besvarelsene kommer det også fram at lærerne selv har begrenset medvirkning på skolenivå, og opplever at de ikke står fri i verken i sin undervisning eller til selv å ta bestemmelser over egen hverdag: "*When we make decisions here even at administrating level, yes we just make but then they are not implemented*" (BL2). En annen uttrykker det på følgende vis: "*We spend hours discussing an issue and you find that somebody has already made a decision*" (CL3). Utsagnene vitner om at også lærerne opplever pseudodemokrati ved at de gis muligheten til å være med å diskutere en sak uten at deres meninger nødvendigvis blir tatt hensyn til når en bestemmelse tas. Lærerne gis liten reell medvirkning. Dette kan tenkes å ha innvirkning på deres syn på elevmedvirkning og om de er med å fremme elevene muligheter til å være del i beslutningsprosesser ved skolen. Dersom de selv opplever lite medvirkning, kan det tenkes at det vil være unaturlig å ønske at elevene skal få mer

medvirkning. Likevel, som vi har sett over, er samtlige lærere positive til tanken om å gi elevene mer medvirkning på skolenivå.

5.8 Elevmedvirkning i skolehverdagen sett i lys av teori

5.8.1 Elevmedvirkning i undervisningen sett i lys av teori

Når det gjelder elevens innflytelse over valg av arbeidsmetoder som blir tatt i bruk i klasserommet, så vi hvordan empirien rommet et sprik. På den ene siden ble dette av visse informanter nærmest tatt som en selvfølge. Dette kan argumenteres for å ligge tett opp til Cohens dybdedimensjon for et demokrati, som innebærer å gi mulighet til å være med i bestemmelser om måter å lære på. Cohen så for seg at dersom et demokrati skal kunne karakteriseres som dypt, må en stor andel av dem som beslutningene angår, være medvirkende i enten å legge premissene eller fatte beslutningene. Dette kan også kjennes igjen i Dahls kriterium om effektiv deltakelse hvor medborgerne må ha fullgode og like muligheter til å uttrykke sine preferanser og meninger, samt påvirke utfallet i beslutningsprosessen.

Andre informanter så derimot ikke elevenes medvirkning som naturlig når en skulle bestemme hvilke undervisningsmetoder som skulle tas i bruk i klasserommet. Dette kan kanskje tenkes å skyldes at barn ikke regnes som formelt del av "folket" da de er mindreårige. En annen forklaring kan skyldes troen på at elevene ikke er kompetente nok til å kunne være med å fatte denne type beslutninger. Et slikt synspunkt vil kunne stemme overens med Dahls argument om et visst kompetansekrav for å inkludere alle i "folket". En slik praksis kan argumenteres for å være motstridende med Deweys syn om utdanning til demokrati, hvor han så for seg at mye av læringen skulle skje gjennom at elevene fikk mulighet til selv å gjøre seg erfaringer ved å delta i beslutningsprosesser.

Hovedtendensene i materialet som omhandler elevenes mulighet til å medvirke i bestemmelser rundt hvordan de skal bli evaluert, viser at det ikke er vanlig å inkludere elevene. Vi vil argumentere for at en slik praksis beskriver en manglende dybde i demokratiet. I dybdedimensjonen legges det stor vekt på at det gis mulighet til medvirkning i avgjørelser som omhandler dem beslutningene angår.

Både når det gjelder medvirkning på undervisningsmetoder og evalueringsformer, kan en argumentere for at empirien må ses i lys av den malawiske kulturen og den skolemodellen

som har preget Afrika i lang tid. Ut fra denne forventes det at elevene skal være mottakere av kunnskap og ikke deltakende i form av å være med og ta beslutninger. I kulturen er det også lange tradisjoner for stor respekt for eldre, og dette har gitt seg utslag i at yngre, deriblant elever, forventes å adlyde instruksjoner uten å stille spørsmål eller diskutere. Kulturelt sett, med bakgrunn i aldershierarkiet, er det også en vanlig oppfatning å tro at dersom en gir elever frihet til å være medvirkende i beslutninger, så vil det oppstå totalt kaos. Dette vitner om lite tillit til elevens evne til å bidra, og kan kanskje være med å forklare noe av den mistilliten det kan se ut til å spores i forholdene mellom mange elever og lærere.

En av lærerne mente at elevene ville si i fra dersom de ikke var fornøyde med undervisningsmetodene. Her kan en tenke seg at elevenes frykt og respekt for lærere spiller inn, og vi argumenterer derfor for at en slik fremgangsmåte for å inkludere elevene kan virke noe urealistisk. En kan stille spørsmål om elevene opplever dette som reell medvirkning, eller om denne framgangsmåten gir dem liten sjanse til å være med å bestemme undervisningsmetodene.

5.8.2 Elevmedvirkning på skolenivå sett i lys av teori

Når det gjelder elevens inkludering i beslutningsprosesser som foregår på skolenivå, viser hovedtendensen i materialet at elevene inkluderes minimalt. Empirien viser at direkte medvirkning blir sjeldent sett på som et alternativ, og lærerne opplever at mer indirekte former for medvirkning, mange ganger fungerer dårlig og gir elevene liten reell og medbestemmelse. Ut fra lærernes besvarelser kan en spore elevenes manglende effektiv deltakelse ved at de ikke inkluderes. En kan argumentere for at dette går imot Dahls første avgjørende kjennetegn for demokratiet; effektiv deltakelse hvor alle har like stor mulighet til å uttrykke sine meninger. Dette kan også ses i sammenheng med Cohens breddedimensjon som omhandler hvem som inkluderes i demokratiet. Verken Dahl eller Cohen så for seg barn som inkludert i "folket". Likevel fremmet Dahl et syn om at alle bør få sine interesser representert. Ved at elevene gis liten tilgang til beslutningsprosessene og at de formelle ordningene hevdes å fungere dårlig og gi elevene liten reell medvirkning, kan vi dermed argumentere for at elevene i liten grad gis mulighet til å få sine interesser representert. En kan argumentere for et lite dypt demokrati ved skolene, da elevenes representasjon ikke har innvirkning på selve avgjørelsene og beslutningene som tas. Prefektordningen, med dens manglende medvirkning, vitner om pseudodemokratiske tendenser. Dette kan videre tolkes i lys av Cohens tredje

forklaringskategori for samfunnsmedlemmer som ikke deltar i beslutningsprosesser, nettopp ved at elevene kan sies å bli forhindret til reell deltakelse selv om ordningene er tilstede.

På den andre siden løfter noen av lærerne frem at elevene gis en viss medvirkning gjennom å kunne bidra med å sette dagsordenen ved å gis mulighet til å fremme sine interesser for skoleledelsen. Dette kan ses i lys av Dahls avgjørende kjennemerke på et demokrati, hvor en som borger skal få mulighet til å være med å bestemme hva som tas skal opp på den politiske agendaen. En informant hevder også at elevrepresentantene også blir rådspurt i viktige avgjørelser. Dette vitner om et visst omfang i skoledemokratiet ved at elevene får mulighet til å si sine meninger i viktige saker. Hovedtendensen viser derimot at lærerne opplever at elevenes interesser i liten grad blir tatt hensyn til i beslutningsprosesser.

Valget av prefekter blir av noen lærere fremstilt som en mulighet for elevene til å kunne gjøre erfaringer med demokratiet ved å være med å velge ut representantene. Empirien viser likevel at ved alle tre skolene er det lærerne og skoleledelsen, eventuelt sammen med tidligere elevrepresentanter, som står ansvarlig for den endelige utvelgelsen. En kan argumentere for at en slik praksis er med å frata elevene medvirkning, ved at de ikke fritt får bestemme selv hvem som skal representere dem. Innen Cohens omfangsdimensjon nevnes medvirkning gjennom representanter som et legitimt demokratisk alternativ. Her blir derimot representantenes dekning innen bredde og dybden vektlagt. En kan argumentere for at ordningene som finner sted på de tre skolene, svekker representantenes dekning ved at de som velges ikke nødvendigvis representerer fullt ut elevene.

Når det gjelder elevstreiken som foregikk på skole A, viste lærerne noen motsigende oppfatninger om elevenes metode. På den ene siden forstod de elevens frustrasjon over ikke å ha mulighet til å bli hørt på andre måter, mens det kunne se ut til at de fordømmer streik som en legitim kanal for å uttrykke synspunkter. Dette vitner om en demokratiforståelse hvor streik og demonstrasjoner ikke blir medregnet som en kanal for medborgere å uttrykke sine synspunkter.

Samtlige lærere stiller seg positiv til mer elevmedvirkning på skolenivå og trekker frem en rekke fordeler ved elevenes inkludering. Lærerne ser ut til å ønske å gi elevene mer medvirkning i visse type saker, som for eksempel utarbeidelse av menyen, mens det ikke nevnes å inkludere de i mer faglige beslutninger. Under forklaringer på hvorfor elevmedvirkningen er slik den er i dag ved de tre skolene, trekker også flere lærere frem skoleledelsens syn på elevene som mindre kompetente til å delta i beslutninger. Dette minner

om Dahls ene kompetansekriterium hvor en ser for seg at de som inkluderes i beslutningsprosessene må inneha en viss kompetanse for at en skal kunne sikre gode avgjørelser. I empirien, både noe gjennom lærernes egne synspunkter og hvordan de legger fram skoleledelsens praksis, kan en spore tanken om at elevene ikke ses på som kompetente nok da de regnes som barn.

5.8.3 Oppsummering

Over har vi sett hvordan elevmedvirkning i undervisningen kun blir tatt bruk av noen av informantene. Noen av lærerne ser på elevmedvirkning i klasserommet gjennom å gi elevene mulighet til å være med og bestemme arbeidsmetoder som helt naturlig, mens andre mener det ikke er vanlig eller ønskelig. Når det gjelder elevmedvirkning gjennom å la elevene være med å ha påvirkning på hvordan vurderingen av deres arbeid skal foregå, viser hovedtendensen en mer entydig tendens hvor det ikke er vanlig å inkludere elevene i slike bestemmelser. Dette kan tolkes i lys av den afrikanske skolemodellen som preger skolene i Malawi, samt aldershierarkiet som står sterkt i den malawiske kulturen.

Vi har videre sett hvordan lærerne opplever at elevene inkluderes minimalt i beslutningsprosesser tatt på skolenivå. Empirien tyder på at det legges lite opp til direkte medvirkning, mens det finnes ordninger for indirekte medvirkning på alle tre skolene. Likevel mener de fleste lærerne at den indirekte medvirkningen mange ganger fungerer dårlig og elevene inkluderes i liten grad i beslutningsprosesser. Noen lærere trekker fram at de formelle ordningene i noen grad gir elevene noen muligheter til å medvirke ved å kunne legge fram elevenes interesser og dermed påvirke dagsordenen.

Videre har vi sett at elevene ikke har siste ord i utvelgelsen av egne representanter, og en kan dermed si at utvelgelsesordningen svekker representantenes dekning i elevene. Elevstreik som metode for å få fram sine synspunkter blir slått hardt ned på, og lærerne fordømmer denne type metode. Likevel hevder flere at de forstår hvorfor elevene tyr til streik, da de ikke gis mulighet til gjennomslag gjennom andre kanaler. Til sist har vi sett hvordan skolen og noen av lærerne kan se ut til å forklare elevenes manglede medvirkning ved hjelp av Dahls kompetansekriterium. Elevene ses på som barn og dermed som lite kompetente for å kunne inkluderes i medbestemmelsesprosesser.

5.9 Sammendrag av lærerempiri

Lærernes forståelse av demokrati som system minner mest om den republikanske demokratiteorien hvor folkets deltakelse regnes som helt vesentlig i demokratiet som system. Demokratiet blir forstått i bred forstand; demokratiet som del av alle livets sfærer, og ikke kun som del av den politiske arenaen. Medborgerrollen blir forstått som borgerens ansvar til å være aktiv og trå til der det trengs i samfunnet. Hovedtendensen i materialet viser hvordan informantenes forståelse er preget av de kulturelle verdiene som det malawiske samfunnet fremmer gjennom tradisjoner, da spesielt tanken om ”storfamilien”, fellesskapsverdien og å bidra i samfunnet rundt seg. Materialet tegner opp en forståelse av deltakelse som en nødvendighet og et ansvar. Funnene viser en forståelse av at medborgeren må gi av seg selv til samfunnet, men får også noe i retur; muligheten til å utvikle seg selv som medborger og menneske. Materialet viser videre at flere av informantene knytter sin medborgerforståelse opp mot samfunnet og hva som er det beste for alle samfunnsborgere sett under ett. Dette er sammenfallende med tanken om det felles beste innen den republikanske demokratiforståelsen. Staten gis av de fleste en aktiv rolle innen demokratiet, hvor den skal tilrettelegge for deltakelse gjennom opplæring og bevisstgjøring. Den forventes å yte visse ting, mens det også forventes aktiv deltakelse – gjerne gjennom organisasjoner – som en gjenytelse av medborgeren. I mange av besvarelsene tegnes et bilde av deltakelse som en forutsetning for utvikling; utvikling av seg selv og utvikling av landet. Dette vitner om en republikansk forståelse av medborgerrollen som aktiv og deltakende.

Vi har sett at hovedtendensene i materialet viser at demokratiformidlingen legger vekt på å undervise elevene i hva som forventes av dem som medborgere, og gi dem kunnskap om hvilke veier de må gå for å delta og bidra. Lærerne ser ut til å ha et stort fokus på å undervise om statens rolle i et demokrati, samt informere om hvordan elevene kan involvere seg i demokratiet gjennom organisasjoner. Det fokuseres spesielt på å ta ansvar og være aktiv deltakende, også utover valgperiodene. Dette er i tråd med hva den malawiske kulturen verdsetter, da alle har til ansvar å bidra i lokalsamfunnet. Gjennom å fremme slike tradisjonelle verdier, kan en si at lærerne formidler demokratiforståelse som ligger tettes opp til republikansk demokratiteori hvor medborgeren forventes å være aktiv og ta ansvar. Undervisningen preges av å være informerende, og det kan se ut til at demokratiopplæringen i liten grad settes i sammenheng med praktiske øvelser som å legge opp til kritisk tenkning, diskusjoner og lignende. Dette skiller seg fra Deweys vektlegging av demokratiopplæring i form av utprøving og erfaringer. Denne tendensen kan også ses i sammenheng med den

kulturelle situasjonen som finnes på skolene hvor lærerne opplever at de ikke står fri å legge opp undervisningen helt fritt, da de opplever et lydighetspress ovenfra fra skoleledelsen. Ved å inkludere aktiviteter som kjøres på ettermiddagene som del av demokratiopplæringen, kan en likevel finne spor av Deweys tanker om en elevaktiv demokratiopplæring gjennom utprøving og utforskning. Flere lærere opplevde det som vanskelig å undervise om dagens politikk, da de blant annet var redde for å oppfattes som illojale mot skoleledelsen, og for personlig konsekvenser dette kunne føre til. Dette vitner om at en smal demokratiforståelse gjør seg gjeldende ved skolene, ved at visse temaer oppleves som problematisk å ta opp.

Materialet vitner om en viss grad av tilrettelegging for ulike typer elevdeltakelse hvor det legges opp til deltakelse gjennom blant annet spørsmål og svar, diskusjoner, åpenhet til å ytre sine ideer og synspunkter. Dette er i tråd med Deweys tanker om utdanning til demokrati hvor opplæringen skulle legge til rette for selvstendig tankeevne, deltakelse og samhandling. Videre kan en argumentere for at empirien også uttrykker dybde i skoledemokratiet ved at flere lærere beskriver hyppig bruk av diskusjoner som del av demokratiundervisningen. Dette kan tolkes i retning av en republikansk demokratiforståelse hvor en ser for seg at utdanning skal legge opp til at elevene får øve seg i deltakelse og gis erfaringer som gjør dem rustet til å kunne delta politisk i fremtiden. Flere av informantene nevner en skjev fordeling i deltakelsen hvor guttene deltar mer aktivt enn jentene i undervisningen. Dette kan knyttes opp mot den malawiske kulturen og hvordan menn tradisjonelt har stått over kvinner i det malawiske samfunnet. Likevel viser empirien at dette er noe flere av lærerne aktivt jobber med å forbedre slik at deltakelsen skal bli mer jevn. Vi kan her argumentere for en holdning hos lærerinformantene hvor deltakelse fra alle ses på som viktig og nødvendig i et demokrati. Dette peker i retning av republikanske demokratiforståelse. Flere av informantene nevner at det er mistillit i forholdet mellom lærere og elever. Dette kan tenkes å virke negativt inn på elevdeltakelsen.

Når det gjelder elevenes medvirkning i undervisningen, spriker lærernes svar noe. Vi finner både lærere som ser på det som en selvfølge å inkludere elevene i bestemmelser som angår undervisningsmetodene i klasserommet, mens ut fra andres svar kan det virke som noen av lærerne ikke ser på det som aktuelt eller naturlig å la elevene være medvirkende i å velge arbeidsmetoder. Videre har vi sett at hovedtendensene i materialet som omhandler elevenes mulighet til å medvirke i bestemmelser rundt hvordan de skal bli evaluert, viser at det ikke er vanlig å inkludere elevene. Her argumenterer vi for at en slik praksis beskriver en manglende dybde i demokratiet, da det i dybde dimensjonen legges det stor vekt på at det gis mulighet til

medvirkning i avgjørelser som omhandler dem beslutningene angår. Både når det gjelder elevenes medvirkning på undervisningsmetoder og evalueringsformer, kan en argumentere for at empirien må ses i lys av den malawiske kulturen hvor aldershierarkiet står sterkt og hvor en autoritær skolemodell har preget landet i lang tid. Her forventes det at elevene skal være mottakere av kunnskap og ikke deltakende i form av å være med på å ta beslutninger.

Vi har sett at hovedtendensen i materialet vitner om minimal elevmedvirkning på skolenivå. Funnene viser at direkte medvirkning blir sjeldent sett på som et alternativ, og lærerne opplever at mer indirekte former for medvirkning, mange ganger gir elevene liten reell medbestemmelse. På alle tre skolene finnes det formelle ordninger for elevmedvirkning gjennom representasjon, men flere av informantene hevder at elevene ikke oppnår reell innflytelse gjennom disse. Dette vitner om pseudodemokratiske tendenser. Videre viste det seg at elevene ikke har siste ord i utvelgelsen av prefektene, og en kan dermed argumentere for at utvelgelsesordningen svekker representantenes dekning i elevene. Uten elevenes mulighet til innvirkning på avgjørelsene og beslutningene som tas og som angår dem, kan skoledemokratiet ved de tre skolene karakteriseres som lite dypt. Noen av lærerne løfter likevel frem at elevene gis en viss medvirkning gjennom å kunne bidra med å sette dagsordenen, som er et av Dahls avgjørende kjennemerke på et demokrati.

Samtlige lærere stiller seg positiv til mer elevmedvirkning på skolenivå. Under forklaringer på hvorfor elevmedvirkningen er slik den er i dag ved de tre skolene, trekker flere av informantene frem skoleledelsens syn på elevene som mindre kompetente til å delta i beslutninger. Dette minner om Dahls ene kompetansekriterium hvor en ser for seg at de som inkluderes i beslutningsprosessene må inneha en viss kompetanse for at en skal kunne sikre gode avgjørelser.

Når det gjelder elevstreiken som foregikk på skole A, viste lærerne noen motsigende oppfatninger om elevenes metode. På den ene siden forstod de elevens frustrasjon over ikke å ha mulighet til å bli hørt på andre måter, mens det kunne se ut til at de fordømmer streik som en legitim kanal for å uttrykke synspunkter. Dette vitner om en demokratiforståelse hvor streik og demonstrasjoner ikke blir medregnet som en kanal for medborgere å uttrykke sine synspunkter.

6

Empiri 2: Elevene

I forrige kapittel har vi presentert lærernes forståelse for demokrati og for nivået av demokrati i skolehverdagen. I dette kapittelet vil vi gå inn på hva elevene selv tenker og sier om det samme. Vi vil følge den samme oppbygningen som i forrige kapittel, da vi først tar for oss elevenes demokratiforståelse, så hva de tenker om nivå av elevdeltakelse i undervisningen og om nivå av elevmedvirkning på skolenivå. Til forandring fra forrige kapittel er ”demokratiformidling” viet en mindre plass her. Det skyldes at elevene ikke uttalte seg i like stor grad om dette som lærerne, da det vil være naturlig for en lærer å reflektere mer over sin undervisning enn elevene som nok reflekterer mer over kunnskapen som formidles.

Mens kapittel 5 tar utgangspunkt i intervjuer gjort med voksne, bygger kapittel 6 på elevintervjuer hvor alderen varierer fra 14 til 17 år. Lærernes svar har til tider virket mer utdypende enn svarene vi fikk fra elevene. Dette kan tenkes å forklares ut fra at elevene er ungdommer som kanskje har reflektert mindre over emner som ble tatt opp i intervjuet. Det har dermed krevdes mer tolkning av elevsitatene enn av lærersitatene.

6.1 Presentasjon av elevenes demokratiforståelse

Forskningsspørsmål 2 rettes mot hvordan elevene forstår demokratibegrepet. Under vil vi vise til sitater og hovedtendenser i den innsamlede empirien som kan gi svar på dette forskningsspørsmålet. Vi vil innlede med å se på hvordan elevene forklarer demokratibegrepet, samt hvilken rolle de tillegger staten i et demokrati. Spørsmålene som omhandlet demokratibegrepet kom såpass tidlig i intervjuet slik at det kan ha medført at elevenes svar var preget av nervøsitet og usikkerhet, eller at gruppemedlemmene enda ikke hadde funnet sin plass i gruppa. Videre vil vi fokusere på hvordan elevene forstår medborgerrollen i et demokrati, og hvorvidt medborgeren fremstilles i et republikansk eller liberalt lys. Stikkord som deltagelse, ansvar og rettigheter vil stå sentralt.

6.1.1 Elevene om demokrati som system

Det kan spores en hovedtendens i elevenes beskrivelser av demokrati som system. Denne omhandler borgernes rettigheter og frihet til eller fra noe. Ved samtlige skoler nevnes dette, og kun én gruppe har et annet fokus. Den hyppigste tendensen er å forklare demokrati som retten til å gjøre hva man vil, og hvor fravær av tvang er gjeldende:

- (1) "I think democracy is doing the right thing that you feel doing at that time without someone forcing you to do it" (B1-S5).
- (2) "Democracy is when the people living in the country have the right to do everything they want to do" (A2-S1). "And without fear" (A2-S3).
- (3) "In my view democracy means the rights and the responsibilities that people have to exercise in their country" (C2-S5).

Det første sitatet viser denne tendensen. Elev B1-S5 legger likevel vekt på å gjøre det rette, noe som mangler i sitat 2. I det andre sitatet legges det frem som at demokrati gir borgerne retten til å gjøre hva de enn måtte ønske, uten tanke for konsekvensene dette måtte få. Det er tydelig at frihet står sentralt i begge sitatene, og vi kan se spor etter den malawiske kulturen der demokrati lenge ble forklart som frihet (side 17). At frykt har vært en vesentlig del av fortidens samfunn kan man se når elev A2-S3 i sitat 2 legger til at man i et demokrati kan handle og leve uten frykt. Ekskludering av tvang og frykt er stikkord som binder historiske faktorer til dagens demokratiforståelse. Det virker tydelig at elevene først og fremst forklarer demokrati som borgernes rettigheter og frihet, og dette vitner om en liberal måte å se demokratiet på. Sitat 3 tar også utgangspunkt i hovedtendensen og omhandler rettigheter. Sitatet skiller seg likevel fra de andre, da det legger vekt på at rettigheter og ansvar hører sammen. Her kan vi se mer spor av den republikanske ansvarstanken.

Én elevgruppe, samt noen enkeltelever, viser et annet fokus, da disse elevene forklarer demokrati som folkestyre. I den følgende diskusjonen ser vi hvordan tre elever i en elevgruppe utfyller hverandre: "*It (democracy) is the government by people*" (B2-S2). "*People are the ones who choose*" (B2-S1). "*Yeah and how it should be run*" (B2-S3). Den første eleven viser tydelig til demokrati som folkestyre, mens de to siste understreker folkets stemmerett og rett til medbestemmelse i beslutninger. Det siste sitatet vitner om et republikansk demokratisyn da det omhandler deltakelse også utenom valg. I en annen gruppe forklarer elevene demokrati både i form av folkets rettigheter og som folkestyre. I denne

gruppa har de mer av en diskusjon gående, da de trekker frem forskjellige elementer for hva de mener er det vesentligste:

- "This (democracy) is a part of right, this right is given to the people, so that people can behave and how they can do things according to the rules of the government" (A1-S3)
- "I think democracy is just a type of government which is ruled by people for the people" (A1-S5).

I sitatene ser vi hvordan den første eleven forklarer begrepet som en rettighet som er gitt til folket. Eleven virker påvirket av fortiden i den grad at han fokuserer på oppførsel og regler – og derav ansvar, noe som viser et fokus bort fra den gamle lærdommen om at demokrati er lik frihet. Den andre eleven forsøker å forklare demokrati enklere enn sin medelev, da han sier "I think democracy is *just...*" – at demokrati enkelt kan forklares som folkestyre. Denne eleven viser altså til en forklaring med en mer teoretisk forankring. Hvorvidt han mener at demokrati innebærer noe mer enn å være folkestyre kan man spørre seg. Dette kan besvares ved at samme elev senere i intervjuet også vektlegger ansvar og frihet som viktige faktorer i et demokrati.

Som vi til nå har sett forklares demokratibegrepet først og fremst som rettigheter og frihet eller som folkestyre. Det finnes få unntak fra dette, men ett unntak er interessant å kommentere: "*Democracy is a country that is ruled by a president*" (C2-S4). Det interessante med dette svaret er at det ser ut til å være gitt uten tanke på Malawis historie. Diktatoren Banda var i 30 år Malawis president, men landet var ikke et demokrati. Det som virker tydelig er at eleven tenker på statsapparatet når hun hører ordet "demokrati", og at det har noe med hvordan landet styres å gjøre. At eleven avgav svaret som første elev til å snakke i gruppa, kan ha påvirket svaret, da det kanskje ikke var gjennomtenkt nok fra elevens side. Eleven blir motsagt av de andre i informantgruppa, som peker mer mot ansvaret og rettighetene som det de forbinder med demokratiet. Elev C2-S4 påpeker derimot senere i intervjuet viktigheten av deltakelse i et demokrati.

Når elevene blir spurt om hvilken rolle staten har i et demokrati er svarene varierende. Minst fem ulike kriterier blir brakt opp. Hovedtendensen må likevel sies å være det kriteriet som blir nevnt av samtlige grupper, med unntak av en. Også her er det rettigheter som er i fokus, da de fleste elevgruppene mener at én av statens hovedoppgaver er å sørge for at folkets rettigheter blir overholdt:

- (1) "To make sure that other people's rights must not be violated" (A2-S5).
- (2) "In a democracy the state is supposed to protect the rights of the citizens of the society" (C1-S4).

- (3) “(...) people should have the rights to express their views and the way the government should be run” (B2-S2).

I de to første sitatene vektlegger elevene først og fremst at statens oppgave er å sørge for at folkets rettigheter ikke blir krenket eller brutt. Det er med andre ord ikke et fokus på at staten skal *gi* folket rettigheter, men at den skal sørge for at de blir overholdt. På denne måten indikerer elevene at rettigheter ikke er noe man kan ta for gitt. Man kan argumentere for at de to elevene her viser en holdning som minner om liberal teori, da fokus ligger på at staten skal gi noe til folket. Sitat 3 er mer fokusert mot at rettigheter er noe folk *burde* ha, og at de gjennom ytringsfrihet kan uttrykke seg om hvordan staten styres. Det siste sitatet viser en holdning mot republikansk demokratitradisjon, da eleven anser folket som kvalifiserte nok til å skulle ha innflytelse i hvordan staten styres – også utenom valg.

At staten skal være under loven er en annen kategori som blir tatt opp i flere av gruppene. Elevene mener at ingen skal være over loven, og at det er statens oppgave å sørge for dette. De hevder eksplisitt at staten også må sørge for at alle borgere følger loven.

- (1) “And they (the government) should also observe the rule of the law. That no one is above the law” (B1-S3).
- (2) “The state must also be under the law, it must not rule above the law. Meaning that each and everyone, whether you are on the highest position or of them who are in the rural position must be equal in times of the law. They must be under the law” (C1-S3).
- (3) “And also the state has to be accountable as well. Transparent in some activities” (C1-S1)

Både sitat 1 og 2 viser denne tendensen, da begge elevene ønsker å understreke at ingen er over loven, selv ikke staten. I sitat 2 understreker elev C1-S3 dette spesielt, og fremmer en tanke om at alle er likeverdige uansett hvilken posisjon i samfunnet man måtte ha. I sitat 3 kan vi se en annen måte å ordlegge seg på i forhold til de andre. Denne eleven mener at staten må være beregnelig og gjennomsiktig. Man kan kanskje med andre ord si at likhet for loven skaper felles rammebetingelser som gjør at folket kan stole på staten. I disse sitatene kan vi igjen se spor av liberal teori, da fokuset ligger på at det eneste ansvaret er å følge loven.

Å lytte til folkets meninger og å la folket ta del i beslutningstaking er andre faktorer som elevene mener staten bør inneha. Disse er derimot ikke like dominerende som de tidligere nevnte, men vitner om en mer republikansk holdning der folket gis en medvirkende rolle. Et slikt syn kan ses i lys av kulturens vektlegging av fellesskapet og tanken om den utvidede

familien (side 13) som fremmer aktivt medborgerskap hvor hvert samfunnsmedlem gis en deltakende rolle.

6.1.2 Elevene om medborgerrollen

Deltakelse

Under intervjuene viser elevene gjentatte ganger til deltakelse (participation) som en viktig forutsetning for medborgeren. Besvarelsene kommenterer hovedsakelig deltakelse på to ulike måter: frivillig deltakelse i samfunnet og politisk deltakelse.

Frivillig deltakelse i samfunnet fremstiller elevene som en vesentlig del av en demokratisk stat. De fleste elevgruppene viser til frivillig arbeid når de blir spurt spørsmål om å være aktiv i demokratiet eller om hvordan å være en god medborger.

- (1) (A citizen can be active) “by participating in non-governmental organizations. Which can develop the community or even the country” (B2-S3).
- (2) “In the developing countries, for example our country, the government cannot provide everything which is supposed to be there in a society. So we as citizens we should volunteer ourselves to do those things” (C1-S6).

Begge sitatene over handler om å delta aktivt i samfunnet. Elevene erkjenner her at den malawiske staten ikke har mulighet til å utvikle samfunnet uten bidrag fra befolkningen. De viser også at for dem selv er demokrati mer enn et styresett, da det også handler om deltakelse på alle plan i samfunnet. Elevene viser begge til utvikling som motivasjon for å delta, og kan dermed sies å påpeke oppnåelse av resultat som nøkkel til økt deltakelse i samfunnet. At frivillig deltakelse opptar elevene kan leses ut i fra et kulturgrunnlag, da fellesskapstanken står sterkt i den malawiske kulturen. Afrikansk tradisjon kan beskrives som en kollektivistisk kultur hvor en ser på frivillig deltakelse i samfunnet som vesentlig. Elevenes syn på frivillig deltakelse må derfor ses i lys av den kulturen de har vokst opp innenfor, og en kan si at kulturens vektlegging av fellesskapet ligger tett opp mot en republikansk demokratitradisjon.

Den andre formen for deltakelse som opptar elevene er politisk deltakelse. To former for deltakelse i politikk står sentralt: Avstemming ved valg og folkets rett til medbestemmelse. Disse skiller seg fra hverandre ved at retten til medbestemmelse også omhandler situasjoner utenom valg.

- (1) (Democracy is) “whereby the citizens have got a say on the decisions that are made by the government. That is the citizens also participating in the decision making, so as we have a good governing system of the country” (C1-S2).
- (2) (A good citizen) “must also take part in decision making” (A2-S5).

Som vi kan se ut av disse besvarelsene er flere av elevene opptatt av demokrati som rett til medbestemmelse. Sitat 1 legger vekt på at i et demokrati skal borgerne ha sitt å si i politiske saker, samt at deres meninger skal ha en betydning for de avgjørelsene som blir tatt. Elev C1-S2 ser ut til å mene at politisk deltakelse også omhandler retten til medbestemmelse utenom valg. Når det kommer til det andre sitatet sier eleven tydelig at en god medborger skal ta del i medbestemmelser. Elevene viser her til et republikansk syn på demokrati der borgerne helst medvirker i beslutningstaking også utenom valg.

Funnene viser at flere elever er opptatt av at deltakelse i valg er grunnleggende for at demokratiet skal fungere:

- (1) ”Because for that election to be there, that means it should be electors” (C1-S6).
- (2) “If all citizens are participating, those responsible leaders will be elected. But if they are not participating greatly, then we’ll reach some of the problems in terms of rice in the wars and the disturbance in the political stability in the country, do to irresponsible leaders” (C1-S1).
- (3) “It helps a citizen to vote for someone who will help in developing the country not anything other like war, conflicts. And when a citizen votes it shows that she or he is a good citizen, because he chooses his own choice, whom he thinks will help in the development of the country” (C2-S5).

