

Deliberativ demokrati i den norska skolan

Ger lärare uttryck för deliberativa uppfattningar när det kommer till demokrati och demokratiutbildning?

Martin Samuelsson

One of the tasks of the Norwegian school system has been to educate students for future democratic participation. In this article, Norwegian democratic education is discussed from the perspective of deliberative democracy. Teachers' perceptions of democracy and democratic education are investigated through qualitative interviews, to see if traces of deliberative thoughts, aspects and practices can be identified. The main conclusions are: First, the teachers express a liberal view on democracy and democratic education through an emphasis on formal and representative aspects of democracy, acceptance of disagreement, and the majority principle as democratic legitimacy. Second, described classroom discussions seem to lack important aspects relative to deliberative communication and seem to focus on developing students' social and emotional competence, rather than their democratic competence.

Keywords: democratic education, deliberative democracy, classroom discussions, qualitative interviews.

Inledning

Det uttrycks ofta att demokrati är djupt förbundet med utbildning. Detta bottnar i uppfattningen att människor inte föds som demokratiska medborgare, utan att det är något de måste läras upp till. Det är genom en demokratisk utbildning den nya generationen medborgare lär sig de nödvändiga färdigheterna, kunskaperna och

attityderna som krävs för att de ska kunna vara delaktiga i demokratin (Gutmann 1993). Det finns dock olika sätt att förstå demokrati på och olika sätt att se på vad demokratiskt deltagande är, något som i sin tur får konsekvenser för demokratiutbildningen.

I Norge är utbildningssystemets demokratiuppdrag lagstiftat och uttryckt i opplæringslovens § 1-1: ”Opplæringa... skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte” (Opplæringslova 1998). Demokratioppdraget är vidare nedskrivet i läroplaner. I Kunnskapsløftet (LK-06), den gällande läroplanen från 2006, återfinns det explicit i den generella delen, i läroplanen för elevrådet, i läroplanen för samfunnsfag och i läroplanen för norskfaget. Dessutom är det tänkt att Religion, livssyn og etikk (RLE) ska ha en roll i demokratiutbildningen. Ett problem är dock, att bortsett från en representativ demokratisyn som tidvis uttrycks, saknar dessa läroplaner precision och förtydligande kring vad som menas med demokrati, något som kan resultera i oklarheter angående vad som ska läras och hur det ska läras (Stray 2012).

I den här artikeln ska den norska demokratiutbildningen diskuteras. Artikeln tar en empirisk utgångspunkt i kvalitativa intervjuer utförda med lärare från skolor i Hordaland, och en analytisk utgångspunkt i deliberativ demokrati och deliberativa samtal. Huvudfokus är att diskutera lärares beskrivningar av den egna demokratiutbildningen för att se om det i dessa återfinns deliberativa tankar, uppfattningar och praktiker.

För att diskutera detta används fem underliggande frågor:

- Hur uppfattar och beskriver de demokrati och demokratiskt deltagande generellt?
- Hur uppfattar och beskriver de demokrati och demokratiskt deltagande i förhållande till utbildning?
- Vilken funktion uttrycker de att klassrumsdiskussioner har i förhållande till demokratiutbildning?
- Hur beskriver de klassrumsdiskussioner som försiggår i deras klassrum?
- Uppfyller de beskrivna klassrumsdiskussionerna kriterier för deliberativa samtal?

Demokrati och utbildning till demokrati

Demokrati handlar i en vid betydelse om folkstyre, en styrelseform där medborgare deltar, direkt eller indirekt, i utformningen av beslut som angår dem, deras liv och deras samhälle (Cohen 1971). Utöver denna vida betydelse finns det olika sätt att förstå demokrati på och olika sätt att se på demokratiskt deltagande. Detta är något som får

konsekvenser för demokratiutbildningen, i och med att olika typer av demokratiskt deltagande kräver olika typer färdigheter och kunskaper, och det finns olika uppfattningar och åsikter om hur olika färdigheter och kunskaper bäst lärs.

Liberal, republikansk och deliberativ demokrati

Enligt David Held (2006) kan man skilja mellan två överordnade uppfattningar av demokrati; liberal och republikansk. Den liberala uppfattningen ser samhället som uppbyggt av individer med olika konkurrerande intressen (Habermas 1996). Den demokratiska processens funktion är att ge medborgare möjlighet att kämpa för sina individuella intressen. Demokratiska rättigheter handlar om rättigheten att kämpa för sina intressen medan den demokratiska processen präglas av konkurrens och försiggår i representativa former¹. Den republikanska uppfattningen av demokrati är en antik tanke som kan spåras tillbaka till Aristoteles (Eriksen & Weigård 2003). Demokratiskt deltagande försiggår direkt, istället för representativt, och den demokratiska processen ses som en process präglad av solidaritet, istället för konkurrens, i vilken en kollektiv uppfattning om det gemensamt bästa skapas (Habermas 1996). Staten uppfattas inte som ett hot mot den individuella friheten (som i den liberala uppfattningen) utan uppfattas istället som ett uttryck för en kollektiv vilja. Den demokratiska processen ses därför inte som en maktkamp utan som en process i vilken en kollektiv vilja skapas. Demokratiska rättigheter handlar om rättigheten att delta i denna process (Habermas 1996).

