



Dag Fjeldstad (red.)  
Rolf Mikkelsen (red.)

**Demokrati og lærerbevissthet  
*Konferanserapport***

Nordisk demokratikonferanse for lærerutdanninger  
på Voksenåsen i Oslo 22. og 23. oktober 2012



Dag Fjeldstad (red.) og Rolf Mikkelsen (red.)

# Demokrati og lærerbevissthet

## *Konferanserapport*

Nordisk demokratikonferanse for lærerutdanninger  
på Voksenåsen i Oslo 22. og 23. oktober 2012

Initiert av Nordisk Ministerråd og Kunnskapsdepartementet  
Arrangert av Institutt for lærerutdanning og skoleforskning  
Universitetet i Oslo

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Universitetet i Oslo  
2013

© ILS og forfatterne, Oslo, 2013

ISSN: 1891-3075

ISBN: 978-82-93292-00-5

Utgiver og redaksjon for denne webpublikasjonen:

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning  
Postboks 1099 Blindern  
0317 OSLO

[www.uv.uio.no/ils/](http://www.uv.uio.no/ils/)  
Telefon: (+47) 22 85 50 70

Det må ikke kopieres fra denne publikasjonen  
i strid med åndsverkloven eller avtaler om kopiering  
inngått med interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Et mindre opplag av denne webpublikasjonen er produsert som særtrykk,  
i samarbeid med Reprotjenesten ved Universitetet i Oslo.



## Forord

Denne rapporten presenterer innleggene på den nordiske konferansen *Demokrati og lærerbevissthet*. Konferansen fant sted på Voksenåsen i Oslo 22. og 23. oktober 2012 – med inviterte deltakere fra lærerutdanningsinstitusjoner i Danmark, Finland, Norge og Sverige.

I anledning av at Kunnskapsdepartementet hadde det norske formannskapet for Nordisk Ministerråd 2012, tok de initiativet til et nordisk samarbeid om demokratiske verdier og perspektiver på demokrati i de nordiske lærerutdanningene. Ansvaret for konferansen ble delegert Institutt for Lærerutdanning og Skoleforskning (ILS) ved Universitetet i Oslo.

Utgangspunktet for initiativet lå blant annet i resultater fra de nordiske lands deltagelse i The International Civic and Citizenship Education Study 2009. På konferansen ble resultater fra undersøkelsen brukt til å belyse likheter og forskjeller i elevsvar og oppgaveløsninger i de nordiske land. Dette ble kombinert med presentasjoner av hvordan lærerutdanningene i Norden tar vare på og utvikler lærerstudentenes kunnskaper og ferdigheter i undervisning i demokratrelevante temaer, og hvordan en slik kompetanse kan bidra til å vedlikeholde og videreføre elementer i *den nordiske modellen*.

- Hvilke demokratiske verdier arbeides det med i de nordiske lærerutdanningene og hvordan implementeres demokratiperspektiver i lærerutdanningene?
- Hvordan forberedes kommende nordiske lærere på dobbeltrollen som forsvarere av den nordiske samfunnsmodell – og samtidig ha et kritisk perspektiv på den?
- Hva kan vi lære av nordiske likheter og forskjeller i ICCS-resultatene?
- Hvordan kan demokratiundersøkelsen ICCS 2009 bidra til innholdet i og øvelse av klasseromsferdigheter i lærerutdanningene?

Mange av innleggene i rapporten behandler også aktuelle del-aspkter ved nordiske elevers demokratiske beredskap, koblet til data i PP-presentasjonene etter hvert innlegg.

Innleggene er transkribert etter løpende lydopptak av hvert innlegg. I noen av transkriberingene er det gjort et arbeid med å integrere PP-presentasjoner, men i de fleste følger PP-presentasjonen etter en mild frisering av det transkriberte innlegget.

Dag Fjeldstad

Rolf Mikkelsen

## KONFERANSERAPPORT – INNHOLD

<b>Presentasjon av mål og program for konferansen (PP integrert) <i>Rolf Mikkelsen</i></b>	s. 1
<b>Dreiepunktet ICCS (PP integrert) <i>Jens Bruun</i></b>	s. 7
<b>Skoler som politiska arenor <i>Erik Amnå</i></b>	s. 31
PP-presentasjon Erik Amnå	s. 38
<b>Demokratipersepktiver i dansk lærerutdanning <i>Kirsten Margrethe Andersen</i></b>	s. 49
PP-presentasjon Kirsten Margrethe Andersen	s. 57
<b>Demokratiperspektiver i finsk lærerutdanning <i>Arja Virta og Matti Rautiainen</i></b>	s. 65
PP-presentasjon Arja Virta og Matti Rautiainen	s. 72
<b>Demokratipersepktiver i svensk lærerutdanning <i>Silvia Edling, Maria Olson, Johan Liljestrand</i></b>	s. 81
PP-presentasjon Silvia Edling, Maria Olson, Johan Liljestrand	s. 87
<b>Demokratiperspektiver i norsk lærerutdanning <i>Tine A. Hestbek og Cecilie Rønning Haugen</i></b>	s. 97
PP-presentasjon Tine A. Hestbek og Cecilie Rønning Haugen	s.100
<b>Lærere og skoleledere i Norden. Kva legges det vekt på i skolen? <i>Jens Bruun</i> (PP integrert)</b>	s.111
<b>Demokratiske kunnskaper og ferdigheter – nordiske likheter og forskjeller <i>Dag Fjeldstad</i></b>	s.132
PP-presentasjon Dag Fjeldstad	s.143
<b>Medborgarkunnskapar i sikte. Resonnement og feilsvar hos svenske elever <i>Cecilia Arensmeier</i></b>	s.157
PP-presentasjon Cecilia Arensmeier	s.167
<b>ICCS och likvärdighet <i>Ellen Almgren</i></b>	s. 185
PP-presentasjon Ellen Almgren	s.193
<b>Skolen og klassen som demokratisk erfaringskontekst <i>Jonas Liberkind</i></b>	s.207
PP-presentasjon Jonas Liberkind	s.220
<b>Nordiske elevers engasjement og deltagelse <i>Rolf Mikkelsen</i> (PP integrert)</b>	s.233
<b>Den nordiske skolens og lærerutdannings aktuelle utfordringer <i>Jens Erik Kristensen</i> (PP)</b>	s.247
<b>Vedlegg:</b>	s.267
Program	
Foredragsholdere	
Deltakerliste	