Det den første eleven sier kan på mange måter ses som en enkel stadfesting av hvorfor folk bør stemme ved valg. Men denne setningen sier også noe om interessen for demokratiet og viktigheten i at folk stemmer. Dersom ingen stemte ved valg ville det ikke kunne avholdes valg, og dermed ville nivået av medbestemmelse bli vanskeligere å opprettholde, da de politiske representantene ikke ville være egentlige representanter for folket. Både sitat 2 og 3 sikter mot at dersom alle deltar i valg vil de som kan representere folket bli valgt. I disse to sitatene viser elevene tydelig at de mener dårlig valgoppslutning fører til dårlige ledere – de sier på mange måter at de beste avgjørelsene blir tatt i fellesskapet. Det understrekes også at en god medborger har et ansvar for å avgi stemme ved valg, og dette minner om den republikanske tradisjonens syn på valgdeltakelse, noe vi også ser når elevene blir spurt hvorvidt deltakelse ved valg er en plikt eller kun en rettighet. Elevflertallet mener her at dette er en plikt.

Ansvar og rettigheter

”Ansvar” (responsibility) er et begrep som elevene brukte hyppig under intervjurundene. Det kommer tydelig frem at elevene forbinder ansvarsbegrepet med demokratibegrepet: *“I think what we can learn from democracy is to be responsible citizens”* (A1-S2). Denne eleven understreker dette da han knytter ansvar til noe som følger med demokratiet, noe man kan lære av demokratiet. At han trekker frem ansvarlighet som det han først og fremst mener borgerne kan lære av demokratiet, viser at ansvarsrollen – ifølge denne eleven – skal veie tungt innad i demokratiet. Måten eleven tillegger borgerne ansvar, kan igjen ses i lys av tradisjonene som elevene har vokst opp med, og hvor det vektlegges at alle har et ansvar for å bidra til fellesskapet. Fellesskapsverdien som vi finner i den malawiske kulturen, og som kan se ut til å komme til syne i elevenes forståelse av borgernes ansvar, ligger tett opp til et republikansk teoretisk syn på demokrati.

Begrepet ”rettigheter” (rights) benytter elevene ofte i sammenheng med ansvarsbegrepet. De formidler en bevissthet rundt at rettigheter skal komme som en følge av demokrati. Flere av elevgruppene ramser opp rettighetene de har, og et eksempel er den følgende diskusjonen mellom informantene i én av gruppene, der de svarer på hvordan de opplever demokrati i hverdagslivet:

“Education for starters. We have the right to be educated” (B1-S2). “And also, nobody forces me to do something I don’t want to” (B1-S1). “I’m also able to express my views” (B1-S3). “Without somebody criticizing you” (B1-S2). “I can also say no to something that I don’t want to do” (B1-S5).

Denne diskusjonen innledes med “We have the right to...”. Alle de fire elevene som deltar i diskusjonen bygger opp under hverandres utsagn, og ser ut til å være bevisste rettighetene som nevnes under diskusjonen. At disse knyttes til demokrati viser hvordan elevene ser på demokratiet som et grunnlag for eksistensen av disse rettighetene. Videre skal vi nå se hvordan ansvar og rettigheter knyttes sammen når elevene fokuserer på demokrati og medborgerrollen.

Hovedsakelig snakker elevene om borgernes ansvar i forhold til deres rettigheter. Dette kan deles i to hovedtendenser: ansvar for å beskytte andres rettigheter og ansvar for å benytte seg av retten til å stemme. Den første tendensen viser seg gjennom varierte spørsmål, mens den andre kommer frem i ett mer direkte spørsmål som omhandler hvorvidt å avgi stemme ved valg burde være en plikt eller kun en rett. Alle elevgruppene hevder på en eller annen måte at en god medborger må stå til ansvar for egne og andres rettigheter:

- (1) "I know that a citizen must protect other's rights. By respect them and not violate their rights" (A1-S1).
- (2) "A good citizen should enjoy his or her rights, but not be oppressing other's rights or other people" (C2-S2).
- (3) "Not only (...) observing her rights, but he or she should also observe her responsibility" (B1-S2).

Over ser vi sitater fra elevgrupper tilknyttet tre forskjellige skoler, og alle er på sin måte opptatt av at med rettigheter følger ansvar, ikke minst overfor andre. Som man kan lese ut av sitat 2, er det hvis man overholder andres rettigheter at man har mulighet til å glede seg over sine egne. Elevene ser ut til å si at uten ansvar, heller ingen rettigheter. Dette kan knyttes opp mot den malawiske forhistorien og til forståelsen av rettigheter og frihet uten ansvar som oppsto etter overgangen til demokrati. Elevene viser her holdninger som er mer ansvarsbevisste. Disse holdningene minner hovedsakelig om et republikansk demokratisyn, da elevene legger vekt på at ansvar er vel så viktig innad i et demokrati som rettigheter.

Når det gjelder den andre tendensen har et stort flertall av elevene en mening om at borgerne har et ansvar for å benytte seg av stemmeretten. De mener stemmeretten burde være eller oppfattes som en plikt, og viser på den måten et republikansk syn på stemmeretten.

- (1) "For each and every human right to be there, it has certain responsibilities. It is one of the human rights, the right to vote. You have to vote (...) in the times of election" (C1-S1).
- (2) "It should be an obligation because if it's a right then many people may not be voting. So I think it should be an obligation that everybody should be voting so that people can choose whom they want and why they want that person" (B2-S1).
- (3) "I think it's an obligation. (...) It can be an obligation and the cause of being a right" (A1-S2)

Elev C1-S1 (sitat 1) vektlegger at stemmeretten er en rettighet, og det stadfestes nok en gang at med rettigheter følger ansvar. I denne sammenheng viser eleven til ansvaret for å avgi stemme ved valg, at det er noe alle burde føle en plikt til å gjøre. Igjen ser vi spor av en diskusjon rundt hvorvidt rettighetene kan være der hvis ansvaret uteblir. Elev B2-S1 (sitat 2) kommer med en noe enklere forklaring på hvorfor stemmeretten bør være en plikt. Hun mener blant annet at dersom det ikke er en plikt vil færre stemme, samt at man ikke kan stole på at andre for å ta den beslutningen som er riktig for en selv. Også her handler det om å ta ansvar: man er ansvarlig for sine egne ønsker og for andres ønsker og innsats. Det siste sitatet fremmer en litt annen måte å tenke på. Eleven sier at å stemme er en plikt, men at det likevel bør eksistere som en rettighet. Med dette ser han ut til å mene at folk bør føle en plikt til å

stemme, men at det er en rettighet *til* noe, altså at kan man la være å stemme uten å bli straffet. Slik kan man si at det fungerer i de fleste demokrati i dag, da det er en stemmerett og ikke en stemmeplikt.

En tendens som går igjen i de fleste gruppene, men i mindre grad enn de to hovedtendensene, handler om medborgerens ansvar i samfunnet. Det blir hevdet at borgerne selv må ta ansvar i samfunnsutviklingen, at man ikke kan skyve alt ansvaret over på staten: *“Some (...) things you can do for yourself, not relying for those coming from the donors and so on. It shows maturity”* (C1-S3). Denne eleven fremmer ansvar for egen utvikling som noe som må komme innenfra skal man sikre en ønsket utvikling. Eleven setter ansvarsbevissthet og modenhet i sammenheng, og ser ut til å mene at med det ene kommer det andre. Noen av elevgruppene knytter dette samfunnsansvaret opp mot sin egen skolehverdag, og drar sammenhenger mellom samfunnet utenfor og innenfor skoleområdet. Det hevdes blant annet at de erfarer det demokratiske ansvaret gjennom å følge lover og regler ved skolen: (Experience democracy in our daily life) *”By obeying the rules and regulations of maybe here at school cause it’s a little community”* (A2-S5). I samme diskusjon hevder en annen elev at elevene har et ansvar for å beskytte skolemateriell slik at de som kommer etter også kan benytte seg av det samme materialet:

“As for me I experience democracy in my everyday life by protecting my school properties. Because whatever is here it’s for me and for my fellow students, so I try my best to protect whatever we use here so that others who will come after me should also use the same things” (A1-S2).

Denne besvarelsen vitner om en ansvarsbevisst holdning, samt om en elev som tenker på de som følger etter. Ute i samfunnet vil denne holdningen gjenspeile seg i utvikling av samfunnet med etterfølgernes beste som baktanke. Eleven viser også en evne til å knytte relasjoner til medmennesker, også de han ikke kjenner, og har sine medborgeres interesser i samvittigheten når han handler. Dette kan ses i tilknytning til kulturen hvor en ser for seg at alle bidrar mot et felles beste for samfunnet som helhet. Det republikanske synet på medborgerens ansvar i samfunnet viser seg når elevene snakker om ansvar for samfunnsutviklingen. Her kan man se et syn på ansvar og samfunnsutvikling der det ene avhenger av det andre.

Ytringsfrihet er den rettigheten som opptar de fleste elevene mest. Hyppig refereres det til retten til å ytre sine meninger når elevene skal vise til eksempler på hva demokrati innebærer.

- (1) “Democracy is (...) that people are given chances to say what they want and say what they feel like” (C1-S6)

- (2) "Being free to oppose if the system of government should be changed, so they should be free to say their views on how it should be run. Then the government would be anywhere" (B2-S1).
- (3) "In democracy (...) no one is above the law, just because democracy basically talks" (A1-S2).

De to første sitatene viser enkelt til hvordan ytringsfriheten skal fungere i et demokrati, at man skal kunne si det man ønsker og at man skal ha muligheten til å motsette seg regjeringen eller staten. Elev B2-S1 (sitat 2) legger til at "then government would be anywhere". Med dette viser hun til demokrati som folkestyre, og at med ytringsfrihet vil folkestyret kunne komme til sin rett gjennom at folket ytrer seg om sine meninger. Det siste sitatet besjeler demokratiet når eleven sier "democracy basically talks" – demokratiet snakker. Eleven viser en bred forståelse av demokratiet, og viser en forståelse for hvordan ytringsfriheten fungerer; dersom noen bryter med loven i et demokrati, vil ikke vedkommende kunne holde det skjult gjennom at demokratiet gir vitner retten (og plikten) til å si ifra. Vitnene kan ikke straffes, da det strider med deres rettigheter, og det er dette som gjør at ytringsfriheten bringer saker på banen, og man kan si som eleven at demokratiet snakker.

6.1.3 Elevene om lærernes demokratiformidling

Med utgangspunkt i elevenes tanker vil vi her se på hvordan demokratforståelsen formidles fra lærere i samfunnsfag til elever.

"You can say she (the teacher) see them (good citizens) like we do, because she has taught us that a good citizen should participate in development" (C2-S5).

Elevenes svar på hva samfunnsfagslæreren sier om å være en god medborger, eller om demokrati, ligner elevenes egne svar på hva disse begrepene innebærer. Sitatet over viser en elev som sier det som det er, at elevenes tanker rundt begrepene påvirkes av læreren. Elevene sier de ikke har stort flere kilder som kan bevisstgjøre dem om disse begrepene enn lærere, bøker og aviser. Det påpekes at de voksne i samfunnene de kommer fra, vet lite om hva demokrati innebærer, og elevene sier at lærerne i samfunnsfag oppfordrer dem til å undervise sine foreldre:

"She (the teacher) just makes us aware of what we are supposed to do as good citizens. And so most of the time as we got this problem that most of our families and parents at home they are not aware of this so-called democracy. (...) So we are also advised (...) that we should go educating our parents and our people in our society" (C1-S6).

Sitatet viser hvordan læreren bruker medborgerbegrepet overfor elevene, og hvordan hun oppfordrer dem til å bidra i sitt lokalsamfunn. Det kan se ut til at læreren mener bevisstgjøring rundt demokrati og medborgerskap er viktig for lokalbefolkningen, og det er tydelig at både lærer og elev anser manglende opplysning og deltakelse som et problem. Fokuset vitner om en demokratiformidling som vektlegger medborgerens brede deltakelse, noe vi finner igjen i den republikanske tradisjonen.

Elevene oppfordres også til å gjøre frivillig arbeid eller delta i frivillige ”klubber” eller organisasjoner som for eksempel kan omhandle menneskerettigheter. En elev viser til et eksempel der læreren sa at frivillig arbeid kan handle om noe så enkelt som å koste over gulvet i klasserommet dersom de skulle se behovet:

“Sometimes when we have a lesson she (the teacher) tells us that we can go out there and work voluntarily. Like when our school is the theme you can just think for yourself and take a broom and just sweeping. It’s just voluntarily without being forced by anyone” (C2-S5).

Det denne læreren forsøker er å sette frivillig arbeid inn i en kontekst som elevene kan forstå. Det fremmes også et syn på medborgerrollen der den minste lille innsats anses som bidrag til fellesskapet. At fellesskapet står sentralt i denne lærerens undervisning om medborgerrollen og demokratiet, ser ut til å komme frem gjennom de to siste sitatene. Her kan vi se spor av den tradisjonelle fellesskapstanken som minner om det republikanske synet på plikter og ansvar, da læreren oppfordrer elevene til å føle en plikt til å gjøre noe for fellesskapet dersom de ser behovet.

6.2 Elevenes demokratiforståelse sett i lys av teori

Over har vi sett en hovedtendens av at elevene først og fremst knytter demokrati opp mot rettigheter. De er opptatt av å være uten tvang, og er dermed opptatt av borgernes frihet. Dette kan man si heller mot den liberale demokratitradisjonen, men noen elever nevner ansvaret som følger med, og dermed kan man påstå at den republikanske tradisjonen også spiller inn. At elevene er opptatt av frihet kan spores tilbake til kulturen, der frihetstanken var det som ble forbundet med demokratiet da det ble innført etter årene med autoritært regime. Noen elever fokuserer mer på demokrati som folkestyre, men disse utgjør unntaket.

Statens rolle knyttes også opp i mot rettigheter, men på den måten at elevene tillegger staten et ansvar for å beskytte borgernes rettigheter. Det virker igjen som om et liberalt

demokratisyn skinner igjennom, da individet ser ut til å stå i sentrum og at statens oppgave er å beskytte disse. Elevene hevder også at staten har et ansvar for å følge loven, også dette vesentlig innenfor liberal demokratitradisjon. Noen elever fremmer likevel et mer republikansk syn på staten, da de mener den bør la folket ta del i beslutningstaking. Det er likevel den liberale demokratiteorien som dominerer når elevene forklarer hvordan demokratiet fungerer.

Når det kommer til medborgerens rolle i samfunnet har vi sett at elevene mener deltakelse i samfunnet står sentralt. Frivillig arbeid er den ene formen for deltakelse som elevene velger å sette høyt. Her har vi sett hvordan tradisjonelle verdier, hvor deltakelse i fellesskapet ses på som nødvendig, preger elevenes forståelse av medborgerrollen. Elevene mener at samfunnsborgerne har en plikt til å gjøre det beste for fellesskapet, og det liberale individfokus faller dermed mer bort. Vi ser altså en sterkere holdning mot den republikanske demokratitradisjon fremfor den liberale. At fellesskapstanken også er sentral i den malawiske kulturen kan ha bidratt til det positive synet på deltakelse. I malawisk kultur er det vanlig å hjelpe hverandre samt å være sammen om noe, og frivillig arbeid kan man si omfavner disse verdiene.

Politisk deltakelse er den andre formen for deltakelse som elevene hyppig viser til som en del av medborgerrollen. Her har vi sett at å stemme ved valg, samt retten til medbestemmelse, har stått sentralt i elevenes syn på politisk deltakelse, og som de synes er viktig dersom man skal være en god medborger. Elevene viser også her et demokratisyn som minner om det republikanske, ved at de mener medborgeren bør delta også utenom valgsituasjoner, og at regjeringen skal ta hensyn til folkets vilje. Her kan man knytte elevenes tanker opp mot Cohens demokratidefinisjon (side 32), der det sies at folket skal ha muligheten til å delta i beslutningsprosesser. Valgdeltakelse fremhever elevene som en medborgers plikt, noe som også vitner om en mer republikansk forståelse av demokratiet, da man her er mer opptatt av plikter i samfunnet.

Medborgerrollen forbinder elevene med ansvar i forhold til rettigheter. Vi fant to hovedtendenser der elevene snakket om ansvaret for å beskytte andres rettigheter, samt ansvar for å benytte seg av retten til å stemme. I den malawiske kulturen står ansvarstanken sentralt, og her ser vi hvordan elevenes forståelse – klart preget av kulturen elevene lever i, ligger tettest opp til en republikansk forståelse av demokratiet. At ansvaret er høyt vektlagt kan vitne om at demokratiforståelsen som fulgte etter Bandas autoritære regime, og som omhandlet

frihet fra ansvar, ikke lenger har et like sterkt eksistensgrunnlag. Det ser ut til at ansvarsrollen innen republikansk demokratitradisjon har tatt over for den gamle forståelsen. Elevgruppene fokuserer på ansvar for eget samfunn, der de påstår at man må ta hensyn til hverandre og andre mennesker. Det liberale individfokus er frafaller også her, og det kan se ut til at elevenes demokratisyn i hovedsak minner om det republikanske synet.

Elevene kan fortelle at lærerne formidler et syn på demokrati der ansvar for fellesskapet gjennom frivillig arbeid står sentralt. Den malawiske kulturen kommer til uttrykk, da fellesskap, ansvar og plikter ser ut til å stå i sentrum.

6.2.1 Oppsummering

Når elevene forklarer demokrati og når de forklarer statens rolle i et demokrati, heller de mest mot forklaringer der liberale verdier står i fokus. Likevel viser funnene tydelig at elevene preges av tradisjonelle afrikanske verdier, der individualistiske tanker faller bort til fordel for fellesskapstanken. Elevenes forståelse av medborgerrollen ligner mest en republikansk demokratiforståelse da en finner tydelige spor i kulturen som minner mest om en republikansk tankemåte. Videre ser vi hvordan kulturens sterke vektlegging av ansvar og fellesskap også er med på å prege elevenes demokratiforståelse. Igjen kan vi si at elevenes forståelse ligger nærmest opp mot republikansk demokratiteori.

6.3 Elevdeltakelse i undervisningen

For å se nærmere på forskningsspørsmål 3; ”I hvilken grad legges det opp til aktiv elevdeltakelse i undervisningen?”, vil vi i denne delen gå nærmere inn på hvordan elevene anser sine muligheter for deltakelse i undervisningen. Med deltakelse mener vi hvorvidt elevene har mulighet til aktivt å være en del av undervisningen gjennom aktivitetene det legges opp til. Dewey så på demokratiopplæringen som sosial samhandling, der elevene må læres opp til å drøfte, diskutere og argumentere for så å kunne ta disse egenskapene i bruk i samfunnet. Vi ønsker her å se hvorvidt elevene ved våre tre informantskoler har disse mulighetene. Hva elevene tenker om aktiv deltakelse vil først bli presentert med den hensikt å se hvorvidt elevene har et syn på deltakelse som senere kan bli benyttet i samfunnet, samt hvilket demokratisyn de viser i denne sammenheng. Når det gjelder nivået av deltakelse vil vi se på faktorer som påvirker. Vi vil først og fremst se at kjønn spiller en særlig rolle i elevdeltakelsen. Hvorvidt elevene har mulighet til å ytre sine meninger i klasserommet er et

spørsmål når vi ser på nivået av åpenhet i deltakelsen. Herunder vil vi se om det legges opp til muligheter for å stille seg kritisk, altså hvorvidt elevene føler seg oppfordret til kritisk tenkning eller ikke. Det vil være naturlig å se for seg at graden av åpenhet også vil påvirke elevenes deltakelse.

6.3.1 Elevenes tanker om deltakelse

Vi vil først se på hva elevene tenker om deltakelse. Hovedsakelig kan man si elevene stiller seg positive til former for deltakelse i undervisningen.

- (1) “You cannot just sit in a class (...) and not standing up to speak out. (...) that means you are not attending the class, you are just going there” (C2-S5).
- (2) “In the groups everybody can contribute, everybody will say or have a say on anything on that topic. Then important ideas are going to be collected” (B2-S3).
- (3) “What I know might not this one know, so this way we help each other through co-operation” (A1-S2).

Det første sitatet sier noe om elevens holdning til deltakelse versus ikke å delta. Det virker som at denne eleven mener at dersom man ikke deltar er man ikke del av det som foregår i klasserommet, at man blir stående utenfor og uten noe utbytte av å være til stede. Overført i et samfunnsperspektiv kan man si eleven mener at deltakelse gjør at man får tilhørighet til samfunnet og et grunnlag for å være en del av dette samfunnet. Man kan i så måte si at eleven hevder alle må delta for å bli en akseptert del av samfunnet. Eleven ser ut til å ha tanker om deltakelse som minner om den republikanske demokratiteorien, der deltakelse fremmes og forventes av samfunnets borgere. Sitat 2 og 3 fremmer mer et syn på deltakelse som et virkemiddel til å nå større høyder; de hevder at gjennom deltakende samhandling kan man lære av hverandre og finne frem til de beste løsningene. Dette synet på deltakelse minner om Deweys tanker om demokrati som sosial samhandling, der Dewey hevder at man gjennom kontakt med omverden vil kunne lære av andre. Elev B2-S3 (sitat 2) sin avslutning: ”then important ideas are going to be collected”, viser en forståelse av at sammen står man sterkere, som minner om Deweys syn på at et samhandlende samfunn vil utvikle seg i positiv retning. Det samme kan man si om sitat 3, som sier noe om å se andres perspektiv gjennom at eleven hevder man kan lære av hverandre. I de siste to sitatene kan man si at den republikanske fellesskapstanken ligger latent, da det virker å være et overordnet fokus på at når man samhandler finner man frem til en forståelse av hva det felles beste er.

6.3.2 Nivå av elevdeltakelse

Med utgangspunkt i intervjuene virker elevene fornøyde med hvordan lærerne i samfunnsfag legger opp til elevdeltakelse i undervisningen. Flertallet hevder at de ukentlig har både diskusjoner i klassen og i grupper som en del av undervisningsopplegget. Når elevene blir spurt hvordan de deltar i undervisningen ved skolen peker de hyppigst på å spørre eller svare på spørsmål. Noen nevner også at kommentarer til læreren er en vanlig måte å delta på.

(1) (We participate) “in different ways. Maybe by answering the questions or raising the question” (C1-S3).

(2) “We participate by answering the questions and by giving up some points which we feel are important” (B2-S1).

Sitatene over viser hvordan elevene selv mener de oftest tar del i undervisningen. Det virker tydelig at dialog med lærer i form av spørsmålsstilling og kommentarer oppfattes som deltakelse. Når det gjelder nivået av deltakelse sier alle elevgruppene at det er deler av klassen som ikke deltar aktivt i undervisningen. Elev C2-S2 sier at “*others may contribute more than others, but at least everyone tries to contribute*”. Denne eleven sitter altså med et inntrykk av at alle prøver. En annen elev ved en annen skole utfyller dette noe da hun sier at “*some people are too shy to speak in public while others are open. (...) those people who are shy don't really talk*” (B1-S2). Her sier elev B1-S2 at elevene er forskjellige og at alle ikke har like lett for å snakke i forsamlinger som andre. At det også kan ha noe med IQ å gjøre blir hevdet fra en tredje elev, mens en fjerde påpeker at elevene ved skolen kommer fra forskjellige samfunnslag og er i forskjellige aldre, og at dette påvirker i hvor stor grad hver enkelt deltar. I begge guttegruppene påpekes det spesielt at kjønn er en faktor som spiller inn på nivået av deltakelse: “*Especially boys (...) are participating, rather than girls*” (C1-S5). Med utgangspunkt i dette sitatet kan vi anta at et mindretall av jentene deltar. Dersom jentene utgjør halvparten av klassen kan man påstå at større deler av klassen ikke deltar aktivt i undervisningen. I lys av Cohens breddedimensjon vil det da se ut til at den demokratiske deltakelsen i undervisningen ikke er av noen særlig demokratisk bredde. Under følger to sitat der vi kan se hva en mannlig og en kvinnelig elev ved samme skole sier om kjønnsbalansen i deltakelsen.

(1) “The chance (to participate) is given to both sides, to both sexes, but girls sometimes become lazy. They just leave for the boys to contribute their ideas” (A1-S2).

- (2) “There are some boys who think that boys and girls are not equal, so in terms of decision and discussions maybe they take up only boys to be on their study groups, but they are not all, just a few” (A2-S5).

I det første sitatet ser vi at en gutt ved skole A hevder at samme tendens også gjelder ved denne skolen; guttene er mer aktivt deltakende enn jentene. Han legger vekt på at muligheten for å delta blir gitt til begge kjønn, at de har like rammer for deltakelse, men at jentene er late, hevder han, og at de derfor gir guttene hele arenaen frivillig. Det virker ikke som om denne eleven forsøker å lese jentenes manglende deltakelse ut i fra et kulturperspektiv, da det heller virker som om han kun anser lathet for å være den eneste grunnen. Eleven ser ut til å mene at kjønnene har likt utgangspunkt for deltakelse, og kanskje betyr det at denne gutten ikke er særlig preget av kulturens kjønnsbilde, men mener gutter og jenter har like forutsetninger? I det andre sitatet ser vi ei jente fra samme skole forklare hva hun tenker om problematikken. Hun ser ut til å føle at noen gutter ikke oppfatter jenter og gutter som likeverdige, og det ser ut til at det skjulte budskapet i dette sitatet er at noen gutter behandler jenter som mindreverdige. Dermed utelater de også jentene i mange diskusjoner. I dette sitatet trekker den kvinnelige eleven frem de kulturelle rammene som påvirker kjønnsforskjellene, og peker på hvordan hun opplever dette i skolehverdagen. I motsetning til hva man kunne lese ut av sitat 1, virker det altså som om jentene opplever kjønnshierarkiet. Man kan si at jentenes manglende deltakelse i timene skyldes kulturelle forventninger i form av at noen gutter (og kanskje også lærere) forventer at jentene er passive, samtidig som jentene også forventer det av seg selv. Under kan vi se hva en kvinnelig elev ved en jenteskole sier når hun blir konfrontert med problematikken ved de to blandede skolene.

“It doesn’t matter if we are here or at a boy’s school, because we wouldn’t have just been listening to the boys, because now days everyone has got a right to say what she wants, and to oppose anybody’s view” (B2-S1).

Eleven som uttaler dette sitatet setter problematikken mer på spissen, og sier litt om årsaken som kan ligge bak. Denne eleven studerer ved en ren jenteskole, og har dermed et annet utgangspunkt for sine meninger om problematikken ved de to andre informantskolene. Hun sier at i dag har alle like rettigheter til å si hva enn man ønsker og til å motsi andres meninger. På denne måten peker hun mot kulturen og historien som kan ha bidratt til at jentene oppleves som tilbakeholdne i forhold til guttene. En gutt ved skole C er også opptatt av at begge kjønn bør delta: *“Cause we’re learning that this is a gender equal education. So it means we need to have gender balance. We need to have both sexes actively participating”* (C1-S5). Denne

mannlige eleven ser ut til å mene at kjønnsbalansen de opplever i klasserommet bør brytes. Eleven selv ser ikke ut til å være preget av det kulturelle synet på kjønnsbalanse. Ifølge utsagnet hans virker det tydelig at likestilling er et tema i undervisningen, og at lærerne på denne måten forsøker å ta et oppgjør med jentenes kulturelle begrensninger for deltakelse. Eleven viser likevel til et problem der teori og praksis ikke samsvarer, da det de lærer kanskje ikke alltid praktiseres, og han etterspør behovet for økt likestilling.

Begge intervjugruppene ved skole C påpeker at samfunnsfaglæreren i klassen opplever den lave deltakelsen blant jentene som et så stort problem at hun har begynt å ta tak i det. Hun har begynt å be elevene om å reise seg og stå hele timen så fremt de ikke deltar: *“If not all the girls in the class are participating, she asks them to (...) stand up. If they answer the question they may sit down”* (C1-S2). Vi kan si at læreren her viser et engasjement overfor å bekjempe kjønnsforskjellene og således fremme økt likestilling mellom elevene. Under følger to sitater der en gutt og en jente formidler sine tanker rundt lærerens metode for økt deltakelse:

- (1) *“It is (...) encouraging you to participate, so that if you answer a question you sit down. So (...) the girls are not happy that they are asked to stand. They are forced to participating that way”* (C1-S1).
- (2) *No, the teacher is very, very strict. (...) When we have not answered a question she can just stand you up until you answer a question or you can just stand for the whole period. It’s hurting to stand up for one hour”* (C2-S5).

Det første sitatet viser hvordan gutten ser det. Han mener dette virker motiverende for de som ikke deltar, og at det presser dem til å forsøke og bidra. Han nevner også at jentene ikke er fornøyde med denne ordningen, men han ser ut til å være positiv til den selv, og til å mene at den fungerer. Jenta i sitat 2 er mer negativ, og påpeker at det gjør vondt å måtte stå gjennom en hel time. Hun knytter også dette til at læreren er streng, men påpeker at hun forstår hvorfor; dersom jentene vil unngå å stå, må de svare på spørsmål. Når de besvarer spørsmål blir de synlige i klassen, og dette kan være noe av det jentene som ikke deltar frykter. Lærerens metode med at de må stå oppreist dersom de ikke deltar, gjør dem også synlige, samt at det gjør vondt. Dermed står jentene mellom to valg der de vil være synlige i klassen uansett. At læreren i denne klassen er kvinnelig er interessant i den grad at hun selv kan kjenne bedre til årsakene bak de kvinnelige elevenes mangel på aktiv deltakelse.

6.3.3 Faktorer som spiller inn på elevdeltakelsen

Hvor stor mulighet elevene har for å være åpne om sine meninger vil sannsynligvis bidra til å påvirke nivået av deltakelse i klassen. Når elevene blir spurt om hvor stor grad av åpenhet de

kan vise når de snakker i klassen, til samfunnsfaglæreren eller med medelevene, sier de fleste at de ikke har noe problem med å opponere mot verken lærer eller medelever.

- (1) "If we know that our point is correct for us we as long as the teacher rejects we try to convince her (the teacher). We come up with examples that are good to convince her" (C1-S1).
- (2) "If he (the teacher) is not having a good conclusion, we can even reach the extent of going to the teacher and ask him to make it better" (A1-S2).

De to første sitatene viser elever som slår fast at de har muligheten til å si i mot læreren. Det hevdes også at dersom argumentene er gode nok vil læreren velge å høre på dem. Ordbruken i sitat 3 vitner derimot om at dette er noe man ikke gjør ofte: "we can even reach to the extent...". Dette er noe de kan gjøre, men som har et visst omfang, det er en ytterlighet. Ordbruken kan bety at dette ikke er noe elevene trenger å ta lett på, at man tenker seg om flere ganger før man kritiserer eller sier i mot læreren. Likevel viser begge disse sitatene at lærerne – ifølge elevene – lytter til elevenes tanker og meninger. Kanskje kan man si at autoritetshierarkiet som har preget den malawiske skolen gjennom historien, ikke lenger er like gjeldende? At lærerne nå respekterer mer av elevenes tanker og meninger? Lærerne ser ut til å legge opp rammer for en viss grad av åpenhet, og dette vitner om en viss demokratisk dybde i undervisningen, da det ser ut til å legges opp til at elevene har mulighet til å si sine meninger overfor læreren. Dermed blir elevene deltakende gjennom en dialog med lærer. Gjennom muligheten til å diskutere med lærerne og utfordre deres syn og meninger, får elevene trening i å drøfte og diskutere med en voksen som har en mer betydningsfullt ansett stilling i samfunnet enn dem selv. Dermed kan man si elevene utfordres mer i diskusjonen og får mer øving i å diskutere med andre borgere. Med utgangspunkt i Deweys syn på opplæring til demokrati (side 41) kan det sies at elevene her har en mulighet til å øve seg i sosial samhandling med andre enn kun medelever.

Videre ønsker vi å vise til en elev som uttaler seg noe om grunnlaget for at man bør kunne si sine meninger:

"We cannot just let someone make us to believe what he or she believes in. Cause we got to have our own beliefs" (B2-S1).

Sitatet over sier noe om motivasjon for å ha mot til å stå for sine meninger og til å si i mot andre. Eleven snakker om at man må stå for sine egne meninger og ikke bare dilte etter andre. Det eleven her sier er viktig med tanke på å være kildekritisk, at man ikke skal tro alt man hører. Her kan vi se forandringer fra tiden som autoritært regime, da propagandaen ble

presentert som eneste sannhet uten at en hadde mulighet til å opponere. Elevens syn på egne tanker og meninger minner om Deweys syn på demokrati som handlingsfrihet og selvstendig tankeevne, da eleven ser ut til å mene at mennesker må kunne stå for det de tror på.