I dagens aktuella demokratidebatt talas det allt oftare om deliberativ demokrati. Den deliberativa förståelsen av demokrati kan förstås ses som en förening mellan den liberala och den republikanska uppfattningen, som båda har mött kritik. Den liberala uppfattningen har kritiserats mot bakgrund av att majoritetsprincipen endast kan sägas representera "vinnarnas" önskan, och inte samhällets gemensamma uppfattning (Eriksen & Weigård 2003). Samtidigt har representativedemokratien kritiserats för att involvera medborgare i för liten grad (Lafferty 1983 i Børhaug 2004). Den republikanska uppfattningen har kritiserats för dess tillkortakommande i hanteringen av komplexitet i moderna samhällen. Det är svårt att se hur medborgare ska kunna delta direkt i alla demokratiska processer i dagens samhälle. Vidare, den demokratiska processen ska mynna ut i en kollektiv vilja, men problemet är att det här ligger en förutfattad uppfattning om vad det kollektivt bästa är. Detta blir problematiskt i moderna samhällen där denna gemensamma förutfattade mening blir allt mer ovanlig (Eriksen & Weigård 2003). Den

deliberativa uppfattningen kan ses som en demokratiform som försöker hantera några av dessa begränsningar och problem.

I den deliberativa uppfattningen förenas tankar från idealet om det gemensamt bästa med tankar om rättigheter kopplade till individuella intressen (Habermas 1996). Det läggs vikt vid det gemensamt bästa när det kommer till frågor som gäller allmänheten, men det ges samtidigt utrymme för individuell frihet när det kommer till privatlivet. När det gäller deltagarformer integreras tankar från en representativ demokratisk idé med tankar från en direkt demokratisk deltagaridé. Tanken är att det utöver den representativa demokratin och majoritetsprincipen ska finnas en offentlig debatt, där medborgare och deras representanter diskuterar och försöker komma fram till gemensamma lösningar på beslut som angår allmänheten (Gutmann & Thompson 2004). Legitimiteten kommer alltså inte från majoritetsprincipen i sig, utan från själva processen där de olika alternativen diskuteras och begrundas (Held 2006), i vilken syftet är att genom prövning och övervägande mellan olika argument komma fram till vilka lösningar och strategier som är mest hållbara i en viss situation (Hultin 2007). Detta gör att det offentliga meningsutbytet som deltagarform blir helt centralt i den deliberativa förståelsen av demokrati (Gutmann & Thompson 2004)².

Dessa tre olika idealtypiska uppfattningar av demokrati har olika idéer av hur demokratiskt deltagande ser ut. Detta gör att de också har olika idéer av vilka färdigheter, kunskaper och attityder medborgare behöver för att de ska kunna delta demokratiskt. I en liberal uppfattning är det till exempel viktigt att medborgare har kunskap om hur man deltar i den representativa, formella demokratin. Det är vidare viktigt att medborgare ser den demokratiska processen som en konkurrens mellan olika viljor och att de accepterar att majoritetens önskan blir gällande. I den republikanska uppfattningen är istället attityder baserade på solidaritet viktigt. Här bör medborgare istället se den demokratiska processen som en kollektiv viljebildning, istället för en konkurrens, men det förväntas inte att de är kritiska till förutfattade uppfattningar om det gemensamt bästa. I det deliberativa perspektivet är det centralt att medborgare har kunskaper, färdigheter och attityder kopplade till tanken om det offentliga meningsutbytet. Det krävs att de kan ge uttryck för sina åsikter, att de kan lyssna på och reflektera över andras argument, att de har respekt och tolerans för den konkreta andra och att de har en strävan efter att komma till en, åtminstone temporär, överenskommelse (Englund 2007a). Det krävs vidare att de har en logisk, reflekterad och kritisk förståelse av sig själva och av sitt eget samhälle (Gutmann 1993). De olika demokratiuppfattningarna har alltså olika syn på den demokratiska processen och olika syn på vilka färdigheter, kunskaper och attityder som är viktiga. Vissa av dessa kan stå i motsättning till

varandra medan vissa kan finnas representerade i flera olika demokratiuppfattningar (till exempel fyller representativdemokratin en funktion i både den liberala och i den deliberativa demokratin). Poängen är att vad som anses utgöra själva kärnan i den demokratiska processen och i det demokratiska idealet kommer att vara olikt i de olika uppfattningarna. Detta är relevant när man pratar om demokratisk utbildning för det betyder att den demokratiska utbildningen kommer att se olika ut beroende på vilken uppfattning av demokrati den bygger på.

Utbildning till deliberativ demokrati

Den deliberativa demokratimodellen anger, som den presenteras av de flesta företrädare, ett behov av utbildning för att den nya generationen ska utveckla de nödvändiga färdigheterna, kunskaperna och attityderna (Englund 2007b). En grundläggande tanke är att en utbildning till deliberativ demokrati struktureras runt klassrumsdiskussioner (Hess 2009), det vill säga att deliberativa färdigheter, kunskaper och attityder bäst lärs genom deltagande i klassrumsdiskussioner med deliberativa karaktärer (Englund 2007a). Deliberativa klassrumsdiskussioner, eller deliberativa samtal, kan förstås som samtal där olika uppfattningar och värden ställs mot varandra med

en strävan efter att individen själv tar ställning genom att lyssna, överväga, söka argument och värdera, samtidigt som det finns en kollektiv strävan efter att finna värden och normer som alla kan enas om (Skolverket Dnr 2000: 1613, s 6)³.