# **Demokratiske verdier og lærerbevissthet**

**Rolf Mikkelsen, dosent,  
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo**

Kjære venner av demokratiet

På vegne av Nordisk Ministerråd og det norske formannskapet – velkommen til denne konferansen. Vi har spennende foredrag og presentasjoner foran oss som på ulikt vis vil belyse kjernebegrepene «Demokratiske verdier og lærerbevisshet».

Jeg vil kort få minne om bakgrunnen for konferansen. I 2012 er det norsk formannskapsperiode i Nordisk Ministerråd og de har vært så vennlige å bevilge penger til å arrangere en konferanse. Jeg siterer fra innledningen i erklæringen: Det dreier som om kunnskap for vedlikehold og styrking av demokratiet.

Det norske formannskapet vil *videreutvikle det felles verdigrunnlag som ligger i en nordisk språk- og kulturidentitet og i de nordiske lands samfunnsmodeller* (Fra Nordisk Ministerråds strategibeskrivelse for 2011-2012)

Dette utypes ytterligere i teksten på første lysbilde:

## **Nordisk Ministerråd: Målsettinger**

### **3.1.1 Demokratisk beredskap og medborgerskap**

Det norske formannskapet vil øke forståelsen for og synligheten av demokratiske verdier. Demokratiforståelse og medvirkning er viktig gjennom hele utdanningsløpet fra barnehage til høyere utdanning innenfor voksnes læring og som tema for forskning.

Nordiske studenters, skolelevers og læreres oppfatninger av studentaktivitet, medbestemmelse av demokrati i et nordisk flerkulturelt perspektiv er blant de forhold som vil bli belyst i 2012. En sammenstilling av aktuell forskning vil være en del av grunnlaget for dialog om hvilken kunnskap og hvilke holdninger som bør tilstrebtes i framtidens velferdssamfunn i Norden jfr. den internasjonale demokratiundersøkelsen ICCS. Europarådet er en relevant samarbeidspartner.

Parallelt med denne ambisjonen er det publisert resultater fra den store demokratiundersøkelsen ICCS – International Civic and Citizenship Education Study. Undersøkelsen kartlegger bredt demokratiske kunnskaper, ferdigheter, oppfatninger, holdninger og engasjement og hva status for dette er blant nordiske ungdommer. Konferansen dreier seg om en sammentrekning av disse to

ambisjonene. Det er invitert inn et førti-tall nordiske lærerutdanninger, ca. 10 fra hvert land, til å ta del i utveksling av erfaringer og ta del i denne skoleringsvirksomheten.

## Norge vil ta initiativ til å

- utvikle forståelsen for og synligheten av demokratiske verdier
- **Ett initiativ**
  - Hvordan kan tenkning og resultater fra ICCS – særlig nordiske – nyttiggjøres og gi implikasjoner for lærerutdanningen i Norden?
  - Fokus: Skolens formål – lærerutdanningen – ICCS – supplerende innspill
  - Konkretisering: Seminar/konferanse for 40 inviterte nordiske lærerutdanninger 22. og 23. oktober 2012

## Demokratiske verdier og lærerbevissthet

- Hvilke demokratiske verdier arbeides det med i de nordiske lærerutdannningene og hvordan implementeres demokratiperspektiver i lærerutdanningene?
- Hvordan forberedes kommende nordiske lærere på dobbeltrollen som forsvarere av den nordiske samfunnsmodell – og samtidig ha et kritisk perspektiv på den?
- Hva kan vi lære av resultater fra enkeltland og av nordiske likheter og forskjeller i ICCS-resultatene?
- Hvordan kan demokratiundersøkelsen ICCS 2009 bidra til innholdet i og øvelse av klasseromsferdigheter i lærerutdanningene?

Vi har invitert inn til å belyse disse spørsmålene – hvilke demokratiske verdier arbeides det med i de nordiske lærerutdannningene – og hvordan de presenterer demokratiperspektiver i lærerutdanningene. Og i forlengelsen av det så vil vi få en intro til alle de fire nordiske lærerutdanningene – ikke så lang, men spisset – og i tillegg vil vi ha en panelsamtale og kanskje en diskusjon – svare på spørsmål, komme med ytterligere synspunkter.

Det andre hovedpunktet – forberede nordiske lærere på deres dobbelt rolle som forsvarere av den nordiske samfunnsmodellen og samtidig ha et kritisk perspektiv på den. En svært sentral diskusjon her i Norge – og jeg tror også en svært viktig diskusjon i det hele. Kvaliteten i våre nordiske demokratier med lange tradisjoner handler mye om å tillate disse perspektivene og gi dem rom.

Videre – hva kan vi lære av resultater fra enkeltland og nordiske likheter og forskjeller i ICCS. Mange av innledningene vil ha det perspektivet. Ikke minst se på likheter, men også se på forskjeller som det finnes en del av – forskjeller det ikke alltid vil være like lett å forklare, men som det vil være nyttig å kjenne til.

Videre – hvordan kan demokratiundersøkelsen ICCS bidra til også øvelse av demokratiske ferdigheter i lærerutdanningene. Vi skal utvikle og utdanne kompetente lærere og det å bringe med seg undervisningsteknikk og undervisningspraksis fra lærerutdanningen ut i skolen- rundt disse spørsmålene – er etter vår oppfatning helt sentralt.