Elevene sier de har mulighet til å være relativt åpne om sine meninger med samfunnsfaglæreren. De fleste elevgruppene sier at dette også gjelder de fleste andre lærere, men at det finnes unntak.

- (1) "It depends on the topic which is usually taught by the teacher. For example as you study, we sometimes have a mini debate; even in (the subject) Chichewa we do have debates. (...) but not usually in mathematics and physical science – we have never done it" (A1-S4).
- (2) "It (...) depends on the teacher. Because there are some teachers who are so stubborn they don't listen to our views, so we can't waste our time on those types of teachers about our views" (B2-S3).
- (3) "Some (teachers) are so stuck-up that even when you just try to say something which is not brought up on their table they have got the mandate to chase you out" (C1-S6).

I det første sitatet hevdes det at fagemnet som det undervises i bidrar til å påvirke mulighetene for meningsutveksling mellom elever og lærere. Dersom det er for eksempel naturvitenskapelige fag som undervises i ønsker ikke eller forventer ikke læreren innblanding fra elevene. Ut i fra sitatet ser det ikke ut som om elevene heller har noe større ønske om å si i mot læreren i disse fagene. Dette kan komme av at de naturvitenskapelige fagene baserer seg mer på en tydelig fasit enn hva for eksempel de samfunnsvitenskapelige fag gjør. I de neste to sitatene skyldes det mer på personligheten til læreren. Lærerne det gjelder blir kalt både "stubborn" – sta, og "stuck-up" – overlegne. Elev B2-S3 sier at det er bortkastet tid å prøve og diskutere med disse lærerne, det er tydelig at elevene vet at det ikke en gang nytter å prøve, at læreren av prinsipp ikke vil lytte til dem. Måten elevene snakker om disse lærerne på vitner om at de ikke synes noe særlig om dem, og det kan virke tydelig at denne typen lærere bruker makt for å holde på sin autoritet. Dette ifølge det siste sitatet der eleven sier at læreren har fullmakt til å jage elevene ut dersom de ikke gjør som læreren sier. Det virker som om elevene erkjenner at disse lærerne aldri vil lytte til sine elever. Sannsynligvis er dette kulturelt betinget. Det viser også lærere som ikke praktiserer stor grad av demokratisk tankegang i sine timer, da dette blant annet strider mot Dahls tanke om at alle bør være inkludert i "folket" og dermed få sine interesser representert. Disse lærerne ser heller ikke ut til å bygge opp rundt Deweys ideal om skolen som utdanningsinstitusjon til demokrati, da demokratiske prosesser som deltakelse og samhandling ikke ser ut til å prioriteres av disse lærerne. En elev forteller at

alderen er en faktor som kan hindre elevene i å protestere selv om de mener læreren tar feil: *"We fear. They are older than us, so we just leave it like that"* (A2-S3). Det understrekes imidlertid av andre i intervjugruppa at dette kun gjelder noen lærere. Det kulturelle aldershierarkiet trer sterkt frem gjennom dette sitatet. Det kan virke tydelig at alder kan stå som et hinder mellom elever og lærere, at det hindrer dem i å etablere et gjensidig tillitsforhold. Alderens viktige dimensjon i den sosiale kulturen kommer også til uttrykk gjennom at eleven hevder at man frykter lærerne på grunnlag av alderens betydning for sosial status i kulturen. Eleven viser også en følelse av aksept for situasjonen: "...so we just leave it like that". Det virker tydelig at det normale for eleven er å frykte læreren. Sosial samhandling mellom lærer og elever vil ikke kunne skje på like premisser dersom elevene frykter læreren, noe som strider i mot Deweys tanker for skolen som demokratisk institusjon.

Tillit ser ut til å bety mye for elevene, og at de ønsker at den skal gå begge veier. *"Some teachers cannot be trusted. Maybe because we are given a suspension, and on the suspension letter they try to write something that we didn't do. So we haven't been trusted"* (A2-S5). Denne eleven forteller at noen lærere ikke er til å stole på. Det kan se ut til at det hun sier til slutt om at lærerne ikke har stolt på elevene, ses som et grunnlag for at heller ikke lærerne kan stoles på. Det virker som om noe eleven savner er gjensidig tillit, og at hun mener man ikke kan stole på en lærer som ikke stoler på elevene sine. Flere elevgrupper ytrer de samme meningene og viser til lignende episoder. En annen elev sier at hun vil stole på en lærer *"if he is honest"* (A2-S3). Det kan se ut til at tillit og ærlighet er viktig for elevene, men at de føler lærerne ikke strekker seg etter de samme idealene. Her kan vi også identifisere en mangel på samhandling på like premisser, der lærerne ser ut til å kunne bruke sin makt som lærere uten nødvendigvis å ta hensyn til elevene.

6.4 Elevdeltakelse i undervisningen sett i lys av teori

Over har vi sett hva elevene tenker om deltakelse i undervisningen, hvilke typer av deltakelse som det legges opp til, samt hvordan nivået av deltakelsen er. Dette vil nå bli sett opp i mot hvorvidt vi kan se spor av et liberalt eller republikansk syn på deltakelse. Materialet vil også bli satt i lys av Deweys syn på deltakelse i en demokratisk institusjon og demokrati som sosial kultur, samt Cohens analytiske dimensjoner for demokrati.

I empirien kan vi lese at elevene er positive til forskjellige former for deltakelse og at de anser deltakelse som viktig i sosiale forum. Dersom man overfører dette inn i et samfunnsperspektiv kan vi si at elevene fremmer et syn på deltakelse som minner om den republikanske demokratitradisjonen og om deltakerdemokratiet. Det hevdes av en elev at dersom man ikke deltar i klassen faller man utenfor (side 136). Overført i et samfunnsperspektiv kan man si at denne eleven sier at dersom man ikke deltar i samfunnet, vil man falle utenfor fellesskapet. I deltakerdemokratiet spiller deltakelse den sentrale rollen, og er forventet av borgeren, noe som ser ut til å være i tråd med elevens utsagn. I elevenes tanker rundt deltakelse finner vi også et positivt syn på fellesskapet, da elevene virker opptatt av å fremme tanken om et felles beste gjennom å argumentere for at sammen står man sterkere. Synet på deltakelse som en vei mot det felles beste er sentral i den republikanske demokratitradisjon, og dermed kan man si at elevflertallet har et syn på deltakelse som samsvarer med republikansk teori. Man kan si at elevene anser borgernes deltakelse for å være en vesentlig del av demokratiet.

Elevenes tanker rundt og syn på deltakelse blir flere steder i delkapittel 6.3 sett i lys av Deweys tanker om deltakelse og samhandling. I tråd med Deweys syn på omverdenen som en arena for å utvikle sin horisont og lære av hverandre, hevder elevene at deltakelse gir muligheter til å inspirere hverandre og utvide hverandres kunnskapshorisont. Med begrepet deltakelse viser elevene blant annet til sosial samhandling – som Dewey mente var viktig i ethvert demokrati. Elevene anser samhandlingen som en mulighet for å hjelpe hverandre og til å bli sterkere sammen. De ser ut til å mene at hvis de står sammen ville de utvikle seg i en positiv retning, tanker også Dewey støttet. Ifølge elevenes syn på hvordan lærerne legger opp muligheter for deltakelse i undervisningen, ser det ut til at de i hovedsak er fornøyde. Den hyppigste formen for aktiv deltakelse – hevder elevene – er gjennom spørsmål og svar, som er i tråd med Deweys syn på hva undervisningen bør inneholde. Dewey mente at gjennom å bli stilt spørsmål ville elevene få muligheten til å utforske sin egen kunnskap samt være aktive i timene. Når lærerne – ifølge elevene – ser ut til å tillate elevene å komme med spørsmål eller kommentarer til undervisningen, gis også elevene muligheten til å øve seg i diskusjoner med lærerne. Dewey ønsket at skolen skulle gi elevene øvelse i sosial samhandling, og ved å diskutere med lærerne får de muligheten til dette. Ifølge elevene gjelder dette blant annet i timene til samfunnsfaglærerne, men ikke blant alle lærere. Mangel på muligheter for aktiv deltakelse i undervisningen og til meningsutveksling med lærere som ikke legger opp til det, preger undervisningen og elevenes forhold til disse lærerne. Empirien viser også at elevene sitter med en frykt for noen lærere. Dette vil påvirke samhandlingen mellom lærere og elever i

den grad at elevene ikke ser ut til å våge og si sine meninger til disse lærerne. Dewey ønsket en skole der elevene skulle ha muligheter til meningsytring med lærerne og gi elevene mulighet til å gjøre erfaringen innen demokratisk tenkning innen skolen. At noen lærere ser ut til å slippe elevene til med sine meninger og argumenter mens andre ikke, viser en variasjon i den demokratiske dybden som praktiseres ved skolene. Blant noen lærere kan de øve seg i deltakelse og dermed praktisere en viss grad av dybde i et demokrati, mens blant andre lærere slippes ikke elevene på banen. Aldershierarkiet og den autoritære lærerrollen ser ut til å overta for Deweys idealskole for utdanning til demokrati blant de sistnevnte lærerne.

Ifølge Dewey skulle skolen være en arena for prøving og feiling, og gjennom blant annet diskusjoner med lærer fikk elevene trening i problemløsning som Dewey mente ville bidra til erfaringsbygging. Utdanningen ville på denne måten bygge opp under handlingsfrihet og selvstendig tankeevne som Dewey mente var sentral i utdanningen til demokrati. I del 6.3.3 kunne vi se en elev som mente at man måtte stå for sine egne meninger (side 139). I skolesammenheng betyr elevens utsagn at man må være i stand til å argumentere mot lærer og medelever, uten å ta for gitt hva de måtte si. På denne måten viser denne eleven et syn på utdanning som passer godt inn i Deweys tanker om utdanning til demokrati, da denne eleven fremmer et ideal om handlingsfrihet og selvstendig tankeevne.

Den malawiske kulturen ser ut til å bidra til å påvirke kjønnsbalansen når det kommer til nivået av deltakelse. Fordi kvinner kulturelt har vært underordnet menn, ser det ut til at mange jenter velger å forholde seg passive i undervisningen. Når jentene faller fra vil man kunne anslå at omtrent halvparten av klassen ikke deltar aktivt i undervisningen. I lys av Cohens analytiske breddedimensjon (side 48) kan man si at deltakelsen i klassen ikke viser noen særlig demokratisk bredde når halvparten faller fra på grunnlag av kjønn. Jentene virker å være oppdratt til å tro at de ikke skal vedkjenne seg de samme mulighetene som guttene til å delta i aktiviteter som å avgi muntlige besvarelser og diskutere. Dette skaper et demokratisk problem, da blant annet Dahl har hevdet at alle bør være inkludert i "folket" og Cohen at alle som berøres bør delta. Dette vil også påvirke jentenes øvelse i demokrati, som Dewey ønsket at skolen skulle være en arena for. Det vises i del 6.3.2 (side 137) til en lærer som tar tak i situasjonen og forsøker å drive jentene til økt deltakelse, noe som viser at det finnes lærere som forsøker å endre denne kulturelle holdningen til jenters deltakelse i klasserommet – en holdning som gjenspeiler kvinners posisjon og deltakelse i samfunnet. At læreren velger å ta tak i problemet kan vise et ønske om å øke den demokratiske læringen i skolen, og at læreren

helst ønsker en økt demokratisk bredde i sine timer. Altså kan man slå fast at det ser ut til å være kulturen som begrenser den demokratiske bredden, ikke først og fremst lærerne.

6.4.1 Oppsummering

Elevenes tanker om deltakelse minner om den republikanske fellesskapstanken. I tråd med Deweys tanke om skolen som arena for sosial samhandling, ser elevene ut til å øves i sosial samhandling av samfunnsfaglærerne, mens blant andre lærere forventes ikke deltakelse eller samhandling. Jentene er mindre aktive i timene enn guttene, noe som virker kulturelt betinget, og som ifølge Dahl og Cohen er et demokratisk problem.

6.5 Elevmedvirkning i skolehverdagen

I denne delen skal vi se nærmere på forskningsspørsmål 4 og i hvilken grad elevene opplever at de er med på å ta beslutninger som påvirker dem i skolehverdagen. Ordet ”medvirkning” har vi valgt å bruke om involvering i en prosess, beslutning eller handling, og vi vil her fokusere på hvorvidt elever har muligheten til aktivt å ta del i de forhold ved skolen som angår dem. Vi har valgt å se på medvirkning i to deler; hvordan elevene kan medvirke i undervisningen og hvordan de kan medvirke på skolenivå. Det siste handler hovedsakelig om medvirkning i saker som omhandler livet ved skolene både i og utenom undervisningen, da elevene bor på skolens område i undervisningsperiodene.

6.5.1 Elevmedvirkning i undervisningen

I denne delen vil fokus være i hvilken grad elevene får medvirke i avgjørelser som omhandler hvordan undervisningen legges opp og hvordan skolearbeidet vurderes. Under intervjuene stilte vi spørsmål som gikk direkte på disse to områdene, og svarene vi fikk her er det som ligger til grunn når vi nå skal se hvorvidt elevene medvirker i undervisningen. Spørsmålene var begrenset til å omhandle samfunnsfaget og læreren som elevene hadde i dette faget.

Nivå av elevmedvirkning i undervisningen

En elevgruppe ved skole B kan fortelle at læreren bruker rollespill i undervisningen. Da det skulle undervises om menneskerettigheter sendte han en elev ut av klasserommet uten grunn: *“Then he (the teacher) just said what have I done? So we said that you have violated her rights. And then he says that our new topic is about human rights”* (B2-S1). Dette eksemplet

viser at læreren la opp til en situasjon der elevene måtte stille seg åpent kritisk til hans handlinger for at rollespillet skulle lykkes, og dermed åpnet han opp for handling og protest fra elevenes side mot ham som en person over dem i det kulturelle hierarkiet. Hierarkiet ble dermed utfordret. Eksemplet viser at elevene i klassen valgte å si imot læreren da han gjorde noe de mente var galt. Likevel sier de samme elevene at de ikke stoler på noen av sine lærere. Her skiller gruppe B2 seg fra de andre gruppene, da de fleste elevgruppene sier at de stoler på sine lærere, riktignok ikke alle lærerne, men noen: *"We do have some teachers that know us on a personal stage. (...) We do trust them 'cause they are not like our parents"* (C1-S6). Elevgruppe C1 forteller her at mannlige lærere skaper relasjoner til guttene ved skolen, mens kvinnelige lærere til jentene. Lærerne kan her fortelle elevene om personlige erfaringer, og åpner opp for at elevene kan komme med sine erfaringer eller problemer. Én årsak til at de har en slik ordning er at dette er en kostskole, der elevene ikke har andre voksne rundt seg enn de som jobber ved skolen. De fleste skolene har også flere unge lærere, og når elev C1-S6 sier *"they are not like our parents"*, kan dette indikere at lærerne de relaterer seg til er unge, nyutdannede og at de tenker annerledes enn foreldregenerasjonen. At lærerne også går litt vekk fra tradisjoner og åpner opp for å bygge personlige relasjoner til elevene, kan bidra til at elevene ser forskjeller mellom sine lærere og sine foreldre.

Elevmedvirkning i undervisningsopplegg

Når elevene blir spurt om læreren i samfunnsfag involverer dem i diskusjoner som omhandler undervisningen, er svarene varierende fra skole til skole – selv innenfor samme klasse. Elevene ved skole A svarer ganske unnvikende, og ser ikke ut til å ha forstått spørsmålet. Deres lærer i samfunnsfag er blind, og det kan se ut til at elevene mener at på grunnlag av dette er mulighetene hans for å variere undervisningen reduserte, at læreren er i en situasjon der han er nødt til å undervise med utgangspunkt i egne behov. Ved skole B viser de to elevgruppene en annen tendens. Elevgruppe B1 hevder at læreren ikke har diskutert med elevene hvordan undervisningen skal foregå, mens gruppe B2 hevder at han har det, og viser til et eksempel:

"A time ago people complained that when he's teaching he doesn't give notes, so he asked us what we want him to be doing, (...) and the students said that when he's teaching he should be giving the notes right a way because we understand well when we are listening and writing at the same time" (B2-S1).
(...) "He tried to change it. He started noting on the board" (B2-S3).

Elevene viser i eksemplet over til en situasjon hvor elevene ytret sine meninger om måten undervisningen foregikk på, og hvor de ble hørt. Ut i fra denne situasjonen virker det som om

det er elevene som har tatt initiativet til samtalen, og dermed kan svaret til gruppe B1 også stemme – læreren har ikke tatt opp med klassen hvordan undervisningen skal foregå, men elevene har tatt det opp med læreren. Elevene har dermed følt at de har hatt muligheten til å diskutere dette med læreren, og læreren har gitt dem anledning til å medvirke, samt valgt å handle med utgangspunkt i elevenes tanker og meninger.

Også ved skole C er svarene mellom gruppene noe varierende, men det ser ut til at de viser til samme situasjon. I gruppe C2 hevdes det at læreren kun har informert elevene om hvordan hun underviser, og gitt elevene anledningen til å si hva de synes:

”She told us how she teaches, or how she likes to teach. I think everyone is okay with the way she teaches, cause if no one was comfortable with the way she explained that she was going to teach us, at least someone would have come up with a point in saying I wouldn’t like you to teach this way, maybe try this way” (C2-S2).

Den andre gruppa forteller imidlertid at hun også har gitt dem muligheten til å komme med forslag til hvordan de ønsker at hun skal undervise:

“When she first came in the class room she asked of things. How would we like the lesson, and what she likes and what we would like her to do. So that we could foresee how our lesson would be like” (C1-S6).

Ifølge begge sitatene virker det som om elevene ikke ville se noe problem med å si imot læreren eller komme med forslag til hvordan hun kunne legge opp undervisningen. Det virker som om læreren har ment samtalen elevene viser til, som en mulighet for elevene til å komme med forslag og kommentarer til undervisningen. Ifølge elev C2-S2 (over) ser det ut til at elevene heller ikke mener det ville være noe problem å snakke med læreren uoppfordret dersom de skulle ha noe på hjertet.

Med unntak av skole A ser det ut til at hovedtendensen er at samfunnsfaglærerne er åpne for kommentarer fra elevene når det gjelder undervisningen, og at elevenes meninger blir tatt til etterretning. Ved at de velger å lytte til elevene når det gjelder egen undervisning virker det som om samfunnsfaglærerne tar elevene seriøst. På denne måten viser lærerne elevene tillit og gir dem anerkjennelse ved å stole på deres vurderinger, noe som vitner om en viss bredde og dybde i det demokratiske forholdet mellom lærer og elever. Det vitner også om et visst omfang, da elevene ser ut til selv å kunne bidra med å bestemme hva de ønsker å ta opp med lærer.

Elevmedvirkning i vurdering av elevarbeid

På spørsmål om læreren har diskutert med elevene hvordan skolearbeidet deres skal vurderes, er svarene varierte, og det interessante er at de varierer innenfor hver klasse. Det vi må spørre oss her er hvorvidt elevene har forstått spørsmålet, da det måtte omformuleres flere ganger under intervjuet før noen så ut til å kunne svare. Hovedtendensen er at lærerne ikke ser ut til å ha diskutert med elevene hvordan de skal vurdere arbeidet, men at elevene ikke har noe problem med å gå og snakke med læreren dersom de er misfornøyde med resultatet eller ønsker å få en forklaring på vurderingen: *"It is possible to go to him to ask him for some explanations, so that at least you can understand each other"* (A1-S2). Elevene ved skole C framstiller det som om det er forklaring elevene først og fremst ønsker dersom de oppsøker lærer angående en prøve eller lignende. En elev ved skole B forteller at: *"If he makes a mistake in his marking he corrects it"* (B1-S3). Ved denne skolen ser det altså ut til at elevene ikke frykter for å klage dersom de mener det har blitt gjort en feil. Det virker som om læreren er åpen for at elevene kommer med klager, og at han lytter til dem og tar en ny vurdering. Her viser læreren nok en gang tro på elevene og det virker som om elevene stoler på læreren og vet hvor de har ham. Vi kan se spor av en viss demokratisk dybde, da elevene har en innvirkning på læreren i form av at han lytter til deres ønske om å forklare vurderingen eller se over den på nytt. Cohen og Dahls tanker om medvirkning ser på samme måte ut til å innfris siden elevene har muligheten til å be om en gjennomgang av vurderingen og blir hørt. Når læreren viser at han er mottakelig for å se hvorvidt han har gjort feil, kan dette tyde på at han går litt vekk fra aldershierarkiet, og gir elevene muligheten til å påpeke at en som er eldre kan ha gjort feil.

6.5.2 Elevmedvirkning på skolenivå

I det følgende vil vi gå over til å se i hvor stor grad elevene blir gitt muligheten til å medvirke i formelle beslutninger på skolenivå, altså hvorvidt ledelsen ved skolen lar elevene ta del i medbestemmelser som angår elevenes skolehverdag. Vi vil innlede med å se på hva elevene sier om nivået av elevmedvirkning; i hvor stor grad mener elevene selv at de har mulighet til å bidra? Her vil det naturlig følge tanker elevene har om elevmedvirkning, samt hvorvidt det er områder hvor elevene ønsker å kunne bidra mer. Vi vil så se nærmere på hvilke rammer for elevmedvirkning som elevene peker på, samt hvordan elevene synes disse fungerer. Her vil vi fokusere på prefektrådet som består av utvalgte elever som fungerer som prefekter, som skal representere elevenes interesser overfor lærere og ledelse. Til slutt vil vi gå nærmere inn på én bestemt hendelse ved skole A, der elevene gikk til streik for å bli hørt angående en spesiell

sak. Vi vil se hvordan elevene beskriver denne episoden, hva de mener utløste den, samt hva de tenker rundt dette i ettertid.

Nivå av elevmedvirkning

Når elevene snakker om nivået av elevmedvirkning i skolen, males et bilde av elever som føler seg utelatt fra mulighetene til å være med og fatte avgjørelser. Ved alle tre skolene kommer det frem at elevene føler de ikke blir hørt, at deres tanker og meninger rundt skolehverdagen ikke anses som viktige.

- (1) "You feel that you want to speak up, but you cannot speak up because you are not someone" (C2-S5).
- (2) "The school makes decisions for us. We are not allowed to make our own decisions" (B2-S3).
- (3) "Sometimes now saying that something's bad, we can call the teachers or the head mistress and tell her that something is not right. Yes, but obviously they don't follow our opinions" (B2-S1).

Det første sitatet viser en situasjon av maktesløshet. Eleven beskriver at selv om hun har lyst til å si sine meninger, så kan hun ikke. Hun sier at dette er fordi hun og medelevene er "not someone" – de er "ingen", uten betydning. Dette sier noe om hvordan elevene opplever det å være elev og hvordan de plasserer seg selv som elever på rangstigen. Det ser ut til at det kulturelle hierarkiet spiller en stor rolle her, at elevenes synspunkter ikke er viktige for de voksne da man anser de unge for ikke å være særlig kunnskapsrike. Hvorvidt elev C2-S5 snakker på vegne av alle elever, eller på vegne av seg selv, som jente og ikke prefekt er uvisst, men sier i sistnevnte tilfelle noe om en jentes følelser i situasjoner hvor man ønsker å si sin mening. Sitat 2 sier noe om konsekvensene av det kulturelle hierarkiets rolle i skolen, ved at skolen tar alle avgjørelser som gjelder skolehverdagen, også de som omhandler elevene. Elevene ser ut til å oppleve at de ikke tar del i noen avgjørelser, og at nivået av medvirkning dermed er lavt. Det siste sitatet viser at elevene forsøker å bli hørt, men at de opplever ikke å nå fram. Eleven som sier dette virker oppgitt over systemet, og ser også ut til å føle en situasjon av avmakt. Ifølge denne eleven ser det heller ikke ut til at skolen forsøker å fremstå som om de tar elevenes meninger med i vurderinger av saker, da eleven ordlegger seg på en slik måte at hun sier det er tydelig at de ikke følger elevenes meninger. Vi kan gjennom disse sitatene se hvordan Cohens dybde-dimensjon (side 45) utfolder seg i skolehverdagen. Det virker tydelig at elevene ikke er del av noe spesielt dypt demokrati, da de ikke ser ut til å ha muligheten til å komme med innspill eller ha noen større form for innflytelse på beslutningene som tas ved skolen. Man kan si elevenes opplevelse av ikke å bli inkludert strider mot Cohen og Dahls tanker om at de som påvirkes av bestemmelsene bør inkluderes. Deweys ideal om

skolen som institusjon for utdanning til demokrati ser heller ikke ut til å veie høyt, siden elevene ikke virker å være del av demokratiske prosesser ved skolen. Ved én skole kommer det frem at mangel på informasjon også oppleves som et problem:

“Sometimes when you are asking what is happening, for example as we are prefects we have been going there to ask them what is happening, but they are just beating about the bush⁵, say that we come tomorrow. (...) So after the strike is when we are told what are. (...) I feel uncomfortable about that” (A1-S4).

Utsagnet over viser til situasjoner hvor elevene ikke ser ut til å føle at de blir tilrekkelig informerte om hva som foregår ved skolen. Det viser en situasjon hvor elevene ikke ser ut til å bli hørt, og hvor de ikke oppleves som ”viktige” nok til å få svar på spørsmål som omhandler skolehverdagen. Også her kan vi se at skoledemokratiet ikke viser noen særlig grad av dybde, da elevene opplever mangel på inkludering. Deweys tanker om en skole der man skulle samhandle er noe det ikke legges opp til. Det kan virke som at mangel på inkludering og medvirkning er en stor del av årsaken til at elevene ved denne skolen valgte å gå til streik.

Elevenes syn på deres medvirkning

Selv om det kommer frem i sitatene over at elevene opplever frustrasjon i forhold til ikke å bli tatt med i avgjørelser som omhandler skolehverdagen, sier likevel flere elever det motsatte på direkte spørsmål om hvorvidt de føler de er del av beslutningstaking. I noen elevgrupper måtte det spørres en god del oppfølgingsspørsmål før situasjonene i avsnittet over ble lagt fram. Det kunne virke som om noen elevgrupper ikke hadde noen interesse av å fortelle oss hva de egentlig tenkte og mente om nivået av elevmedvirkning, eller at de ikke var helt bevisste på sine egne meninger. Én årsak kan også ha vært hvorvidt de våget å fortelle oss hva de faktisk mente eller at de kanskje har en opplevelse av at mangel på elevmedvirkning er vanlig i skolen? Det siste kan man se med utgangspunkt i det kulturelle hierarkiet som gjør at elevene kanskje ikke forventer å ha noen medvirkning? Begge elevgruppene ved skole A gav svar som viste en slags tilfredshet med mulighetene for medvirkning ved skolen, helt frem til de ble spurt om streiken de nettopp hadde gjennomgått. Først da stilte de seg mer kritiske til skoleledelsen og la frem eksempler på situasjoner hvor de opplever mangel på inkludering i medbestemmelse. Ved skole B var det stor variasjon mellom de to informantgruppene. Mens gruppe B2 viste sinne og frustrasjon over en situasjon hvor de mente det ikke var rom for elevmedvirkning, var gruppe B1 mer tilfreds med situasjonen:

⁵ ”Beating about the bush”: Uttrykk for ”å gå rundt grøten”.

- ”Are you given the chance to take part in decision making here at school?” (ÅH)⁶
- “Yes” (B1-S1) (B1-S2) (B1-S3).
- “How?” (ÅH)
- “When an event happens, maybe there is something going on, and they ask us our views, what we think about that thing, and we tell them” (B1-S2).
- “Maybe they can stop it if people don’t like the thing. And they can continue, they can go ahead if people think it is right” (B1-S3).
- “So you feel that you are listened to?” (ÅH)
- “Yeah” (B1-S2).
- “And that your opinions make a difference?” (ÅH)
- “Yes” (B1-S4) (B1-S5).

Her sier elevene i gruppe B1 at de tar del i beslutningstaking, og at de ansatte ved skolen lytter til deres meninger. Det blir hevdet at dersom elevene uttrykker misnøye med en begivenhet kan skolen la være å arrangere den og elevene slipper å delta. På direkte spørsmål rundt hvorvidt de føler at de blir lyttet til og hvorvidt deres meninger er av betydning svarer elevene ja. Dette kan man si er noe av det motsatte til sitat 2 og 3 over på side 149, som er gitt av elever ved den samme skolen. Forskjellen vil vi si er at mens gruppe B1 er positiv til nivået av medvirkning, er elevene i gruppe B2 negative. Mens den siste gruppens meninger ser ut til å være mest i samsvar med hovedtendensen ved de andre skolene, faller gruppe B1 sin positive holdning inn under kategorien unntak. Med tanke på at vi også ved andre skoler opplevde problemer med å få elevene til å si hva de virkelig mente, kan også elevene i gruppe B1 ha opplevd det som et problem å fortelle åpent om sine meninger i intervjusituasjonen. Dersom dette er tilfelle kan intervjuet med gruppe B2 kanskje derfor skape et bedre bilde på den egentlige situasjonen ved skole B.

”We are still young” sier elev A2-S3 når hun blir spurt om hvorvidt elevene blir gitt sjansen til å medvirke i beslutninger som omhandler skolen. Det denne eleven ser ut til å tenke om medvirkning i skolen er altså at de som elever er for unge til å ha noe de skulle ha sagt. Årsaken til dette kan vi finne dersom vi ser utsagnet i lys av kultur der eldre mennesker ses opp til som kunnskapsorienterte, og hvor de unge oppdras til å følge de eldres råd. Det eleven sier kan også si noe om årsaken til at skoleledelsen – ifølge elevsitatene side 149, ikke ser ut til å ta elevenes tanker med når avgjørelser skal fattes. Ifølge elevgruppe B2 er lærerne og administrasjonen ved skolen bevisste over at elevene ikke er medvirkende:

⁶ Intervjuers initialer

- "But do you think the teachers or the school administration believe that you take part in making decisions?" (ÅH)
- "No, they don't think so" (B2-S1) (B2-S2).
- "They know what's going on?" (ÅH)
- "Yeah" (B2-All).

Her kan vi se hvordan elevene i denne gruppa ser ut til å hevde at det er en bevisst handling fra administrasjonen og lærernes side å utelate elevene fra å ha noen medvirkning i skolehverdagen. I disse svarene virker elevene svært tydelige og det kan se ut til at de virkelig står for det de sier. Den samme elevgruppa⁷ ble også spurt hvor viktig det var for dem å delta i beslutningstaking: "It is very important, 'cause some decisions that are made here they like violate our rights" (B2-S1). Eleven sier altså at det er veldig viktig for henne å kunne ta del i å fatte beslutninger som omhandler elevenes hverdag ved skolen. Dermed kan vi se et eksempel på en elev som ønsker å ha et ord med i saken. Hun mener videre at beslutningene som tas ved skolen går utover elevenes rettigheter. Elevenes streik ved skole A kan også være et eksempel på elever som følte at deres rettigheter ikke ble overholdt. Når elevene føler at skolens beslutninger går på bekostning av deres rettigheter, kan dette bidra til å skape et mistillitsforhold mellom elever og ansatte ved skolen. Mangel på tillit mellom ledelse og de som "ledes" over er problematisk dersom man skal se det i et demokratisk lys, der ledelsen står til ansvar overfor folket. Skolen fremstår ikke som en demokratisk institusjon – der skolen ifølge Dewey skal fungere som en grunnpilar i utdanningen til demokrati, men viser heller liten vilje til å la elevene øve seg mot å bli en del av de voksnes samfunn. Måten skolen ledes på fremstår som mer bundet til kultur heller enn til demokratisk teori.

Områder hvor elevene ønsker medvirkning

I løpet av intervjurundene nevner de forskjellige intervjugrupperne flere områder eller situasjoner hvor de føler de skulle hatt flere ord med i laget. Det området som imidlertid nevnes hyppigst, og som gjentas av flere grupper, er dietten: "Sometimes the diet is not really that perfect, so we try to tell them that there must be a change, but nothing happens" (B2-S3). Dette utsagnet samsvarer med frustrasjonen som også ytres ved skole A, og viser igjen en følelse av maktesløshet. Elev B2-S3 sier at de forsøker å si hva de mener, men at de ikke blir hørt. Siden alle tre skoler er kostskoler får elevene alle måltider tilberedt i skolens kantine, og må spise det som serveres. Ifølge en elev ved skole A var elevene lovet å få variert mat:

⁷ Dette var den siste gruppa som ble intervjuet, og dermed var oppfølgingsspørsmålene mer bearbeidet med utgangspunkt i tidligere intervju

“When the Students’ Association come here to discuss concerning this school, they tell them that here we eat different types of food. But (...) when we come here, those things which were said on the meeting are not being done” (A2-S5).

Over ser vi at elevene ved skole A, ifølge elev A2-S5, hadde forventninger til mer variert mat, samt at de også følte at de hadde krav på det gjennom lovnader gitt til studentorganisasjonen. Dermed opplever ikke elevene det som et urimelig krav når de ønsker å ha mer og si når det kommer til dietten ved skolen.