Genom deltagande i dessa typer av samtal är tanken att elever utvecklar och tillägnar sig kunskaper, färdigheter och attityder som sammanfaller med det som karaktäriserar samtalen.

Fem kriterier för deliberativa samtal

Tomas Englund (2007a) har utformat fem kriterier (a–e) för samtal för att de ska kunna kvalificeras som deliberativa. Dessa kriterier kan också användas för att se och utvärdera om deliberativ kommunikation har förekommit.

De tre första kriterierna (a–c) kan ses som deliberativa samtals inre kärna. Det handlar om att (a) skilda synsätt ska tydliggöras och att olika argument ska ges utrymme. Samtidigt handlar det om att (b) det alltid ska finnas respekt för den konkreta andra och att olika argument ska lyssnas till och reflekteras över. Det ska vidare vara en (c) strävan efter att försöka förstå varandra och att komma till en,

åtminstone temporär överenskommelse. I deliberativa samtal handlar det om att sätta själva fenomenet, eller problemet, i fokus istället för personerna och utgångspunkterna. Det blir viktigt att olika grunder, argument och förslag utreds så grundligt som möjligt så att deltagarna kan jobba för att förstå, komma överens eller i alla fall uppnå någon form av konklusion angående problemet. Den grundläggande relationella utgångspunkten ligger i respekten för den konkreta andra, att alla ska bli hörda, men det handlar samtidigt om att utgångspunkterna och argumenten ska vara sakliga och resonabla i förhållande till problemet som diskuteras.

Det fjärde kriteriet för deliberativa samtal innebär att (d) det ska vara tillåtet att ifrågasätta auktoriteter och traditioner, både skolans och samhällets. Detta är tänkt att utveckla elevernas autonoma ställningstagande. Läraren har en central och avgörande roll i deliberativa samtal, då det är dennes uppgift att skapa de rätta förutsättningarna för klassrumsdiskussionerna, det vill säga konstruera dem utifrån deliberativa kriterier. Det är dock slutligen önskvärt att (e) deliberativa samtal efterhand också, när eleverna behärskar deliberativa samtal, ska kunna förekomma utan lärarens ledning och styrning.

Kritik av deliberativ demokrati

Det har rests kritik mot den deliberativa demokratimodellen om att vanliga medborgare varken har tillräckligt med kunskaper och färdigheter eller intresse och tid för att kunna delta reflekterat (Englund 2007a, Børhaug 2008). Det kan också finnas en risk för att det uppstår en kommunikativ elit där de som behärskar deliberation bäst får ett maktövertag (Englund 2007a). Ett tredje problem är att det kan vara lätt för makthavare att manipulera den hänsyn som tas till den offentliga debatten (Børhaug 2004). Kritiken som omtalas här handlar framförallt om svårigheter och utmaningar med själva utförandet av deliberativ demokrati i praktiken. När det kommer till utbildning av deliberativa kunskaper, färdigheter och attityder borde denna kritik dock inte ses som ett argument mot det, utan snarare ses som ett argument för det, just för att motverka alla dessa potentiella fallgropar.

Tidigare forskning

I Norge har det de senaste tio åren utförts fyra större empiriska arbeten kring demokrati och utbildning. Janicke Heldal Stray (2010), Kjetil Børhaug (2007) och Trond Solhaug (2003) har i sina doktorsavhandlingar fokuserat på området demokrati och utbildning. Stray har undersökt

hur den norska utbildningsdemokratiska diskursen ser ut och hur den förhåller sig till internationella diskurser. Børhaug har fokuserat på hur samhällskunskapen och elevrådet används i förhållande till den demokratiska utbildningen och Solhaug har undersökt hur kunskap och intresse kring demokrati och politik utvecklas i skolan. Därtill har Norge deltagit i den internationella Civic-undersökningen, som undersöker den demokratiska beredskapen hos 14- och 15-åringar (Mikkelsen, Buk-Berge, Ellingsen, Fjeldstad & Sund 2001) och i uppföljningstudien till denna, ICCS 2009 (International Civic and Citizenship Education Study) (Fjeldstad, Lauglo & Mikkelsen 2009). Inom den norska skolforskningen har varken deliberativ demokrati eller deliberativa samtal fått något större fokus (detta kan jämföras med Sverige, till exempel; Roth (2000), Liljestrand (2002), Larsson (2007) och Andersson (2012)). Det kan dock nämnas att dialoger i klassrumssituationer har fått ett uppmärksammat fokus genom Olga Dysthes arbeten (se till exempel Dysthe 1995 och 2001), något som skulle kunna vara av intresse för ett deliberativt utbildningsperspektiv.