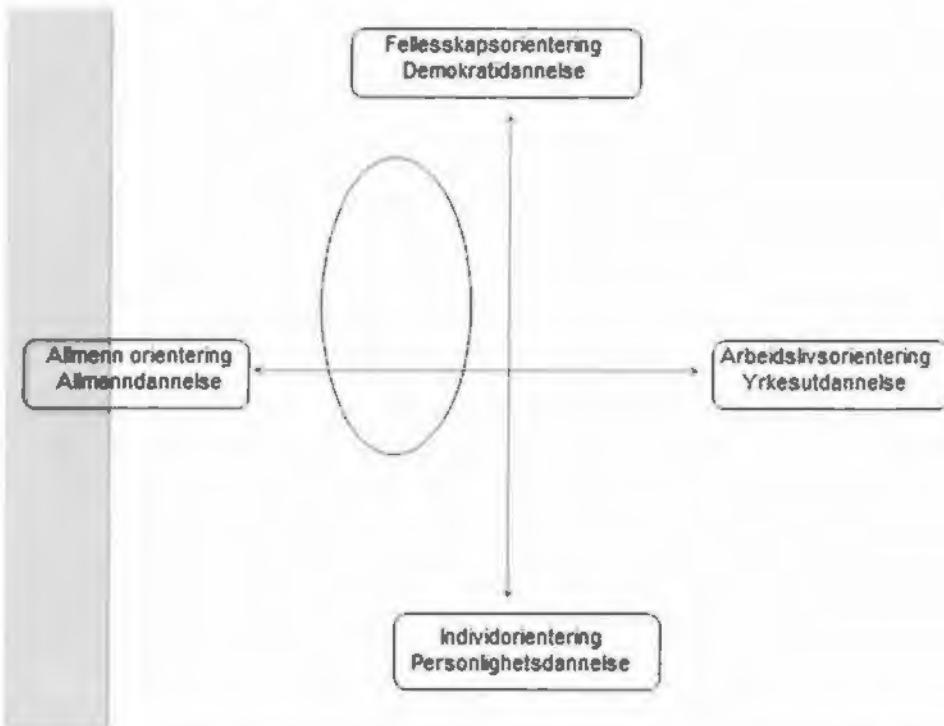
Jeg har lyst til å sette dette inn i et perspektiv. Skolens og dermed også lærerutdanningenes oppgave kan betraktes i et dannelsesperspektiv. Da kan vi – grovt sett – identifisere fire grunnleggende oppgaver i alle de nordiske skoler og lærerutdanninger. Vi skal bidra til en felleskapsorientering – en slags demokratidannelse kan vi kalle det. Vi skal bidra til en individorientering – vi skal utvikle den enkelte elevs personlighet. Hva må en lærer bringe med seg av forståelse og redskap for å få det til?

## De nordiske skolers dannelsesoppdrag

- Lære den enkele å se seg selv som del av en helhet
- Gi barn og unge *individuelle utfoldelsesmuligheter*
- Gi barn og unge *faglige og kulturelle impulser*
- Gi barn og unge *arbeidsredskaper og metoder*
- Eller omskrevet til fire dannelsesposisjoner – skolens oppdrag:
  - Fellesskapsorientering – *demokratidannelse*
  - Individorientering – *personlighetsdannelse*
  - Allmenn orientering – *allmenndannelse*
  - Arbeidslivsorientering - *yrkesutdannelse*

Vi skal gi alle en allmenn dannelse – også fylt av det som mange kanskje oppfatter som unyttig ting. Og vi skal gi elevene en dannelse som peker inn mot yrket, altså en yrkesutdanning. Og det jeg ser i disse fire perspektivene i oppgavene våre er kraftige spenninger. Det går en veldig spenning loddrett mellom felleskapsorienteringen og individorienteringen. Og det går en kanskje like sterk spenning mellom den allmenne dannelsen og yrkesutdanningen. Og når vi for eksempel analysere norske

ambisjoner for skole, lærerplaner og deres implementering er det lett å se at det foregår bevegelser på disse to spenningsaksene.



Vi har plassert det området vi arbeider med opp i det venstre hjørnet i firefeltsdiagrammet. Men jeg mener å lese – ikke bare i Norge – men i hele Norden en bevegelse som trekker skole og dermed lærerutdanning ned i motsatt felt. Mer vekt på individet. Mindre vekt på felleskapet. Mer vekt på det skolen skal drive med – og det vi som lærere skal drive med i skolen – skal peke sterkere inn mot yrket – og mindre mot den allmenne dannelse. Og denne konferansen har kanskje som funksjon ikke å motvirke, men balansere disse tendensene. Flere av innlederne vil direkte og indirekte komme inn på dette.

Jeg minner også om at de to kanskje sterkeste motsetningsundersøkelsene i dette bildet – det handler om PISA – som mange mener styrer skolen for tiden – og ICCS. Det kan være nyttig da å ha i tankene at disse to undersøkelsene driftes av meget forskjellige organisasjoner. Den sentrale aktøren som drifter PISA er OECD, en økonomisk orientert organisasjon som har som hovedformål å forbedre det økonomiske og sosiale velvære for folk rundt om i verden. Men IEA står bak ICCS-undersøkelsen og flere andre undersøkelser er en helt frittstående og uavhengig forskningssammenslutning som har holdt på i 50 år og har over 50 medlemsland.

Et begrep som vil gå igjen det vi Norge har kalt denne bredden i en demokratisk kompetanse. I Norge kaller vi det en demokratisk beredskap. I Danmark, Finland og Sverige kalles det en demokratisk dannelse, en demokratisk kompetanse — en demokratisk kompetens. Selv om det velges ulike betegnelser på er det kjennetegnet av bredden og består av grunnleggende oppfatninger – og ICCS kartlegger i store grad ungdommens oppfatninger – viktige holdninger – vi mener at en demokratisk utrustet person besitter bestemte holdninger i våre siviliserte samfunn, gode kunnskaper og ikke minst ferdigheter – å kunne forholde seg til utfordringene og vilje til engasjement – nå og i fremtiden.

