



## Hva slags medborger? En undersøkelse av læreres ideer om opplæring til demokrati og medborgerskap i skolen

**Emil Sætra**<sup>1</sup>

Research Fellow, MF Specialized University, Norway

**Janicke Heldal Stray**

Associate Professor & Researcher II, MF Specialized University & NOVA/Oslo Metropolitan University

Copyright the authors

Peer-reviewed article; received 23 November 2017; accepted 31 January 2019

### Abstract

In this article, we explore teachers' ideas about teaching for democratic citizenship. In short, we want to understand “what kind of citizen” teachers aim to educate. We ground our study in three ideal types that represent different ways of understanding what education for democratic citizenship education revolves around: politically informed citizenship (politisk informert medborgerskap), rational autonomous citizenship (rasjonelt autonomt medborgerskap), and socially intelligent citizenship (sosialt intelligent medborgerskap). A first finding is that teachers emphasize that students should acquire knowledge that they can make use of as democratic citizens. Teachers are preoccupied with making students politically informed. A second finding is, however, that teachers understand democratic citizenship education as something more than just knowledge acquisition. One purpose that holds high priority with the teachers is that students should learn how to think critically; to become rationally autonomous. The pedagogical implication of this view is that students should acquire knowledge, skills, and attitudes that help realize this ambition. This interpretation of what democratic citizenship is moves beyond being able to make an informed choice between different alternatives or representatives. In the last part of the article education for democratic citizenship is discussed in light of the third category; the socially intelligent citizen. We find that while teachers put much emphasis on knowledge and critical thinking, there is little emphasis on participation in democratic practices. We thus conclude that teachers talk about schooling as a tool for democracy much more than they talk about democracy as an ideal or model for schooling.

**Keywords:** democracy; citizenship; education; teaching; ICCS 2016

---

<sup>1</sup> Corresponding author: [Emil.Satra@mf.no](mailto:Emil.Satra@mf.no)

## Introduksjon

I 2004 publiserte Joel Westheimer og Joseph Kahne den etter hvert kanoniske artikkelen *What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy*. Formålet med artikkelen er dobbelt. For det første ønsker artikkelforfatterne å vise at hva slags medborgere en utdanner, alltid vil være et politisk valg. For det andre ønsker de å vise at hva slags valg en gjør, får konsekvenser for hva slags medborgere en får. Argumentasjonen gjøres, litt forenklet, i to steg. Først konstruerer Westheimer og Kahne (2004), basert på et omfattende empirisk materiale, tre ulike idealtypiske former for utdanningsprogrammer med formål om å utdanne medborgere. Dernest forsøker de å vise, gjennom en undersøkelse av hvordan elever utvikler deres kapasiteter og orienteringer, at ulike typer programmer fører til at elevene lærer ulike ting.

Den første typen kan vi, i en norsk oversettelse, kalle for «den personlig ansvarlige medborgeren». Denne idealtypen reflekterer utdanningsprogrammer som tar utgangspunkt i det som på engelsk heter «character education», og har en individualistisk orientering. En personlig ansvarlig medborger er, i forenklet form, en som evner å opptre ansvarlig innenfor rammene av de fellesskap han eller hun er del av. For eksempel overholder den personlige ansvarlige medborgeren lov og orden, unngår å sette seg i gjeld han eller hun ikke kan betjene, og plukker opp søppel etter seg (Westheimer & Kahne, 2004).

En annen idealtipe er «den deltagende medborgeren». Denne idealtypen reflekterer utdanningsprogrammer som har en lokal orientering. Elevene læres opp til å bli deltagere innenfor sitt lokale miljø. Deltagerorienterte utdanningsprogrammer har i så måte en mer kollektiv orientering enn de som bygger på «character education». Den deltagende medborgeren kjennetegnes nettopp av at han eller hun har vilje og evne til å delta i fellesskapsorienterte tiltak i lokalmiljøet, som for eksempel å samle inn mat til fattige (Westheimer & Kahne, 2004).

Den tredje og siste idealtypen kan kalles for «den rettferdighetsorienterte medborgeren». Denne idealtypen reflekterer, i sin tur, en kritisk-pedagogisk tilnærming. Det som kjennetegner den rettferdighetsorienterte medborgeren er at han eller hun søker sosial rettferdighet, og evner å analysere og stille spørsmål ved sosiale, økonomiske og politiske krefter, og hvordan disse virker sammen (Westheimer & Kahne, 2004).

Basert på en undersøkelse av hva slags læringsutbytte ulike typer utdanningsprogrammer fører med seg, er en av hovedkonklusjonene i Westheimer og Kane sin artikkel at hva slags utdanningsprogram som ligger til grunn for opplæring til demokratisk medborgerskap virker inn på hva slags medborgere en får. I forenklet form, elevene lærer det de gjør. Elever som øver på å bli deltagere i lokalmiljøet, lærer å bli deltagere i lokalmiljøet. Elever som øver på å stille spørsmål ved «status quo», lærer å stille spørsmål ved «status quo». Det er dette som menes med at hva slags medborgere en får alltid vil være et politisk valg (Westheimer & Kahne, 2004).

Inspirert av innsikten om at utdanning til demokratisk medborgerskap er et politisk valg som får konsekvenser for hva slags medborgere en får, forsøker vi i denne artikkelen å belyse *læreres ideer om demokratiopplæring i skolen, og hva slags medborgerideal som*

*ligger til grunn for disse ideene*, med utgangspunkt i en norsk kontekst. Det empiriske materialet er samlet inn i forbindelse med The International Civic and Citizenship Education Study (ICCS-undersøkelsen) som ble gjennomført i Norge i 2016 (Huang, et al., 2017). Materialet omfatter både lærersvar på et spørreskjema og kvalitative intervjuer med 26 lærere som underviser på ungdomstrinnet.