Rammer for elevmedvirkning

Rammer for elevmedvirkning er til stede ved alle tre skoler, og elevene refererer ofte til disse gjennom intervjuene. Hovedsaklig er det prefektrådet det vises til. Dette består av utvalgte elever som fungerer som representanter på vegne av alle elevene ved skolen, overfor skoleledelse og lærere. Det hevdes at prefektene blir valgt av elevene i hver klasse.

“We’re also involved in decision making through the prefect council. There is a group of students known as the prefect council that represent the needs of the students to the teachers, and then the decision that has been made by the administration and the students. (...) Like a bridge” (C1-S5).

Sitatet over viser hvordan en elev forklarer prefektrådet. Han virker entusiastisk og engasjert i sin forklaring, og sier at elevene medvirker til beslutningstaking gjennom dette rådet. Denne eleven ser ut til å mene at på denne måten blir bestemmelsene tatt av både administrasjonen og elevene. Det virker tydelig at denne eleven mener at systemet fungerer. Den hyppigste tendensen er at de fleste elevene vi intervjuet er positive til prefektrådene og at de anser det som forum for elevmedvirkning:

- “Do you feel that you are participating in decision making here at school?” (HL)
- “Yes” (A2-All).
- “How do you participate here in the decision making?” (HL)
- “I will say our prefects in their meeting, prefects and the teachers, they participate in that meeting” (A2-S1).
- “Do the teachers listen to the prefects?” (HL)
- “Yeah, they listen” (A2-S1).

Over ser vi hvordan elever i elevgruppe A2 argumenterer for at prefektordningen fungerer, de mener at gjennom denne er de medvirkende i avgjørelser ved skolen. Det hevdes også at lærerne lytter til prefektene, og det kan se ut til at elevgruppa her mener at prefektene har innflytelse.

Med utgangspunkt i forklaringer til elever ved skole A og C, kan det se ut til at prefektrådene fungerer på den måten at prefektene har møter med lærerne, som så fungerer som et bindeledd mellom elever og administrasjon, eller som en bru som elev C1-S5 sa i et sitat vist til tidligere (side 153). Det hevdes at prefektene får avsatt tid med hver klasse der klassen gis mulighet til å komme med saker de mener må tas opp.

“And the prefects are the representatives for all the students. So first of all they ask all the students at the school, and then to represent it to our teachers” (A1-S4). “So the active tutors act between the administration and the students” (A1-S1).

Som vi ser av sitatet skal prefektene fremme elevflertallets ønsker overfor de ansatte ved skolen. Sitatet viser også at denne eleven ser ut til å ha tro på at lærerne formidler det prefektene ønsker, og at de handler som meklere mellom studentene og administrasjonen.

Over har vi sett at en elev i gruppe C1 virket å ha tillitt til prefektsystemet. En elev i den andre gruppa ved skole C ser derimot negative aspekter ved systemet: *“The prefect goes and speaks for you, and you don’t know that what they speak is what you have spoken”* (C2-S5). Med utgangspunkt i dette sitatet kan det se ut til at denne eleven ikke stoler på prefektene. Prefektene skal fungere som representanter på vegne av alle elevene, men mangel på tillit til representantene ser ut til å utebli i elev C2-S5 sitt tilfelle. Eleven ser ikke ut til å se prefektene som representanter for sine tanker og meninger. Hvorvidt ”alle” da får sine interesser representert – som Dahl hevder skal være tilfelle innen et demokrati, ser ut til å være et spørsmål der elev C2-S5 ville svare negativt. Ifølge denne eleven virker det ikke som om det er noen særlig demokratisk bredde i prefektordningen, da eleven føler at de elevene som står utenfor prefektrådet ikke vet hva som blir fremmet i rådet, og at elevene dermed ikke er medvirkende. Elevens sitat kan også tyde på at hun ønsker flere forum for mulighet til å medvirke, da man kan tyde sitatet til at eleven mener prefektordningen ikke fungerer siden det virker som om hun er usikker på om elevene blir representert ved prefektene. En elevgruppe ved skole B ytrer også en negativ holdning til prefektordningen, og hevder at prefektene ikke har noen reell medvirkning i skolen:

- *“Does the prefect participate in decision making?”* (ÅH)
- “No” (B2-S4).
- “Not really” (B2-All).
- “They do participate a great deal” (B2-S1).
- “Yeah” (B2-S4).

- “Cause when the decisions are being made by the prefects, at the administration they can just change the decisions, then do what they want to do. And then they formulate back that we have done this and that. So I don’t think that they participate ‘cause they just waste their time asking for their opinions. And when they come there they don’t like respect their opinions” (B2-S1).

I motsetning til de fleste andre gruppene sier denne elevgruppa at prefektene ikke har noen reell innflytelse på bestemmelser som blir tatt ved skolen. Hele denne gruppa på fire studenter deltar i diskusjonen og er enige i at elevene egentlig ikke medvirker til bestemmelser. Ifølge elev B2-S1 deltar de en hel del, men de har ingen reell innflytelse på avgjørelsene. Den demokratiske dybden i prefektordningen ser dermed ikke ut til å være spesielt dyp, da beslutninger kan fattes av dem det angår, men forandres på dersom de ikke passer med ledelsens meninger: *”They (the prefects) do participate (...but) the administration they can just change the decisions”* (B2-S1). Dette kan sies å være et eksempel på pseudodemokrati da elevene involveres men ikke har noen avgjørende innflytelse. Sitatet viser at skoleledelsen forsøker å gi elevene en opplevelse av å delta, uten at ledelsen selv mister grepet over avgjørelsene. Elev B2-S1 sier videre at elevenes meninger ikke blir respekterte av administrasjonen, og hun påstår derfor det er bortkastet tid at prefektene deltar. Manglende respekt fra de voksnes side kan føres tilbake til kulturen og til aldershierarkiet, der de unge ikke anses for å ha nok livsvisdom til å kunne komme frem til egne avgjørelser. Det kan også ses i lys av kulturens krav om at de unge alltid skal lytte til de voksne og respektere de rådene de blir gitt.

Streik som elevenes metode for medvirkning

Tidligere i teksten har vi sett at begge elevgruppene ved skole A fremstiller at de er positive til prefektordningen, og at de hevder at de gjennom denne medvirker i bestemmelser ved skolen. Likevel gikk de samme elevene til steik for å bli hørt bare en uke før intervjuene ble gjennomført. Som vi har vært inne på tidligere var det dietten som sto i sentrum for streiken, men elevenes frustrasjon over ikke å bli hørt eller opplyst om hva som foregikk var det som utløste det hele. Under følger to sitat fra forskjellige elevgrupper ved skole A.

- (1) “But it was developing from our deputy head master, just because he likes the transparency and accountability. And then he didn’t explain the problems which make the food not be available there, so when we went there to ask about that he was just mumbling and chased us out” (A1-S1).
- (2) “But we didn’t start just to strike, we were sending some prefects to go, maybe the head boy and the head girl, to go to the office and told the head master to change our diet. But when they went there, they

were just told that <<we are going to do it>>. So we pupils we were tired because they were always answering the same, that <<we were just going to do it, we are just going to do it>>” (A2-S5).

Begge sitatene innledes med ”but”, og dette kan tyde på at de føler et behov for å forsvare streiken, at de opplever streiken som en handling man ikke skal ta lett på. Ofte brukes konjunksjonen ”but” når man ønsker å innlede et brudd fra sammenhengen, og det kan virke som om det er dette elevene forsøker her, at de føler at forsvaret av hva de gjorde bør komme tydeligere frem. Disse to sitatene kommer fra hver sin elevgruppe, men de forteller den samme historien; at elevene forsøkte å snakke med rektor, men at de gjentatte ganger ble avvist. Nok en gang ser vi eksempel på at den demokratiske dybden er av lav utstrekning. Av sitat 2 kan vi lese at denne situasjonen nok har pågått en stund. Det kan virke som om elevene forsøkte å gjøre alt riktig i utgangspunktet, ved å sende prefekter til rektor for å ta opp saken. At elevene ikke ble møtt på tilsvarende måte, kan ha medført at de følte at rektor manglet respekt og tillit til dem som elever, og at elevenes tillit til rektor derfor ble stadig lavere.

”The reason why we did the strike, it’s just a matter of trust because he (the headmaster) didn’t tell us what was happening at the cafeteria. He didn’t tell us why he was not buying this and that. So if our head master was able to do that, if he would bring transparency to us, unity would be among us” (A1-S2).

Dette sitatet bekrefter anelsene om at mangel på tillit var et grunnlag for streiken. Det kan virke tydelig at elevene etterstreber en følelse av gjensidig respekt og tillit fra lærere og administrasjon ved skolen. Aldershierarkiet er kanskje noe elevene – som nærmer seg voksen alder – begynner å se forbi, men som ledelsen ved skolen fortsetter å holde fast ved? Eleven sier i sitatet over at dersom rektor ville informere elevene mer ville fellesskapet bli bedre. Det kan virke som om eleven mener økt informasjon ville skapt økt tillit, og at streiken dermed kunne vært unngått. Han bruker store ord som ”transparency” – gjennomsiktighet – og ”unity” – fellesskap/enhet – begge viktige begreper i en demokratisk sammenheng. Det kan se ut til at eleven savner disse demokratiske begrepene i skolehverdagen, men at han mener det er opp til rektor og ledelsen å innføre dem.

Elevene forteller videre hvordan streiken utviklet seg:

“It was fine, but the keeper of this school he called the deputy head master. He called the police. (...) He (the headmaster) was telling the police that we destroyed the school. But he can take any stone or any object to throw it at any building, but the way he told the police; he told that we students were destroying the school. So they came here with their guns and other things, so we started running away

because we thought they wanted maybe to catch one of us, one person and asking him or her some questions” (A2-S5).

Her kan vi lese at rektor valgte å tilkalle politiet for å roe ned de streikende elevene. Ifølge elevene selv gikk streiken fint inntil politiet ankom. Det angis en alvorlig anklage mot rektor i dette sitatet, da det hevdtes at han skal ha kastet stein mot skolebygningen for å ha grunnlag for å tilkalle politiet. Rektor blir beskyldt for å lyve og skaffe falske beviser for sine påstander. Hvorvidt dette stemmer eller ikke kan vi ikke si for sikkert da vi ikke har konfrontert rektor i saken, men beskyldningen vitner om liten tillit til rektors person og til rektor som leder. Satt i et demokratisk samfunnsperspektiv ville det vært problematisk med slike anklager mot en leder. Hva lærer elevene om ledervervet når de opplever slike situasjoner? Eleven forteller videre at politiet møtte opp fullt bevæpnet og at dette fikk elevene til å begynne å rømme fra området. Det kan virke som om alvorret i situasjonen kan ha skremt elevene til å rømme vekk. På spørsmål om hvorvidt det var en god løsning av rektor å tilkalle politiet svarer en av elevene: *”According to him (the headmaster) it was”* (A2-S2). Selv om dette svaret unnviker fra å si noe om hva eleven selv synes, er det tydelig at hun ikke samtykker med rektors handling. En annen elev sier: *“I think there could be another solution. Maybe by going to district manager to report about that, apart from calling the police”* (A1-S4). Denne eleven forteller at han mener løsningen kunne vært en annen. Han peker på at det heller kunne ha vært en idé å involvere ”district manager” som er lederen for skolene i distriktet. Eleven viser altså at han hadde foretrukket å bli møtt mer med samtale eller forhandlinger fra øvre hold, heller enn med politi og fysisk makt.

Hva kan ligge bak rektors beslutning om å tilkalle politiet? Elevene sier de gikk til streik fordi de ikke ble hørt og på grunn av manglende informering. Bak elevenes krav kan man si det ligger et ønske om økt involvering i saker som angår elevene, et krav hvor elevene vil finne støtte i Cohen og Dewey. Cohen mente at de som sakene angår skal involveres i beslutningstakingen, mens Dewey ønsket at elever skulle ha frihet til å undersøke og ta del i beslutninger og således øve seg i demokratiske handlingsmåter. Streik har historisk vært et kollektivt virkemiddel for økt demokrati og økt representasjon av de som befinner seg på lavere nivå. Det kan virke som om elevene bruker streiken med lignende intensjoner. I kapittel 2 kunne vi lese at skolen bygger på et autoritetsprinsipp der det forventes full lydighet fra elevene overfor de voksne ved skolene (side 17). Da elevene valgte å ty til streik kan ledelsen ha følt en frykt for tapet av sin autoritet, og dermed ikke ha sett noen alternativ metode for kommunikasjon med elevene enn å tilkalle politiet som gjennom sin yrkesgjerning

utstråler en høy autoritet i samfunnet. Kanskje har ikke rektor sett noen annen løsning da han oppdaget at hans egen autoritet ikke var stor nok?

Utfallet av streiken ble positivt for elevene. De fikk fremmet sitt budskap, og forteller at situasjonen ble endret i etterkant av hendelsen.

”Last week (...) they were not (...) able to provide us with rice so they put a note on the notes board that (...) said you are going to have that from Tuesday next week and so on. So it’s like now they have understood what we were looking for, now actually there is a good interaction in between them and us” (A1-S2).

Eleven forteller at streiken har ført til at de ansatte ved skolen nå har forstått hva elevene ønsket, og at kommunikasjonen mellom ansatte og elever har bedret seg. Enkle grep som å informere elevene om hva som foregår gjør elevene fornøyde. At elevene måtte gå så langt som til streik for å fremme et budskap om at de ønsker lapper med informasjon dersom menyen må endres, sier kanskje litt om hvor lite villig administrasjonen har vært til å lytte til elevene. Det kan kanskje peke på hvilket forhold administrasjonen ønsker å ha til elevene, når de ikke er villige til å lytte når elevene forsøker å gå til rektor og fortelle om enkle ønsker? Det kan også muligens ligge noe mer bak, siden mat handler om økonomi. Økonomi er kanskje ikke noe rektor ønsker å diskutere med elever, da det nok er et vanskelig tema ved en skole i et fattig land som Malawi. Likevel lot administrasjonen situasjonen gå så langt at elevene ikke så noen annen utvei enn å gå til streik.

Når elevene opplever at samtale og dialog ikke fører frem, men at resultatene de ønsker først kommer etter å ha gått til streik, hva lærer de da om problemløsning? På et spørsmål om hvordan elevene kan medvirke mer i avgjørelser ved skolen sier en elev: “(...) *doing strike as we have done, so that we may get some changes*” (A1-S4). Det kan se ut til at elevene har lært at samtale og dialog ikke fører frem, men at mer sterke midler som streik er det som skal til for å fremme sitt budskap og oppleve forandringer. Ledelsen ved skolen kan ha opplevd streiken som en slags myndiggjøring av elevene, der elevene viste at de kunne stå opp og kjempe for sine krav og det de opplevde som sine rettigheter. Dersom elevene oppleves som myndiggjorte fra ledelsens side kan det bety at ledelsen føler et tap av makt til elevene. For å opprettholde maktbalansen og for å forhindre lignende tilfeller kan skoleledelsen ha gått med på elevenes krav for å roe situasjonen. Det kan virke som om streiken var en oppvekker for ledelsen ved skolen, og at det ikke var en situasjon de hadde forventet fra elevenes side.

6.6 Elevmedvirkning i skolehverdagen sett i lys av teori

Over har vi sett i hvilken grad elevene medvirker i beslutningsprosesser som omhandler skolehverdagen. Vi har både sett hvorvidt de kan medvirke i undervisningen i form av hvordan undervisningen legges opp og i vurderingen av elevarbeidet, og hvorvidt elevene kan medvirke i beslutninger som omhandler skolen generelt. Vi vil nå gå nærmere inn på funnene og se hvordan de kan ses opp imot teorikapitlet. Cohens demokratiske dimensjoner vil bli brukt som analytisk verktøy i vurderingen av i hvor høy grad man kan si at elevene opplever demokrati i skolen. Vi vil også komme til å trekke inn Deweys syn på medvirkning i skolen som utdanningsinstitusjon til demokrati, og se hvorvidt de malawiske skolene bygger på det samme synet. Hvilken rolle kulturen spiller i forskjellige sammenhenger vil bli trukket frem for å klarlegge hvordan den påvirker situasjoner.

Vi har her sett at hovedtendensen når det kommer til i hvilken grad elevene får medvirke i avgjørelser som omhandler undervisningsopplegg, viser at elevene her har mulighet til å medvirke. Med utgangspunkt i materialet over vil vi si at det kan se ut som om lærerne i samfunnsfag forsøker å bryte ned det kulturelle hierarkiet, da de gir elevene anledninger til å si imot lærerne, samt til å etablere et fellesskap med dem. Den autoritære lærerrollen ser ut til å forsvinne i disse sammenhengene, og det kan se ut til at den unge generasjonen av lærere motarbeider det gamle hierarkiet. Det virker også som om elevenes stemmer har en viss tyngde hos samfunnsfaglærerne ved de to skolene hvor lærerne ikke var påvirket av handicap. Ifølge Robert Dahl er det viktig i et demokrati at kollektivets stemmer veies like tungt når beslutninger som gjelder de involverte skal tas. Det virker som om samfunnsfaglærerne er åpne for dette, og at de velger å lytte til elevene da det handler om elevenes utbytte av undervisningen. Lærerne handler her i samsvar med John Deweys tanker om opplæringen i et demokrati, da Dewey mente at elevene skal tas med i beslutninger som gjelder dem, og på den måten utvikle selvstendig tankeevne. Når lærerne gir elevene tøyler til å kommentere undervisningen, for så å vise at de tar elevenes ønsker til etterretning, bygger de opp under elevenes muligheter til aktivt å være med og forme deler av skolehverdagen sin. Dewey var opptatt av at skolen skulle fungere som et grunnlag for utdanning til demokrati. At elevene blir gitt muligheter til å medvirke i beslutninger som omhandler undervisningen vil dermed bety at de forberedes på rollen som medborgere i demokratiet, der deltakelse og medvirkning står sentralt. Omfanget kan sies å være relativt stort i denne sammenheng, når elevene får mulighet til å medvirke i saker som betyr noe for dem. Man kan på den måten si at

lærerne bygger noe opp under omfangsdimensjonen, ved at de bidrar til å gi elevene en følelse av at det som opptar elevene også betyr noe.

Det virker ikke som om det er vanlig for lærerne å diskutere med elevene hvordan skolearbeidet skal evalueres. Men funnene viser at elevene kan be lærer om en forklaring på vurderingen, samt at elevene ved en skole også sier at lærer kan ta en ny vurdering dersom elevene mener han har gjort en feil. Elevene har altså ikke muligheten til å medvirke før arbeidet evalueres, men i etterkant. Her kan vi spore en demokratisk dybde, da elevene har mulighet til å kreve likhet i behandlingen av arbeidet, samt påvirke lærer til å se hans/hennes vurderinger i lys av elevens tanker og meninger. Dahl og Cohen var opptatt av at dem det gjelder skal ha et ord med i laget, og det ser ut til at elevene blir gitt dette – selv om det kommer som klage i etterkant av lærernes beslutninger. At lærerne tar det opp til vurdering viser at de respekterer elevene som likeverdige individer som fortjener å bli hørt, samt at de viser tillit til elevenes synspunkter. Som ledere fremstår samfunnsfaglærerne dermed i et demokratisk lys da de lar elevene – som de er ledere over – medvirke i beslutningsprosesser som omhandler dem.

Funn gjort under dette studiet viser at graden av elevmedvirkning på skolenivå er lav, og vi kan se en motsatt tendens av hva elevene kunne fortelle om medvirkning i undervisningen. Selv om noen elevgrupper virker fornøyde med situasjonen kan det se ut til at disse ikke ønsker å være like ærlige som andre, noe vi kan påstå siden de streikende elevene ved skole A i utgangspunktet viste en tilfredshet til situasjonen ved skolen. Siden graden av medvirkning virker lav kan vi si at Cohens dybdedimensjon ikke kommer særlig til uttrykk; skoledemokratiet ved de tre skolene virker ikke særlig dypt. Spørsmålet som leder opp til å finne ut hvor dypt et demokrati er, handler om hvor stor innflytelse deltakerne har på beslutningene. Som vi kunne lese i funnene har elevene mulighet til å fremme sine meninger gjennom prefektrådet, men dersom skoleledelsen ikke liker elevenes beslutninger blir de endret. Det som her kommer frem er at ledelsen har makten og viljen til å overkjøre elevene, og på den måten alltid ha siste ordet i beslutningssaker. Gjennom prefektrådet blir elevene gitt muligheten til å uttrykke sine meninger og på den måten sette saker på dagsorden. Deltakelse vektlegges når man skal måle dybden i et demokrati, men ulik tyngde i stemmegivningen er avgjørende for at demokratiet ved de tre skolene ikke kan kalles spesielt dypt. Elevenes stemmer ser kun ut til å telle dersom de favoriserer ledelsens ønsker.

I materialet blir det ytret en misnøye med prefektordningen som handler om en manglende tillit til de utvalgte prefektene, da en elev sier hun ikke stoler på at prefektene viderefører flertallets meninger. Når elevene ikke har kontroll med hvilke saker som blir tatt opp kan vi si at dette begrenser omfanget i den demokratiske praksisen ved skolen. Vi kan også se spor av en begrenset demokratisk bredde mellom elevflertallet og deres representanter. På denne måten kan man si at av elevflertallet opplever ikke alle at de får sine interesser representert. Som vi allerede har sett møter prefektene også motstand når beslutninger skal tas, og dette påvirker bredden i den grad at det er skapt et rom for deltakelse, men ikke for medvirkning.

Elevenes opplevelse av ikke å bli hørt strider mot Cohens ideal om at alle berørte på en eller annen måte bør medvirke i beslutninger som angår dem. Dewey hadde et ideal om det samme, og han knyttet det også opp i mot en skolesammenheng. Ifølge Dewey skulle skolen lære elevene opp i demokratiske prosesser blant annet gjennom å la dem ta del i beslutningstaking. Sett i sammenheng med elevenes opplevelser av skoledemokratiet, kan vi si at Deweys ideal om utdanning til demokrati ikke blir forsøkt gjennomført fra skoleledelsens side. Skolene ser ikke ut til å gi elevene øvelse i demokratiske prosesser, og kan dermed ikke sies å utdanne elevene til demokrati. Det er mangel på samhandling mellom ledelse og elever, når elevene ved skole A forsøker å kommunisere sine ønsker om informasjon angående dietten. Ved alle skolene ser det ut til å være manglende tillit mellom ledelse og elever, og dette påvirker elevenes handlingsfrihet i den grad at de har få muligheter til selv å undersøke og ta egne beslutninger. Handlingsfrihet ble av Dewey ansett som viktig i utviklingen av elevers selvstendige tankeevne. Streiken ved skole A viser elever som beviser at de har mulighet til å kreve handlingsfrihet ved å stå sammen som de gjorde under streiken. Elevene beviste for lærere og ledelse at de hadde en evne til selv å ta beslutninger og handle ut i fra disse. Streiken førte til en myndiggjøring av elevene, som ledelsen så ut til å frykte. Kanskje er myndiggjøring noe ledelsen ved skolene frykter, og at det er en årsak til at man ikke gir elevene mer rom i demokratiske prosesser ved skolene?

Ifølge elevenes utsagn kan det virke som om skolene gjennom prefektrådet forsøker å gi elevene en følelse av at de medvirker i beslutninger, samtidig som ledelsen sitter med en makt til å endre beslutningene. Pateman ville nok valgt å bruke begrepet "pseudodemokrati" for å omtale denne situasjonen. Med begrepet viser Pateman til situasjoner der maktinnehaverne ønsker å legitimere sine beslutninger gjennom å gi folkeflertallet en følelse av å ha en avgjørende innflytelse. Ved skolene kan det virke som om prefektordningene er en slags ordning for å inkludere elevene, men at ledelsen ikke ønsker å miste den avgjørende makten.

Gjennom prefektordningen virker det som om skoleledelsen ønsker å gi et bilde av at skolen praktiserer demokratiske prosesser og på denne måten gjøre elevene til lags, men at de samtidig ønsker å beholde all makt. På overflaten synes det som om skolen er en demokratisk institusjon, mens den ikke oppleves slik av alle på innsiden. Derav kan skolene omtales som pseudodemokrati.

Den malawiske kulturen ser ut til å spille inn på nivået av medvirkning på flere måter. Alder og livsvisdom betyr mye og gir status i samfunnet. De yngre oppdras til å lytte til de eldre og følge deres råd. I skolen kan det se ut til at både voksne og elever forventer samme slags praksis. Skoleledelsen ser ikke ut til å ha tillit til elevene når beslutninger skal tas, noe som kan være påvirket av et syn på manglende livsvisdom – at elevene ikke har nok livserfaring til å ta egne beslutninger. Noen av elevene ser heller ikke ut til å forvente å kunne ta del i beslutninger av samme grunnlag. For eksempel hevder en elev at hun ikke kan snakke fordi hun er uten betydning. Uttalelsen sier noe om hennes rolle som ung jente i samfunnet, og hvordan denne rollen overføres inn i skolen. Som ung anses hun for å være nederst på aldershierarkiet, og som jente er hun underlegen guttene. Jenta ser ut til å oppleve en situasjon der hun befinner seg på nederste trinn på en rangstige. Hennes opplevelse av egen situasjon og egen betydning kan si noe om hvordan hun forventer skolehverdagen, at hun kanskje ikke forventer å ta stor del i beslutningstaking. Kulturen kan i så sammenheng forklare hvorfor noen elever har virket fornøyd med nivået av medvirkning.

6.6.1 Oppsummering

Hovedtendensen i delkapittel 6.6 har vist at elevene opplever en viss grad av medvirkning i undervisningen, men har liten reell medvirkning i beslutningsprosesser på skolenivå. På skolenivå kan man se tendenser av et dominerende pseudodemokrati, og ved hjelp av Cohens demokratiske dimensjoner kan vi si at man på skolenivå ser lite demokratisk dybde, bredde og omfang. Nivået av demokrati må sies å være lavt. Skolene handler ikke i samsvar med Deweys syn på skolen som demokratisk institusjon. Likevel ser det ut til å variere i hvilken grad elevene er bevisste på dette eller ønsker å innrømme hva de tenker om det. Kulturen spiller en rolle, da elevene kan føle at alder og status påvirker deres rett til å medvirke.

6.7 Sammendrag av elevempiri

Elevenes forståelse av demokrati som system minner mest om den liberale demokratiteorien, da de hovedsakelig forklarer demokrati som borgerens frihet og krav på rettigheter, og individet ser ut til å stå i fokus. Når fokuset etter hvert går over på medborgerrollen kan man se et fokus på verdier som minner mer om den republikanske tradisjonen, da flertallet av elevene går over til å snakke om borgerens ansvar og plikt til å delta i samfunnet. Fokuset på rettigheter settes også mer opp i mot ansvaret som følger med rettighetene. Det virker som om de tradisjonelle verdiene i det malawiske samfunnet først og fremst er det som former elevenes demokratiforståelse, da verdier som fellesskap blir en del av den helhetlige demokratiforståelsen. Men man kan også knytte elevenes demokratiforståelse opp i mot demokratisynet som lærerne – ifølge elevene – ser ut til å formidle. Fellesskap, ansvar og plikter ser ut til å være hovedstikkord når lærerne formidler demokratiske verdier til elevene, og vi ser også her spor av den kulturelle påvirkningen, samt likhetstrekk til hvordan elevene selv forklarer demokratiet. Elevene virker å være påvirket av måten lærerne formidler demokrati på, da de ser ut til selv å sitte med de samme tankene og ideene som lærerne. At både elever og lærere kommer fra samme kultur kan man tro også gjør det lettere for lærerne å formidle de verdiene som elevene har vokst opp med som viktige i samfunnsutviklingen. Videre vil vi se nærmere på hvorvidt det elevene lærer teoretisk om demokrati er noe de også blir gitt muligheten til å praktisere i skolen.

Vi har sett at elevene stort sett er positive til elevdeltakelse i undervisningen, og at de finner flere fordeler ved det. Elevene selv ser ut til å inneha et syn på deltakelse som er i samsvar med Deweys tanker. Synet på deltakelse minner om den republikanske demokratitradisjonen, hvor deltakelse som essensielt i et demokrati og fellesskapet omfavnes som viktige verdier. Når det kommer til former for deltakelse viser hovedtendensen at elevene først og fremst deltar gjennom kommentarer eller spørsmål og svar til læreren. De fleste elevene antyder at nivået av deltakelse i samfunnsfag er høyt, og ifølge Cohens dimensjoner opplever elevene dermed en viss demokratisk dybde. Men spesielt kjønnsforskjeller trer her inn som en forstyrrende faktor. Guttene deltar ofte mer enn jentene, og det tolkes dit hen at forskjellene nok er kulturelt betinget. Det er først og fremst guttene som påpeker jentenes lave deltakelse som et problem, og elevene ved én skole sier at også deres lærer anser dette for å være problematisk. Bredden i nivået av deltakelse blir påvirket negativt av kjønnsforskjellene da spesielt jentene ser ut til å oppfatte sine muligheter til å delta begrenset på grunnlag av kulturen. Elevene blir gitt muligheter for deltakelse i samfunnsfag, men tendensen er ikke den

samme i alle fag. Elevene påpeker at noen lærere ikke åpner opp for elevdeltakelse, og at disse heller ikke lytter til elevenes synspunkt. I hvilken grad elevene kan si hva de mener ser dermed ut til å avhenge av læreren. Det virker tydelig at elevene ønsker gjensidig tillit fra lærerne, men at noen lærere ikke ønsker å ha noe tillitsforhold til elevene. Aldershierarkiet spiller inn på den måten at noen elever nevner at de frykter lærerne, og ser ut til å knytte alder opp mot makt. At noen lærere ikke ser ut til å ha noe ønske om diskusjoner eller til å lytte til elevenes tanker og meninger begrenser den demokratiske dybden, da de ikke inkluderes i demokratiske prosesser som meningsutveksling. Deweys tanker om skolen som demokratisk institusjon ser ikke ut til å være noe ideal blant de lærerne som lar være å inkludere elevene gjennom aktiv elevdeltakelse.

I undervisningen virker også graden av medvirkning relativt høy, da elevene virker å ha mulighet til å si sin mening om undervisningen, og at disse meningene mottas seriøst av læreren. Her kan vi se spor av et relativt stort omfang av demokrati, da elevene gis muligheten til å påvirke i saker som angår dem. Det kan virke som om samfunnsfaglærerne ønsker å bygge opp under en demokratisk atmosfære i klasserommet der elevene kan oppleve et forum for egne tanker og meninger, selv de som omhandler lærers undervisningsmetoder. Når det gjelder elevenes mulighet til å påvirke hvordan skolearbeidet evalueres, er medvirkningen mer begrenset. Elevene ser likevel ut til å ha mulighet til å be lærer om kommentarer eller en ny vurdering i etterkant av den opprinnelige evalueringen. Det kan se ut til at forholdet mellom disse lærerne og elevene bærer spor av en viss demokratisk dybde, da elevenes meninger har en viss innflytelse på lærerne. Ifølge Dewey og Cohen er det viktig at elevene opplever medvirkning dersom man skal leve i et demokratisk samfunn, da de mener alle saken angår bør ha et ord med i laget. I så sammenheng kan man si at samfunnsfaglærerne også ser ut til å møte Dewey i hans tanker om skolen som institusjon for opplæring til demokrati, da lærerne ser ut til å åpne opp for elevenes innspill og lar dem ha en medvirkning i undervisningen.

Utenom undervisningen virker elevmedvirkning ikke å være til stede i skolesammenheng. Når man går litt høyere opp i systemet ser det ut til at elevene ikke har noen reel makt til å medvirke i beslutninger. Gjennom prefektrådet gis de muligheten til å delta og få satt sine saker på dagsorden, men dersom skoleledelsen ikke samtykker endrer de elevenes beslutninger til å passe ledelsens vilje. Skoledemokrati kan dermed ikke sies å være spesielt dypt, siden vi finner slik ulik tyngde i stemmegivningen angående beslutninger som angår elevene. Cohen og Deweys demokratiideal blir ikke møtt når alle som berøres av

beslutningene ikke får medvirke i dem. Deweys tanke om skolen som demokratisk institusjon ser ikke ut til å være noe mål for skoleledelse. Likevel ser det ut til at ledelsen forsøker å skape en slags illusjon om at elevene er tar del i medbestemmelsesprosesser, gjennom prefektordningen. Pateman velger å kalle denne illusjonen ”pseudodemokrati”. Det kan virke som om ledelsen forsøker å gjøre elevene til lags gjennom å gi dem en følelse av medbestemmelse, men at de ikke er villige til å miste den avgjørende makten over beslutningene. Vi kan dermed si at skolene kan sies å være pseudodemokrati. Prefektordningen byr også på andre utfordringer i form av at ikke alle elevene ser ut til å stole på at prefektene representerer elevflertallets ønsker. Slik kan vi se at den demokratiske bredden begrenses i prefektrådet, da de som skal representere flertallets interesser ikke anses for å handle på vegne av flertallet. Vi kan spore en mangel på tillit mellom prefektene og de andre elevene.