## Samlet - demokratisk beredskap, kompetanse, dannelse

- En bred demokratisk beredskap består av grunnleggende oppfatninger, viktige holdninger, gode kunnskaper og ferdigheter samt vilje til engasjement nå og i framtiden.
- Etablering av strategier for å utvikle undervisning og gode undervisere i Norden for å sikre en slik dannelse står sentralt i Norden
- Konferansens mål er å gi bidrag til en slik sikring.

Så målet vårt er å etablere strategier for å utvikle undervisning og gode undervisere i Norden og for å sikre en slik dannelse. Konferansens mål er å bidra til dette.

Presentasjonene som dere etter hvert vil møte vil presentere bilder og gi forskjellig innblikk i dette.

## Konferansens presentasjoner

- gir riss av demokratiperspektivet i de nordiske lærerutdanningene
- gir bakgrunn, sentrale begreper fra dreiepunktet ICCS
- gir noen noen bilder av ICCS-forskningen i både nasjonale og nordiske perspektiver og forteller om noe av nytten i ICCS tenkningen og resultatene
- både kunnskaper, ferdigheter, resonnementer, feilsvar, engasjement, erfaringskontekst og bakgrunnsvariabler blir presentert og drøftet
- ser på læreres og skolers prioritering på området
- løfter blikket til utfordringer i lys av globalisering og kriser



## Om ICCS

Jens Bruun, lektor/forsker

Institutt for utdannelse og pedagogikk (DPU)

Aarhus universitet

### 1. Indledning

Formålet med mit oplæg er primært at give nogle grundlæggende generelle informationer om den forskning, der er den forskningsmæssige baggrund for denne konference. Det vil sige de nordiske landes deltagelse i – og forskning i – IEA projektet ICCS, International Civic and Citizenship Education Study. Mit oplæg vil derfor beskrive ICCS i sin helhed som komparativ international undersøgelse. Og jeg vil vise lidt hovedresultater. Det betyder også, at dette oplæg har karakter en kort orientering. Jeg kan godt besvare nogle få konkrete spørgsmål efter oplægget, men generelt er dette oplæg ikke et oplæg til diskussion, men en generel indledende orientering med henblik på, at alle i store træk oplyses om, hvad ICCS er.

#### Disposition

##### DEL 1:

ICCS, HVEM der undersøges

ICCS, HVAD der undersøges

ICCS, HVORDAN det undersøges

##### DEL 2:

ICCS, HVAD er hovedresultater for de nordiske landes elever

Erik Amnå vil efter mig sætte ICCS projektet ind i en ramme i forhold til skolen i Norden. Andre oplæg og diskussioner i dag og i morgen vil på forskellig vis diskutere ICCS som projekt og fokusere på forskellige udvalgte dele af ICCS. Diskussioner om konkrete resultater eller om ICCS som projekt kan derfor tages i forbindelse med de forskellige konkrete temae, der senere er på programmet.

Eftersom jeg her giver en orientering, der kan siges at være på vegne af alle fire nordiske lande, kan det måske være på sin plads at sige, det ikke nødvendigvis er sådan, at de forskellige nordiske landes forskergrupper nødvendigvis er enige om, hvordan data fra ICCS bedst analyseres, fortolkes og anvendes. Når jeg taler om en orientering, så indebærer det altså ikke, at ICCS resultaterne er entydige. De er i det mindste kun entydige i den forstand, at en række resultater rent kvantitativt er, som de er. Men hvad de resultater betyder, hvordan de kan fortolkes, og hvordan de spiller ind i forskellige andre kontekster i skolen eller i læreruddannelsen, ja det er jo præcis det, der skal diskuteres. Det er altså ikke sådan, at jeg blot formidler et fælles resultat, der kan orienteres om og som har en bestemt betydning. Hvilken betydning ICCS og resultater fra ICCS har, kan have og ikke kan have, bør have eller ikke bør have - det er det, der står til diskussion på konferencen.