Ettersom undersøkelsen tar utgangspunkt i idealtyper, vil vi kort beskrive hva som menes med idealtyper og hva slags funksjon de har. Bruken av idealtyper som en metodisk eller analytisk tilnærming i samfunnsvitenskapen er gjerne forbudt med den tyske sosiologen Max Weber. Som Weber understreker, er idealtyper først og fremst analytiske konstrukturer (Kim, 2017). Disse analytiske konstruktene er ment å gjøre en bestemt jobb, som gjerne er å formidle noen hovedtrekk ved et fenomen. Idealtyper er per definisjon forenklinger av en kompleks virkelighet. I møte med et empirisk materiale er formålet med å bruke idealtyper som analytiske redskaper at de kan hjelpe til med å artikulere noen tendenser i materialet.

Vi har ikke brukt idealtypene til Westheimer og Kahne (2004), men tatt utgangspunkt i idealtyper vi mener er velegnet til å si noe om det empiriske materialet her. Dette arbeidet har foregått i en abduktiv prosess, hvor vi har beveget oss frem og tilbake mellom teori og empiri. Vi har lest det empiriske materialet opp mot ulike medborgeridealer som finnes i litteraturen som omhandler utdanning til demokratisk medborgerskap, med formål om å identifisere hva slags medborgerideal som ligger til grunn for læreres ideer om opplæring til demokrati og medborgerskap i skolen. For å kontekstualisere analysene og drøfting presenteres først idealtypene, etterfulgt av en metodisk redegjørelse.

### **Tre idealtypiske forståelser av utdanning til demokratisk medborgerskap**

Den første idealtypen kaller vi utdanning til «politisk informert medborgerskap». Som navnet antyder, vektlegges det å kunne gjøre et informert valg av politisk representasjon. Vi forankrer denne idealtypen i en doktorgradsavhandling fra 2007, hvor Kjetil Børhaug hevder at det dominerende trekket ved den politiske oppdragelsen i skolen «ligger tett opp mot konkurransedemokratiet, der folket velger mellom elitegrupper og deres politiske program i regelmessige valg» (Børhaug, 2007, s. 104, vår oversettelse). I konkurransedemokratiet «forstås demokrati som en dragkamp», hvor «politisk makt fordeles som på et marked, der de sterkeste interessene og behovene vinner frem» (Rogstad, 2007, s.19). På den ene siden har vi velgerne, med sine ønsker og behov, og på den andre siden har vi politikerne, «som ønsker å få 'solgt' sine programmer og visjoner» (Rogstad, 2007, s.19).

I en samfunnsfaglig kontekst er en pedagogisk implikasjon av et slikt syn på demokrati og medborgerskap, slik det er fremstilt hos Børhaug (2005, s. 58), at valg blir det viktigste temaet i politikkundervisningen. Det gjelder å bli en informert velger. En måte å fremme denne ambisjonen på er å utforske politiske saker, og undersøke hva ulike partier mener

om sakene. Med andre ord er det først og fremst snakk om en form for utdanning *om* og *til* representativt demokrati, der elevene lærer om det norske politiske systemet og annen kunnskap som er viktig for å bli en informert velger. En annen aktivitet som er viktig for å holde seg politisk informert, er derfor å følge med på nyhetene (Børhaug, 2007, s. 96). Om konteksten utvides til å omhandle demokratikunnskap ikke bare i samfunnsfaget, men i skolen generelt, kan det argumenteres for at også andre fag bidrar med viktig kunnskap som gjør elevene bevisst sine rettigheter og plikter, og bidrar til kunnskap om og forståelse av samfunnet generelt. For eksempel vil KRLE-faget være viktig for å skape forståelse omkring kultur og religion, som vil være avgjørende for å gjøre et politisk informert valg i et samfunn som er flerkulturelt og flerreligiøst.

Den neste idealtypen har vi navngitt utdanning til «rasjonelt autonomt medborgerskap». Som navnet indikerer, bygger et slikt syn på demokratisk medborgerskap på opplysningstidens tankegang. I opplysningstiden gikk flere europeiske land fra autoritære til demokratiske styreformer (Biesta, 2006, s. 127). Med denne overgangen ble det av stor praktisk betydning å forstå *hva slags medborger* samfunnet ville behøve i et demokratisk samfunn. Opplysningsfilosofiens svar på dette spørsmålet er at demokratiske medborgere fremfor alt må være i stand til å tenke selv, uten å ledes av andre. I *Hva er Opplysning?* skriver Immanuel Kant:

Opplysning er menneskets utgang av selvforskyldt umyndighet. Umyndighet er mangelen på evne til å betjene seg av sin egen forstand uten en annens ledelse. Selvforskyldt er denne umyndighet, når årsaken til den ikke ligger i forstandens mangler, men i manglende besluttsomhet og mot til å betjene seg av den uten andres ledelse. Sapere aude! Ha mot til å betjene deg av din egen forstand! Det er opplysningens valgspørsmål (Kant, 1993, s.71, vår oversettelse).

Et slikt syn har en individualistisk orientering (Biesta, 2006, s. 127). Den demokratiske medborgerens viktigste kvalitet er rasjonell autonomi. De pedagogiske implikasjonene av et slikt syn er at utdanning til demokratisk medborgerskap først og fremst vil dreie seg om å frigjøre individets iboende kapasitet til rasjonalitet og autonomi. I Kants pedagogiske filosofi er aksiomet om at mennesket er «intet annet enn det oppdragelsen gjør det til», grunnleggende (Lyhne, 2000, s.16). Mennesket må derfor, med Kants ord, «tidlig venne seg til å underkaste seg fornuftens forskrifter» (Kant, 2000, s. 22, vår oversettelse). Utdannelsens oppgave er å utvikle menneskets naturlige anlegg under de rette forhold. Barn skal ikke bare oppdras med den nåværende tilstand for øye, men også med henblikk på en potensielt bedre fremtid (Kant, 2000, s. 26–28). Fra et demokratiopplæringsperspektiv vil hovedformålet være å forberede elevene til hvordan de kan bli gode demokratiske medborgere i fremtiden. Skolen blir, slik forstått, et redskap for demokratiet. Elevene må utrustes med de kunnskaper, ferdigheter og holdninger som setter dem i stand til å realisere sitt iboende menneskelige potensiale for rasjonell autonomi. Innenfor en slik opplysningstenkning er det med andre ord ikke tilstrekkelig med kunnskaper om demokrati og det politiske systemet. Elevene må også lære seg å tenke kritisk. Utdanning til rasjonelt autonomt medborgerskap kan dermed ikke reduseres til kunnskap om demokrati, det er også en form for utdanning *for* demokrati (Biesta, 2006, s. 127).