At skoleledelsen ikke ser ut til å ha noen intensjoner om å slippe elevene til i beslutningsprosesser kan ha sin bakgrunn i kulturen, at de voksne anser elevene for ikke å ha nok livserfaringer til å medvirke i beslutninger. Elevene er en del av samme kultur, og flere elever ser ut til ikke å forvente å skulle ta særlig del i medbestemmelser. I samfunnene de kommer fra er de ikke vant til å bli tatt med i beslutningsprosesser, og vi kan si at kulturen på den måten skinner litt igjennom blant elevene.

Til slutt kan vi summere opp at elevene ser ut til å vite mye om demokrati teoretisk, og det ser ut som om de lærer mye om det i undervisningen. Undervisningspraksisen i samfunnsfag ser ut til å legge opp til at elevene lærer seg demokratiske praksiser gjennom deltakelse og medvirkning i timene. På skolenivå kan vi derimot se en motsatt tendens, der elevene ikke er en del av de medbestemmelser som angår dem. Skolen legger ikke opp til at elevene skal kunne erfare demokratiske praksiser i skolehverdagen, og Deweys tanker om skolen som institusjon for opplæring til demokrati ser ikke ut til å være noe mål eller ideal for skoleledelsen.

7

Diskusjon

Problemstillingen i denne oppgaven handler om hvilke oppfatninger lærere og elever har av demokrati og av elevers muligheter til demokratisk deltakelse ved de tre informantskolene. I empirien har vi tatt for oss lærerne og elevene i to separate deler, slik at i denne diskusjonsdelen ønsker vi å forene de to delene og se dem i sammenheng gjennom å belyse kontrastfylte spenningsfelt og likhetstrekk. Vi ønsker å bruke samme rekkefølge som i empirien, men har delt kapitlet inn i tre deler med utgangspunkt i forskningsspørsmålene. Forskningsspørsmål 1 og 2 er slått sammen til en del, mens forskningsspørsmål 3 og 4 følger som utgangspunkt for selvstendige delkapitler. Det siste forskningsspørsmålet er det som vil bli grundigst diskutert, da det er her vi opplever å finne flest kontraster mellom lærer- og elevmaterialet.

7.1 Lærere og elevers demokratiforståelse

I dette delkapitlet vil vi se nærmere på forskningsspørsmål 1: ”Hvilken demokratiforståelse ligger til grunn for lærernes undervisning i demokrati?”, og forskningsspørsmål 2: ”Hvilken demokratiforståelse har elevene?”. Tidligere har vi sett disse spørsmålene opp i mot teori, og vi vil nå se dem opp i mot hverandre og hvorvidt man kan se en sammenheng mellom lærernes og elevenes demokratiforståelse.

Både lærere og elever ser hovedsakelig ut til å forstå demokratiet ut i fra et demokratisyn som minner om den republikanske demokratiteorien. Vi kan si dette da begge grupper fremmer verdier som er vesentlige innen den republikanske teorien, som ansvar, plikter og bred deltakelse i samfunnet, samt at fellesskapstanken står sentralt. Ifølge hva elevene og lærerne sier om demokratiformidling ser lærerne ut til å formidle de samme verdiene som elever og lærere legger til grunn for sin forståelse. Man kan si at lærernes utsagn om hvordan de formidler demokrati stemmer med det elevene forteller om lærernes demokratiformidling. Lærerne fremmer likevel disse verdiene mer tydelig enn hva elevene gjør, da elevene

forklarer demokrati som system på en måte som minner mer om liberal teori, da de her fremmer tanken om individet heller enn fellesskapet. At elevene etter hvert viser et demokratisyn som minner mer om det republikanske demokratiet, kan være et tegn på at det samme synet formidles av samfunnsfaglærerne i timene og at elevene dermed adopterer lærerens demokratisyn. Det er først og fremst når elevene skal forklare medborgerens rolle i et demokrati at republikanske verdier kommer mest til syne. Det virker ganske tydelig at elevene er påvirket av lærernes tanker om medborgerrollen og demokrati, da mange av de samme republikanske verdiene fremmes av begge grupper.

Kulturen kan kanskje danne et grunnlag for at lærere ser ut til å formidle et demokratisyn som minner om det republikanske, samt at elevene ser ut til å ha lett for å tilegne seg det samme synet. Grunnen til dette er at republikanske verdier som felles ansvar og fellesskap står høyt i den malawiske kulturen. Individualisme som man finner innen liberal teori er heller et sjeldent fenomen i malawisk kultur. Vi velger å tro at det er en sammenheng her mellom kultur og demokratiforståelse, og at det først og fremst er kulturen som skaper rammene som det malawiske demokratiet bygger på. Verdiene vi har vist til er verdier som det republikanske demokratiet fremmer, men som også står sentralt i den malawiske kulturen. Man kan derfor si at når lærere og elever formidler et demokratisyn som minner om det republikanske, tar dette synet nok først og fremst utgangspunkt i kulturell påvirkning.

Selv om det er mange likhetstrekk mellom kultur og republikansk demokratiteori, finner vi også store forskjeller. Man kan stille spørsmål ved hvor sterkt den republikanske demokratitanken kan stå i samfunnet sammenlignet med kulturen? I republikansk demokratiteori finner vi tanken om at de det gjelder skal ha muligheten til å si sine meninger samt medvirke i beslutninger. I kulturen blir vi vitne til et aldershierarki der de eldste skal ta beslutninger på vegne av de unge, og der det forventes av de unge at de følger disse beslutningene uten innsigelser. Verdier som å drøfte, diskutere og delta – som er vesentlige innen republikansk teori – er ikke noe man i kulturen ser behovet for å trene de unge i, og man kan nesten si at de unge utelates fra en medborgerrolle i samfunnet. Elevene har gjennom intervjuene vist en demokratiforståelse som minner om den republikanske, men det virker ikke som om de har mulighet til å praktisere denne gjennom diskusjon og deltakelse i samfunnet. De verdiene som elevene fremmer for medborgerrollen, er verdier de selv ikke ser ut til å ha muligheten til å praktisere i det samfunnet de lever i eller i skolehverdagen. Man kan derfor spørre seg hvorvidt den demokratiforståelsen elevene sitter inne med er noe de har lært først og fremst teoretisk, og ikke praktisk? At det elevene tenker om demokratisk

deltakelse kun er lært gjennom lærernes demokratiforståelse og kulturell påvirkning? I denne sammenheng ville elevene anse demokrati for å være noe de kan ta del av i fremtiden, men ikke nå mens de fremdeles anses for å være unge. Noen elever påpeker derimot tilfeller hvor de mener de opplever demokrati i hverdagen, slik at man kan si at noen elever ser muligheter for demokrati selv om de ennå er unge.

7.1.1 Oppsummering

Hovedtendensen i del 7.1 viser at både lærere og elever først og fremst ser ut til å ha et syn på demokrati som minner om den republikanske demokratiteorien, da verdier som deltagelse, ansvar og plikter fremmes av begge parter. Det kan virke som om elevene påvirkes av lærernes syn på demokrati og at de adopterer dette. En forklaring på hvorfor nettopp den republikanske demokratiteorien virker å være fremtredende i informantenes forståelse, kan være at teoriens verdier, som fellesskap og ansvar, også har et sterkt rotfeste i malawisk kultur. På den annen side er det elementer i kulturen som står i motsetning til den republikanske teorien og til mulighetene for demokratisk deltagelse, nemlig aldershierarkiet hvor unge hindres i å bidra til å ta beslutninger som omhandler dem selv. Det kan virke som om det som elevene lærer om demokrati i skolen ikke er noe de har mulighet til å praktisere i den kulturen de lever i, noe som også ble hevdet i innledningen (side 1).

7.2 Elevdeltakelse i undervisningen

Forskningsspørsmål 3 tar for seg hvorvidt det legges opp til aktiv elevdeltakelse i undervisningen. Vi har tidligere sett hva både lærere og elever sier om nivået av elevdeltakelse i undervisningen, og knyttet dette opp til hvorvidt det legges opp til en type undervisning som kan anses som demokratisk. I lærermaterialet finner vi en viss vilje for å legge opp til elevdeltakelse i timene, og det kan virke som om flertallet av lærerne anser deltagelse som en viktig del av demokratiundervisningen, selv om ikke alle støtter opp om dette. Elevene er også positive til deltagelse som en del av undervisningen, og kan bekrefte at samfunnsfaglærerne legger opp til aktiv elevdeltakelse i sine undervisningstimer gjennom å åpne opp for elevenes kommentarer, spørsmål og svar. Både lærere og elever viser et syn på deltagelse som minner om hvordan den republikanske demokratiteorien fokuserer på deltagelse, da begge grupper ser aktiv deltagelse som en viktig del av det demokratiske samfunnet. At lærerne gir elevene muligheten til å øve seg i deltagelse, kan bidra til å

bevisstgjøre elevene på medborgerens deltakende rolle som er fremtredende i det republikanske demokratiet. Det viser også at begge parter har et likt syn på hva som foregår i undervisningen, og at de sitter igjen med relativt like inntrykk av hva som oppnås i undervisningen.

Elevene gir uttrykk for å ha tillit til lærerne de har i samfunnsfag, samtidig som ikke alle lærere ser ut til å ha tillit til elevene. Her kan vi se spor av kulturen, der de unge oppdras til å stole på de eldre og følge deres råd, mens de unge selv ikke anses for å være i stand til å ta egne beslutninger. Vi kan her se at kulturens aldershierarki preger samfunnsfaglærerne. At elevene stoler på disse lærerne er derimot positivt i den forstand at forholdet mellom de to gruppene virker relativt godt, da elevene peker på andre lærere som de ikke har tillit til, men som de frykter. I kapittel 2 kunne vi lese om at mange lærere legger opp til en autoritær lærerrolle (side 20), og at de på denne måten oppnår lydighet i undervisningen gjennom utnyttelse av elevenes frykt for læreren. Som en motsetning til disse lærerrollene, kan det virke som om samfunnsfaglærerne ikke legger opp til særlig autoritære lærerroller, noe vi kan si med utgangspunkt i både lærernes og i elevenes utsagn. Ifølge elevene kan de gå til samfunnsfaglærerne med personlige problem, da det hevdes at samfunnsfaglærerne ikke er slik som elevenes foreldre. Man kan se tegn til at samfunnsfaglærerne ikke oppleves som autoritære eller særlig bundet av kultur, sammenlignet med andre lærere.

Et forhold som begrenser elevdeltakelsen i timene er balansen mellom kjønnene, noe som påpekes og belyses som et problem av både lærere og elever. Dette forholdet later også til å være kulturelt betinget, da man i kulturen opplever at menn har en overordnet rolle i samfunnet i forhold til kvinnene. Kvinnenes meninger respekteres ikke på lik linje med mennenes, og dette ser ut til å resultere i at jentene forholder seg mer passive i undervisningen enn hva guttene gjør. Lærerne og de mannlige elevene – de partene som ikke rammes direkte av situasjonen, er de som først og fremst belyser forholdet som et problem. De kvinnelige elevene ser ikke ut til å anse sin egen situasjon som et større problem. Man ser altså at elevgruppene deles, og at ene halvdel er enige med lærergruppen, mens den siste ikke. Det virker tydelig at de kvinnelige elevene opplever sin passive rolle i undervisningen som naturlig. Jentene virker mer preget av dette kulturelle forholdet enn hva lærerne og de mannlige elevene gjør. Flere lærere forteller at de aktivt jobber for å motvirke denne ubalansen mellom kjønnene i undervisningen. Både elevene ved skole C og lærer CL1 – som underviser elevinformantene i samfunnsfag – forteller om hvordan læreren har tatt tak i problemet, da hun ber de som ikke deltar aktivt i timene om å reise seg og stå timen ut så

fremt de ikke deltar. At lærerne problematiserer situasjonen og setter inn tiltak for å få et jevnt nivå av deltakelse mellom gutter og jenter, gjør at man kan argumentere for at lærerne i denne sammenheng tenker mindre på kultur og mer på demokrati. Man kan på denne måten se at skolen også kan fungere som nytenkende institusjon i forhold til den tradisjonelle kulturen, og at elevene bevisstgjøres i forhold til hvordan kulturen påvirker kjønne i samfunnet. Det kan virke som om denne bevisstgjøringen har virket positivt på guttene, som nå fremmer forholdet som et problem, mens den ennå ikke ser ut til å ha nådd helt frem hos jentene. Den samme bevisstgjøringen skjer ved jenteskolen, skole B, og der virker jentene som om de har tilegnet seg en aktiv rolle i undervisningen. Man kan derfor spørre hvorvidt jentene forholder seg passive kun når guttene er tilstede? Jentenes passive holdning var en grunn til at vi ble rådet til å ha rene jente- og guttegrupper under intervjuene, noe som tyder på at det ble forventet at jentene ville være mer aktive uten gutter til stede.

Dersom lærerne når frem til de kvinnelige elevene og gir dem lysten og muligheten til å heve seg over den kulturelle kjønnsbalansen kan dette bety mye for den demokratiske utviklingen i Malawi. Etter hvert kan man da kanskje se kvinner og menn som i større grad opptrer i samfunnet på likt grunnlag og som har samme innflytelse over saker som angår dem. Man kan også kanskje se en utvikling i kjønnsfordelingen innen råd, styrer og ikke minst innen regjeringen der kvinneandelen har vært lav. Man kan si at lærerne, som tar tak i kjønnsproblematikken i undervisningen, med dette bidrar til å utdanne til demokrati og deltakelse, samt er med og fremmer demokratisk utvikling i Malawi.

7.2.1 Oppsummering

Hovedtendensen ser ut til å vise at det legges opp til aktiv elevdeltakelse i timene først og fremst gjennom kommentarer, spørsmål og svar fra elevene. Både elevene og flertallet av lærerne virker positive til denne typen undervisning, og begge parter er også opptatt av aktiv deltakelse fra elevenes side. At kulturelle tradisjoner ser ut til å påvirke jentene til ikke å delta aktivt på samme nivå som guttene, legges frem som et problem av lærere og av guttene, men ikke av dem det gjelder – jentene. Det virker som om jentene her påvirkes mer av kulturen enn hva lærerne og guttene gjør, og at jentene handler slik det er forventet av dem, og slik de er oppdratt til å gjøre. Lærerne og de mannlige elevene virker i denne situasjonen mer rede for å bryte med den kulturelle ubalansen mellom kjønne. At en lærer har tatt tak i problemet, står fram som et eksempel på at lærerne kanskje forsøker å erstatte kulturens betydning i skolen med mer demokratiske verdier, da jentene som tradisjonelt har vært underlegne guttene

oppfordres til å bryte med tradisjonene for å øve seg i deltakelse. Når det gjelder tillit mellom elever og lærere kan man se et mønster der elevene er åpne for å ha tillit til lærerne, mens lærerne er mer tilbakeholdne med å stole fullt ut på elevene. Her kan man derimot se spor av at både lærere og elever påvirkes av kulturen da de oppdras til en tro om de eldstes visdom.

7.3 Elevers muligheter til medvirkning i beslutninger

I forskningsspørsmål 4 er vi ute etter å finne ut i hvilken grad elevene gis "muligheter til å medvirke i beslutninger som gjelder skolehverdagen deres". Lærerne uttaler seg stort sett veldig åpent og fritt om dette, og er de som først og fremst kaster lys over en situasjon der elevene ikke ser ut til å medvirke noe særlig i skolen utenom i undervisningen. Elevene på sin side er mer motvillige til å uttale seg om det samme, og hevder i flere sammenhenger at de synes de har gode muligheter for medvirkning. Vi skal nå se nærmere på elever og læreres utsagn om medvirkning i undervisningssammenheng og på skolenivå, og sammenligne hvordan de to partene uttaler seg om situasjonen.

Når det gjelder elevmedvirkning i undervisningen, ytrer både lærerne og elevene at elevene har muligheter til å medvirke gjennom å si sine meninger om måten undervisningen legges opp på. Ikke alle lærerne er like positive til dette, men elevene formidler derimot et bilde av at de møtes på en positiv måte dersom de har noe å utsette på lærerens måte å undervise på. Flere elever peker på situasjoner hvor lærerne tar til seg elevenes kommentarer og gjennomfører forandringer i undervisningsmetodene. Dette viser lærere som er åpne for forandringer, samt til å lytte til elevene og ta deres kommentarer på alvor. Som i problemet med ujevn deltakelse mellom kjønnene, vises det også i denne sammenheng at lærerne er åpne for å se bort fra visse sider ved kulturen som aldershierarkiet. Elevene våger også å si ifra til lærerne i samfunnsfag, og man kan dermed si at måten det legges opp til elevmedvirkning i undervisningen, ser ut til å fungere for begge parter. Når det kommer til å la elevene medvirke i beslutninger rundt hvordan elevarbeidene skal evalueres, viser utsagn fra begge grupper at elevmedvirkning her ikke er særlig vanlig. Elevene hevder imidlertid at de har muligheten til å be om forklaring av lærer eller påpeke feil i ettertid av lærers evaluering av skolearbeidet, noe som ikke nevnes av lærerne. Hvorvidt elevene opplever at de har mer innflytelse i etterkant av evalueringene enn hva lærerne synes, kan være et spørsmål å stille seg her. Alt i alt kan man si at det gis rom for elevmedvirkning i undervisningen, og at både elever og lærere ser ut til være enige om at nivået av elevmedvirkning i undervisningen fungerer som de

forventer. Som nevnt i empirikapitlene virker det å være en viss demokratisk dybde tilstede i undervisningen til samfunnsfaglærerne, en vurdering som underbygges av begge empiridelene. På den annen side indikeres det at andre lærere legger opp til en mer autoritær lærerrolle, og at elevene i tilfeller frykter noen lærere.

På skolenivå og opp i mot ledelsen av skolen er nivået av medvirkning lavere enn hva det gis uttrykk for å være i samfunnsfagsundervisningen. Cohens demokratidimensjoner viser liten grad av bredde, dybde eller omfang, da vi i begge empiridelene kunne lese at både lærere og elever viste til en liten grad av demokratisk elevmedvirkning i skolen. Lærerne er derimot mer tydelige på det at nivået av elevmedvirkning er lavt, enn hva elevene er. En tendens som viser seg er at lærerne er mer opptatt av å belyse forholdet som et problem enn hva elevene selv er. Det ser ut til at elevene og lærerne har forskjellige forventninger til i hvor stor grad elevene skal ha mulighet til å medvirke. Lærerne hevder at de oppfatter det som et problem at elevene ikke inkluderes mer i medbestemmelser, selv om det påstås av noen lærere at det er positivt at elevene har mulighet til å bidra med og sette dagsorden. Noen lærere viser et stort engasjement i forhold til at elevene burde involveres mer i medvirkning, mens elevene selv virker mindre reflektert i forhold til situasjonen. Det kan ha virket inn at elevene ikke ønsker å si sine meninger om nivået av elevmedvirkning til hvem som helst, og dermed kanskje ikke er fullt ut frittalende under intervjuene, og at dette har påvirket hvorfor lærerne virker mer engasjerte i situasjonen enn hva elevene selv gjør. En annen påvirkning kan være kulturen i form av at elevene ikke forventer å ha mye og si, da de unges deltakelse og medvirkning ikke er vanlig i aldershierarkiet (side 22). Ifølge elevenes og lærernes utsagn framstilles skoleledelsen som preget av aldershierarkiet i den grad at ledelsen ser ut til å mene at elevene ikke er i stand til å ta de beste avgjørelsene, at elevene er for unge til å vite sitt eget beste. Skoleledelsen ser også ut til å være i en maktposisjon der de ønsker å bruke sin makt til å bestemme over beslutningene som skal tas ved skolen. Elevene, og i noen tilfeller lærerne, virker ikke å anses som kompetente nok til å innvirke noe særlig i beslutningsavgjørelsene. Tanken om demokrati i skolen og opplæring gjennom medbestemmelse, kan se ut til å være lite tilstede i skoleledelsens tanker om skolen. Ledelsen (de eldre) og elevene (de unge) er de som er mest påvirket av kulturen og dens begrensninger for demokratiutvikling i skolen. Lærerne – som de fleste er relativt unge voksne – ser ut til å være de som arbeider for å legge bort kulturens begrensninger og erstatte den med mer demokratisk virksomhet. Lærerne anser mangel på medbestemmelse som et stort problem i den malawiske skole, men står uten særlig makt til å gjøre noe med det sett bort fra i sine egne undervisningstimer.

Som vi har sett virker det ikke som om skoleledelsen – ifølge elever og lærere – legger opp til noen særlig grad av elevmedvirkning. Likevel legges det opp til arenaer for elevenes medbestemmelse gjennom prefektrådet, der noen av elevene selv hevder at de har innflytelse, mens andre elever forteller at de er bevisste på at prefektrådets beslutninger blir endret på dersom skoleledelsen ikke samtykker i avgjørelsene. Lærerne understreker at elevene heller ikke her har noen reell mulighet for medbestemmelse, men at skoleledelsen likevel gir inntrykk av at prefektrådet er en demokratisk arena. Måten lærerne beskriver denne praksisen på vitner om at skoleledelsen legger opp til et pseudodemokrati innad i skolen, da ledelsen legger opp til det som ser ut som demokratisk medvirkning gjennom prefektrådet, samtidig som ledelsen selv har makten over de reelle beslutningene. Elevene ser ikke dette like tydelig som lærerne, da flere elever hevder at de er fornøyde med hvordan prefektrådet fungerer. Her er det først og fremst ut i fra lærernes utsagn vi kan tolke at prefektrådet ikke fungerer demokratisk.

Et annet spenningsfelt når det gjelder prefektrådet finner vi når vi ser på hvordan prefektene blir valgt. Elevene hevder dette skjer på en demokratisk måte, gjennom at prefektene blir valgt av sin egen klasse, mens lærerne på den annen side hevder at elevenes stemmer ikke nødvendigvis er utslagsgivende for hvem som blir prefekter. Lærerne forteller at de selv og ledelsen sitter med makten til å gjøre om på klasseflertallets vilje, og at de kan velge den eleven de etter sine preferanser mener vil gjøre den beste jobben. Dette betyr at lærerne har muligheten til å legge vekt på sine egne preferanser når de påvirker valget av prefekter, mens skoleledelsen kanskje vil påvirke ut i fra at de ønsker medgjørlige elever til prefektrådet. Igjen ser vi at elevene nærmest lures til å tro at prefektrådet er en demokratisk praksis innen skolen, da de ser ut til å tro at de selv velger sine representanter på en demokratisk måte. Mens elevene fremmer prefektrådet som et eksempel på demokrati i skolen, forteller lærerne en annen historie. Vi kan igjen se hvordan prefektrådet fungerer som pseudodemokrati i praksis, der elevene tror de opplever demokrati, men ikke har noen reell medvirkning.

Elevene er stort sett fornøyde med hvordan samfunnsfaglærerne legger opp til medvirkning i undervisningen. Noen lærere ytrer derimot at de skulle ønske de sto friere i å legge opp undervisningen, og at de ønsker de kunne legge opp til mer demokrati i skolehverdagen generelt. Lærerne virker å ha lite handlingsrom innad i skolen, at de hele tiden styres og kontrolleres av ledelsen, som sitter med makt til å få lærerne forflyttet fra jobben dersom de ikke handler ut i fra ledelsens ønsker (side 24). Det virker som om lærerne blir satt føringer på for hvordan de kan undervise og for hva de kan undervise i. Ledelsen ser ut til å føre en

”lydighetspraksis” ovenfor både elever og lærere. I hvilken grad lærerne kan slippe til elevene i undervisningen ser ut til å variere, men det er tydelig at noen lærere gjerne skulle hatt større frihet i undervisningen. Man kan spørre seg om mangel på frihet bidrar til å hindre demokratisk deltakelse i skolen og dermed opplæring til demokratisk medborgerskap? Lærerne står i et motsetningsfylt spenningsforhold der de skal lære elevene opp til å bli demokratiske medborgere gjennom teori og praksis, samtidig som de ovenfra styres av en ledelse som ser ut til å frykte for å miste kontroll dersom elevenes tøyler slakkes. Noen lærere fremmer en tro om at man vil oppleve kaos dersom elevene får for frie tøyler, samtidig som andre lærere oppgir at de har lyst til å gi elevene muligheten til å øve seg i aktiv deltakelse og medvirkning i undervisningen og på skolenivå. Lærernes forhold til skoleledelsen kan igjen sammenlignes med skoleledelsens forhold til skolemyndighetene, som legger store føringer på skoleledelsen og sitter med en makt til å forflytte både rektor og andre ansatte (side 24). I hele skolesystemet virker det som om vi kan spore liten grad av demokratisk dybde, da aktørene som beslutningene omhandler ikke gis muligheten til å ta del i selve beslutningstakingen. Lærerne virker tydelig bevisste på dette, mens elevene varierer mer i sine synspunkter, da noen elever mener de tar del i beslutningstaking mens andre mener det motsatte. Noen elever hevder også begge deler, da en elev kan påstå at ledelsen ikke tar elevenes tanker til etterretning, men samtidig mener at prefektrådet fungerer demokratisk.

Man kan si at slik som skolesystemet fungerer, minner det om Malawis korte historie som demokrati, da forholdet mellom lærere, skoleledelse og myndigheter ser ut til å være preget av hierarkisk makt heller enn demokratiske strukturer. Med dette mener vi at de med mest makt bruker denne til å kontrollere de som befinner seg under i hierarkiet, heller enn å gi de involverte muligheter til å ta del i beslutningene som tas (side 24). Det virker som at den demokratiske perioden i Malawi ennå har vært for kortvarig til at de demokratiske strukturene har tatt over for dette makthierarkiet som man kan si minner mer om autoritære tendenser. Malawis historie virker å prege skolesystemets funksjon den dag i dag, og samtidig som det på overflaten gis uttrykk for at det legges opp til demokratiske strukturer blant annet på skolenivå, kan man se at de autoritære tendensene virker å stå sterkest under overflaten. Vi kan si dette da skoleledelsen gjennom prefektrådet gir uttrykk for å legge opp til demokrati, men frykter i realiteten å miste den makt og kontroll som de er vandt til å ha, og derfor legger opp til et pseudodemokrati i stedet og bruker dermed sin makt til å få mer makt.

Streiken ved skole A står frem som et eksempel på at elevene savner et større nivå av medvirkning i skolehverdagen. Her demonstrerte elevene for skoleledelse og lærere at de

ønsker et visst nivå av respekt og likeverdig behandling fra de voksne ved skolen. Elevene beviste gjennom streiken at de kunne stå sterke sammen, fremme sine krav og bli hørt. Aldershierarkiet vek til side og elevene skapte en situasjon der kulturen ble lagt til side til fordel for demokratiske strukturer. Her kan vi spore en ubalanse i det bildet vi tidligere har tegnet der elever og ledelse virker mest preget av kultur, og lærere mer preget av ønsket om å erstatte kultur med demokrati. Gjennom streiken vises et bilde der lærerne blir noe mer kulturelt konservative og hevder elevene gikk over streken, at det ikke var nødvendig å trå til et virkemiddel som streik. Elevene på den annen side forsvarer det de gjorde, og viser til at streiken resulterte i positive resultater. Lærerne, som tidligere har belyst elevenes små muligheter for å medvirke i beslutninger, snur noe i sine meninger når elevene tar sakene i sine egne hender for å forsøke og skape endringer i forholdene ved skolen. Det virker som om lærerne ikke ønsker at endringer i skolens elevmedvirkningspolitikk skal komme nedenfra, men heller ovenfra – som initiativ fra skoleledelsens side. Lærerne belyser også lite at streikens utfall faktisk ble positivt for elevene, som at streiken førte fram mot at elevenes krav ble hørt.

Fra et demokratisk synspunkt kan man kanskje velge å kalle streiken et demokratisk gjennombrudd for elevene, da de fikk fremmet sine synspunkt og ble hørt som et flertall. Elevene demonstrerte at de hadde et ønske om å delta i skolesamfunnet, og man kan si at de fremmet den republikanske tanken om deltakerdemokratiet. Som demokratisk virkemiddel viste streik seg å være effektivt, og man kan spørre seg om det er med slike virkemiddel elevene kan oppnå en større grad av demokrati i skolehverdagen? I så fall kan det se ut til at det trengs en holdningsendring hos de fleste elevene vi har intervjuet, da de fleste under intervjuene hevdet å være fornøyde med nivået av elevmedvirkning i skolen. Det kan se ut til at elevene til en viss grad blindes av kulturen. Streiken ved skole A viste derimot at når det er en sak som betyr mye for elevene, og de selv erkjenner at de ikke behandles rettferdig av de voksne ved skolen, så kan de gå aktivt ut og bruke elevflertallet til å kjempe for sine saker. En kan argumentere for at streiken førte til en myndiggjøring av elevene, og man kan se hvordan den fungerte som et middel for å flytte grenser i en konfliktsituasjon og hvordan flertallet kunne kreve sin rett ved å stå sammen. Man kan si at den dagen elevene ved skole A streiket erfarte de hvordan demokrati kan fungere i praksis.

Malawi er ennå et ungt demokrati, og som vi har vist til tidligere mangler fremdeles en rekke demokratiske strukturer i det malawiske samfunnet. Kanskje kan streiken stå som eksempel for hvordan folket sammen kan tale flertallets sak i fremtiden? Dersom lærerne fortsetter å

formidle et ønske om at demokratiet skal komme ovenfra, vil mange elever kanskje ikke se denne muligheten de har som stort folkeflertall i en situasjon der makteliten kanskje kjører sitt eget løp? I et ungt demokrati som Malawi kan man komme til å trenge årevis med erfaringer før de demokratiske strukturene er på plass, og hvem skal passe på makteliten om ikke folket opplæres til å se det som sin oppgave? I den situasjonen lærerne befinner seg, presset mellom elever og ledelse, kan man kanskje forstå at lærerne tvinges til å ta ledelsens standpunkt. I opplæringen til demokrati kan man påstå at elevene ved skole A viser til et godt eksempel på demokratisk utvikling og folkevilje, som enhver lærer kunne utnyttet som utgangspunkt for undervisning i demokrati. Elevene ved skole A sitter nå med egne erfaringer på demokrati i praksis, men det ser ikke ut til at lærerne velger å utnytte denne situasjonen i undervisningen. Elevene vil altså ikke oppleve å se sammenhengen mellom streiken de gjennomførte og demokrati.

7.3.1 Oppsummering

I undervisningen viser hovedtendensen ifølge både elever og lærere at lærerne legger opp til elevmedvirkning i beslutninger som angår elevene. Lærerne skiller seg fra ledelsen ved at de ser ut til å legge bort kulturelle tradisjoner gjennom å velge å lytte til elevenes synspunkter. Både elever og lærere formidler et positivt bilde på kommunikasjonen i klasserommet. I evalueringer av skolearbeidet viser elevene til at de har mulighet til å konfrontere lærerne med sine synspunkt i etterkant av evalueringen, mens lærerne ikke sier noe om dette. Spørsmålet er om elevene selv opplever de har mer medvirkning her enn hva lærerne opplever?

Elevmedvirkning på skolenivå fremmes som en stor mangel av lærerne, og de hevder at ledelsen bevisst hindrer elevene i å medvirke til beslutning. Elevene selv er mer vaklende i sine tanker rundt egne muligheter til medbestemmelse. Den demokratiske dybden fremstilles som lav, da elevene – og i situasjoner også lærerne – ikke slippes til i beslutningstaking. Det virker som om forholdene er kulturelt betinget og at elevene har andre forventninger enn hva lærerne har, til hvordan skoledemokratiet skal være. Her argumenterer vi for at ledelsen og elevene er de partene som påvirkes mest av kultur, mens lærerne forsøker å erstatte kulturens betydning i skolen med demokrati. Lærerne forteller hvordan skoleledelsen legger opp til en form for pseudodemokrati når prefektrådet fremstilles som et elevmedvirkende, demokratisk virkemiddel, mens elevenes beslutninger i rådet i realiteten ikke har særlig innflytelse. Også noen elever påpeker at de opplever manglende medvirkning som frustrerende, men likevel er det først og fremst lærerne som fremstiller forholdene som et demokratisk problem i skolen. I

utvelgelsen av prefektene kan vi se et spenningsfelt når lærerne forteller at utvelgelsen er udemokratisk, mens elevene fremmer den som et eksempel på demokrati i skolen. Elevene lures nærmest til å tro at prefektordningen fungerer som et eksempel på skoledemokrati. Flere av lærerne ønsker seg friere tøyler når de skal legge opp undervisningen, da de føler seg kontrollert av skoleledelsen. Man kan se strukturene av et hierarkisk oppbygd skolesystem, der lærerne hele tiden må stå til ansvar for skoleledelsen og der skoleledelsen må forholde seg til skolemyndighetene. Partene trues av de overordnedes makt til å gi de underordnede sparken fra jobben eller tvangsflytte dem til andre arbeidsplasser. Måten dette hierarkiske systemet fungerer på, minner mer om et autoritært system heller enn demokratisk, og man kan se hvordan fortiden fremdeles preger skolesystemet. Lærerne virker altså å ha et lite handlingsrom når de skal undervise i demokrati, da de blir kontrollert av sine overordnede.