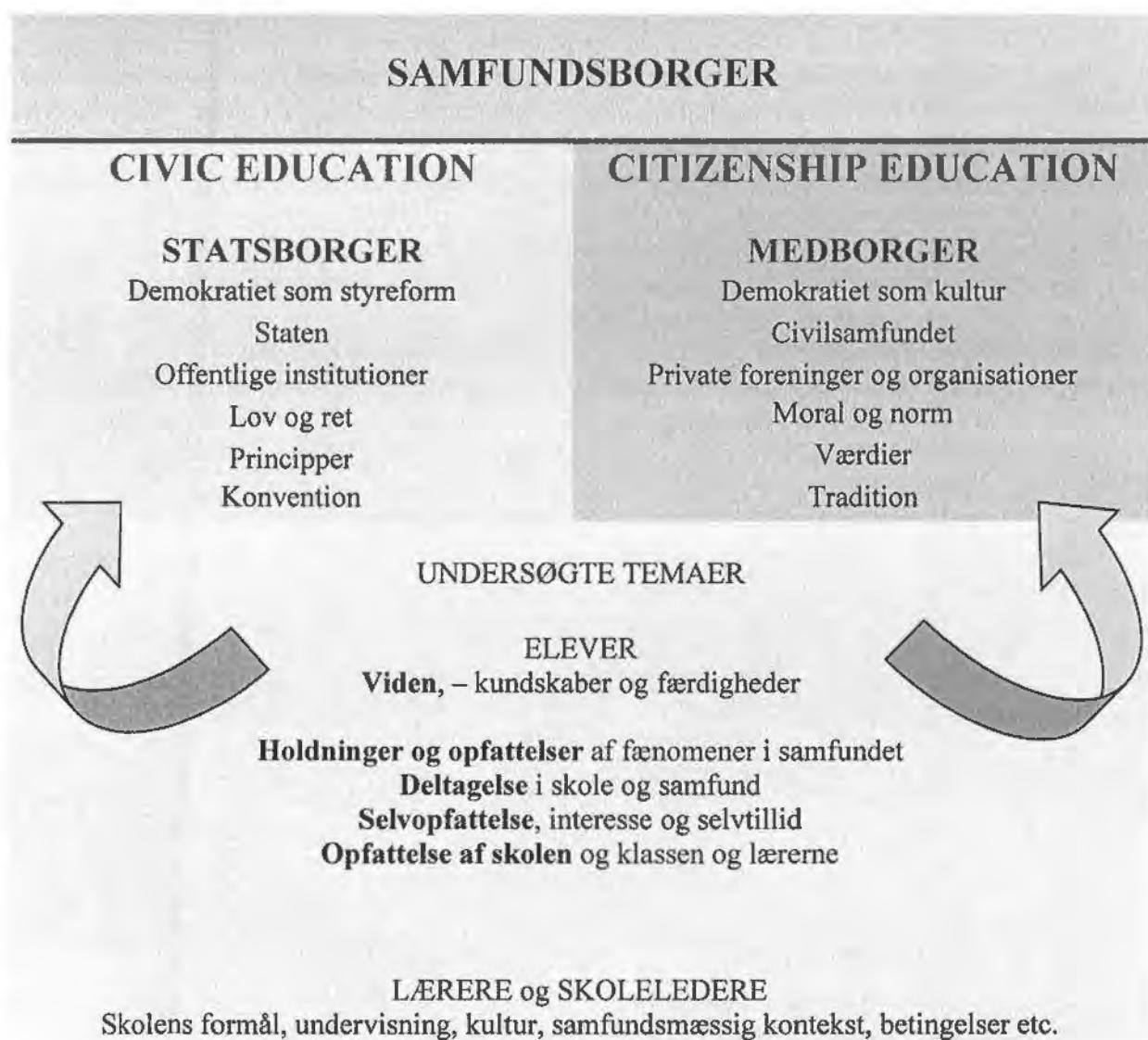
I dette oplæg handler det imidlertid blot om en beskrivelse af ICCS som internationalt projekt, som alle de nordiske lande på lige fod har deltaget i. Og hvordan det umiddelbart ser ud.

## 2. HVAD er det, der undersøges

Projektets titel som udgangspunkt:

Fra IEA CIVED 1999 "Civic Education" til ICCS 2009 "Civic and Citizenship Education".

Hovedpointen i denne konkrete sammenhæng af ICCS lader sig nok nemmest forklare ved at sige, at det projektet fokuserer på er eleven i dennes egenskab af "samfundsborger", hvor det så handler om skolens rolle i forhold til undervisning, opdragelse og socialisering af eleven som samfundsborger. Samfundsborgeren kan nemlig bruges som et samlende udtryk for kombination af to forskellige aspekter af det at være samfundsborger, nemlig af det, som vi i det mindste på dansk har en tradition for at omtale og definere som "statsborgeren" og "medborgeren". Forskellen på "Civic Ed." og "Citizenship Ed." Svarer på mange måder til forskellen på statsborger og medborger, selv om det skal siges, at der især i den engelsksprogede forskningslitteratur forbavsende ofte er helt modsatrettede definitioner.



I den opdeling er:

Civic Education = Statsborgerskab, det politiske system, den enkeltes viden om og relationer til det formelle organiserede demokrati med dets principper, institutioner, lovgivning og magtdeling. Statsborgerskab som formel struktur baseret på lov og ret.

Citizenship education = Medborgerskab, den politiske kultur, den enkelte relationer i civilsamfundet eller livsverdenen, som defineret ved alt det politiske liv, der netop ikke er statsligt defineret, men handler om borgernes fællesskab i foreninger og interesseorganisationer, aktive deltagelse i sociale bevægelser, politiske og sociale engagement, samt holdninger, værdier og moral. Medborgerskab som identitet.

En helt klassisk distinktion, som også i pædagogiske terminologi er velkendt. Man kan således anskue skolen som både et formaliseret demokratisk system med sine love, krav, organer, elevråd, forældreforeninger, skoleråd etc. etc. og som en politisk kultur, hvor bestemte værdier og holdninger og idealer og omgangsformer er en del af hverdagen i det mere uformelle demokrati. Med den dobbelte titel altså signalerer, at den både i forhold til de enkeltpersoner, der deltager, og i forhold til de strukturer, som deltagerne indgår i – hele tiden tænker i dobbeltheden af det, der vedrører staten, systemet på den ene side og det, der vedrører det civile liv på den anden side

Det skal sige, at når det beskrives på denne måde, altså ved det, der måles på ved at spørge elever, lærere og skoleledere, at da er man på ét niveau af flere som projektet arbejder med. Eftersom der er tale om undersøgelser, hvis interesse primært er POPULATION, altså ALLE 8. klasse elever i hele landet i hvert af de deltagende lande, at der naturligvis også er en opmærksomhed på, at det der måles på, altså de konkrete deltagere i undersøgelsen, naturligvis må ses i en større kontekst

IEA bruger forskellige grafiske fremstillinger af det, men i ICCS er den mest benyttede denne, som egentlig blot peger på, at de "målte variable" må ses i forhold til grundlæggende "strukturvariable" i samfundet og i forhold til "procesvariable".