Den tredje idealtypen har vi valgt å kalle utdanning til «sosialt intelligent medborgerskap». Denne idealtypen skiller seg fra opplysningstenkningen ved at det har en mer sosial orientering, og er forankret i John Deweys (pedagogiske) filosofi. Som påpekt av Biesta (2006, s. 128–129), er det en vesensforskjell mellom Dewey og Kant når det gjelder synet på det demokratiske subjektet. Der Kant vektlegger individuell autonomi, fremhever Dewey at menneskesinnet først og fremst er et tilegnet attributt, som blir til gjennom interaksjoner med andre. Dewey kaller dette for en «Kopernikansk revolusjon» innenfor (pedagogisk) filosofi, der det gamle senteret var «sinnet», og det nye er «interaksjoner». Som Putnam (2004, s. 98) beskriver, var Dewey heller kritisk til begrepet «rasjonalitet», og foretrakk heller å snakke om anvendelse av «intelligens» på problemer. Ifølge Dewey er sosial intelligens først og fremst å forstå som en metode, hvis formål er å fremme sosial vekst (Dewey, 2005/1916; Säfström, 2012).

Deweys forståelse av sosial intelligens som anvendt metode har betydningsfulle implikasjoner for hvordan han ser for seg at et samfunn bør være organisert. Han er kritisk til at eksperter skal kontrollere eller styre et moderne demokrati. Samfunnsproblemer kan ikke, slik som i konkurransedemokratiet, overlates til de folkevalgte representantene å løse. Dewey mener at en «klasse av eksperter» uunngåelig vil leve så fjernt fra samfunnsborgernes felles interesser at de ender opp som en klasse med private interesser og privat kunnskap, hvilket i samfunnsproblemer ikke er noen kunnskap å snakke om i det hele tatt (Garrison, Neubert, og Reich, 2016, s. 106). For Dewey er det avgjørende at alle mennesker som påvirkes av sosiale institusjoner også tar del i å forme og kontrollere de samme institusjonene (Biesta, 2006, s. 131). Samfunnet må derfor på en gjennomgripende måte organiseres demokratisk. For Dewey handler demokrati, i helt grunnleggende form, om å kunne delta. «Et demokrati er mer enn en styreform – det er primært en form for liv i forening med andre, en felles kommunisert erfaring» (Dewey, 2005, s. 104, vår oversettelse). Dette betyr imidlertid ikke at Dewey avviser betydningen av representasjon og ekspertkunnskap. Å vurdere og gjøre bruk av ekspertkunnskap kan snarere forstås som en del av det å kunne delta effektivt, også det er en form for sosial intelligens. Det Dewey argumenterer mot, er først og fremst et demokratisyn der borgernes rolle er begrenset til å velge ledere (Putnam, 2004, p. 104–105).

Fordi Deweys oppfatning av «intelligens» har en mer sosial orientering enn opplysningstidens rasjonalitetsideal, fører utdanning til sosialt intelligent medborgerskap med seg andre pedagogiske implikasjoner enn utdanning til rasjonelt autonomt medborgerskap. Etersom mennesket lærer å tenke og reflektere i interaksjon med andre, blir den pedagogiske målsetningen ikke først og fremst at elevene skal lære å tenke selv. Tvert imot er det avgjørende at elevene lærer å utøve sin intelligens i samspill med andre. Sosial intelligens anses som både en forutsetning for og et resultat av deltagelse i intelligent samhandling. For Dewey ligger den sentrale forbindelsen mellom utdanning og demokrati nettopp i deltagelse. En demokratisk medborger blir til gjennom deltagelse i en demokratisk livsform (Dewey, 2005). Utdanning til sosialt intelligent medborgerskap dreier seg derfor nødvendigvis om utdanning *for* demokrati – *gjennom* demokrati (Biesta 2006,

s. 132). Det holder ikke at elevene trenes opp til å bli demokratiske medborgere i fremtiden, de må også få erfare og praktisere demokrati her og nå. Demokratiet blir, med andre ord, et forbilde for skolen.

*Tabell 1. Oversikt over idealtyper*

<b>Politisk informert medborgerskap</b>	<b>Rasjonelt autonomt medborgerskap</b>	<b>Sosialt intelligent medborgerskap</b>
<u>Hva slags medborger:</u> Demokratisk medborgerskap krever kunnskap om politikk. Samfunnsborgerne velger politisk representasjon som gjen-speiler deres preferanser og interesser.	<u>Hva slags medborger:</u> Demokratisk medborgerskap krever rasjonell autonomi. Samfunnsborgerne kan bruke sin intelligens på egenhånd, uten å ledes av andre.	<u>Hva slags medborger:</u> Demokratisk medborgerskap krever sosial intelligens. Samfunnsborgerne anvender sin intelligens i sosial interaksjon med andre.
<u>Pedagogiske implikasjoner:</u> Utdanning til demokratisk medborgerskap dreier seg først og fremst om representasjon og valg. Elvene skal bli informerte borgere, og tilegne seg den kunnskapen som er nødvendig for å gjøre et informert valg mellom ulike politiske programmer.	<u>Pedagogiske implikasjoner:</u> Utdanning til demokratisk medborgerskap handler om å frigjøre individets iboende kapasitet til rasjonell autonomi. Elevene må tilegne seg de kunnskaper, ferdigheter og holdninger som bidrar til at denne ambisjonen kan realiseres.	<u>Pedagogiske implikasjoner:</u> Utdanning til demokratisk medborgerskap dreier seg om å utvikle elevenes sosiale intelligens. Sosial intelligens utvikles i samspill med andre. Utdanning for demokrati skjer gjennom demokrati. Elevene lærer gjennom å erfare og praktisere demokrati.