Når elevene ved skole A gjør opprør mot et system som ikke lar dem delta demokratisk, snus bildet av lærerne og elevenes motsetningspregede framstilling av en demokrati- eller kulturpåvirket skolehverdag. Lærerne blir mer kulturelt konservative siden de synes elevene gikk for langt da de tok i bruk streik som metode, og ser ikke at elevene gjennom streiken la bort de kulturelle begrensningene og tok i bruk et demokratisk virkemiddel for å kreve sine rettigheter. Her ser det ut til at lærerne ikke ønsker at demokratiske endringer i skolen skal komme nedenfra, men snarere ovenfra. Utfallet av streiken ble positivt for elevene og man kan si elevene ble myndiggjort, da deres krav ble tatt seriøst. Dersom flere elever bevisstgjøres sitt lave nivå av medvirkning i skolen, vil man kanskje se flere som benytter samme virkemiddel for å fremme sine krav i fremtiden? På den måten ville bevisstgjøring kunne tenkes å føre mot en demokratisk utvikling av landet. Lærerne gir derimot ikke elevene muligheten til å se streiken som et demokratisk virkemiddel, noe om kan skyldes at de virker presset mellom ledelsens syn på hendelsen og sitt eget syn på nivå av elevmedvirkning. Elevene får altså ikke lære at den dagen de streiket bidro de til å skape demokratiske endringer ved skolen der deres ønsker ble hørt og de fikk vist sin styrke og vilje gjennom flertallet.

8

Konklusjon

Med utgangspunkt i hovedproblemstillingen, samt de fire forskningsspørsmålene, søker vi her å presentere de konklusjoner som kan trekkes ut fra analysen gjort av lærer- og elevempirien: **Hvilke oppfatninger har lærere og elever av demokrati og av elevers muligheter til demokratisk deltakelse i et utvalg malawiske videregående skoler?**

Kapittelet er inndelt etter de fire forskningsspørsmålene.

8.1 Hvilken demokratiforståelse ligger til grunn for lærerens undervisning i demokrati?

Et viktig mål for samfunnsfagsundervisningen i den malawiske skolen er å utdanne elever til demokratisk deltakelse gjennom å gi dem medborgerferdigheter (vedlegg G). Liberal og republikansk demokratiteori har noe ulik tolkning av hva medborgerrollen skal inneholde, og lærerens demokratiforståelse kan dermed ses på som en påvirkende faktor som kan være med og prege hvordan undervisningen om demokrati og medborgerferdigheter legges opp. Den ene delen av problemstillingen vår går ut på å finne ut hvilken oppfatning lærerne har av demokrati, og i første forskningsspørsmål blir lærernes demokratiforståelse satt i sammenheng med deres undervisning om demokrati.

Vi hadde klare forventninger om at lærernes demokratiforståelse skulle bygge på malawiske tradisjonelle verdier og ligge tettest opp til republikansk demokratiteori, da vi anså de kulturelle verdiene i det malawiske samfunnet for å peke i retning av en republikansk tankegang. I teorikapittelet ble liberal og republikansk demokratiteori presentert, og hvordan de to retningene så for seg medborgerrollen. I lærerempirien som angikk lærernes demokratiforståelse, fant vi spor av begge demokratiteoriene. Likevel kan vi si at tyngden i materiale tegner et klart bilde av en forståelse som ligger nærmest opp til republikansk demokratiteori og dens syn på medborgerens rolle.

Lærerne viste en bred demokratiforståelse hvor medborgeren ble gitt en aktivt deltakende rolle, og hvor demokratiet angikk alle livets sfærer. Deltakelse ble sett på som en forutsetning for demokrati og utvikling, og medborgeren hadde til ansvar å engasjere seg i samfunnet gjennom å bidra med sin deltakelse. Medborgerens deltakelse ble sett på som et avgjørende bidrag på veien mot å oppnå hva som er samfunnets beste. I funnene så vi hvordan tradisjonelle verdier, som blant annet fellesskapstanken, i høy grad gjorde seg gjeldene og var med på å prege informantenes forståelse av demokrati og medborgerrollen. Staten ble også gitt en aktiv rolle som tilrettelegger for deltakelse og beskytter av medborgernes rettigheter. Vi vil dermed si at våre forventninger til lærernes demokratiforståelse var sammenfallende med funnene gjort i empirien.

Samfunnsfagslærernes demokratiforståelse preges i stor grad av malawisk kultur og tradisjoner.

Videre i analysen gjort av lærernes demokratiformidling, viser hovedtendensene i både elevempirien og lærerempirien at lærernes undervisning av demokrati preges av kulturens tradisjonelle syn på at deltakelse i samfunnet er nødvendig. Vi så hvordan den republikanske demokratiteorien på mange områder lå nært opp til den malawiske kulturen. Fellesskapstanken står sterkt i kulturen, sammen med tradisjonen om å engasjere seg i lokalsamfunnet og på den måten bidra til utvikling og samfunnets felles beste. Landets unge demokrati har også vist behov for aktiv deltakelse fra dets medborgere for å fortsette utviklingen fremover, og deltakelsen ses nærmest på som medborgerens plikt. Demokratiformidlingen kan derfor sies å preges av de kulturelle verdiene i det malawiske samfunnet, som igjen ligger tettest opp til republikansk demokratiteori.

Hovedtendensene i materialet viser at de kulturelle verdiene, som fellesskapsverdien, også er mest fremtredende i lærernes undervisning om demokrati.

Vi så likevel hvordan undervisningen hovedsakelig ble koblet til informasjonsformidling. Den ble i liten grad sett i sammenheng med elevaktiv demokratiopplæring gjennom utprøving og utforskning, slik både en republikansk demokratiforståelse legger opp til, samt hvordan Deweys så for seg utdanning. Lignede bilde ble i forkant av våre undersøkelser også tegnet opp av kontaktpersonen vår ved Chancellor College, hvor lærerens fokus i demokratiundervisningen ble hevdet å være preget av informasjonsformidling (side 5). Mangelen på å se demokratiundervisningen koblet sammen med elevenes aktive deltakelse skiller seg dermed fra en republikansk demokratiforståelse, og stemmer overens med det

bildet vi fikk skissert opp på forhånd. Vi har likevel sett at elevene i stor grad *gis* mulighet til aktiv å delta i undervisningen, og dermed tyder funnene på at det her først og fremst handler om lærernes manglende bevissthet og sammenkobling av demokratiopplæringen til også å gjelde elevaktivitetene i undervisningen.

I demokratiformidlingen ble det fokusert på å lære opp elevene til å bli aktive medborgere av demokratiet. Opplæringen knyttet deltakelse opp mot medborgerens ansvar for å gjøre det staten trenger. Det ble vektlagt en bred deltakelse, hvor undervisningen blant annet fokuserte på hvordan elevene kan delta utenom valg. Ved at lærerne vektla medborgerens aktive rolle i sin undervisning, skiller våre funn seg fra Divalas argumentasjoner, som ble presentert innledningsvis, om at elevene læres opp til at medborgernes deltakelse kun skjer gjennom å stemme (side 1).

Som svar på problemstillingen tilsier analysen at både lærernes demokratiforståelse og demokratiformidlingen preges av malawiske tradisjonelle verdier hvor fellesskapstanken og tanken om at deltakelse i lokalsamfunnet er en nødvendighet, kan trekkes frem. De kulturelle verdiene kan identifiseres til å ligge tett opp til en republikansk demokratiforståelse.

8.2 Hvilken demokratiforståelse har elevene?

I konklusjonsdel 8.1 så vi at lærernes demokratiforståelse var preget av kulturelle verdier og dermed lå tett opp til en republikansk tankegang. Når det gjelder elevenes forståelse av demokrati, hadde vi en forventning om at lærernes demokratiforståelse ville gjenspeiles hos elevene. I likhet med lærernes demokratisyn ventet vi også blant elevene å finne en forståelse av demokrati hvor kulturelle verdier spilte en større rolle.

Funnene fra empirien viser at elevens demokratiforståelse både er preget av kulturelle verdier som ligger tett opp til en republikansk demokratiforståelse, samt av lærerens demokratiformidling. Tanken om fellesskapet virker å stå sterkere i demokratiforståelsen enn individualisme. **Elevenes demokratiforståelse er tydelig påvirket av kulturelle verdier og av lærernes syn på demokrati.**

At elevenes demokratiforståelse er påvirket av kulturen kan vi si da elevene tillegger medborgerrollen ansvar, plikter og krav om bred deltakelse. Dette er verdier som også står

sterkt i den republikanske demokratitradisjonen, og man kan si at likhetene mellom den republikanske modellens verdier og den tradisjonelle kulturens verdier gjør at man kan oppfatte at elevene har en forståelse av demokratiet som ligger tettest opp til det republikanske synet. Elevene viser at fellesskapet også står sterkt i deres forståelse av demokrati, en tanke vi finner igjen både i kulturen og i den republikanske demokratiteorien. Det er hovedsakelig når elevene forklarer demokrati som system at vi kan finne likheter til den liberale teorien i elevenes demokratiforståelse, da borgerens frihet til å gjøre hva man vil vektlegges i større grad enn medborgerens ansvar for fellesskapet. Likevel tar republikansk teoretiske verdier over når elevenes fokus går over til medborgerrollen.

Som vi forventet, virker elevenes demokratiforståelse å være påvirket av læreren, da begge parter formidler verdier som minner om den republikanske demokratitradisjonen. Man kan likevel anta at kulturens verdigrunnlag – som bidrar til å forme begge parters forståelse, ligger som en slags erfaringsbakgrunn som gjør det lettere for begge parter å se demokrati med utgangspunkt i det kjente verdigrunnlaget fra kulturen.

Selv om kulturen spiller en vesentlig rolle i elevenes demokratiforståelse, kan det også virke som om kulturen setter begrensninger for elevenes mulighet til å praktisere demokrati, da deltakelse og diskusjoner ikke er noe unge malawiere tradisjonelt oppfordres til å være en del av. Videre i konklusjonen vil vi gå nærmere inn på hvorvidt elevene får ta del i og øve seg i, demokratiske virkemiddel som ansvar, deltakelse og diskusjoner. Vi vil da se hvorvidt elevene gis muligheter for praktisk erfaring i demokrati på lik linje med de teoretiske kunnskapene vi har sett her.

Våre forventninger ser ut til å ha blitt møtt, da **elevenes demokratisyn i hovedsak virker å være påvirket av kulturen og lærernes demokratiforståelse** i en retning som minner om republikansk demokratiteori.

8.3 I hvilken grad legges det opp til aktiv elevdeltakelse i undervisningen?

Et viktig utgangspunkt for våre undersøkelser ligger i troen på at deltakelse på én arena vil kunne gjøre personen som deltar mer kompetent til å delta også på andre arenaer. Dermed kan en tenke seg at opplæring til deltakelse i skolen vil kunne føre til deltakelse i politiske sammenhenger senere. Både Pateman og Mansbridge fremmer et slikt syn. En del av

problemstillingen vår går ut på å undersøke hvilke oppfatninger lærere har av elevers muligheter til demokratisk deltakelse i skolen. Et aspekt vi har søkt å belyse vedrørende dette, er elevenes mulighet til aktiv deltakelse i undervisningen. Her har vi valgt å ta utgangspunkt i et snevert begrep for elevdeltakelse, hvor elevenes muligheter til medvirkning holdes utenfor (side 36). Hva funnene sier om elevenes muligheter for medvirkning vil bli nærmere presentert under i delkapittel 8.4.

I teorikapitlet ble Deweys tanker om utdanning til demokrati, og hvordan han vektla en opplæring som gav elevene muligheter til deltakelse, presentert. Videre så vi nærmere på Cohens dybde dimensjon, og hvordan demokratiets dybde i undervisningen blant annet kan beskrives ut fra dens vektlegging av å gi elevene opplæring til deltakelse. Undervisningen skulle her gi elevene muligheten til å uttrykke sine overbevisninger, diskutere og samarbeide, samt få mulighet til å argumentere for og imot beslutninger.

Innledningsvis så vi hvordan Harber argumenterte for at den malawiske skolen ikke fremmet demokrati gjennom praksis, ved å gi rom for kritisk tenkning og deltakelse. Harber hevdet at undervisningen først og fremst var kunnskapsorientert (side 1). I forkant av analysen hadde vi derfor forventinger om å finne at det i liten grad legges opp til elevaktive undervisningsmetoder i klasserommet. Funnene viser derimot at både elever og lærere opplever at elevene tilgis mulighet til elevdeltakelse i undervisningen. Resultatene av analysen viser at funnene fra begge empirikapitlene er sammenfallende. Funnene kan dermed sies ikke å stemme overens med Harbers argumenter og våre forventninger.

Hovedtendensen i materialet vitner om at informantene opplever at det tilrettelegges for ulike typer elevdeltakelse i undervisningen, som diskusjoner, debatter, samarbeid, spørsmål og svar.

Funnene viser at Deweys tanker om utdanning til demokrati oppleves av informantene som langt på vei gjeldene i undervisningen. Noen lærere stiller seg mer skeptiske til å åpne opp for elevdeltakelse i sine timer, men de fleste lærerne ser ut til aktivt å fremme elevdeltakelse. Empirien uttrykker også at undervisningen oppleves å reflektere demokratiets dybde, da informantene blant annet beskriver hyppig bruk av diskusjoner som en del av demokratiundervisningen. Analyser gjort av begge empirikapitlene viser også en tydelig republikansk demokratiformidling hvor elevdeltakelse vektlegges og fremmes aktivt.

Som vi konkluderte med i del 8.1, fant vi at informantene i liten grad så elevdeltakelsen i sammenheng med demokratiopplæringen, og at både lærere og elever så ut til å mangle en bevissthet rundt å se disse to i sammenheng. Likevel vitner materialet om at elevene gis muligheter til demokratisk deltakelse i undervisningen, i form av deltakelse i aktive undervisningsformer, selv om koblingen kanskje ikke alltid er bevisst.

Når det gjelder nivået av hvordan elevdeltakelsen utarter seg, tegner materialet opp et bilde hvor guttene deltar mer aktivt enn jentene i undervisningen. Dette fortolker vi i lys av den malawiske kulturen hvor jenter har en underordnet posisjon i samfunnet. En slik ubalanse i deltakelsen kan være med og skape et demokratisk problem, da blant annet Dahl har hevdet at alle som berøres bør være inkludert i "folket" og delta. I lys av Cohens analytiske breddedimensjon kan man si at deltakelsen i klassen ikke viser noen særlig demokratisk bredde når halvparten faller fra på grunnlag av kjønn. Det kulturelle aspektet kan her tenkes å hindre jenters opplevelse av muligheten til å delta i undervisningen. Ubalansen mellom guttene og jentenes deltakelse i undervisningen, og i samfunnet generelt, kan ses i sammenheng med Malawis unge historie som demokrati. Kulturelle tradisjoner kan fortsatt se ut til å stå sterkere i befolkningen enn de demokratiske verdiene. Empirien viser derimot at flere lærere har tatt tak i ubalansen mellom kjønnene og dermed viser et ønske om å øke den demokratiske læringen i skolen.

Som svar på problemstillingen tilsier analysen at det legges opp til elevdeltakelse i undervisningen. Både lærere og elever opplever at elevene gis muligheter til aktiv deltakelse gjennom en rekke ulike typer aktiviteter. Materialet beskriver likevel en noe ujevn deltakelse mellom kjønnene, hvor guttene deltar mer enn jentene. Ubalansen tolkes ut fra den malawiske kulturen hvor kvinnene kulturelt er underordnet mennene.

Mens informantene opplever at det gis rom for demokratisk deltakelse gjennom elevdeltakelse i undervisningen, skal vi i 8.4 se på hvorvidt de opplever at elevene gis muligheter for medvirkning i skolehverdagen.

8.4 I hvilken grad gis elevene muligheter til medvirkning i beslutninger som omhandler deres skolehverdag?

I teorien har vi sett Cohen definere demokrati som et samfunnssystem der medlemmene – de det gjelder – kan delta i utformingen av beslutningene. Pateman og Mansbridge hevder at

gjennom deltakelse i å ta beslutninger, utdanner man til aktivt deltakende medborgere og at aktiv deltakelse gir utdanning til deltakelse. I skolesammenheng kan man si at dette betyr at for å bli deltakende medborgere burde elever kunne bruke skolen som en arena for øvelse i deltakelse og medvirkning. Dewey ser for seg at et av formålene med utdanning er å øve elevene i å bruke sine naturlige begavelse for demokrati. Elevene bør dermed, ifølge Dewey, ha muligheter til å prøve ut demokratisk medvirkning for å forberedes på sin fremtidige rolle som samfunnsborgere i demokratiet.

Som ungt demokrati befinner Malawi seg i en fase der visse demokratiske strukturer ennå mangler i samfunnet og i institusjoner. Kulturelt har unge i Malawi hatt små rettigheter til medbestemmelse eller deltakelse i samfunnet. Aldershierarkiet som preger kulturen, gjør at eldre i form av sin antatte visdom har makt til å ta avgjørelser på vegne av de unge, da unge mennesker anses for ikke å sitte med nok kunnskap til å ha noe og bidra med. I innledningen (side 1) til denne oppgaven presenterte vi blant annet to sitat der fagpersoner i Malawi hevdet at elever i den malawiske videregående skolen ikke ble gitt muligheten til å medvirke i beslutningstaking, samt at elevene heller ikke hadde forventninger om dette. Det ble derfor hevdet at elevene ikke praktiserte demokrati i skolen, selv om den malawiske læreplanen oppfordrer til elevers tilegnelse av evner til medbestemmelse i skolen. Våre forventninger til resultatene omhandlet at elevene ikke ble ansett som ressurssterke nok til å få ta del i beslutningstaking, og at lærere og ledelse ville forvente kaos dersom de gav elevene frie tøyler. Vi ventet altså å finne en skole der det ikke legges opp til noen særlig grad av elevmedvirkning.

Lærernes rolle når det gjelder elevenes mulighet til medvirkning, er ikke slik vi hadde forventet, da det først og fremst er lærerne som belyser og problematiserer en skolehverdag der elevene ikke har stor mulighet til medvirkning. Det viser seg også at lærerne legger opp til en viss grad av medvirkning i undervisningen, da elevene gis muligheter til å påvirke undervisningen. Elevene selv virker fornøyde med hvordan lærerne legger opp til elevmedvirkning i undervisningen. På skolenivå kan vi se at lærerne anser det som et problem at elevene ikke medvirker i beslutninger som angår elevene, mens elevene selv ikke vektlegger det som et problem i like stor grad.

Lærerne legger opp til en viss grad av elevmedvirkning i undervisningen, men problematiserer et lavt nivå av elevmedvirkning på skolenivå. Elevene lever på en

illusjon om elevmedvirkning på skolenivå, og gir inntrykk av å oppleve mangel på medvirkning som et mindre problem enn hva lærerne gjør.

Graden av medvirkning på skolenivå viser seg å være lav, da ledelsen legger opp til en pseudodemokratisk styring av skolen, der elevene gis inntrykk av å ha en medvirkning i beslutningssaker gjennom prefektrådet. Lærerne er de som belyser dette, da elevene selv ser ut til å tro at prefektrådets medvirkning er reell. Dermed kan vi si at elevene lever i en slags illusjon om demokratisk medvirkning i skolehverdagen, og resultatene fra undersøkelsene våre kan sies å stemme overens både med sitatene fra fagpersonene som ble presentert i innledningen.

At lærerne er de som hovedsakelig belyser et lavt nivå av elevmedvirkning på skolenivå, er noe overraskende, da det i innledningen (side 1) ble hevdet at både ledelsen og lærerne ikke gir rom for elevmedvirkning. I empirien har vi derimot sett at lærerne har lite handlingsrom, og at de til en viss grad blir styrt av ledelsens holdninger. Lærerne er likevel tydelige på at ledelsen handler feil når elevene ikke gis muligheter for elevmedvirkning, men det virker som om det er lite lærerne kan gjøre utover å ha sine meninger rundt praksisen.

At elevene ikke problematiserer mangel på elevmedvirkning i samme grad som lærerne, kommer av forskjellige forventinger til medbestemmelse. Elevene ser på lik linje med ledelsen, ut til å være preget av den kulturen de har vokst opp i, der unge ikke har noen medbestemmelsesrett. Ledelsen forventer ingen krav av elevene om å bli hørt, og elevflertallet forventer at beslutninger som angår dem selv blir tatt for dem. Vi kan altså se en sirkel der det virker sannsynlig at nivået av medbestemmelse ikke vil bli endret, da ingen av partene virker truende til å kreve endringer i systemet. Likevel kunne vi se at elevene ved én skole brøt med denne sirkelen, da de gikk til streik for å bli hørt angående menyen ved skolen. Streiken ved skole A kunne vi se stå fram som et eksempel på elever som gjorde opprør med kulturen og med skolens ledelse som i forkant av streiken ignorerte elevenes forsøk på å få svar. Ettersom elevene mener de gjorde rett i streiken, virker det altså som om de sammen føler seg sterke nok til å bryte med aldershierarkiet. Vi har sett at streiken så ut til å føre til en myndiggjøring av elevene, der de fikk vist sin makt som flertall og sin vilje til å kreve hva de mente var rett. At ledelsen valgte å møte elevenes krav, viser at elevene ble hørt gjennom streiken, og at den står som et eksempel på elevmedvirkning der elevene måtte ty til flertallets kraft for å ha noen medbestemmelse.

Når det kom til streiken kunne vi se at lærerne ved skole A ikke støttet opp om elevenes måte å kreve elevmedvirkning på – selv om utfallet var positivt. Altså viste lærerne et noe mer konservativt syn på hvordan elevdeltakelse skal foregå. Det virket tydelig at lærerne mener forandringen til mer elevmedvirkning bør komme ovenfra – som et initiativ fra ledelsen, og ikke nedenfra i form av opprør fra elevenes side. Lærerne ser ikke på streiken som et demokratisk virkemiddel, der elevene brukte flertallet for å kreve sin rett. Gjennom streiken har elevene fått erfare demokrati i praksis, men dette utnyttes ikke i undervisningen, slik at elevene kanskje ikke opplever å se sammenhengen.

Skolesystemet er preget av et makthierarki der elevene befinner seg på nederste trinn i det hierarkiske systemet. Lærerne hevder at de ønsker forandringer i skolen som går ut på at elevene skal kunne erfare demokrati i praksis ved å medvirke i beslutninger ved skolen, men lærernes posisjon i hierarkiet er lav og de har derfor liten mulighet til å endre nivået av elevmedvirkning. Deweys tanker om skolen som demokratisk institusjon blir ikke møtt fra skoleledelsens side. Det virker tydelig at elevene på skolenivå ikke gjennomgår noen særlig form for praktisk opplæring til demokrati, og at kulturelle tradisjoner står sterkere enn demokratiske verdier. Sett i sammenheng med Malawis relativt korte tid som demokratisk stat, virker mangel på tid som et grunnlag for at udemokratiske, kulturelle tradisjoner fremdeles preger samfunnet i stor grad, og man kan stille spørsmål ved hvor stor rolle kulturen spiller høyere opp i skole- og statssystem. Lærernes bevissthet rundt manglende demokratiske strukturer i skolen kan imidlertid være et tegn på at forandringer vil komme med tiden, at utdanning i demokrati med tiden kanskje vil bli innført av de som har vokst opp med demokrati som uttalt kjerneverdi i samfunnet.

Som forventet i forkant av intervjuene kan vi si at elevene i liten grad får praktisert demokratisk deltakelse, i form av medvirkning på skolenivå, da beslutningene tas på høyere hold. Derimot ønsker lærerne mer elevmedvirkning, og fokuserer i høy grad på at elevmedvirkning burde inn i skolehverdagen. Det som virker å begrense elevmedvirkningen, er skoleledelsens forståelse av elevene som ressursvake, og elevenes egne manglende forventninger til elevmedvirkning. Kulturen spiller en større rolle i skolehverdagen enn demokratiet. Det får en til å spørre hvorvidt kulturens betydning står sterkere enn demokratiet også på høyere nivå enn i skolen, som i det politiske systemet?

8.5 Oppsummerende konklusjon

Vi vil nå kort oppsummere funnene våre og se dem i lys av problemstillingen.

Både lærere og elevers oppfatning av demokrati minner i stor grad om den republikanske demokratiteorien, da ansvar, plikter, deltakelse og fellesskap er verdier som knyttes til demokratiet av begge parter. De samme verdiene finner man i den malawiske kulturen, og demokratiforståelsen virker derfor preget av kulturell påvirkning, samtidig som elevene virker påvirket av lærerens syn på demokrati.

Elevenes muligheter for demokratisk deltakelse i de tre skolene påvirkes i stor grad av kultur. I undervisningen legges det opp til deltakelse, men kulturen bidrar til å skape en ujevn balanse mellom kjønnene, da jentene er oppdratt til ikke å delta på lik linje med guttene. Det skapes muligheter for jentene til å delta, men det kan se ut til at jentene ikke har forventninger om selv å delta aktivt i timen. Den kulturelle kjønnsbalansen kan man altså si skaper et hinder for demokratisk deltakelse i timene.

På skolenivå påvirker kulturen elevers muligheter til demokratisk deltakelse ved at unge forventes å lytte til eldre og la eldre ta de unges beslutninger. Dette resulterer i at elevene ikke medvirker i beslutningstaking ved skolen, selv om lærerne yter et ønske om større grad av elevmedvirkning. Elevene får med andre ord ikke muligheten til å praktisere den demokratiteorien de lærer teoretisk, og man kan si mulighetene til demokratisk medvirkning ikke er tilstede på skolenivå.

9

Avslutning

Vi vil i første del av kapittelet kort skissere opp interessante fokusområder for videre forskning. I 9.2 vil vi se funnene våre i et samfunnsfagdidaktisk perspektiv, mens vi i 9.3 ønsker å avslutte med noen refleksjoner over hvilke erfaringer vi sitter igjen med etter endt arbeid med oppgaven.

9.1 Innspill til videre forskning

I denne oppgaven har vi hatt til hensikt å studere lærere og elevers oppfatning av demokrati og elevdeltakelse i noen malawiske videregående skoler. Som innspill til videre forskning ønsker vi først å presentere hvordan vi tenker at undersøkelsen kan komme til nytte i Malawi. Videre vil vi redegjøre for forhold som våre funn belyser, samt kommentere hva vi selv mener kan være interessant å forske videre på.

Resultatene i oppgaven vil bli sammenfattet i en engelsk rapport som vil bli gjort tilgjengelig for våre kontakter ved Chancellor College i Malawi. Intensjonen med rapporten vil være at våre undersøkelser skal kunne komme til nytte i det samfunnet de omhandler, samt at de som hjalp oss med tilrettelegging for undersøkelsene skal ha muligheten til å se og bruke resultatene dersom funnene er av deres interesse. Vi ønsker gjennom rapporten å gi innsikt i hvordan demokratiundervisningen legges opp og hvordan skolene legger til rette for elevmedvirkning. Ved å gjøre resultatene tilgjengelige for Chancellor College som utdanner lærere, vil de kanskje bidra til å skape en større bevissthet rundt lærernes rolle som demokratiformidlere i skolen. Kanskje vil det også legges opp til flere undersøkelser eller prosjekter som omhandler demokrati i den malawiske opplæringen? Når det gjelder hvorvidt informantskolene skal få utdelt rapporten, vil vi la våre kontakter ved Chancellor College ta standpunkt til dette, da vi er usikre på hvorvidt det vil ha noen konsekvenser for lærere og elever dersom de er identifiserbare.

Videre håper vi også at funnene våre kan komme til nytte i det pågående samarbeidsprosjektet mellom Høgskulen i Volda og Chancellor College. Prosjektet ser på muligheten for demokratiopplæring gjennom entreprenørskap i malawiske skoler, og det kan være nyttig for de involverte å få informasjon om hvilken grad av elevmedvirkning det legges opp til ved de tre skolene vi har studert. Da vi var i Malawi ble det uttalt at alle tre skoler var aktuelle for prosjektet, men at de involverte ønsket informasjon om hvorvidt skolene og lærerne ville være villige til å legge opp til en annerledes demokratiopplæring gjennom entreprenørskap.

Denne oppgaven har vist at kulturen spiller inn som et forhold man må ta hensyn til som forsker. I videre forskning vil det være nyttig å ta utgangspunkt i de kulturelle rammene som vi har vist påvirker den demokratiske utviklingen. Man må spørre seg hvor langt den demokratiske utviklingen i den malawiske skolen kan komme, gitt de historiske og kulturelle rammene som skolen befinner seg innenfor. Vi ønsker i dette avsnittet å understreke at vestlige tanker om demokrati har et annet utgangspunkt for å snakke om demokrati sammenlignet med mange afrikanske land. Den knappe tiden Malawi har hatt til å utvikle seg som demokrati, bør tas hensyn til når man forsker på demokrati i landet. En kan også stille spørsmål om det blir rett å ta utgangspunkt i vestlige demokratiteorier når en skal se nærmere på demokrati i et ikke-vestlig land. Som vi kort har vist tidligere i oppgaven, er det flere som har kritisert vestlige demokratitradisjoner for ikke å passe inn i en afrikansk kontekst, og at det dermed blir feil å sette disse som mål for demokratiutviklingen i afrikanske land. Vår oppgave har ikke vært et forsøk på å måle Malawis demokratiutvikling ut fra vestlig tanker om demokrati, men vi klarer likevel ikke å komme utenom at vår forskning er preget av våre forforståelser som vestlig demokratitradisjon utgjør en stor del av. Likevel kan man med utgangspunkt i mange av teoriene vi har vist til, påpeke at skolen anses som en arena for demokratisk vekst uansett hvor man er i verden. Derfor har vi ansett det som riktig å forske på nettopp dette området i et ungt demokrati. Streiken vi har vist til ved skole A kan vi fremme som et tegn på demokratisk utvikling, da vi har sett at elevenes reaksjon skapte forandring.

Vår oppgave hadde et bredt fokus innen få skoler der vi tok for oss et fåtall lærere og et fåtall elever. Man kan derfor ikke dra noen generaliserende konklusjoner med utgangspunkt i dette materialet, men materialet kan bidra som utgangspunkt for å finne ut hvilke områder det hadde vært interessant å studere nærmere og med flere informanter. Selv mener vi det kunne være interessant å studere skoleledelsenes synspunkter, noe vi føler manglet i denne oppgaven da ledelsene ble trukket frem i mange sammenhenger uten at de ble gitt mulighet til å dele sine meninger. Et bredere utvalg av lærere ville også vært interessant, da vi kun intervjuet

lærere som var relativt unge og som underviste i samfunnsfag. Kanskje ville vi endt opp med andre funn dersom vi intervjuet lærere som underviste i andre typer fag og med en større bredde i alder? Vi kunne også sett for oss å studere prefektrollen mer spesifikt, da denne ifølge våre funn skaper et spesielt spenningspunkt som en pseudodemokratisk ordning. Hvordan prefektene opererer og tenker om sin rolle og medvirkning, samt hvordan lærere og ledelse forholder seg til prefektene og prefektrådet, kunne være en spennende vinkling for videre forskning. Vi kunne også sett for oss å gå enda nærmere inn på sammenhengen mellom Malawi som ungt demokrati og hvordan demokratiet utøves og erfares i den malawiske skolen, da vi har sett større sammenhenger i denne oppgaven, men ikke hatt mulighet til å gå dypere inn på sammenhengens betydning for demokratiet.

9.2 I et samfunnsfagdidaktisk perspektiv

I denne oppgaven har vi tatt utgangspunkt i skolens rolle som oppdrager til demokrati, og tanken om at øvelse i deltakelse og medvirkning i skolen vil kunne være med på å fremme demokratisk deltakelse i fremtiden. Vi vil argumentere for at undersøkelsen vår har frembrakt innsikter som også kan anvendes i en norsk skolesetting, og spesielt i samfunnsfagsundervisningen her hjemme.

Opplæring til demokrati og demokratiske verdier står sentralt i læreplanen for samfunnsfaget i den norske grunnskolen. Faget har som formål å medvirke til forståelse om "*demokratiske verdier og likestilling og til aktivt medborgarskap og demokratisk deltaking*" (Kunnskapsløftet 2006:117). Som framtidige samfunnsfagslærere må vi derfor regne med å skulle jobbe med opplæring til demokrati. En bevisstgjøring rundt hvordan det undervises om dette i andre land og på andre skoler, som vi har studert i denne oppgaven, vil kunne være til inspirasjon og føre til innsikt i planlegging av egen undervisning.