Mot bakgrund av status på forskningen på fältet ser det ut att finnas behov för empiriska studier inom den norska utbildningsdemokratiska forskningen med ett deliberativt fokus, då det är svårt att veta om detta demokratiska perspektiv är representerat i praktiken. I Kunnskapsløftet (LK-06) är deliberativ demokrati som begrepp frånvarande. Diskussion och samtal omtalas visserligen stundtals i samband med demokrati, men det saknas i dessa tillfällen riktlinjer för hur de ska se ut och till vilken funktion de ska fylla. Läroplanen för samfunnsfag och läroplanen för elevråd uttrycker tidvis en formell och representativ syn av demokrati men mot bakgrund av att Kunnskapsløftet (LK-06) generellt har en något otydlig framställning av demokrati (Stray 2012) kan det finnas utrymme för lärare att, i alla fall i viss utsträckning, definiera utbildningsdemokrati efter egna uppfattningar av demokrati. Det kan alltså vara så att den deliberativa uppfattningen finns representerad hos lärare, och i praktiken, även om denna syn inte finns representerad i läroplanerna. Detta gör det intressant att få lärares perspektiv, uppfattningar och beskrivningar av deras egen syn på demokrati och demokratiutbildning.

Metod

Artikelns empiriska datamaterial samlades in hösten 2010 genom kvalitativa, semistrukturerade intervjuer med fem lärare från fyra olika skolor i Hordaland. Lärarna undervisade i andra/tredje klass eller sjätte/sjunde klass. Samtliga lärare undervisade i samfunnsfag och var på ett eller annat sätt också involverade i norskfaget, RLE eller elevrådsverksamheten.

Två av skolorna hade homogena elevpopulationer medan de andra två hade större mångfald med en hög andel minoritets elever. Det företogs tre intervjuer; en intervju med en lärare, en intervju med två lärare från samma skola och en tredje intervju med två lärare från två olika skolor. Samtliga intervjuer var engångsintervjuer som varade mellan 40–65 minuter. Intervjuerna tog utgångspunkt i en intervjuguide (Samuelsson 2011) utvecklad med bakgrund i Kent Larssons (2004) intervjuguide och i Englund (2007a) kriterier för deliberativa samtal.

Nämnvärt är att denna studie avviker från den omtalade forskningen på fältet genom att den fokuserar på grundskolenivå istället för gymnasienivå. Anledningen till att studien placerades här är att det kan tänkas att det i de högre klasserna är en snävare syn på demokrati, i och med att det i läroplanen är större fokus på aspekter som partier och valprocedurer i de högre klasserna än det är i de lägre klasserna, medan det kan tänkas finnas mer utrymme för utveckling av olika typer demokratiska färdigheter och kunskaper i de lägre klasserna. Mot bakgrund av storleken på urvalet är datamaterialet i utgångspunkten inte tänkt att ge en representativ bild av hur norska lärare uppfattar skoldemokratin. Det är heller inte självklart att lärarnas beskrivningar ger en exakt bild av vad som faktiskt försiggår i klassrummen. Detta gör att denna studie mer är tänkt som en reflektions- och diskussionsgrund på området, samtidigt som den kan fungera som utgångspunkt för vidare forskning⁴.

Presentation och diskussion av resultaten

I den följande delen presenteras och diskuteras resultaten från studien. Först resultaten beträffande demokratiuppfattning och därefter resultaten kring klassrumdiskussioner. Det sistnämnda har delats upp i två delar; deras uttryckta förhållande och funktion till demokrati och demokratiutbildningen, och beskrivningar av hur de såg ut.

Demokratiuppfattning

Vilka uppfattningar och beskrivningar av demokrati och demokratiskt deltagande, generellt och i förhållande till utbildning, kom till uttryck i intervjuerna med de fem lärarna? På konkreta frågor om vad begreppet och konceptet demokrati betyder kom det i samtliga intervjuer fram uttalanden som pekade i en vidare, odefinierad riktning, som att det betyder folkstyre och att det involverar medbestämmande, och uttalanden som pekade i riktning av en liberal demokratisk uppfattning.

För det första uttrycktes yttrandefrihet som en viktig demokratisk aspekt och rättighet i en vid, generell betydelse. Detta framhölls också som

viktigt i utbildningssammanhang där elevernas möjlighet att uttrycka sig ansågs fylla flera funktioner. ”Om man känner att processen inte fungerar eller om man känner att man inte blir lyssnad till, då är det inte någon vits att säga något och då bryr man sig inte” (lärare i samfunnsfag för 6:e och 7:e klass samt aktiv i elevrådsverksamheten). I den demokratiska utbildningen framhölls detta som ett sätt att skapa tillit till yttrandefrihet som en central aspekt vid demokrati, och som ett sätt att utveckla ett intresse hos eleverna att vilja delta aktivt i samhället och att uttrycka sina åsikter.

Det som ligger i begreppet demokrati, alltså i den västliga världen i alla fall, är att vi är väldigt upptagna av det här med yttrandefrihet ... Det är viktigt att kunna prata, att någon tycker det och att någon tycker det. Det måste vara tillåtet att ha dessa åsikter och vi måste kunna leva tillsammans med oenigheter (lärare i samfunnsfag för 7:e klass).

Det framhölls vidare som ett sätt att utveckla elevernas respekt och tolerans för andras åsikter och uppfattningar, och som ett sätt att lära dem att leva med detta. Här uttrycks en liberal demokratisk uppfattning. Även om tolerans och respekt fyller en funktion i alla tre demokratiska perspektiven så är acceptansen av olika uppfattningar, i kombination med frånvaron av strävan efter att komma närmare varandra, mest framträdande i det liberala perspektivet. När det gäller beskrivningar av det praktiska, demokratiska deltagandet i skolvardagen handlade dessa framförallt elevrådsaktiviteten och klassrådsaktiviteten. Dessa beskrivningar underbyggdes vidare en liberal demokratisk uppfattning. I samtliga intervjuer framkom beskrivningar av en representativ och majoritetsorienterad demokratisk skolpraktik.