## Metode

Undersøkelsen bygger på både kvantitative og kvalitative data. Det kvantitative datamaterialet er basert på et spørreskjema som ble sendt ut til lærere og skoleledere ved i alt 148 ulike ungdomsskoler som en del av den internasjonale ICCS 2016-undersøkelsen. Utvalget av skoler er gjort med utgangspunkt i en stratifisert utvalgsmetode. Formålet med å velge ut skoler på denne måten er sørge for et at utvalget blir mest mulig representativt. Spørreskjemaet til lærerne ble distribuert til alle lærere som underviser i minst ett fag på 9. trinn. Ved alle skolene som deltok i undersøkelsen ble også skolelederen invitert til å delta.

Til sammen inneholder datamaterialet svar fra 2010 individuelle lærere (svarprosent 81 %), hvorav 587 av disse er samfunnsfaglærere (29 % av lærerne), samt svar fra 142 skoleledere (svarprosent 96 %) (Svagård & Huang, 2017). I denne artikkelen tar vi utgangspunkt i to av spørsmålene fra undersøkelsen: Ett spørsmål som ble stilt til alle lærerne og skolelederne, samt ett tilleggsspørsmål som kun ble stilt til samfunnsfaglærerne. Alle lærerne og skolelederne ble stilt spørsmålet «Hva ser du på som de viktigste målene for undervisningen i demokrati og medborgerskap på skolen?». Samfunnsfaglærerne ble i tillegg stilt spørsmålet «Hva bruker du mest tid på i undervisning i demokrati og medborgerskap?» Ved begge spørsmålene fulgte 10 svaralternativer, der informantene ble bedt om å krysse av for de tre svaralternativene de anså som viktigst eller brukte mest tid på. Lærernes og skoleledernes svar er presentert i Tabell 2 nedenfor.

De kvalitative dataene er basert på semi-strukturerte intervjuer med 26 lærere som underviser på ungdomstrinnet. Lærerne underviser på skoler spredt utover alle deler av landet, og har ulik utdanningsbakgrunn, kjønn, og alder. Ettersom lærerne jobber ved skoler med ulik profil og beliggenhet, er det også rimelig å anta at det er en viss spredning i den økonomiske, sosiale og kulturelle bakgrunnen til elevene de underviser. Et videre kriterium for utvalg av lærere er at de underviser i enten samfunnsfag eller KRLE på ungdomstrinnet. En viktig årsak til dette er at intervjuene er blitt gjennomført og transkribert av seks ulike masterstudenter, som skrev masteroppgaver i henholdsvis samfunnsfag- eller religionsdidaktikk. Studentene har gjort dette som en del av sitt masterprosjekt, på oppdrag fra NOVA i prosjektet ICCS2016. I tillegg til sine egne, individuelle prosjekter, har studentene stilt noen felles spørsmål som danner utgangspunkt for vårt datamateriale.

Det å kombinere kvantitative og kvalitative data krever en bevissthet om hvordan ulike typer data anvendes i samspill (Brannen, 2007). I denne undersøkelsen er det kvalitative datamaterialet mest fremtredende. Det er det kvalitative materialet som har stått i forgrunnen i det analytiske arbeidet, og som står i forgrunnen i det skrevne produktet. Det kvantitative materialet har imidlertid virket både fasiliterende for og komplementerende til den kvalitative analysen. Det kvantitative materialet har virket fasiliterende i den forstand at det har bidratt til å gi den kvalitative analysen fokus. Samtidig har det virket komplementerende fordi det kvantitative materialet gir studien større bredde, mens det kvalitative materialet har muliggjort en analyse som går mer i dybden på problemstillingen.

## Hva vektlegges i demokratiundervisningen?

Tabell 2 viser fordelingen av lærerne og skolelederne sine svar på spørsmålet om hva de mener er de viktigste målene for undervisningen i demokrati og medborgerskap på skolen. 587 av lærerne (29 %) oppga at de underviste i samfunnsfag på enten 8. eller 9. trinn, og utgjør en egen kategori, i tillegg til kategoriene «alle lærere» og «skoleledere». Tabellen viser også samfunnsfagslærernes svar på hva de bruker mest tid på i undervisningen i demokrati og medborgerskap.

*Tabell 2: Alle lærere og skolelederes svar på spørsmålet «Hva ser du på som de viktigste målene for undervisningen i demokrati og medborgerskap på skolen?» og samfunnsfagslærernes svar på tillegsspørsmålet «Hva bruker du mest tid på i undervisning i demokrati og medborgerskap?» (i prosent).*

	De tre viktigste målene for undervisningen i demokrati og medborgerskap			De tre viktigste områdene lærerne bruke mest tid på
	Samfunnsfagslærere	Alle lærere	Skoleledere	Samfunnsfagslærere
valid n (% i totalt)	587 (29%)	2010 (100%)	142 (100%)	587 (29%)

Å fremme kunnskap om demokratiske, politiske og samfunnsmessige institusjoner	<b>57</b>	<b>45,1</b>	<b>51</b>	<b>65,7</b>
Å fremme respekt for og trygging av miljøet	25,3	39	29,8	16,5
Å utvikle evnen til å forsvare egne synspunkter	21,5	18,7	16,2	28,1
Å utvikle elevenes evne og ferdigheter i konfliktløsning	34,5	<b>43,5</b>	<b>42,7</b>	18,4
Å fremme kunnskap om samfunnsborgeres rettigheter og plikter	<b>43,3</b>	35,6	24,7	<b>50,6</b>
Å oppmuntre til elevdeltakelse i lokalsamfunnet	17,3	15,5	34,7	13,2
Å utvikle elevenes evne til kritisk og uavhengig tenkning	<b>77,6</b>	<b>73,6</b>	<b>74,8</b>	<b>73</b>
Å oppmuntre til elevdeltakelse på skolen	13,4	16,4	27,3	9,8
Å støtte utviklingen av effektive strategier for å redusere rasisme	16,9	18,9	20,6	15,8
Å forberede elevene på fremtidig politisk engasjement	6,8	4,2	1,6	8,8

Det kvantitative datamaterialet viser at den målsettingen ved undervisning i demokrati og medborgerskap som flest lærere og skoleledere krysset av for viktigheten av, var «å utvikle elevenes evne til kritisk og uavhengig tenkning». Svarprosenten som krysset av for viktigheten av dette er tilnærmet lik blant samfunnsfaglærere (77,6 prosent), alle lærere (73,6 prosent) og skoleledere (74,8 prosent).