Gjennom funnene i denne oppgaven, har vi sett hvordan demokratibegrepet og demokratiutøvelsen gjerne er nært knyttet sammen med den kultur en befinner seg i. På de tre skolene i Malawi, så vi hvordan demokratiforståelsen og muligheten til demokratisk deltakelse var preget av en kulturell forståelse hvor aldershierarkiet gjorde seg gjeldende gjennom at yngre ikke skulle si imot eldre, og hvor kvinner var underordnet menn. Videre så vi glimt av hvordan Malawis utvikling som land, og som et ungt demokrati, også var med på å prege hvordan lærere og elever så for seg medborgerrollen. Vi fikk en forståelse av at

demokratibegrepet fikk et helt spesifikt uttrykk i det malawiske samfunnet; at demokratiet var kulturelt betinget. En kan dermed si at demokrati, og utøvelsen av demokrati, forstås forskjellig ut fra tid og rom. Hva vi legger i demokratibegrepet – preget av vestlig demokratiteori og erfaringer gjort i en norsk kultur i et norsk samfunn – vil godt kunne tenkes å være noe litt annet enn hva for eksempel en person fra Malawi, Serbia eller Vietnam legger i samme begrepet. Denne bevisstgjøringen rundt at det finnes ulike demokratiforståelser, tror vi kan være nyttig å ta med seg inn i samfunnsfagsundervisningen. På en skole vil det finnes elever som kommer fra forskjellige bakgrunner, og vi vil møte elever som er født og oppvokst i Norge av norske foreldre, som er født og oppvokst i Norge av foreldre fra andre land og kulturer, eller som er født og har levd deler av livet sitt i et annet land. Det vil derfor være naturlig å tenke seg at i en elevgruppe vil det sitte elever som har ulike oppfatninger og erfaringer med hva demokrati vil si, og forskjellige forventninger til hvordan demokrati skal gjøre seg gjeldende på skolen eller i samfunnet generelt. Som lærer vil det være vår jobb å få frem de ulike forståelsene av demokratiet, og vise hvordan demokratiet kommer til uttrykk her i landet. I undervisningen vil det kunne være en styrke å være bevisst at ulike elever sitter med forskjellige forståelser ut fra den tid og den kultur de har vokst opp i. Dette er noe en kan trekke frem og bevisstgjøre elevene på. Det er ikke nødvendigvis slik at én spesiell måte å se demokrati på er den beste. Ved å la elevene presentere sin forståelse, og ved å gi rom for diskusjoner rundt temaet, kan vi som lærere være med og skape en dypere forståelse av demokrati hos elevene som går utover den kulturelle konteksten elevene selv har vokst opp i.

Funnene våre viste også at elevenes mulighet til medvirkning i stor grad opplevdes fraværende ved de tre malawiske skolene, da spesielt på skolenivå. I Norge har vi gjennom Civic-undersøkelsen fått konstatert at elevene i liten grad får være med på å fatte beslutninger om egen skolehverdag (Mikkelsen og Fjeldstad 2003: 36f). Som samfunnsfagslærer er dette et område vi kan ta tak i og gjøre til del av demokratiopplæringen gjennom for eksempel å gi elevene større medvirkning i hvordan undervisningen skal legges opp, og hvordan faget skal evalueres. På den måten er en med og gir elevene praktisk øvelse i deltakelse, som ifølge Pateman vil kunne gjøre elevene i bedre stand til å delta på andre arenaer på senere tidspunkt.

9.3 Avsluttende refleksjoner

Oppgaven har bidratt til å gi oss økt innsikt og erfaring på flere områder, både gjennom funnene og selve skriveprosessen. Ved å ha et fokus på demokrati i Malawi har vi sett

hvordan utvikling mot et demokratisk samfunn er en tidkrevende prosess som krever en bevisstgjøring av samfunnet. Selv om flerpartisystem ble innført i Malawi i 1994, kan landet fortsatt karakteriseres som et ungt demokrati. Vi har sett at demokrati handler om mer enn politikk, da det også omhandler verdier og relasjoner i samfunn og hverdagsliv. Demokratisk utvikling betyr at en noen ganger må forandre tradisjoner og tenkemåter, noe vi har kunnet se i denne oppgaven der det tradisjonelle aldershierarkiet har bidratt til å skape et hinder for demokratisk utdanning. Vi har fått erfare at når man foretar empiriinnsamling i en annen kultur enn sin egen, ser ofte lettere kulturens betydning for resultatene enn dersom man utfører samme undersøkelse i egen kultur. Vi mener derfor at gjennom å reise til Malawi for å gjøre undersøkelser, har vi blitt mer bevisste kulturens egen måte å påvirke samfunnet på, og vi spør oss hvorvidt vi ville innsett dette i samme grad i Norge? En kan si at demokratiet har fått en særegen opphøyet status som styreform i verden i dag. Likevel, gjennom vårt opphold i Malawi, møtte vi flere malawiere som snakket om en enklere tid da landet var under autoritært regime, og at de savnet aspekter ved denne tiden. Selv om vi ikke tror at utsagnene indikerer at de ønsket seg tilbake til en ettpartistat igjen, ble vi overrasket over å finne slike holdninger. Det kan være nyttig å ha dette i tankene når man snakker om demokrati også i norsk skole, og at man tar opp diskusjonen rundt hva som ligger i et demokratisk styresett, og hvordan mennesker kan komme til å savne et mer autoritært regime der valgene tas mer for en.

Oppholdet i Malawi og bearbeidelsen av empirimaterialet har gitt oss en opplevelse av og forståelse for viktige og verdifulle deler av den malawiske kulturen og samfunnet. Vi har fått erfare en fellesskapstanke som involverer et ansvar for menneskene i samfunnet rundt seg, hvor samfunnet fungerer som en storfamilie der man stiller opp for hverandre. Slike relasjoner opplever vi selv å finne vi mindre av i vestlige samfunn, og her har vi i vestlige samfunn noe å lære av afrikanske samfunn, også i demokratisk forstand. Når fellesskapet inkluderer alle, der man tar ansvar og hjelper hverandre, viser det en kultur der positive demokratiske verdier står sterkt i samfunnet. Vi opplevde også en positiv og en optimistisk holdning til livet og til forholdene rundt, som man kanskje ikke opplever på samme måte i Norge. I intervjusammenhenger møtte vi en imøtekommenhet og en vilje til å by på seg selv ovenfor fremmede nordmenn som vi var. Vi har flere ganger snakket oss i mellom om at kanskje ville det vært vanskeligere å finne like villige informanter dersom vi hadde gjennomført et lignende studium i Norge. Kanskje har vi her noe å lære av hvordan vi selv behandler mennesker med annen bakgrunn?

Som ungt demokrati står Malawi fortsatt overfor en rekke utfordringer i prosessen med å demokratisere samfunnet. Aldershierarkiet har vi sett legge hindringer for demokratisk utvikling, da elevene som fremtidige medborgere i liten grad får øvelse i deltakelse i beslutningsprosesser som angår dem. De unge læres opp til en lydighetspraksis der man følger de eldres råd og ikke sin egen vilje eller fornuft. Dersom denne tenkemåten overføres til politisk sammenheng, vil man kunne få en praksis der folket følger de politiske ledernes vilje, heller enn at lederne følger folkeflertallets vilje mot et demokratisk folkestyre. I empirien har vi sett at lærerne ser ut til å ønske at forandringer mot mer skoledemokrati skal komme ovenfra og ned, og elevene læres dermed ikke opp til å se sine muligheter som flertall. Kan man da forvente forandringer mot mer demokrati i skole og samfunn? Aldershierarkiet ser ut til å prege samfunnet på flere nivå og hovedsakelig i en udemokratisk retning. Malawi står derfor ovenfor en stor utfordring dersom hierarkiet skal erstattes med mer demokratiske strukturer.

9.4 Oppsummering

Vi har i dette kapitlet sett på områder hvor det ville være interessant med videre forskning. Én retning å gå, vil være å ta utgangspunkt i de kulturelle rammene som vi har vist at påvirker den demokratiske utviklingen. En annen interessant vinkling, vil ligge i å studere prefektrollen mer spesifikt. Det vil også kunne være spennende å se nærmere på sammenhengen mellom Malawi som ungt demokrati og hvordan demokratiet utøves og erfares i den malawiske skolen. En mer omfattende undersøkelse med utgangspunkt i problemstillingen vår, vil også kunne tenkes å være av interesse, da funnene av et slikt forskningsprosjekt vil kunne si noe mer generelt om den demokratiske situasjonen ved de malawiske skolene.

Oppgaven har gitt oss økt innsikt i hvordan utvikling mot et demokratisk samfunn er en tidkrevende prosess som krever en bevisstgjøring av samfunnet. Videre har vi sett hvordan tanken om ”storfamilien”, som kan regnes som en kulturell verdi i Malawi, kan sies å fremme demokratiske verdier i samfunnet. Andre kulturelle tradisjoner i Malawi virker derimot i motsatt retning, da de bidrar mer mot å hindre en demokratisk utvikling. Denne undersøkelsen har vist eksempler på at blant annet det kulturelle aldershierarkiet legger hindringer for demokratisk deltakelse i skolen.

Gjennom denne oppgaven har vi sett hvordan demokratibegrepet og demokratiutøvelsen gjerne er nært knyttet sammen med den kultur en befinner seg i. Som samfunnsfagslærer vil en bevisstgjøring rundt at det finnes ulike oppfattelser av demokrati, kunne være med og skape en dypere forståelse av demokrati hos elevene. Oppgaven kan tenkes å være med og sette mer fokus på involvering av malawiske elever i beslutningsprosesser i undervisning og på skolenivå

Kildeliste

- Afrikan Elections Database (2005). *Elections in Malawi*. Lastet ned 8. mars 2010 fra: <http://africanelections.tripod.com/mw.html>
- Afrik.com (2008). *Malawian President buys arms, food and cars for Mugabe and calls critics "monkeys"*. Publisert: 8. juli 2008. Lastet ned 8. mars 2010 fra: <http://en.afrik.com/article14026.html>
- Afrobarometer (2006): *The Status of Democracy, 2005-2006*. Lastet ned 13. april 2010 fra: http://www.afrobarometer.org/papers/AfrobriefNo40_revised16nov06.pdf
- AllAfrica.com (2008). *Malawi: Country's Leader Revolves Into a Dictator*. Publisert: 26. desember 2008. Lastet ned 8. mars 2010 fra: <http://allafrica.com/stories/200812300529.html>
- Bauer, Gretchen og Scott D. Taylor (2005): *Politics in Southern Africa*. London: Lynne Rienner Publishers, Inc.
- Binguwamutharika.com (2010). *Malawi drifting into dictatorship*. Lastet ned 8. mars 2010 fra: <http://binguwamutharika.com/Mission.html>
- Bratton, Michael og Nicolas van de Walle (1997): *Democratic Experiments in Africa – regime transitions in comparative perspectives*. Storbritannia: Cambridge University Press.
- Børhaug, Kjetil (2007) *Oppseding til demokrati. Ein studie av politisk oppseding i norsk skule. PhD*. Universitetet i Bergen.
- Catrijsse, Lieve og Isabelle Delens-River (2006) *Reflections on the concept of participation*. I: F.Ang, E.Berghmans, L. Catrijsse, I. Delens-Ravier, M. Delplace, V. Staelens, T.vandewiele, C. Vandresse og M.Verheyde. "Participation Rights of Children": Antwerpen, Intersentia.
- CIA (2010), The World Factbook: *Malawi*. Lastet ned 5. april 2010 fra: <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/mi.html>
Norway. Lastet ned 5. april 2010 fra:
<https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/no.html>
- Chauma, Amos M. og Foster Kholowa (2007): *Promoting the Use of Mother Tongue in Education – a Case of Democracy*. I: Matthew N. Chilambo og Odd Ragnar Hunnes (red.): "Learning Democracy". Malawi: Montfort Media.

- Chilambo, Matthew. N og Odd RAgnar Hunnes (red.) (2007): *Learning Democracy* Malawi: Montfort Media.
- Chiponda, Annie F. (2007): *Democratization Process in Malawi since Independence*. I: Matthew N. Chilambo og Odd Ragnar Hunnes (red.): “Learning Democracy”. Malawi: Montfort Media.
- Chirwa, Dr. Wiseman, Dr. Nandini Patel og Dr. Fidelis Kanyongolo (2003): *Democracy Report for Malawi*. Lastet ned 4. juni 2010 fra: <http://www.idea.int/publications/sod/upload/Malawi.pdf>
- Chonzi, Robert G. (2007): *Possibilities and Challenges in initiating democratic Practices in Schools in Malawi*. I: Matthew N. Chilambo og Odd Ragnar Hunnes (red.): “Learning Democracy”. Malawi: Montfort Media.
- Cohen, Carl (1984) “*Demokratiets former*”. I: Hagtvet, Bernt og William Lafferty (red.) ”Demokrati og demokratisering”. Oslo: Aschehoug.
- Dagger, Richard (2002) *Republican Citizenship*. I Engin.F., Isin og Bryan S. Turner (red.) ”Handbook of Citizenship”. London: SAGE Publications
- Dahl, Robert A. (1979) *Procedural Democracy*. I: Laslett, Peter og James Fishkin (red.) “Philosophy, Politics and Society”. Fifth Series. Oxford: Basil Blackwell
- Dahl, Robert A. (2000) *On democracy*. New Haven London: Yale Univeristy Press.
- Dalen, Monica (2004) *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Dewey, John (1877) *My Pedagogic Creed*. I Vaage, Sveinung (red.) Utdanning til demokrati: barnet, skolen og den nye pedagogikk John Dewey i utvalg. Oslo: Abstrakt forlag
- Dewey, John (1903) *Democracy in Education*. I Vaage, Sveinung (red.) Utdanning til demokrati: barnet, skolen og den nye pedagogikk John Dewey i utvalg. Oslo: Abstrakt forlag
- Dewey; John (1913) *Education from a Social Perspective*. I Vaage, Sveinung (red.) Utdanning til demokrati: barnet, skolen og den nye pedagogikk John Dewey i utvalg. Oslo: Abstrakt forlag
- Dewey, John (1938) *Democracy and education. An introduction to the philosophy and education*. New York: The Macmillian Company.
- Divala, Joseph Jinja (2007) *Malawi's Approach to Democracy: implications for the teaching of democratic citizenship*. I: “International journal citizenship teaching and learning”. Vol. 3 (1) s. 32-44

- Divala, Joseph Jinja og Penny Enslin (2008) *Citizenship education in Malawi: Prospects for global citizenship*. I Artur, James, Ian Davies og Carole Hahn (red.) "The SAGE handbook of education for citizenship and democracy". London: SAGE
- EISA (2009). *Malawi: 2009 National Assembly seat distribution by party and gender*. Lastet ned 8. mars 2010 fra: <http://www.eisa.org.za/WEP/mal2009results2.htm>
- Eriksen, Erik Oddvar og Jarle Weigård (1999) *Kommunikativ handling og deliberativt demokrati*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Evans, Geoffrey and Pauline Rose (2006) *Support for Democracy in Malawi: Does Schooling Matter?* I C. Logan (Ed): "Afrobarometer Working Paper" No. 57. Cape Town: Idasa Pos.
- FindUsLaw (2010) *Civil Rights Act of 1866 & Civil Rights Act of 1871*. Lastet ned 6.juni.2010 fra: http://finduslaw.com/civil_rights_act_of_1866_civil_rights_act_of_1871_cra_42_u_s_code_21_1981_1981a_1983_1988
- Galtung, Johan (2000) *Alternative models of global democracy*. I Barry Holden (red.) "Global Democracy". London: Routledge
- Harber, Clive (1997): *Education, Democracy and Political Development in Africa*. Brighton: Sussex Academic Press.
- HDR (2002): *Human Development Report 2002 – Deepening democracy in a fragmented world*. United Nations Development Programme, New York, Oxford University Press. Lastet ned 17. mars 2010 fra: http://hdr.undp.org/en/media/HDR_2002_EN_Complete.pdf
- HDR (2009). *Human Development Report 2009 – Overcoming barriers: Human mobility and development*. Lastet ned 5. april 2010 fra: http://hdr.undp.org/en/media/HDR_2009_EN_Complete.pdf
- Held, David (2006) *Models of democracy*. New Haven London: Yale Univeristy Press
- Heywood, Andrew (2000) *Key consepts in politics*. Bristol Great Britain: Palgrave Macmillian
- Johannessen, Asbjørn, Per Arne Tufte og Line Kristoffersen (2002) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kayambazinthu, Edrinnie og Fulata Moyo (2002): *Hate Speech in the New Malawi*. I: Harri Englund (red.): "A Democracy of Chameleons – Politics and Culture in the New Malawi". Stockholm: Elanders Gotab.

- Kisby, Ben (2009) *Social capital and citizenship lessons in England*. University of Sheffield: UK
- Kjørup, Søren (1997) *Menneksevidenskabene: Problemer og traditioner i humanioras videnskapsteori*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- [Kunnskapsløftet] Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Midlertidig utgave juni 2006*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kvale, Steinar (2001) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal
- Lorentzen, Svein, Åse Streitlien, Anne-Lise Høstmark Tarrou, Laila Aase (1998) *Fagdidaktikk. Innføring i fagdidaktikkens forutsetninger og utvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Macionis, John J og Ken Plummer (2005) *Sociology: A global introduction*. Italia: Rotolito Lombarda
- MacJessie-Mbewe, Samson (2007): *Reconciling Democracy and Responsibility in Schools*. I: Matthew N. Chilambo og Odd Ragnar Hunnes (red.): "Learning Democracy". Malawi: Montfort Media.
- MacJessie-Mbewe, Samson og Dorothy Cynthia Nampota (2007): *Urban Primary Schooling in Malawi: Opportunities and Challenges*. I: William T. Pink og George W. Nobilt (red): "International Handbook of Urban Education". Netherlands: Springer.
- Mansbridge, Jane (1999) *On the Idea That Participation Makes Better Citizens*. I Elkin, Stephen L. and Karol Edward Soltan. "Citizen Competence and democratic Institutions". Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press.
- Mapanje, Jack (2002): *Afterword – The Orality of Dictatorship: In Defence of My Country*. I: Harri Englund (red.): "A Democracy of Chameleons – Politics and Culture in the New Malawi". Stockholm: Elanders Gotab.
- Martinussen; Willy (2003) *Folkestyre? Politiske medborgerskap i Norge over den siste generasjonen*. Oslo: Unipub forlag
- Meinhardt, Dr. Heiko og Dr. Nandini Patel (2003): *Malawi's process of democratic transition: An analysis of political developments between 1990 and 2003*. Lilongwe: Konrad Adenauer Foundation.
- Mikkelsen, Rolf og Fjeldstad, Dag (2003). *Skole og demokratiopplæring*. I: F. Engelstad og G. Ødegård. "Ungdom, makt og mening". Oslo: Gyldendal

- Muriaas, Ragnhild Louise (2008): *Affection and Defection: Local perspectives on the pull towards the government party in Malawi, South Africa and Uganda*. Universitetet i Bergen.
- NCA (2009) – The Norwegian Council for Africa: *Malawi: Women Challenge for Top Government Posts*. Publisert 5. mars 2009. Lastet ned 13. juni 2010 fra: <http://www.afrika.no/Detailed/18017.html>
- Newzimbabwe.com (2009). *Bingu wa Mutharika puts Malawi on Highway to Hell*. Publisert: 11. desember 2009. Lastet ned 8. mars 2010 fra: <http://www.newzimbabwe.com/pages/opinion137.14109.html>
- New Zimbabwe Forums (2010). *Malawi's President Bingu Wa Mutharika hailed Mr Mugabe as a "true son of Africa" at a Birthday ceremony*. Publisert: 1. mars 2010. Lastet ned 8. mars 2010 fra: <http://forum.newzimbabwe.com/index.php?/topic/11248-bingu-wa-mutharika-hails-mugabe-true-son-of-africa/>
- [NTNU] Norges teknings-naturvitenskapelige universitet (2009) *Studiehåndbok, Samfunnsvitenskapelige studier: bachelor- og masterprogram: psykologistudiet: lærerutdanningen studieåret 2009/2010/NTNU; Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse (SVT- fakultetet)*. Trondheim: NTNU
- Nyasa Times (2009). *Malawi civil society raise concerns on Mutharika 'dictatorship'*. Publisert: 28. desember 2009. Hentet 10. mars 2010 fra: <http://www.nyasatimes.com/national/malawi-civil-society-attack-mutharika-dictatorship.html>
- Nzomo, Maria (1994): *Women in Politics & Public Decision-Making*. I: Ulf Himmelstrand, Kabiru Kinyanjui og Edward Mburugu (red.): "African Perspectives on Development". London: James Currey Ltd.
- Pateman, Carole (1970) *Participation and democracy theory*. Cambridge: Cambridge University Press
- Pinkney, Robert (2003) *Democracy in the third world*. USA: Lynne Rienner Publisher
- Postholm, May Britt (2005) *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Ribohn, Ulrika (2002): "Human Rights and the Multiparty System Have Swallowed Our Traditions – Conceiving Women and Culture in the New Malawi". I: Harri

- Englund (red.): "A Democracy of Chameleons – Politics and Culture in the New Malawi". Stockholm: Elanders Gotab.
- Robson, Colin (2002) *Real world research*. UK: Blackwell Publishing
 - Ryen, Anne (2002) *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget
 - Schuck, Peter (2002) *Liberal Citizenship*. I Engin.F., Isin og Bryan S. Turner (red). "Handbook of Citizenship". London: SAGE Publications
 - Sears, David (1975) *Political socialization*. I F.I. Greenstein og N.W.Polsby (red). "Handbook of political science" vol.2 Reading: MA. Lastet ned 11. Juni 2010 fra: <http://www.isr.ucla.edu/sears/pubs/A041.pdf>
 - Serpell, Robert (1993). *The significance of schooling; Life-journeys in an African society*. Camebridge: University Press.
 - Simiyu, V.G. (1988). "The Democratic Myth of the African Traditional Societies". I: W.O. Oyugi og A. Gitonga. "Democratic Theory and Practice in Africa". Nairobi: General Printers Ltd.
 - Solhaug, Trond (2003) *Utdanning til demokratisk medborgerskap*. PhD. University of Oslo: Oslo.
 - Solhaug, Trond (2005) *Elevmedvirkning og danning*. I: Børhaug Kjetil, Laila Aase og Anne-Brit Fenner (red.) "Fagenes begrunnelse: skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv". Bergen: Fagbokforlaget.
 - Strømsnes, Kristin (2003) *Folkets makt: medborgerskap, demokrati, deltakelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk
 - Thagaard, Tove (2009) *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
 - Torney-Purta, Judith, Rainer Lehman, Hans Oswald og Wolfram Schultz (2001) *Citizenship and Education in Twenty-eight Countires*. Amsterdam: Nederland, IEA
 - Vaage, Sveinung (red.) (2000) *Utdanning og demokrati: Barnet, skolen og den nye pedagogikk. John Dewey i utvalg*. Oslo: Abstrakt forlag
 - Venter, Denis (1995): *Malawi: The transition to multi-party politics*. I: John A. Wiseman: "Democracy and Political Change in Sub-Saharan Africa". Storbritannia: Biddles Ltd.
 - Vilby, Knud (2006): *Den globale reisen*. Oslo: Universitetsforlaget.
 - Woolfolk, Anita (2004) *Educational psychology*. USA: Pearson Education, Inc.

- Østerud, Øivind, Fredrik Engelstad og Per Selle (2003): *Makten og demokratiet. En sluttbok fra Maktutredningen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

A Intervjuguide lærerintervju

A.1 Interview Guide: Teachers

A.1.1 Research Question

How does Social and Development Studies in the Malawian Senior Secondary School encourage education for democratic citizenship?

How do the teachers understand the concepts of democracy and citizenship?

How do the students understand the concepts of democracy and citizenship?

How is democratic citizenship taught?

A.1.2 Interview Questions

Opening

How long have you been working as a teacher?

How old are you?

What do you see as your main task when being a teacher?

What strengths can Social and Developmental studies contribute to give the students?

Understanding of democracy

1. Could you please, shortly describe what you understand democracy?
2. What role do you think the state should play in a democracy?
3. How can a citizen be active in a democracy?
4. In which ways do you take part in the democracy?
5. What do you focus on when teaching about how to be a good citizen?
6. What understanding of citizenship do you think the students hold?
7. Can you give an example on how you experience democracy in your everyday life?
8. In which way do you experience democracy in school?
9. How important do you think it is for a good citizen to ...
 - a. vote in an election?
 - b. be active in organizational or voluntary work?
 - c. contribute in your local community?
 - d. show respect for others?

10. Some people believe that in a democracy you should feel an “obligation” to vote, stay oriented and participate in the society. Others believe that in a democracy there are no obligations, only rights. What do you think about this?

Students’ participation/teaching methods

11. How do the students normally participate during the lessons?
12. What methods do you use teaching?
13. To what extent do the teacher use ...
- lecturing as a teaching method in Social and Development Studies?
 - individual working assignments?
 - discussions and conversations?
 - group work?
 - project work?
14. How often do you have classroom discussions?
- Does everyone contribute in the discussions?
 - Who does usually have the last word in such a discussion?
15. Apart from the teacher, who speaks out loud in class?
- Is it a few in particular?
 - In which context?
16. What do you think about co-operational work as a way of learning? Why?
- How often do the students get the chance to co-operate in Social and Development Studies?

Learning about democracy

17. Why do you think the students should learn about democracy?
18. Why do you think the students should learn about citizenship?
19. What do you talk about when you teach about democracy?
20. To what extent do you talk about ...
- participating in elections?
 - be active in organizational or voluntary work?
 - contributing in your local community?
 - showing respect for others?
 - your rights as a citizen?
 - politics?

Students’ codetermination

21. In which ways do the students get the chance to practice democracy in school?
22. Are students part of decision making at school?
23. What will one gain from students participating in decision making?

24. To what extent have you discussed with your students what working methods they would prefer?
25. To what extent have you discussed with the students how their schoolwork should be evaluated?

Critical thinking

26. To what extent are students given the opportunity to explore different perspectives on subject matters?
27. How often are the students given the opportunity to express their own opinions in groups or in plenary?
28. In which way do you as a teacher encourage the students' critical thinking?
29. If a matter or a belief is very important to a student, to what extent do you think the student would dare to disagree openly with ...
 - a. His/her fellow students?
 - b. His/her teacher?

Unity

30. What do you see as the most important to create unity in the Malawian society?
-trust, care for others etc.
31. How do you feel that your school is engaged in creating a unity among the students?
32. How can trust among people be built?
33. How do you find the level of trust among your students?
34. How does your school engage in creating trust in between ...
 - a. students
 - b. students and teachers
35. In which way are you as a teacher interested in what the students are doing outside of school hours?
 - a. How is this used during your lessons?

B Intervjuguide av elevintervju

B.1 Interview Guide: Students

B.1.1 Research Question

How does Social and Development Studies in the Malawian Senior Secondary School encourage education for democratic citizenship?

How do the teachers understand the concepts of democracy and citizenship?

How do the students understand the concepts of democracy and citizenship?

How is democratic citizenship taught?

B.1.2 Interview Questions

Opening

How old are you?

Where do you live? / Where are you from?

Who are you living with?

What do your parents/providers do for a living?

How many rooms are there in your house?

How do you like Social and Development Studies? Why?

What do you see as the most important to gain from Social and Developmental Studies?

Understanding of democracy

1. Could you please, shortly describe what you understand with the term democracy?
2. What role do you think the state should play in a democracy?
3. How can a citizen be active in a democracy?
4. In which ways do you see yourself taking part in the democracy in the future? (Voting, obeying to law and rules, care for others, working, pay taxes, etc.)
5. What do you think is a good citizen?
6. What do you think your teacher believe is a good citizen?

7. Can you give an example of how you experience democracy in your everyday life? (Do others listen to you? Are you allowed to share your personal opinions? Do you take part in decision making?)
8. In which way do you experience democracy in school? (Do others listen to you? Are you allowed to share your personal opinions? Do you take part in decision making?)
9. How important do you think it is for a good citizen to ...
 - a. vote in an election?
 - b. be active in organizational or voluntary work?
 - c. contribute in your local community?
 - d. show respect for others?
10. Some people believe that in a democracy you should feel an “obligation” to vote, stay oriented and participate in the society. Others believe that in a democracy there are no obligations, only rights. What do you think about this?

11. Students’ participation

12. What does the teacher do during a class in Social and Development Studies?
13. Describe how a normal lesson in Social and Development Studies goes about
14. How do the students normally participate during the lessons?
15. To what extent do the teacher use ...
 - a. lecturing as a teaching method in Social and Development Studies?
 - b. individual working assignments?
 - c. discussions and conversations?
 - d. group work?
 - e. project work?
16. How often do you have classroom discussions in Social and Development Studies?
 - a. Does everyone contribute in the discussions?
 - b. Who does usually have the last word in such a discussion?
17. Apart from the teacher, who speaks out loud in class?
 - a. Is it a few in particular? Why are they the ones to talk?
 - b. How often do you speak out loud in front of the whole class?
 - c. In which context?
18. What do you think about co-operational work as a way of learning? Why?
 - a. How often do you get the chance to co-operate in Social and Development Studies?

19. Learning about democracy

20. Why do you think you are supposed to learn about democracy?
21. What does the teacher talk about when he or she teaches about democracy?
22. To what extent does the teacher talk about ...

- a. participating in elections?
- b. be active in organizational or voluntary work?
- c. contributing in your local community?
- d. showing respect for others?
- e. your rights as a citizen?
- f. politics?

23. Students' codetermination

- 24. Are you given the chance to take part in decision making?
- 25. How important is it for you and your fellow students to participate in decision making?
- 26. Would it make a difference?
- 27. Do you have a prefect board? How does it work? How are students selected?
- 28. To what extent are the students part of planning the contents of Social and Development lessons?
- 29. To what extent have your teacher in Social and Development Studies discussed with you students what working methods you would prefer?
- 30. How often has the teacher discussed with the students how your schoolwork should be evaluated?

31. Critical thinking

- 32. If a matter or a belief is very important to you, to what extent would you openly disagree with ...
 - a. Your fellow students?
 - b. Your teacher?
- 33. To what extent are you given the opportunity to explore different perspectives on subject matters?
- 34. How often are you given the opportunity to express your own opinions in groups or in plenary?

35. Unity

- 36. What do you see as the most important to create unity in the Malawian society?
 - trust, care for others etc.
- 37. How do you feel that your school is engaged in creating a unity among the students?
- 38. How can trust among people be built?
- 39. Do you trust your fellow students?
- 40. How does your school engage in creating trust in between ...
 - a. students
 - b. students and teachers

41. How do you experience that your social science teacher is interested in what you are doing outside of school hours?
 - a. How is this used during his or her lessons?

C Dr. Samson MacJessie-Mbewe

C.1 Interview with Dr. MacJessie-Mbewe

Date: 18th of November 2009

Place: Chancellor College, Zomba, Malawi

Present:

Dr. Samson MacJessie-Mbewe (MM): Doctor of Education and Senior Lecturer at Chancellor College, University of Malawi.

Hanna Lindebæk (HL)

Åshild Hals (ÅH)

HL: Power structure in African societies – respecting the elders. Is that an important part of the culture? How is it?

MM: Yeah, I think there are two ways. The first one is the culture. Because culturally we are told, or we are socialized to respect the elders. In that socialization we know that the elders are the ones who have got wisdom. In that sense they are the ones who have got knowledge. Though we know that wisdom comes after getting knowledge, accumulation of knowledge is when you get wisdom. Even when the children are at a certain stage they go to initiation ceremonies in other cultures. But in those initiation ceremonies they are advised by the elders on the way they should live. In fact in certain ceremonies children wouldn't even ask questions, they are just told things. So that's part of the traditional education, where the elders would tell you how you should live, the good behavior. They can even tell you about marriages and what you can do in marriages in the family and so forth. So students are not given the opportunity to ask questions. And then when it comes to school now, it's the same thing. I think it's like if you can read Emilie Durkheim, he's saying that when they are looking at education, they are looking at children as empty slates. And the people who have got knowledge are the elders, so the elders are there to feed the children with knowledge. So I think it's the same belief that operates in our culture, and something like that. So because of that, when you go to school you find that children would expect teachers to tell them, to give them knowledge.

HL: But would you say that they are afraid of asking or is it more that they just expect that they will be filled with knowledge?

MM: Yes, that's why I said that there are two ways. The first way is that they just expect that the teacher will tell us and what the teacher has told us is the truth. But on the other hand is also what was communicated by the type of education that was introduced in Malawi. It was colonial education, which was brought by missionaries under the colonial government. The type of content was western, so that type of education did not reflect the culture of Malawians, the way of life of Malawians. I will give an example. At that time people were learning about the queen, about great rivers in America, without learning about their own environment. You can say that this kind of knowledge makes it difficult to ask questions, when it's about great rivers or lakes that you have never seen. Even in our literature, even when I was in school, the books that we were reading were from the UK. And the experiences from western countries, they were talking about for example snow. How can a Malawian child imagine snow? Because of that students were learning quietly and just memorized.