Hvis man tager udgangspunkt i den enkelte elev er pointen den simple, men dog vigtige, at denne elev har nogle strukturelle vilkår, der på forskellig vis behandles og forhandles og påvirkes i forskellige samfundsmaessige processer, hvorefter elevens målte svar er et udtryk for elevens bearbejdelse af sin situation –

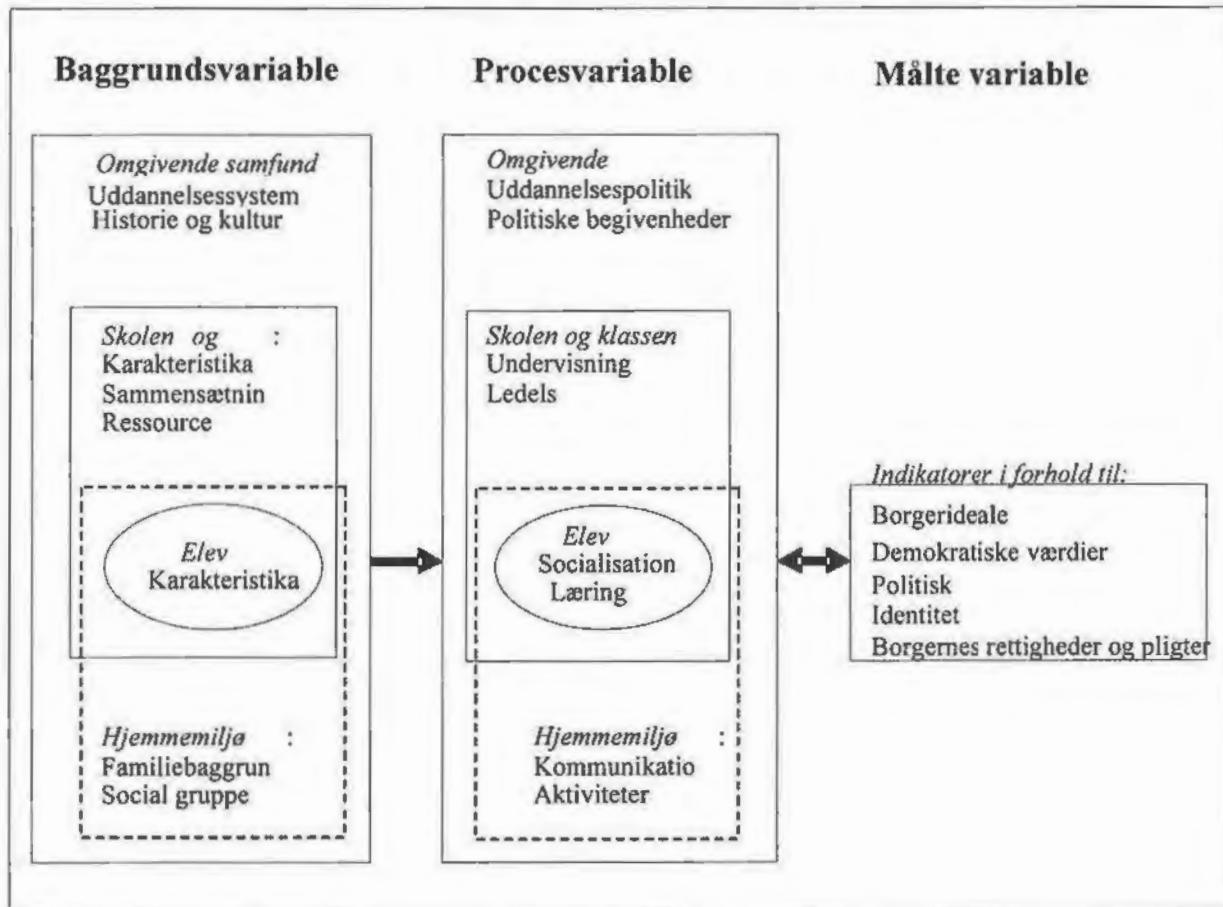
Man kan sige, at tredelingen også kan tænkes i pædagogiske termer, hvor den næsten modsvarer en tænkning i

INTENDERET CURRICULUM, - uddannelsessystemets mål

IMPLEMENTERET CURRICULUM – den faktiske undervisning

det FAKTISKE CURRICULUM – den unge borger, der kommer ud af det

Der er naturligvis ikke vandtætte skodder imellem disse niveauer, men eftersom ICCS primært interesserer sig for POPULATIONEN, så kan man altså sige, at det, der falder bort, vil være et fjerde niveau, hvor den enkelte elev undersøges i forhold til sin individuelle, personlige og subjektive måde at forholde sig på som borger, men det er ikke formålet med ICCS.



### **3. ICCS, HVOR gennemføres ICCS, og HVORDAN**

I alt 38 lande har medvirket i ICCS. De 38 lande fordeler sig på denne måde:

# ET GLOBALT, INTERNATIONALT projekt + TRE REGIONALE delprojekter

Europa				Latinamerika	Asien
Norden	Vest	Syd	Øst		
Danmark	Belgien	Cypern	Bulgarien	Chile	Hong Kong
Finland	England	Grækenland	Estland	Colombia	Indonesien
Norge	Holland	Italien	Letland	Den Dom. Rep.	New Zealand
Sverige	Irland	Malta	Litauen	Guatemala	Sydkorea
	Liechtenstein	Spanien	Polen	Mexico	Taiwan
	Luxembourg		Rusland	Paraguay	Thailand
	Schweiz		Slovakiet		
	Østrig		Slovenien		
			Tjekkiet		

Et af de særlige kendetegn ved ICCS i sammenligning med andre IEA undersøgelser er, at ICCS kombinerer en global international undersøgelse, der omfatter alle lande, med regionale studier, der altså kun gennemføres i de lande, der tilhører en region. Antallet af regionale undersøgelser afgøres af, hvilke lande der tilmelder sig. I ICCS har der denne gang været tale om tre regionale undersøgelser i henholdsvis Asien, Europa og Latinamerika. Med opdelingen i 1 global undersøgelse og i 3 regionale studier kan man sørge for, at de ting, der særligt kendetegner DET AT VÆRE EN SAMFUNDSBORGER i forskellige regioner også kan blive undersøgt på de regioners egne præmisser for, hvad der er vigtigt og interessant at undersøge. Den internationale hovedundersøgelse tager sig således af alt det, der er så generelt, at det er relevant at undersøge i alle deltagerlandene. Det er en interessant nyskabelse, som vi ser frem til at arbejde videre med fremover. Det er jo en opdeling, som respekterer, at demokrati på den ene side kan betragtes som noget universelt, men at det ikke desto mindre har forskellige konkrete udformninger og betydninger forskellige steder i verden.