Det er også mange lærere og skoleledere som anser det «å fremme kunnskap om samfunnsborgeres rettigheter og plikter» som et viktig mål i undervisningen i demokrati og medborgerskap. Særlig mange samfunnsfaglærere (43,3 prosent) krysset av for viktigheten av dette. Tilsvarende er det mange av lærerne (45,1 prosent) og skolelederne (51 prosent) som krysset av for viktigheten av «å fremme kunnskap om demokratiske, politiske og samfunnsmessige institusjoner». Dette gjelder i enda større grad for samfunnsfaglærerne. 57 prosent av samfunnsfaglærere anså dette som blant de viktigste målene for undervisningen, og 65,7 prosent svarte at de brukte mest tid på dette i undervisningen i demokrati og medborgerskap.

Et aspekt som derimot er mindre vektlagt er av samfunnsfaglærere og andre faglærere, er elevdeltakelse i lokalsamfunnet. 17,3 prosent av samfunnsfaglærerne og 15,5 prosent av alle lærerne krysset av for viktigheten av «å oppmuntre til elevdeltakelse i lokalsamfunnet». Vesentlig flere skoleledere, så mange som 34,7 prosent, anså derimot dette som en av de viktigste målsettingene for undervisning i demokrati og medborgerskap. Det fremkommer også at få lærere, enten de underviser i samfunnsfag eller ikke, legger stor vekt på «å forberede elevene på fremtidig politisk engasjement». 6,8 prosent av samfunnsfaglærerne, og 4,2 prosent av alle lærerne krysset av i denne boksen. Tallet er enda lavere for skolelederne, hvor kun 1,6 prosent mener at det å forberede elevene på fremtidig politisk engasjement er blant de viktigste målsettingene for undervisningen i demokrati og medborgerskap. Målsettingen om «å oppmuntre til elevdeltakelse på skolen» er



heller ikke blant målsettingene med høyest prioritet. Blant samfunnsfaglærerne er det færre som krysser av for viktigheten av dette (13,4 prosent), enn det er blant lærerne totalt (16,4 prosent) og skolelederne (27,3 prosent).

En veldig kort oppsummering av funnene fra spørreundersøkelsen kan dermed være at det er stor oppslutning blant lærere om å fremme demokratikunnskaper og kritisk tenkning, mens elevdeltagelse i lokalmiljøet og på skolen, samt forberedelse til politisk deltakelse, er mindre vektlagt. Disse funnene vil videre utdypes og nyanseres ved hjelp 26 semi-strukturerte lærerintervjuer.

## Den politisk informerte borgeren: kunnskap som fundament

Et av spørsmålene lærerne ble stilt i de kvalitative intervjuene er hva de legger mest vekt på i undervisningen av kunnskap, kritisk tenkning, demokratiske verdier, og politisk deltagelse. I tråd med det som kommer frem i den kvantitative delen av undersøkelsen, fremhever mange av lærerne at de legger stor vekt på formidling av kunnskap. Ifølge lærerne utgjør kunnskap på mange måter grunnsteinen – et fundament – for flere av de målsettingene de ønsker å oppnå i undervisningen. Som en lærer, L1, artikulere det: «Hvis man ser på kunnskapsbegrepet litt bredt, så er det mye av tida som går til det i ungdomsskolen. Det tror jeg de fleste vil oppleve.»

Videre trekker flere lærere frem at vektleggingen av kunnskap henger sammen med at elevene ikke nødvendigvis har så mye kunnskap om samfunnet og samfunnsspørsmål fra tidligere. Som L1 uttrykker det, er det «sjelden at elever på ungdomsskolen, og her er det selvfølgelig unntak, men hvis vi maler med bred pensel så synes jeg de aller fleste er mer på kunnskapsnivå enn kritisk tenkning-nivå». Utsagnet synliggjør en taksonomisk forståelse av (demokrati)læring, som mange av lærerne i undersøkelsen ser ut til å dele. Høyere ordens-tenkning forutsetter at elevene har noen grunnleggende kunnskaper i bunn. God demokratiopplæring behøver derfor kunnskap som fundament.

Lærerne er også opptatt av at elevene skal tilegne seg kunnskap ved å holde seg informert gjennom å følge med i nyhetene. Så godt som alle lærerne forteller at de, i større eller mindre grad, tar i bruk aktuelle nyhetssaker i undervisningen. Lærernes bruk av nyheter i undervisningen hviler på en tosidig målsetning og begrunnelse. På den ene siden ønsker man å gjøre rom for saker som elevene er opptatt av, på den annen side ønsker man at elevene skal bli opptatt av og følge med i nyhetsbildet. En lærer, L6, forteller for eksempel at mange av både elevene og lærerne gjennom høsten hadde vært opptatt av den amerikanske valgkampen.

I: Bruker du dagsaktuelle spørsmål i samfunnsfag og/eller KRLE?

L6: Ja, det gjør jeg. Jeg kan ta et veldig godt eksempel på det, et som er veldig aktuelt nå i høst. Det som har preget mye av oppmerksomheten både hos elever og lærere er valget i USA. Vårt media og også både lærere og elever opplever at demokratiet er truet når en som Trump gjør det bra. Jeg husker spesielt den dagen etter Donald Trump hadde vunnet at både lærere og elever følte at dette var ganske alvorlig. Da tenkte jeg over hvordan jeg skulle presentere dette eller snakke med elevene

om det. Jeg spurte litt om hvordan de opplevde det (...) Jeg la veldig vekt på og syntes det var viktig å få frem at Trump ble demokratisk valgt. Man må gjerne være pessimistisk, og dette henger jo sammen med å være kritisk, men man må huske på at han ble demokratisk valgt (...) Det tror jeg det er viktig at vi minner elevene på. Jeg sa at det er viktig nå at innbyggerne i USA oppfører seg som demokratiske borgere og godtar at han er blitt valgt (...) Da var det noen elever som sa: «Jammen han sa at han ikke ville godta et resultat som ville gå imot han». Men da mener jeg at svaret på det kan ikke være å argumentere like dumt og dermed ikke godta at han er demokratisk valgt. Så der føler jeg at demokratiet er helt grunnleggende (...).