Elevrådet, där har vi ett val där de som önskar att delta i elevrådet väljs ut nästan som i offentliga val, de håller tal och säger vad de står för och hur de har tänkt jobba för att förbättra klassituationen och skolsituationen (lärare i samfunnsfag för 6:e och 7:e klass samt aktiv i elevrådsverksamheten).

Elevrådet framhölls som centralt i den praktiska demokratiutbildningen. Det uppfattades och användes som en form av minirepresentativ demokrati där eleverna fick delta i, lära känna och öva på representativa sidor av demokratin i praktiken.

Så har vi klassråd i klassen där de tar upp teman som de önskar ska tas upp i elevrådet, men då röstar vi. Om det är två stycken som vill ta upp en sak, då är det inte tillräckligt för att saken sänds vidare, men om flertalet i klassen önskar det går saken vidare (lärare i samfunnsfag för 6:e klass och i RLE och norsk).

Den demokratiska deltagarformen som eleverna mötte i skolvardagen omfattade framförallt demokratiska omröstningar i vilka majoritetsprincipen var central. Det uttrycktes explicit att eleverna genom elevrådsarbetet, i kombination med klassrådet, fick lära sig demokrati i praktiken. Demokratiuppfattningen som kom till uttryck genom dessa beskrivningar går i en liberal riktning, genom betoningen av den representativa, formella sidan av demokrati, genom betoningen av omröstningar och genom betoningen av majoritetsprincipen vid oenighet. I kombination med uttalanden i mer generella termer framkom en demokratiuppfattning som dels går i en vidare, odefinierad riktning, och som dels går i en liberal demokratisk riktning.

Klassrumsdiskussioners uttryckta förhållande till demokratiutbildningen

Vilken funktion uttrycktes klassrumsdiskussioner ha i förhållande till den demokratiska utbildningen?

På konkreta frågor om vilken funktion klassrumsdiskussioner har i förhållande till demokratiutbildningen, kom det för det första fram uttalanden som indikerade att denna koppling inte alltid var lika genomtänkt. ”Det är ju bra att de får öva på diskussioner och säga vad de tycker för de, i kompetensmålen, de ska ju öva på att ta ställning i diskussioner” (klasslärare för 2:a klass samt aktiv i elevrådsverksamheten).

För det andra kom det fram uttalanden som sammanfaller med den uttryckta demokratiuppfattningen, en vid, generell uppfattning om yttrandefrihet, och en liberal uppfattning om acceptansen av olika uppfattningar utan strävan efter att närma sig varandra och om majoritetsprincipen som demokratisk legitimitet. Genom att eleverna fick möjlighet att göra sina röster hörda i klassrumsdiskussioner, präglade av respekt och acceptans för oenighet, uttrycktes det att de lärde demokrati genom diskussioner, det vill säga de lärde sig att förstå, acceptera och använda den demokratiska rättigheten om yttrandefrihet och de lärde sig att acceptera att alla inte tycker likadant och detta är något man bara måste acceptera. Den liberala tanken underbyggdes ytterligare när det kom till frågor om vad det är som gör en (klassrums)diskussion till en demokratisk diskussion.

Diskussion, jag tycker inte det är nödvändigt eller riktigt att tvinga alla till att bli eniga, då är det inte demokrati. Det ska vara rum för oenighet men den oenigheten ska inte stå i vägen för att flertalet bestämmer (lärare i samfunnsfag för 6:e och 7:e klass samt aktiv i elevrådsverksamheten).

Diskussionerna gjordes till demokratiska, dels genom att tanken om oenigheter kring åsikter underströks och dels genom att uppfattningen om majoritetsprincipen underströks. De definierades som demokratiska så länge de inte hade enighet som mål (i och med att man i en demokrati inte kan påtvinga andra åsikter) och så länge de inte stod för legitimiteten kring beslut, det var det majoritetsprincipen som gjorde.

(Klassrums)diskussionernas uttryckta förhållande till demokrati och demokratiutbildningen sammanfallar på detta sätt med den uttryckta demokratiuppfattningen. För det första den vidare, mer odefinierade tanken och för det andra, den liberala tanken. Det deliberativa perspektivet ser alltså ut att vara frånvarande i lärarnas uppfattning om demokrati, både som begrepp och som koncept. Även om de såg på diskussioner och offentliga uttalanden som en viktig rättighet i en demokrati, så är sättet de såg detta på mer kopplat till en liberal uppfattning av demokrati, i och med att det inte finns någon tanke om att diskussionen ska leda till en gemensam lösning på ett problem, och i och med att diskussionerna inte har någon legitimitet i förhållande till beslut. Samtidigt är det en övervikt kring tanken om en representativ demokrati, något som visserligen fyller en funktion i den deliberativa demokratin men inte som den centrala kärnan.