Man kunne i teorien også forestille sig en nordisk eller en nordeuropæisk regional undersøgelse.

# **ET GLOBALT, INTERNATIONALT projekt**

**INTERNATIONALE instrumenter:**

1. Internationalt Opgavehæfte elev
2. Internationalt Spørgeskema elev
3. Internationalt Spørgeskema lærer
4. Internationalt Spørgeskema skoleleder
5. Spørgeskema til forskerne selv

## **+ TRE REGIONALE delprojekter**

1. Regionalt opgavehæfte (Europa)
2. Regionalt spørgeskema (Europa, Asien, Latinamerika)

## **4. ICCS, HVEM undersøges,**

Lidt afhængigt af, hvordan man ser på det, så kan man sige, at ICCS undersøger nationale skolesystemer eller nationale populationer af elever på bestemte klassetrin:

### **Nordiske stikprøver i ICCS 2009**

**Antal faktiske besvarelser fra:**

<b>Land / klassetrin</b>	<b>Skoler</b>	<b>Elever</b>	<b>Lærere</b>	<b>Skoleledere</b>
<b>Danmark 8.</b>	193	4508	928	171
<b>Finland 8.</b>	176	3307	2295	174
<b>Norge 8.</b>	129	3013	492	118
<b>Sverige 8.</b>	166	3464	1942	155
<b>HELE ICCS 8.</b>		<b>140.650</b>	<b>60.588</b>	<b>5121</b>
<b>Norge 9.</b>	129	2926		
<b>Sverige 9.</b>	167	3515		

## 5. HVORDAN PRÆSENTERES RESULTATER = Skalaer: Fra mængder af tal til datareduktion

Nu kan der være mange grunde til at fremhæve sådanne tal. Lad mig blot give et eksempel. Med 140.000 elever, der hver har svaret på cirka 333 spørgsmål, så rummer ICCS databasen internationalt runt regnet 55 millioner informationer. 55 millioner! Det siger sig selv, at det er nødvendigt at regne på de data på nogle måder, som gør data meningsfulde at formidle. Intet menneske kan overskue 55 millioner data på anden måde end ved at lave statistik.

Der er naturligvis MANGE måder at lave statistik på, når man skal reducere så kolossale mængder af data til resultater, der kan præsenteres i overskuelig form. IEAS overordnede måde at håndtere opgaven på er at beregne SKALAER. En skala kendetegnes ved, at der udregnes en form for avanceret gennemsnit af svar på flere spørgsmål om samme emne. Det vil sige, at for eksempel 7 forskellige svar på 7 spørgsmål om 7 forskellige slags politiske aktiviteter deltagelse beregnes til ét samlemål for én samlevariabel, som for eksempel kan hedde "lovlig politisk protest". Det vil så sige, at hvis man taler om, at et lands politiske deltagelse er lav, så er det baseret på gennemsnittet for alle elevers svar på en række forskellige spørgsmål.

Det kan bemærkes, at hvis der i en given skala indgår 7 spørgsmål, hvor eleverne skal vælge mellem 4 svarmuligheder, så er der over 16.000 mulige variationer af svar! Så selv om eleverne tvinges til at svare i forudbestemte kategorier af svar, så er der MANGE forskellige svarmuligheder.

- ICCS har udviklet flere skalaer som bruges i sammenligninger mellem lande og mellem grupper af elever.
- Samlevariabler eller samlemål for elevernes opfattelser, holdninger og engagement (affektive forhold) har et *internationalt gennemsnit på 50 og en standardafvigelse på 10*.
- Til en international test bruges en anden skala, der blot er 10 gange større, idet den har et *internationalt gennemsnit på 500 og en standardafvigelse på 100*.

Når man præsenterer sådanne skalaer, så er det afgørende med andre ord, at alle landes resultater ses i forhold til gennemsnittet. Den komparative metode består altså grundlæggende i at sammenligne i forhold til gennemsnittet.

Gennemsnittet i sig selv er blot gennemsnittet. Hvad værdien 50 betyder, er forskelligt, da eleverne spørges om forskellige ting på forskellige måder. 50 kan således udtrykke en grad af enighed, en hyppighed eller lignende. Med andre ord betyder 50 ikke det samme sådan rent indholdsmæssigt.

Når man sammenligner lande på det helt generelle niveau, altså på landes gennemsnit, så placeres landene i 5 grupper:

1. Ikke afgivende fra internationalt gennemsnittet
2. Signifikant over gennemsnit
3. Signifikant over PLUS mere end 3 point over gennemsnit
4. Signifikant under gennemsnit
5. Signifikant under gennemsnit PLUS mere end 3 point under gennemsnit

Det er naturligvis kun en grov inddeling, men erfaringsmæssigt vil jeg nu godt sige, at skalaerne er et særdeles godt redskab til at opdage relevante ligheder og forskelle. Og når man først har opdaget dem, ja så kan man naturligvis undersøge dem nærmere. Flere af de kommende oplæg vil illustrere det, men her holder jeg mig til det overordnede.