Læreren gir her et eksempel på hvordan nyheter trekkes inn og gjøres relevant i undervisningen, og også hvordan dette kan bidra til at elevene utvikler det han oppfatter som grunnleggende demokratikunnskap. Han er opptatt av å drøfte en viktig politisk hendelse med elevene, og ønsker å formidle til dem at det er et grunnleggende demokratisk prinsipp at man respekterer utfallet av et valg selv i de tilfeller man er sterkt uenig i resultatet.

I lys av den vekten som lærerne i studien legger på grunnleggende kunnskaper og det å holde seg politisk informert gjennom nyheter, synliggjøres en tydelig forbindelse til idealtypen vi kalte politisk informert medborgerskap. I likhet med funnene fra Børhaugs studie (2007), er lærerne opptatt av at elevene skal bli informerte borgere og velgere. Lærerne gir uttrykk for at elevene skal bli hva vi – med et begrep fra Solhaug og Børhaug (2012, s. 58) – kan kalle en «bra nok medborger»: en som «har en trang til å delta og skaffe seg den informasjon som er nødvendig for å ta stilling til egne valg». Samtidig peker lærernes ambisjoner og forståelse av opplæring til demokrati og medborgerskap seg utover det at elevene skal bli «politisk informerte». Det lærerne er aller mest opptatt av er, som vi skal se, at elevene skal bli myndiggjorte borgere og kritiske tenkere.

## **Den rasjonelt autonome medborgeren: kritisk tenkning som målsetning og honnørord**

Det fleste lærere krysset av for i spørreskjemaet at de vektlegger i undervisning i demokrati og medborgerskap, er å utvikle elevenes evne til kritisk tenkning. Dette gjenspeiles også i det kvalitative datamaterialet. Kritisk tenkning er et mye brukt honnørord, og noe mange lærere sier at de bruker, eller i alle fall ønsker å bruke, mye tid på. Også når lærerne snakker om kunnskap, knyttes dette gjerne til en målsetning om at elevene skal bli kritiske tenkere. Som L1 svarer på spørsmål om hva som er mest vektlagt: «Det blir kunnskap, men jeg føler at i kunnskapen så ligger det kritisk tenkning». En annen lærer, L2, understreker at kritisk tenkning alltid dreier seg om å tenke kritisk om noe:

L2: (...) Skal du reflektere om samfunnet eller tenke kritisk, så må du ha kunnskap i bunn. Mange skal tenke og kritisere eller reflektere i hytt og pine, men de har (...) liten grunnleggende kunnskap om hvor ting kommer fra, hva vi har erfart tidligere (...) Etter hvert som elevene blir eldre vil evnen til og viktigheten av å tenke kritisk og ikke sluke alt mer og mer viktig, men i ungdomsskolen er kunnskap i bunn viktig.

L2 legger her vekt på at elevene skal lære å begrunne synspunktene sine, og at dette forutsetter kunnskap. Eller som en annen lærer (L24) uttrykker det: «For å tenke kritisk må du også ha en del kunnskap – for å gjøre deg opp egne meninger da». I utsagnet til

både L2 og L24 ligger det implisitt et ideal om at elevene skal bli myndiggjorte individer som kan tenke selvstendig. Dette korresponderer godt med idealet om rasjonell autonomi. Det lærerne ønsker er, i en kantiansk formulering, at elevene skal lære å betjene seg av sin egen fornuft. I dette ligger det at elevene skal tilegne seg de personlige egenskapene de behøver for å kunne bli gode demokratiske borgere i fremtiden, og at dette er et arbeid som tar tid og krever modning. Biesta (2006, s. 127–128) hevder at dette er en måte å tenke om utdanning på som har fått stor innflytelse på moderne pedagogisk teori og praksis. For eksempel bygger Piaget og Kohlberg sine teorier om kognitiv og moralsk utvikling på Kant's epistemologi (Piaget) og moralfilosofi (Kohlberg).

I hvilken grad lærerne opplever at de bruker tid på og når målsetningen om at elevene skal bli kritiske tenkere er varierende. En lærer, L9, sier på spørsmål om hva som er mest vektlagt i hans undervisning at det «definitivt ikke er kritisk tenkning». Denne læreren uttrykker også et tydelig ønske om mer tid til å jobbe med å fremme demokratiske verdier, deltagelse, og evne til kritisk tenkning. Andre lærer har et mer ambivalent syn på spørsmålet. De mener at kritisk tenkning er en målsetning som det er verdt å styre etter, men som en ikke nødvendigvis greier å oppfylle til enhver tid. To lærere som ble intervjuet sammen, L14 og L15, gir denne ambivalensen et uttrykk:

I: Av kunnskap, kritisk tenkning, formidling av demokratiske verdier, og politisk deltagelse, hva legger dere mest vekt på i deres undervisning?

L14: Det jeg ønsker å svare er kritisk tenkning, men det må bygge på kunnskapen de får. Så jeg ønsker som sagt å svare at jeg legger mest vekt på kritisk tenkning, men er redd for at jeg opplever gjennom elevene at det blir lagt mest vekt på kunnskap.

L15: Jeg er enig i det du sier (...) Jeg synes det er vanskelig å veie det ene opp mot det andre. Det er blitt litt sånn at i alle fag så skal man drive med kritisk tenkning, men jeg synes det er litt vanskelig med den aldersgruppen vi underviser i ungdomsskolen. Mange av dem er ganske umodne dessverre, som gjør det vanskelig å få med middelhavsfarerne på kritisk tenkning.