Beskrivningar av klassrumsdiskussioner

Hur beskrev lärarna klassrumsdiskussioner som förekom i deras klassrum? När det kom till beskrivningarna av klassrumsdiskussionerna gav de en enstämmig och tydlig bild, dels av hur de såg ut och vad de präglades av, och dels av vilka färdigheter och kunskaper eleverna ansågs lära av att delta i dem. Det kan här dras paralleller, i alla fall delvis, till en liberal uppfattning av demokrati, men vad som är mer framträdande är att den demokratiska tanken ser ut att försvagas, för att ersättas med en socio-emotionell tanke där diskussionerna beskrivs som klassrumssamtal i vilka eleverna övar på sociala och emotionella färdigheter, mer än demokratiska färdigheter.

Vi har sociala färdigheter som vi ska öva på varje vecka, och då har vi klassrumssamtal där vi börjar med att prata om vad färdigheten går ut på, vad den betyder och när man kan använda den. Sedan dramatiserar vi lite (klasslärare för 3:e klass).

För det första uttrycktes det explicit att klassrumsdiskussioner används till att utveckla elevernas sociala färdigheter. Denna funktion underbyggdes ytterligare genom beskrivningar av diskussionerna.

Om eleverna kommer in från en rast där det har varit en konflikt ... då känner jag att det är en upplärningsituation om hur man löser konflikter, och då tar jag ett klassrumssamtal... Vad hände med dig och hur upplevde du det som hände? Nej han tyckte inte det var bra det som hände, han blev ledsen. Är det okej att vi slutar att göra så mot varandra? Så att eleverna lär sig hur man löser konflikter (lärare i samfunnsfag för 6:e klass och i RLE och norsk).

Klassrumsdiskussionerna användes till att lösa konflikter som hade uppstått och eleverna fick möjlighet att berätta och beskriva hur de upplevde situationen och de fick höra och se hur andra hade upplevt samma situation.

Det som jag har varit väldigt tydlig på i min undervisning, är att det att skratta åt andra när de kommer med uttalanden eller att man tar avstånd från det väldigt tydlig, att man inte visar respekt, det tycker jag inte är riktigt (lärare i samfunnsfag för 6:e klass och i RLE och norsk).

Det framhölls genomgående som viktigt att eleverna visade respekt för varandra i klassrumsdiskussionerna. Det var inte tillåtet att reta andra elever för det de sa, att skratta åt dem eller att väldigt tydligt ta avstånd från det. Beskrivningarna av klassrumsdiskussionerna ger bilden av diskussioner där eleverna kan ge uttryck för sina uppfattningar, upplevelser och känslor utan att de riskerar att retas för det de säger. De ger vidare bilden av diskussioner där eleverna fick uppleva, förstå och respektera att alla inte tycker och tänker likadant och att alla inte upplever och uppfattar en situation på samma sätt. Det kan här dras paralleller till en liberal uppfattning, i och med att vikten av respekt för oenighet framhävs. Men beskrivningarna av dessa diskussioner ger mer en bild av klassrumssamtal som används till att utveckla elevernas sociala färdigheter och konfliktlösningsstrategier. I dessa samtal fick eleverna nämligen öva på färdigheter som empati, förståelse för andras uppfattningar och upplevelser, sociala och emotionella färdigheter, och problem- och konfliktlösningsstrategier, färdigheter som är centrala i begreppet och konceptet social kompetens (Jahnsen, Ertesvåg & Westrheim 2007). Mot bakgrund av detta kan det se ut som att den demokratiska tanken kommer i bakgrunden och istället ersätts med en tanke om social kompetens och konfliktlösningsstrategier.

Klassrumsdiskussionernas förhållande till deliberativa samtal

Kan de beskrivna klassrumsdiskussionerna uppfylla kriterierna för deliberativa samtal?

I det följande ska de beskrivna klassrumsdiskussionerna diskuteras emot kriterierna som utgör den inre kärnan i Englund's (2007a) definition av deliberativa samtal (a–c), för att se om de, trots ett socio-emotionellt fokus, kan kvalificeras som deliberativa samtal. För att klassrumsdiskussioner ska kunna kvalificeras som deliberativa samtal ska de tillrättaläggas så att (a) olika synsätt och argument ges utrymme och ställs mot varandra. Samtidigt ska det (b) finnas respekt och tolerans för den konkreta andra och (c) en strävan efter att förstå den andra och komma till en, i alla fall temporär överenskommelse.

I de beskrivna klassrumsdiskussionerna uttrycker lärarna att eleverna kan göra sina röster hörda, säga sin mening och uttrycka sina åsikter, upplevelser och känslor. De har vidare beskrivits som diskussioner där eleverna visar respekt för varandra. Detta sammanfaller med deliberativa samtals kriterier om att (a) olika argument och synsätt ska komma till uttryck och att det (b) ska finnas respekt och tolerans för den konkreta andra. Baserat på detta kan det se ut som att dessa klassrumsdiskussioner har likheter med och uppfyller flera av kriterierna för deliberativa samtal. Poängen är dock att det i dessa diskussioner ser ut att ligga en något annorlunda uppfattning och syn kring dessa aspekter och begrepp, det vill säga de har en annan innebörd här än de har i deliberativa samtal.