MM: Power structure: the one who is bringing knowledge is more powerful. This is divided between culture, but also the bringing of the colonial education, because the colonial was also very powerful.

HL: How does it affect the way the students would learn about democracy? Since they are just being told, do you think it would have a negative effect?

MM: Yes, it might have a negative aspect because they are not participating. Because they have to experience participation in class for them to understand what democracy is. So if they are failing to participate it's difficult to understand democracy. When we came to taking part in democracy, the policies in education did not reflect being part of democracy. So the policies in education remained the same from the one-party dictatorship. So it's like we are telling the society to be democratic, but education policies are not democratic. In so doing it is difficult. Even though we are talking of participation, but in schools there is no participation. Even when choosing prefects you will find that the teachers have got power. Sometimes students can be told to choose your prefects and those students will choose their prefects, and then the teachers will say "no, not this one", then they put in their own prefects. So those are some of the issues that make children not participating. 1. Because of the type of education, which is removed from their own experiences. You cannot ask, because you don't know what that's about.

HL: Is it like that today as well?

MM: It is changing, but there are still some elements. Still the contents are not much about Malawi.

ÅH: Is this something which is focused upon when you are educating new teachers here at Chancellor College?

MM: Yes, and the other thing you should understand is that they are failing to ask questions. Another reason for that is also that the language contributes. We are using English and that is not our language. And secondary school students might have a lot of questions, but they are not asking because they will be forced to ask in English. If they were given an opportunity to ask the questions in their languages you would see the differences. So there is 1: you are presenting an unfamiliar material, 2: you are presenting the unfamiliar material using a foreign language. And children are now struggling just to memorize this. Now they don't have time to think or make questions to ask, and even if they do have questions, they think "how can I express it?" You can see there are a number of things, and this affects how students will participate in class. Even at college here I give them opportunities, I ask them questions, but you find that few people are answering. The reason is that some fail to express themselves in English, so if they try to answer the question and they don't express themselves well, the other students will start laughing at them. Which is not good. I say they shouldn't feel ashamed because it is not their language. Other people don't feel ashamed using an foreign language without speaking it well, so why should these students do?

HL: How would you say the history of Malawi is influencing the democratization process? Is there a connection between the democratic history of Malawi and what's happening in the schools today?

MM: Yes, there is still a connection. Historically, let's go to the time beyond the colonial period. Before the colonial government, before the Europeans came here, the traditional communities were democratic in the sense that there was interaction, there was asking questions, even when you talk of gender, women were being respected. But it came to a time when Western countries were also dictatorial. The time when they were coming into our country, they brought those issues, and that became part of our history and brought into education. And now the Western countries are changing

to democracy, which was here, during the period of the last 70 years. And now people have been socialized into this new kind of life. When the Western people came here, all that was African or Malawian was considered as primitive. That's why you will find that most Africans, when they look at themselves, they look at themselves with shame, because they are considered as primitive. Because of that socialization they only want to buy things from outside of Malawi. But historically, even when choosing a chief, we were asking women. Women are the ones who were making a lot of decisions. But after that it came another time when there was no choosing a chief through elections.

ÅH: How are both the colonial dictatorship and also the dictatorship of Dr. Banda, still influencing the Malawian society?

MM: The culture in the colonial dictatorship was that people were told what to do, based on hierarchy. Now because of democracy, things are changing little by little. But we do have people who are older, the remnants from the old dictatorship, who don't see this democracy as a good way of making decisions. Because 1: you are talking about a country like Malawi, which has got so many tribes, and then we want to elect a person democratically. But each tribe wants somebody who comes from their tribe. So sometimes we find that democracy has brought more chaos in the African context. Because initially we were having what we called chieftainship: chiefs were ruling their tribes. So like in Malawi we had so many chiefs. In so doing people were not quarreling. But now when the western way of ruling came, you were saying that the whole of Malawi should have one ruler. Now, what would the other chiefs be thinking? That's democracy, all of you choose one person. But it's difficult because the tribe who has got more people will still support their chief. Because of that it's only the people from this chief who will be rulers for the whole.

HL: Is it still this tribe-thinking or is it more that people vote according to which region they are from?

MM: Chieftainship is historically, and then it came to be only one ruler. Combined with dictatorship the other chiefs had to agree to have just that one ruler. Now we have redirected into democracy, where we are having a ruler by elections. The problem is now that most of the regions vote for their own. But usually people don't talk about regions, they talk about tribes. So they look at major tribes in those regions. Cause in the regions you will find one major tribe and this is the one they talk about, even though there are also smaller tribes in that same region.

HL: Is it a problem today as well that the president is favoring his own region?

MM: I think there is a problem which has been historical. Which whereby any initiative that you can put in which will bring equality, the other region will always complain.

HL: So one of the challenges for the democracy here in Malawi is lack of information and education to the rural population?

MM: Yes, there is lack of critical thinking, even information. There is a difference between the schools for rich children and those for poor children. The rich children's schools are the ones sending students to university, few are coming from poor schools.

ÅH: We heard that there is a misconception of the meaning of democracy. Could you say something about this misconception and something about the level of it today?

MM: I don't know whether it's still there now, but I think the way democracy was introduced. Since we were moving from dictatorship to democracy, and we are moving from paying school fees at primary and going to primary for free. And those things came at the same time. Free education came at the same time as democracy. By doing that we were saying that now schools are for free, and then we're bringing democracy. How would people define democracy? "We are free to do whatever we want". And now days you can see children walking to school after it has started, that would never happen during the dictatorship. And this is because of that misconception of democracy, that you are free and have rights. But they should know that rights come with responsibility. Even people who teach about democracy and rights, they don't talk about responsibility. And it's important to notice that it is not only the children who have this misconception, but also their parents. So when the children go to school, it might mean that they are changing, but not their parents. So it is a generational thing. So that's why I think that more of the children need to learn, so that when they become parents this thing will stabilize. And also the thing about democracy, it has only been taught in towns. People don't go into rural areas and teach about democracy.

HL: How would you describe the level of democracy in secondary schools today? Is democracy just something that is taught about, or is it also practiced?

MM: I think there are some improvements now days, because they have started to change the education policies. Let's take an example of corporal punishment where you whip the child when it has done something wrong. Now days those things are not happening, but in other areas it is happening. But things are changing because there is a policy which says that the child should not be beaten. For instance there is a policy that the child should not be sent back home if it shows up without a uniform on, but this still happens. So these policies are starting to have an effect, but in some areas you'll find that they are not being implemented. So there is need for more and more.

HL: Do you think there is need for a generational shift to see more democracy within the schools?

MM: Yes, I think there might be a generational shift. I have heard that teachers who are old might hold on to their old principles. Even in the way of learning, they are holding on to old principles. So even if you take them in to orientation, they will hold on to these principles. Their comments are very old. While the younger teachers have been learning the new principles, so they are changing. But I think what we also need is more communication. As we go on with the new generation, I think things will be changing.

HL: So that makes Chancellor College a very important place, because here you need to start the implementation of democratic thinking?

MM: Yes. Teachers need to be democratic and understand democracy, so that when they go into the schools then they will be able to implement that with their students. Once they do that it means that also when their students go into their communities they will carry the message of democracy.

ÅH: How could more democracy be implemented in the schools and what could be gained from that?

MM: I think more democracy could be implemented by practicing. Practice. Because we talk more about democracy, but it is not being practiced. So what you need is the teachers should be in the front as a person practicing democracy. Now when the teachers start practicing democracy the children will learn from that. For instance if we

ask the children to elect their leaders, let's respect it. In class, let's encourage children to participate, and let us respect their opinions. But also we have to help children to respect other people's opinions. I think that is a very big problem that I have seen, even in college here. When somebody is giving their opinion they start laughing at them, and when they do this that person doesn't want to talk again. And other people will fear even to answer or ask questions, because they think their colleagues will laugh. That is part of democracy, and then the children cannot participate. So teachers should take that role, to say that everyone's opinions must be respected, even if it is a silly opinion. Listen, I tell them to say, first of all listen, then if you have got an oppositional view then you should have a return of that oppositional view. You don't interrupt somebody when they are speaking, because that's not democratic. Let them speak and hear what they have to say, and then respond. Do that is putting it in practice. But also our policies, our educational policies should be checked and analyzed to see to that the students are learning democracy. Because some of the behavior of the teachers, head masters, head mistresses are because of the policy. But you find that the policy is not democratic, so then the teachers, head masters and head mistresses are behaving undemocratically.

HL: What about decision making? Because the students are saying that they are part of decision making at school, while their teachers say that they are not and see this as a problem.

MM: Yes, that's why I said that democracy should be practiced, because they are not practicing democracy. Because of the opinion that says that a student cannot have an idea or a decision worthy of implementation.

HL: Is it also because of age? The elders are the ones to make decisions?

MM: Yes, I think it is so. The elders are more powerful. People are used to thinking that they got knowledge and can make decisions. So you cannot listen to the young ones. So the elders are not practicing democracy, so for them they have to practice democracy if they want really to be democratic. 'Cause the thing is that you cannot question the elders' decision. So you can say that is a negative part of the culture. You don't question. When the elders have said something you don't question them, you don't contradict them. That's why you will find that even teachers when teaching and a student says "sir, I think you are wrong there", the teacher will resent.

HL: But young teachers seem more open to students being involved?

MM: Yes, in fact we tell them now, we tell them that even though they are teachers it doesn't mean that they know everything – even in their area, it doesn't mean that they know everything that their students know. The difference is that they know more than their students in their area. So it is possible that a student can present something that the teacher didn't know, and a teacher shouldn't give a false answer simply because he or she doesn't know. It is better to be honest and say that “I never thought about it that way, that's a good idea, let's research it together and find out”. So you shouldn't pretend, but here it's usual to pretend to know everything, which is a very big problem to democracy.

ÅH: Some students at a school we visited had a strike one week before we talked to them, claiming that they were not listened to. Still when we asked they said that they were part of making decisions at their school, and were happy about the system. Why do they say that they take part in decision making, while they actually had to go to strike to make their point of view?

MM: There are two things. Maybe they didn't understand what you meant when you asked them if they were part of decision making. Maybe if you asked the questions in a different way, you would have gotten different answers – if you asked more directly and gave them some examples. But sometimes there are only a few areas I think where they take part in decision making.

HL: But is it sometimes a bit like the administration wants it to look like they take more part in making decisions than what they really do. Is it like this?

MM: Well, sometimes they may ask them, but I don't think that's regular. I think most of the decisions are made by the teachers or the administration, they don't ask the students.

HL: But even the teachers are saying that they aren't part of decision making at their school, because the administration would act without asking the teachers. Or also they would ask the teacher, but not really use their response.

MM: Yes, in some schools it might be, but mostly in secondary schools you have staff meetings. And during these meetings decisions should be made, and a good head master or head mistress is supposed to utilize that, make decisions there, but there are some head masters or head mistresses that just make their own decisions. In doing that you'll find that even the relationship between staff and the administration won't be a good one.

D Peter Namphande

D.1 Interview with Peter Namphande

Date: 18th of November 2009

Place: Chancellor College, Zomba, Malawi

Present:

Peter Namphande (PN): Master's Degree in Development Studies from NTNU, Norway.
Lecturer in Social Studies Education at Chancellor College,
University of Malawi.

Hanna Lindebæk (HL)

Åshild Hals (ÅH)

ÅH: What can you say about the level of democracy in Malawi?

PN: In general? I can say that generally we are making progress, but I think Malawi is a young democracy. Because since 1992, when we moved from dictatorship to a multi party system of government. That's when I think we started thinking of democracy, but what we were practicing during that time wasn't actually democracy as such, but everybody had this idea of freedom – we are free from everything. So it is now, I think, were we have stayed for fifteen years. People are now starting to think in a much more democratic way, thinking of “what are my rights?” and “what are the rights of other people?” as well. One thing which strikes me is the decision making, or people are exercising their choices. It's not something someone can come to you and say “this is what you should do, I'm standing for a position and I would do one, two, three, four, please vote for me”. People are now making choices depending more upon the knowledge of a person, not parties, because at first people would vote according to which party the candidates belonged to. Now they are looking more on what the person can offer the country, and if the promises are delivered people would give the president a second term. That is politically. So I would say that we are making progress because people are making choices depending on the knowledge of a person.

HL: Don't you think people would vote according to tribe?

PN: Originally that used to be the case. On the first general election in multiparty it was stratified according to tribes. And you could see that there was some kind of danger. The second one there was also some kind of politics according to tribes, but in the current one we have seen some elimination. Less were voting according to tribes. So this seems to be disappearing. The ruling party today have votes from all over the country. So today the parties are more national than in previous elections.

ÅH: Do they focus on this, people voting according to tribe, in school? So that the students become aware of it?

PN: Yes, what is taught in the schools and found in the syllabus are the principles of democracy. So I'm not sure if we can attribute the change towards the schools or from the experiences of the people. It's very difficult to say that this is the role that schools have played. Personally my observations are that the experiences in the home have a big effect on the lives of children than their school experiences. Because I think their school experiences are mostly about passing examinations and not for life as such. And the way you have been taught in classrooms yourselves, you have come to your own conclusions, but here the teaching is being done also follows the pressure of examinations.

HL: But wasn't social studies introduced to make these issues more relevant to the everyday life?

PN: Yes, that was the original aim. But still it is shifting. I think the point is that it was introduced for that purpose, at least to make people face life in an informed manner. The problem that still remains is that you introduce a curriculum and don't orientate the teachers properly, it is the same teachers who is teaching geography, history and so on. And when you give them this new subject they say that they can teach this as long as they have books. A similar case to social studies is what occurred to life skills-education, where the idea is to impart skills; to give students survival skills. So the intentions were very good, and they wanted not to examine on it because the exam shouldn't be the focal point. So what happened was that the schools stopped offering it. They had "life skills" on the timetable, but the time for "life skills" would be taken up by another subject. So now they are planning to start examining students also in this subject, and in that way force schools to offer it. So then both students and teacher

will start reading the subject for examination. This is also what has happened to Social Studies; although the intentions were good, the focus of the subject is not on its content as such, but on the examination. The subject is looked upon as easy getting a good grade in, so students see a chance to pass MSCE better. But still we shouldn't be too pessimistic because in some cases I think what the students are learning at school may have an effect. We just don't have a way to segregate: that this is what they learned at school and this is what they learned at home.

HL: How would you describe democracy in the schools?

PN: I think the level of democracy is low. First of all students don't have many opportunities to influence the running of the school. Rules and everything are centrally developed. All government schools are guided by rules which are made by the ministry of education, so the students don't have much to say on the rules they follow or even on the consequences of breaking those rules. The same happens with teachers. Probably the only way students experience democracy is through their out of classroom activities, in clubs and societies, in choosing their own leaders, prefects of their own choice. Cause in most schools some of the teachers suggest the prefects. In some schools they vote, while in others they don't. And also in the schools where they vote, even where the students suggest, the teachers have the power to change some names. If the teachers find the students chosen to be the head prefect as troublesome, they will fear that he or she will gain support against the school administration, and they can make the school ungovernable. So the staff have a lot of power in running the schools.

ÅH: Does this influence the understanding that students have about democracy?

PN: Well, I suppose it does. Because it is something which is being done traditionally, my understanding is that the students do not think the school is a place where they should practice democracy. That is my view, because they have never questioned how schools are governed. They see it as an opportunity to be in school, 'cause others don't have the opportunity to be in these schools, so they see it as they can easily lose their places. It happens that if students questions too much, the authority or management can get them suspended. That actually sends a message to the rest of the students.

ÅH: But what do you think about this? Isn't democracy difficult to understand without some sense of practicing it?

PN: Yes, that's very true. You should understand that in Malawi, when it comes to school life, there is a very big difference between what is learned in class and what is practiced. So life outside school or outside the classroom is different from life inside the classroom.

HL: Why is it so different?

PN: I think it is a problem of the school system, because it does not train the students to practice what is being taught. Before I joined the University I used to work as an Education Methods Adviser, or you would call it inspectors of schools, so I have been to so many classrooms observing many teachers teach, and I have noticed that the exams put a lot of pressure on both the teacher and the students. And once you have a curriculum which is prescriptive, what matters is the students will understand and that they can answer questions, whether they practice what they have learned or not. So practice is not for the teacher. So it is actually not a concern of the teacher. If you find a teacher who is teaching about biology for example, about parts of a leaf. The teacher would draw a leaf on the chalkboard, but not go outside to get the example from a tree. So the students are not even given an opportunity to practice, to link what was drawn on the chalkboard to what is outside. And this has so much influenced the school life here in Malawi, even in social studies.

HL: You say one of the reasons for this is the examinations and the pressure that brings?

PN: Exactly. I was talking to the students in my third year class where we were looking at the challenges, we were looking at the curriculum, the syllabus for social studies, and I was asking "how can you implement it well?" and "what challenges will you face as a teacher?". So we were saying that one of the challenges is that if the teacher goes to a class and then allow the students even to discuss and through groups they develop interactional skills, they can make informed decisions and so on. So we are saying that if you are a teacher who uses methods which are pupil centered you give the students opportunities to discuss, and in the end you have students who are well informed and who can actively get themselves involved in affairs of their communities, but eventually the pupil fails the MSCE (final exam) it is most likely the community will demand him out, because he is not effective. So you will see the demand, what the priorities are. So the priorities are depending on how many have failed the exams and how many have passed, because people will look into the results and see how well the school seems to be doing. So people only look at the scores from the exams, what has

been going on in the classroom, not at what the students are doing outside of school. So it is this social expectation that the students are supposed to do well. And also, the teachers come from the same society, the same culture.

HL: Would you say that the students are treated equally in school? Because we have been asking some teachers about it, and someone says yes while others no.

PN: Well, when we look at the background of the students, I think there is fair treatment of students of all backgrounds. What I observe, which we and the teachers are trying to get rid of is that there is a difference in treatment of boys and girls. Because culturally I think gender roles and that people have different expectations from boys and from girls. And because the teachers are drawn from the same pool, they go to the school and the class with their own attitudes. So there has been a campaign to try to sensitize teachers.

HL: So if you disregard the gender issue, would you say that they mostly are treated the same?

PN: Yes, they are treated fairly, in most cases. I haven't seen any cases of discrimination or favoritism.

HL: In which way would you say that students are involved in decision making in school?

PN: I think students are involved in decision making when it comes to choosing their own leaders. The prefects. In clubs and societies, these extra curriculum activities, they are given the choice to choose their own leaders, and whether they have trips they decide the actions or the activities to be carried out in the clubs. That's where I think they are given the autonomy and where they practice making choices and carrying out their choices.

HL: But do they see this as part of school? Do they see the connection between school and these clubs? Do they feel that because they have a say in the clubs that means that they also have a say in school?

PN: I don't think so. Although these activities are part of the school timetable, and the head will locate a teacher as a patron of a club, the fact that these activities are voluntarily and the head would not reinforce them. The students can choose to belong to a society, an organization or not to. So that's why they don't feel that it is part of their school activities. So you find that when there is time for clubs or societies students will opt to leave and go home if it is not a boarding school. So it doesn't give students equal opportunities because they choose to belong to so different societies, it can vary from football to a debate club. So rarely would students link that to taking part in decision making in school.

ÅH: Do you think the students could take more part of decision making in the school? And in that case, in which way?

PN: What I can say is that it would be good if there were opportunities for students to take part in school activities. But I think the hands of the schools or the managers of schools are tied in how far they can involve students. I would say this is decided from a government level, because there is too much centralized control on school management. The head teacher would be posted, the school does not employ, it does not even recruit teachers and also it does not enroll the students, all of them are sent by the government. And also the government can transfer teachers, starting from the head teacher or any other teacher from one school to another. And the government uses that as a discipline measure at times. I have heard of cases where a teacher would lobby for more involvement among the students, in running the affairs of the school. If the school makes a decision, for example about the menu, cause the menu is prepared by the school and you would find little involvement of the students and the meals are not so good. So maybe the school will put beef on the menu one day once a week, but they never get this beef. If the teacher then says that "you have a right to complain, because it is on your menu", and so if the students start complaining to the administration, the head teacher can report that teacher who is "causing" the trouble. He is saying that the teacher is working with the students against the school management. So these teachers can be transferred from this school to another school.

ÅH: Isn't that also a democratic problem?

PN: Yes, that is a problem for democracy. I think one thing is that government may say it is democratic or that it is promoting democracy on paper, but it's practices are not promoting democracy as such.

ÅH: In Norway each school has a student board. Do you think that would be functional way for Malawian students to have a say in their schools?

PN: Yes, I think that could work. My opinion is that head teachers might be afraid of such boards, because they will see it as a very big challenge to the administration. The head teacher will probably feel like “give these children freedom, and we will be in a mess”. It is a question of trust. I believe that there is a lack of trust, because I think that to give a child an opportunity, to hear a child talk to you and get their views into account it also requires valuing the views of the child. Of course it means giving them responsibility; they will have to feel responsible themselves. But most head teachers would say they don’t think that would be a good thing, because I have a feeling that most head teachers look at school children or students as irresponsible people, they have to be controlled. Otherwise if you give them some level of autonomy or freedom you will have a mess. Something like that.

HL: During the interviews with teachers they have been saying that they find it hard to be teaching about today’s politics. And one of the reasons they give is that they have children of MPs in their class, and therefore are afraid to criticize the government. They also claim to have a role as civil servants and that they therefore are supposed to be neutral. They say that they find it hard to teach about today’s politics and still be a civil servant. What do you think about this situation?

PN: That sounds strange. Of course politicians can be quite powerful and they can victimize civil servants even if the civil servants are doing their work and duties fairly. Especially those on the government side, they would be saying “why are you doing this? You are supposed to side with the government”. But I was thinking that when it comes to issues the teachers need to promote a debate, and then such views will come from students.

HL: Do you think they have reasons to fear this?

PN: I don’t necessarily see reasons for why they should be afraid. I know we have many powerful politicians, but I have never heard of a case where a politician would go and target a class or a teacher. They would usually target people in offices, the commissioner of police, the district education manager. To go to a class or a teacher that would be going too low. And I have never heard of a teacher being victimized because of what has happened in a classroom.

HL: But still two teachers told us that they were afraid of being negative towards the government in class, because of reasons like this, so that controls what they are teaching. So, where is the democracy in that?

PN: Those actions and that fear is suppressing democracy actually. The problem with politicians is that they are in a way enemies with the other parties. So if something good is said about the other side, you think that they are siding with that side, your enemy. So that's a problem. And then if you are in government, they may have the power to victimize. So I think that is the source of the fear.

ÅH: Could you describe the level of unity in Malawi?

PN: It is difficult to put it on a scale. It depends on purpose. People may be united or may show unity if there is a common purpose.

HL: Would you say they are united as one people or more regionally or tribe wise?

PN: That's a good question. It's easier to find unity amongst the communities and amongst tribes. In the southern region you may see that we don't talk about unity amongst the tribes, because the people are in their own homes. So when you are at home everybody are just like you, but when you move to another area, that's when you find people of the same background coming together more. Like we talk about people from the North being so much united, it's because you can distinguish them through their language which is very different from the rest, also their accent. So when they are come to Chancellor College and are away from home, they are so much united. And then when the government implements the Quota System you see more unity, especially amongst those from the North, because they look at the North as being targeted. People unite even in communities to carry out a lot of tasks. Like development activities, like building a school or a bridge. Cause these days people are given the possibility to choose and say these are the things which we lack in our location. So usually there is levels of unity for particular purposes.

HL: But not in general, as a whole country?

PN: Well, no. Not generally as a whole country. I think that as a country people go about their own businesses. So what I can say is that we don't have strong cases of disunity or conflict. People live in harmony, they go about their usual businesses, so if you see cases of disunity it means there could be a reason which has a purpose and if you see cases of high level of unity it means that there is a purpose.

HL: Would you say that a Malawian would hold an identity as a Malawian on top, or would it be more region wise or tribe wise?

PN: Within the country we can probably say that people would mostly identify themselves with the smaller communities and not as a Malawian. But when you go to another country you are more a Malawian. I think that is something which has not been cultivated, as issues to do with patriotism. I don't think patriotism has been cultivated in Malawi, because usually people would identify with what makes them different from the rest. So the people would mostly identify with a district, which is a smaller part geographically than a tribe. Nobody has ever asked me about my tribe, but a lot of people have asked me about my district. So we rarely talk about tribes.

ÅH: How is the level of trust in general?

PN: Well, the level of trust used to be high, but it is growing weak because of high crime rate. People could trust each other. Generally in the villages there are very high level of trust. Before people would stop and help if they find an injured person in the road side, pick him up and treat him in their home. But then crooks would also start laying in the road side, and when people tried to help them they would be robbed and beaten. So trust is being eroded because of crime. And also the rate of crime has eroded in the democratic era, because there was a lot of emphasis on freedom and no focus on rights and responsibility.

E Informasjonsskriv

Letter of information and consent

This information goes to the teachers and the students who will be asked to take part in our research project.

We are two Norwegian master degree students at Norwegian University of Science and Technology (NTNU) in Trondheim. Currently we are attending our senior year in a master degree in didactics –specializing in social science. We are in the starting phase of our master’s thesis which we plan to write together. The topic of our thesis will be: “Education for democratic citizenship in Malawi”.

In our master’s thesis we are interested in finding out what understanding social science teachers and some of their students hold of the concepts democracy and citizenship. It will also be interesting to see if these two informant groups have different understandings of the concepts and of how it is taught in the classroom. To find out about this, we wish to interview 6-8 social science teachers, and 12 students in the 3rd form. We would also like to be able to observe the same teachers during some of their lessons in Social and Development studies at the 3rd form.

The questions asked to the students and teachers will be about how they understand the concepts of democracy and citizenship, and about how they experience this in the classroom. We would like to ask questions about how the students are actively taking part in the teaching for instance through classroom discussions. We would like to record and take notes while we are interviewing. The interview will take about 30 minutes, and will happen on the school property.

Participation is voluntary and the informants are free to withdraw at any time. If a participant chooses to withdraw, the collected data from this person will immediately be erased. The information given will be made anonymous and erased when our study is done, before the end of 2010.

If you wish to participate in the interview, please sign the consent form under. If you have any questions concerning this research project, please contact us at this email address:

lindebak@stud.ntnu.no.

Best regards,

Ms. Åshild Hals and Mrs. Hanna Lindebæk

Consent form

I have received information about the research project, and I wish to participate in the project:

Signature: -----

Date and Place: -----

F Letter of Recommendation



Faculty of Social Sciences and Technology Management
Programme for Teacher Education

Date 28.09.2009
Your letter dated
Our reference CRØ
Your reference

1 of 1

Letter of Recommendation

To whom it might concern,

Mrs Hanna Lindebæk, b 10.02.83
and **Ms Åshild Hals**, b 22.01.83,

are both Master students at the Programme for Teacher Education, Faculty of Social Sciences and Technology Management at the Norwegian University of Science and Technology (NTNU).

Their Master Thesis under work is directed towards the development of teaching practises of Democracy in Malawi. How is democracy in schools practiced as related to democratic theory?

Their findings may prove be relevant for developing democracy in several countries in our neighbourhood, where democracy may be well understood as a concept but not necessarily as a lived and deliberative practice.

Their findings will be made available in English to all interested parties.

We know the students to be serious and hard working and will not hesitate to give them our best recommendations.

Our Department will very much appreciate any help you could provide to make their research fruitful.

Per Ramberg
Director

Programme for Teacher Education
Norwegian University of Science and Technology

Retf kopi bekreftes

NTNU
Norges teknisk-naturvitenskapelige

G Malawisk læreplan i “Social Studies”



REPUBLIC OF MALAWI

MALAWI

SENIOR SECONDARY TEACHING
SYLLABUS

Social and Development Studies

FORMS 3-4

Ministry of Education, Science and Technology

National Goals of Education in Malawi

The national goals of education fall under seven main categories of skills. These are:

- 1 Citizenship skills
- 2 Ethical and socio-cultural skills
- 3 Economic development and environmental management skills
- 4 Occupational and entrepreneurship skills
- 5 Practical skills
- 6 Creative and resourcefulness skills and
- 7 Scientific and technological development skills

Citizenship skills

Education should:

- 1 promote national unity, patriotism and a spirit of leadership and loyalty
- 2 develop in the learner respect for the rule of law and good governance

Ethical and socio-cultural skills

- 3 inculcate acceptable moral and ethical behaviour
- 4 develop in the learner an appreciation of one's culture and respect for other peoples' cultures

Economic development and environmental management skills

- 5 create in the learner an awareness of the dependence of Malawi's economy on agriculture
- 6 develop in the learner an awareness of appropriate environmental resource utilisation and management practices
- 7 develop an appreciation of the impact of rapid population growth on the environment and the delivery of social services
- 8 create skills and foster attitudes that promote entrepreneurship leading to self-employment

Occupational and entrepreneurship skills

- 9 develop an enterprise culture in the learner
- 10 impart vocational and entrepreneurship skills in the learner in order to raise personal income and improve living standards

Practical skills

- 11 develop in the learner respect for practical work in order to stimulate industrial development
- 12 encourage learners to utilize their physical potential creative and resourcefulness skills
- 13 encourage in the learner the ability to maximize the use of available resources
- 14 develop a spirit of inquiry, independent thinking and problem solving

Scientific and technological development skills

- 15 develop a spirit of scientific inquiry and practice in the learner
- 16 promote innovation and development of appropriate technologies

Secondary Education Objectives

Students should:

Citizenship skills

- 1 demonstrate a spirit of patriotism
- 2 develop a spirit of national unity and loyalty to the nation
- 3 demonstrate an understanding and appreciation of the symbols of nationhood
- 4 acquire decision-making skills necessary for participation in civic affairs
- 5 initiate and implement community projects
- 6 develop personal and social responsibility
- 7 demonstrate a spirit of leadership and service
- 8 develop an awareness of one's rights
- 9 show respect for other people's rights
- 10 tolerate other people's view and beliefs
- 11 develop a sense of good neighbourliness
- 12 demonstrate respect for the rule of law
- 13 understand the characteristics of good governance
- 14 develop a sense of national regional and international understanding
- 15 demonstrate cooperative behaviour

Ethical and socio-cultural skills

- 16 develop awareness, understanding and appreciation of the value of the individual in society
- 17 develop moral, spiritual and ethical values
- 18 know the various cultural practices of Malawi
- 19 appreciate Malawi's diverse cultural practices
- 20 acquire appropriate socio-cultural skills
- 21 develop an appreciation and respect for one's culture and other people's cultures
- 22 develop appreciation of existing national institutions and cultural heritage
- 23 know those beliefs, taboos and superstitions which retard national development
- 24 maintain those beliefs and taboos which may promote national development

Economic development and environmental management skills

- 25 understand Malawi's economic base
- 26 understand the importance of agriculture on Malawi's economy
- 27 know appropriate agricultural practices and methods
- 28 understand the various food and cash crop production methods
- 29 understand various animal husbandry practices
- 30 apply appropriate methods to food and cash crop, and animal production
- 31 develop interest in land, animal husbandry and aquaculture
- 32 acquire positive attitudes towards agriculture
- 33 understand the impact of both advanced and intermediate technologies on economic productivity
- 34 understand economic opportunities stemming from agriculture
- 35 apply relevant technologies to various economic activities
- 36 know Malawi's environmental resources
- 37 know the various methods for conserving Malawi's natural resources
- 38 understand the importance of conserving Malawi's natural resources
- 39 understand the impact of rapid population growth on natural resources and the delivery of social services
- 40 apply various conservation measures to Malawi's natural resources
- 41 apply appropriate diversified agricultural practices
- 42 understand the importance of diversified agriculture of Malawi's economy
- 43 develop entrepreneurship skills for self-employment
- 44 apply appropriate practices on environmental resource utilisation and management
- 45 understand the economic importance of tourism to Malawi

Theme	Topic	Objectives	Content	Suggested teaching/learning activities experiences	Suggested teaching/learning resources	Suggested mode of assessment
4. Citizenship	Civil Society and Development	<p>Students should be able to:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 define the term 'civil society' 2 identify institutions of civil society in Malawi 3 describe the roles of the various institutions of civil society 4 explain the importance of citizen participation in civil society 5 describe how citizens can participate in institutions of civil society 	<ul style="list-style-type: none"> • Definition of civil society • Institutions of civil society • Roles of various institutions of civil society • Importance of citizen participation in civil society: <ul style="list-style-type: none"> - fostering development - ownership - motivation - cooperation • Citizen participation in institutions of civil society 	<ul style="list-style-type: none"> • discussing the meaning of civil society • researching on institutions of civil society • identifying the roles of various institutions of civil society • explaining importance of citizen participation in civil society • discussing citizen participation in institutions of civil society 	<ul style="list-style-type: none"> • students' experiences • local environment • books • radio programmes • resource persons • students' experiences • Students' experiences • Resource persons • students' experiences • newspaper cuttings • local community • students' experiences • resource persons • newspaper cuttings 	<ul style="list-style-type: none"> • oral questions • question and answer • report writing • written tests • oral questions • short answer questions • questions and answer • essay