I denne diskusjonen ligger det en spenning mellom ønsket om å fremme kritisk tenkning og elevforutsetninger. Kritisk tenkning er en målsetning lærerne ønsker å fremme, men som de ikke alltid opplever at de klarer å oppnå. Som L14 uttrykker det, opplever hun «gjennom elevene at det blir lagt mest vekt på kunnskap». L15 berører noe av det samme når han sier at han synes det er utfordrende å fremme kritisk tenkning «med den aldersgruppen vi underviser på ungdomsskolen». Tanken om at dette er et arbeid som krever modning og tar tid, er også tydelig tilstede. Som L14 uttrykker det litt senere i intervjuet:

Noen ganger tenker jeg at vi driver og underviser og så må det kanskje få lov til å modne seg litt hos elevene. Så kanskje på videregående kan de ta med seg det vi har holdt på med på ungdomsskolen. Resultatet kommer kanskje ikke hos oss, men senere tror jeg nok.

Det er imidlertid også lærere som mener at de driver mye med kritisk tenkning i undervisning, og at dette er noe de lykkes med. En (ung) lærer, L24, mener at kritisk tenkning er vektlagt sterkere i dagens skole enn hva hun selv opplevde som elev:

I: Hva er ønsker du å oppnå med undervisningen?

L24: Jeg ønsker at de skal bli kritiske tenkere, at de ikke skal tro alt de hører, at de skal kunne gjøre seg opp egne meninger om ting. Der har samfunnsfaget endret seg ganske mye siden jeg gikk på skolen bare, hvor veldig mye var reproduksjon av kunnskap, men nå jobber vi mye mer rettet mot at de skal drøfte påstander, prøver å utfordre dem litt i diskusjoner, prøver å sette ting litt på spissen, selv om man kanskje er enig i et resonnement prøver man å snu litt på det slik at de kan argumentere for seg. Det tenker jeg at jeg i hvert fall ønsker å legge vekt på.

I lys av den vekt lærerne sier at de legger, og ønsker å legge, på kritisk tenkning og rasjonell autonomi, er det holdepunkter for å utvide og komplementere den analysen Børhaug (2007) gjør i sin studie. Hans påstand er at demokratiundervisningen i skolen primært tar utgangspunkt i det representative demokratiet, og handler om å gjøre elevene politisk informerte. Børhaug hevder at denne undervisningen legger stor vekt på grunnleggende kunnskaper og det å følge med i nyhetene. Det stemmer godt overens med funnene her. Hvis vi ser på lærernes forståelse av opplæring til demokrati og medborgerskap i bredere forstand (Børhaug skriver primært om politisk oppdragelse i samfunnsfag), antyder vårt datamateriale at lærerne ser denne formen for undervisning som del av en større og mer omfattende utviklingsprosess, der den primære målsetningen er at elevene skal lære seg å tenke kritisk og bli rasjonelt autonome. Dette innebærer noe mer enn å være politisk informert. Samtidig er det slik at grunnleggende kunnskaper og det å følge med i nyhetene forstås av mange lærere som viktige byggesteiner på veien mot å bli rasjonelt autonome medborgere. Dette viser også at det å være politisk informert og rasjonelt autonom, i lærernes forståelse, er tett forbundet, og at disse kategoriene i stor grad flyter over i hverandre. Det lærerne jobber mot kan med andre ord forstås som et allmenndannelses- eller opplysningsprosjekt, der både kunnskaper og kritisk tenkning står helt sentralt.

## **Den sosialt intelligente medborgeren: Demokratiske praksiser i og utenfor klasserommet?**

Det kvantitative datamaterialet viste at politisk engasjement, elevdeltagelse i lokalmiljøet, samt elevdeltagelse på skolen, tillegges mindre vekt i undervisningen enn kunnskap og kritisk tenkning. Dette bildet både gjenspeiles og utdypes i det kvalitative datamaterialet. Lærerne ønsker å utdanne *for* demokrati, og forstår dette som en målsetning som nås hovedsakelig gjennom å hjelpe elevene med å tilegne seg (demokrati)kunnskaper og evne til kritisk tenkning. Fortellinger om utdanning til demokrati *gjennom* deltagelse i sosiale praksiser i og utenfor klasserommet er mindre fremtredende i datamaterialet. Slik sett forsterkes inntrykket fra det kvantitative datamaterialet ved hjelp av de kvalitative intervjuene. Det er et utviklingsorientert snarere enn et praksisorientert perspektiv på demokratiopplæring som legges til grunn. Det handler mer om hvordan elevene kan bli gode borgere i fremtiden enn hvordan de kan delta i demokratiske aktiviteter og være medborgere her og nå. For å låne et begrepspar fra Bostad (2017), kan det sies at lærerne først og

fremst snakker om skolen som et *redskap* for demokratiet, snarere enn demokratiet som et *forbilde* for skolen.

Her er artikkelen til Westheimer og Kahne (2004) interessant å trekke inn igjen. Som nevnt er en hovedpåstand i deres artikkel at elevene lærer det de gjør. Deres artikkel viser at elevene som deltok i utdanningsprogrammer med en rettferdighetsorientert orientering, hvor det å analysere og stille spørsmål ved sosiale, økonomiske og politiske krefter ble vektlagt, lærte nettopp dette. Slike programmer hadde imidlertid liten effekt på elevenes vilje til og tro på egen evne til demokratisk deltagelse. Elevene som deltok i deltagerorienterte programmer lærte mye om å delta, og fikk i kraft av dette både økt vilje til og tro på egen evne til demokratisk deltagelse. De lærte derimot lite om å analysere og stille spørsmål ved sosiale, økonomiske og politiske krefter, slik elevene ved rettferdighetsorienterte utdanningsprogrammer gjorde.