För att få en bild av vad klassrumsdiskussionerna präglas av är det viktigt att inte bara se på det som är framträdande i beskrivningarna utan det är också viktigt att se efter vad som är frånvarande. I beskrivningarna av klassrumsdiskussionerna ser det ut som att det inte finns någon tanke om att ett gemensamt problem ska sättas i fokus. Detta kan ses dels genom att det inte omtalas i beskrivningarna. Det kan också ses genom att det i diskussionerna inte ser ut att (c) vara en strävan efter att uppnå en temporär konsensus (kring ett gemensamt problem). Frånvaron av detta betyder att själva grundfunktionen med deliberativa samtal, att diskussionen ska handla om ett övervägande mellan olika arguments hållbarhet, är frånvarande. Det är frånvaron av denna aspekt som resulterar i att de två första kriterierna (a och b) får en annan innebörd här än de har i deliberativa samtal.

I deliberativa samtal handlar aspekten om att (a) olika synsätt och argument ska komma till uttryck om ett övervägande mellan olika arguments och lösningars hållbarhet. När det gäller klassrumsdiskussionerna som har beskrivits i den här studien så blir det dock aldrig, på grund av frånvaron av det gemensamma problemet, något övervägande mellan de olika argumenten. Det blir aldrig någon strävan efter att hitta det mest hållbara argumentet utan diskussionerna handlar istället bara om att eleverna uttrycker sina uppfattningar och upplevelser. Frånvaron av det gemensamma problemet gör vidare att

(b) respekt och tolerans får en annan innebörd. I deliberativa samtal ligger tanken om respekt och tolerans nära strävan efter att pröva olika argumenters hållbarhet mot varandra. Olika argument ska respekteras och ges utrymme, men det ställs samtidigt krav på att argumenten ska vara sakliga och resonabla i förhållande till problemet som diskuteras. I beskrivningarna av klassrumsdiskussionerna framhålls det som viktigt att eleverna visar respekt för varandra, men detta handlar om att de inte ska reta varandra eller skratta åt varandra. Det ställs inte några direkta krav på uttalandena utan allas perspektiv, synsätt och uppfattningar är likställda.

Frånvaron av det gemensamma problemet gör att det i dessa klassrumsdiskussioner inte ser ut att vara något deliberativt övervägande mellan olika argument, vilket gör att de inte kan kvalificeras som deliberativa samtal. I förhållande till en demokratisk utbildning ligger dessa diskussioner närmare en liberal uppfattning än en deliberativ, men det är framförallt ett socio-emotionellt fokus som är framträdande, där de används för att utveckla elevernas sociala och emotionella färdigheter, mer än de demokratiska. Det finns dock aspekter i beskrivningarna som kan ses som positiva utifrån ett deliberativt perspektiv. För att deliberativa samtal ska fungera bra uttrycker Larsson (2007) att det är viktigt med ett tryggt klassrumsklimat så att eleverna kan och vill delta i diskussioner. De intervjuade lärarna har uttryckt explicit och visat genom beskrivningar att de fokuserar på att skapa ett tryggt klassrumsklimat, något som borde kunna fungera som en bra och trygg utgångspunkt för konstruktion och genomförande av deliberativa samtal i klassrummen.

Konklusion

Huvudfokus i denna artikel har varit att diskutera huruvida intervjuade lärare ger uttryck för deliberativa uppfattningar när det kommer till demokrati och demokratiutbildning. Demokratiuppfattningen som kom till uttryck går framförallt i en liberal riktning, genom betoningen av den representativa sidan av demokrati, genom betoningen av att oenigheter ska accepteras och respekteras, och genom betoningen av majoritetsprincipen som demokratisk legitimitet. Vidare, beskrivningarna av klassrumsdiskussioner ger bilden av klassrumssamtal där eleverna får möjlighet att öva på sociala och emotionella färdigheter, mer än demokratiska färdigheter. Klassrumsdiskussionerna framstår därför mer som socio-emotionella klassrumssamtal än som deliberativa samtal. Baserat på detta ser det ut att finnas få spår av deliberativa tankar, aspekter och praktiker, och det finns anledning att anta, att om en deliberativ demokratisk utbildning i framtiden

ska kunna realiseras i den norska skolan, krävs det ett ökat fokus på deliberation från myndigheternas sida och eventuellt en utbildning av lärare, för att de ska kunna leda deliberativa samtal i klassrummen.

Noter

1. Beskrivningen av liberal demokrati med bakgrund i Habermas kan ses som en snäv uppfattning av liberal demokrati. I en vidare uppfattning inkluderas de uppfattningar av demokrati som sätter vissa restriktioner på den demokratiska processen, det vill säga att medborgare har vissa rättigheter som inte kan tas ifrån dem, inte ens genom en demokratisk process. I denna vida uppfattning inkluderas även de flesta republikanska och deliberativa uppfattningar.
2. Det finns olika uppfattningar av deliberativ demokrati. Till exempel lägger Gutmann & Thompson flera restriktioner på den deliberativa processen än vad Habermas gör. Enligt deras uppfattning finns det flera förhandsdefinierade rättigheter den demokratiska processen inte kan styra över än det finns enligt Habermas.
3. Definitionen som återges i detta dokument används av Englund (2007a) som underlag för deliberativa samtals fem kriterier (a–e).
4. Studien utgör en första fas i ett större projekt (Phd) där den norska demokratiutbildningen studeras utifrån ett deliberativt perspektiv. Projektet kommer att innehålla genomgångar av litteratur och forskning, tillsammans med fler intervjuer och klassrumsobservationer.

Referenser

- Andersson, Klas (2012): *Deliberativ undervisning – en empirisk studie*. Göteborg: Göteborg Studies in Politics, 128.
- Børhaug, Kjetil (2004): Ein skule for demokratiet. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 88(2–3), s 205–219.
- Børhaug, Kjetil (2007): *Oppseding till demokrati. Ein studie av politisk oppseding i norsk skule*. Avhandling for graden dr.philos., Bergen: Universitet i Bergen.
- Børhaug, Kjetil (2008): Politisk oppseding i norsk skule. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 92(4), s 262–274.
- Cohen, Carl (1971): *Democracy*. Athens: University of Georgia Press.
- Dysthe, Olga (1995): *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dysthe, Olga (2001): *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Englund, Tomas (2007a): Skola för deliberativ kommunikation. I Tomas Englund, red: *Utbildning som kommunikation. Deliberativa samtal som möjlighet* s 153–168. Göteborg: Bokförlaget Diadalos.
- Englund, Tomas (2007b): Utbildning som medborgerlig rättighet. I Tomas Englund, red: *Utbildning som kommunikation. Deliberativa samtal som möjlighet* s 97–108. Göteborg: Bokförlaget Diadalos.
- Eriksen, Erik & Weigård, Jarle (2003): *Understanding Habermas. Communicating Action and Deliberative Democracy*. London: Continuum.
- Fjeldstad, Dag; Lauglo, Jon & Mikkelsen, Rolf (2009): *Demokratisk beredskap. Kortrapport om norske ungdomsskolelevers prestasjoner og svar på spørsmål i den internasjonale demokratiundersøkelsen*. Oslo: Universitet i Oslo.
- Gutmann, Amy (1993): Democracy and democratic education. *Studies in Philosophy and Education*, 12(1), s 1–9.
- Gutmann, Amy & Thompson, Dennis (2004): *Why Deliberative Democracy*. Princeton: Princeton University Press.
- Habermas, Jürgen (1996): Three normative models of democracy. I Seyla Benhabib, red: *Democracy and Difference. Contesting the Boundaries of the Political* s 21–30. Princeton: Princeton University Press.
- Held, David (2006): *Models of Democracy*. Cambridge: Polity Press.
- Hess, Diana (2009): *Controversy in the Classroom. The Democratic Power of Discussion*. New York: Routledge.
- Hultin, Eva (2007): Dialogiska klassrum eller deliberativa samtal – spelar det någon roll? En jämförelse mellan två normativa positioner

- i det samtida talet om skolans demokratiuppdrag. I Tomas Englund, red: *Utbildning som kommunikation. Deliberativa samtal som möjlighet* s 381–398. Göteborg: Bokförlaget Diadalos.
- Jahnsen, Hanne; Ertesvåg, Sigrun & Westrheim, Kariane (2007): *Utvikling av sosial kompetense. Veileder for skolen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- LK-06. *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. <http://www.udir.no/grep> (Hämtad 2012-01-18).
- Larsson, Kent (2004): *Demokratiska dimensioner i skolans samhällsundervisning. En didaktisk studie*. Licentiatavhandling, Örebro: Örebro Universitet.
- Larsson, Kent (2007): *Samtal, klassrumsklimat och elevers delaktighet – övervägande kring en deliberativ didaktik*. Örebro: Örebro Studies in Education, 21.
- Liljestrand, Johan (2002): *Klassrummet som diskussionsarena*. Örebro: Örebro Studies in Education, 6.
- Mikkelsen, Rolf; Buk-Berge, Elisabeth; Ellingsen, Hein; Fjelstad, Dag & Sund, Anette (2001): *Demokratisk beredskap og engasjement hos 9.-klassinger i Norge og 27 andre land*. Oslo: Universitet i Oslo.
- Opplæringslova 1998. *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)*. <http://www.lovdatab.no/all/hl-19980717-061.html> (Hämtad 2011-05-03).
- Roth, Klas (2000): *Democracy, Education and Citizenship. Towards a Theory on the Education of Deliberative Democratic Citizens*. Stockholm: Stockholm Institute of Education Press. Studies in Educational Science, 32.
- Samuelsson, Martin (2011): *Utbildning till demokrati - Utveckling av deliberativa färdigheter i den norska skolan?* Universitet i Bergen, Institutt for pedagogikk. (Masteroppgave).
- Skolverket (2000): *En fördjupad studie om värdegrunden – om möten, relationer och samtal som förutsättning för arbetet med de grundläggande värdena*. DNR 2000:1613. Stockholm: Skolverket.
- Solhaug, Trond (2003): *Utdanning til demokratisk medborgerskap*. Avhandling for graden dr.philos., Oslo: Universitet i Oslo.
- Stray, Janicke Heldal (2010): *Demokratisk medborgerskap i norsk skole? En kritisk analyse*. Avhandling for graden dr.philos., Oslo: Universitet i Oslo.
- Stray, Janicke Heldal (2012): Demokratipedagogikk. I Janicke Heldal Stray & Kjell Lars Berge, red: *Demokratisk medborgerskap i skolen* s 17–33. Bergen: Fagbokforlaget.