Hvis de ovenfor nevnte funnene lar seg overføre til en norsk kontekst, er det mulig å utlede noen implikasjoner fra dette. Vi kan anta at norske elever tilegner seg kunnskap om demokrati, og at mange elever lærer en god del om å tenke kritisk. En slik fortolkning gir også god mening i lys av resultatene fra den seneste ICCS-undersøkelsen, som viser at norske elever har gode demokratikunnskaper (Huang, et al., 2017). I lys av det empiriske materialet kan det imidlertid stilles spørsmål ved hvorvidt elevene får anledning til å praktisere aktivt medborgerskap og delta i demokratiske praksiser. Lærenes svar både i spørreundersøkelsen og i de kvalitative intervjuene antyder at denne formen for demokratiopplæring er mindre vektlagt. Skal skolen bidra til å fostre aktive medborgere, gir dette grunn til en viss bekymring. For som Guro Ødegård og Vegard Svagård (2018, s. 40) viser i en annen artikkel basert på analyser fra ICCS 2016-undersøkelsen, har «demokratikunnskapen elever framviser gjennom ICCS's kunnskapstest (...) generelt liten betydning for deres [elevenes] syn på seg selv som framtidige politisk aktive medborgere». Det som derimot har størst innvirkning på fremtidig politisk deltagelse, hevder de, er å styrke elevenes politiske mestringstro (political efficacy). Med dette som grunnlag anbefaler Ødegård og Svagård (2018, s. 40) at «undervisningen [bør] legge til rette for mer deltakende undervisningsformer som styrker elevers politiske mestringstro». Også i lys av våre funn fra denne studien fremstår dette som et fornuftig råd.

## Avsluttende betraktninger

Formålet med artikkelen har vært å undersøke hva slags medborgerideal som former læreres forståelse av demokratiopplæring. Utgangspunktet var, med andre ord, at vi ville forstå «hva slags medborger» det er lærerne streber etter å utdanne. Undersøkelsen er utført i lys av tre idealtypiske forståelser av hva utdanning til demokratisk medborgerskap dreier seg om: *politisk informert medborgerskap*, *rasjonelt autonomt medborgerskap*, og *sosialt intelligent medborgerskap*. Vi har argumentert for at lærerne legger stor vekt på at elevene skal tilegne seg kunnskap de kan dra nytte av som demokratiske medborgere. Dette viser seg blant annet gjennom hvordan lærerne legger stor vekt på at elevene skal

(lære å) følge med i nyhetene. Undersøkelsen viser imidlertid også at lærerne ønsker å oppnå noe mer enn at elevene skal bli informerte borgere. Det de ønsker er, fremfor alt, at elevenes kal bli kritiske tenkere. Vi har på bakgrunn av dette argumentert for at det idealet som lærerne setter opp står i en tradisjon fra opplysningstiden, og kan forstås som en form for rasjonelt autonomt medborgerskap. I siste del av artikkelen har vi diskutert lærernes forståelse i lys av en tredje idealtype, den sosialt intelligente medborgeren. Et hovedpoeng i denne diskusjonen er at lærerne i større grad snakker om skolen som et redskap for demokratiet, snarere enn demokratiet som et forbilde for skolen.

## Om artikkelen

Forfatterne ønsker å takke: 1) redaksjonen i NJCIE, 2) to anonyme fagfeller for verdifulle innspill til tidligere versjoner av artikkelen, 3) Lihong Huang for bidrag til kvantitative dataanalyser og 4) studentene som har hjulpet til med å samle inn det kvalitative datamaterialet. Studien er utarbeidet med støttet fra Utdanningsdirektoratet.

## Litteraturliste

- Biesta, G. J. J. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Bostad, I. (2017). *Å se seg spørrende omkring. Introduksjon til en ny pedagogisk filosofi*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Brannen, J. (2007). Working qualitatively and quantitatively. In: C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (Eds.), *Qualitative Research Practice*, (pp. 282–296). London: Sage Publications.
- Børhaug, K. (2005). Voter education. The political education of Norwegian lower secondary schools. *Utbildning & Demokrati*, 14(3), 51–73.
- Børhaug, K. (2007). *Oppseding til demokrati. Ein studie av politisk oppseding i norsk skule* (Doktorgradsavhandling), Universitetet i Bergen. Hentet fra: <https://bora.uib.no/handle/1956/2601>.
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse*. Århus: Klim Forlag.
- Garrison, J., Neubert, S., & Reich, K. (2016). *Democracy and education reconsidered. Dewey after one hundred years*. London/New York: Routledge.
- Huang, L., Ødegård, G., Hegna, K., Svagård, V., Helland, T. & Seland, I. (2017). *Unge medborgere. Demokratiforståelse, kunnskap og engasjement blant 9.-klassinger i Norge. The International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) 2016*. HiOA: NOVA rapport nr 15/17.
- Kim, S. H. (2017). Max Weber. In: E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Retrieved from <https://plato.stanford.edu/cgi-bin/encyclopedia/archinfo.cgi?entry=weber>.
- Kant, I. (1993). *Oplysning, historie, fremskrid*. Århus: Slagmarks skyttegravsserie.
- Kant, I. (2000). *Opdragelsens kunst*. I: V. Lyhne (red.), *Om pædagogik*. Århus: Klim forlag
- Lyhne, V. (2000). *Forord*. I: V. Lyhne (red.), *Om pædagogik*. Århus: Klim forlag.
- Putnam, H. (2004). *Ethics without ontology*. Cambridge/London: Harvard University Press.
- Rogstad, J. (2007). *Demokratisk fellesskap. Politisk inkludering og etnisk mobilisering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Säfström, C. A. (2012). Intelligence for more than one: Reading Dewey as radical democrat. *Philosophy of Education, Vol. 2012*, 418–426.
- Solhaug, T. & K. Børhaug (2012). *Skolen i demokratiet. Demokratiet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Svagård, V. & Huang, L. (2017). *ICCS undersøkelsen 2016 Norge: Methodenotat for den norske datainnsamlingen*. NOVA Notat 5/17, Oslo: NOVA-HiOA.
- Westheimer, J. & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237–269. <https://doi.org/10.3102/00028312041002237>
- Ødegård, G. & Svagård, V. (2018). Hva motiverer elever til å bli aktive medborger? *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 18(1), 24–46.