## Landes placeringer angives ved:

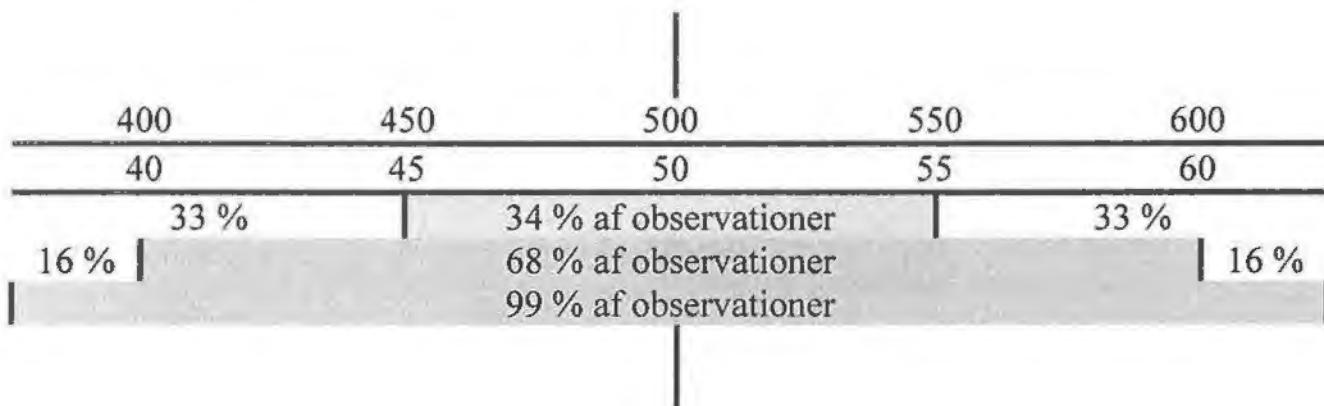
	Skalascore	Symbol	Betydning	Placering
England	> 53	▲	> 3 point over	Ca. 1 til 5
Sydkorea	50-51-52	△	signifikant over	
ICCS	50		ingen målbar afvigelse	Ca. 6 til 31
Indonesien	48-49-50	▽	signifikant under	
Tjekkiet	< 47	▼	> 3 point under	Ca. 32 til 36

Alle lande placeres i forhold til det internationale gennemsnit  
(altid 50)

Det er med andre ord især værd at hæfte sig ved ▲ og ▼ internationalt. Og ved forskelle internt i Norden, der går i forskellige retninger.

At standardafvigelsen er 10 point kan give en slags indikation af, hvor stor en given forskel er. Således angiver punkterne 45 og 55 cirka de punkter, der deler alle observationer i tre lige store dele, altså en midte, en top og en bund.

Hvis et land har et gennemsnit på 55, så betyder det altså (sådan cirka), at den gennemsnitlige elev er på grænsen til den bedste tredjedel. Da ethvert gennemsnit jo har en spredning, så skal der meget til at flytte et gennemsnit så meget.



## Offentliggjorte hovedresultater

### 1. Viden (test af kundskaber og færdigheder som samfundsborger)

Resultaterne på denne test er blandt de mest bemærkelsesværdige i ICCS. Derfor vil I også senere i dag få en grundigere præsentation ved Dag Fjeldstad.

### ICCS 2009, Test af kundskaber og færdigheder

	Klassetrin	Alder	Skalascore	Placering
<b>Hovedundersøgelse</b>				
Danmark	8.	14,9	<b>576</b>	<b>1</b>
Finland	8.	14,7	<b>576</b>	<b>2</b>
Norge	8.	13,7	<b>515</b>	16
Sverige	8.	14,8	<b>537</b>	<b>5 (6)</b>
<b>Ekstra undersøgelse</b>				Ekstranummer
Norge	9.	14,7	<b>538</b>	<b>5</b>
Sverige	9.	15,8	<b>574</b>	3
ICCS	8.		<b>500</b>	

- Land nr. 3 og 4 er i øvrigt Sydkorea og Taiwan (Taipei), så vi har det interessante resultatet, at de nærmest liggende lande på denne skala tilhører den asiatiske del af ICCS

## **2. Værdier og holdninger i Opfattelse af samfundsborgeren og samfundet:**

I den følgende skal jeg præsentere nogle udvalgte hovedresultater af den del af ICCS, der i stedet for at fokusere på elevernes kundskaber, ser på elevernes holdninger og opfattelser af en lang række ting. Af demokrati, lige rettigheder, opfattelse af eget land, tillid til politisk institutioner, opfattelse af religions placering i samfundet, af lærerne og klassen, at sig selv etc.

I det følgende vil jeg vise nogle ret enkle tabeller over de nordiske landes resultater, som jeg har plukket ud af de langt større internationale tabeller og forsøgt at sætte enkelt op. Så de forhåbentlig kan ses af alle. Pointen her er, at de nordiske sammenligninger foretages på den internationale skala, så vi BÅDE får de nordiske lande relativt til alle lande, men samtidig fokuserer på de nordiske lande for at have fokus på de nordiske forskelle og ligheder. Vi har altså det internationale og det nordiske på samme tid.

1. Det nationale og repræsentative demokratis borger (statsborger)  
Norge 13, (over snit), Danmark 29, Sverige 33, Finland 35 (alle under snit)

### **Vigtigheden af det repræsentative demokratis konventionelle borger**

	Skalascore	Placering
ICCS 2009		
Thailand	58	▲ 1
Norge	51	△ 13
Danmark	48	▽ 29
Sverige	46	▼ 33
Finland	45	▼ 35
Tjekkiet	44	▼ 36

*Den repræsentative borger som kendtegnet ved*

*Valgdeltagelse*

*Medlemskab af politisk parti*

*Kendskab til nationens historie*

*Oplyst om nyheder fra medier*

*Udviser respekt for myndighedspersoner*

*Deltager i politiske diskussioner*

2. Deltagerdemokratiets borgere (medborger)  
Norge 16 (over snit) Sverige 27, Finland 33, Danmark 36 (alle under snit)

## Vigtigheden af deltagerdemokratiets sociale borger

	Skalascore	Placering
ICCS 2009		
Guatemala	55	▲ 1
Norge	51	△ 16
Sverige	48	▽ 27
Finland	46	▼ 33
Danmark	44	▼ 36

*Den socialt aktive borgers deltagelse i*

*Aktiviteter for menneskerettigheder*

*Aktiviteter for bedre miljø*

*Demonstrere hvis utilfreds med love*

*Aktiviteter for bedre forhold i lokalsamfund*

### 3. Opfattelse af eget land (national identitet)

Norge 9, Finland 11 (begge over snit) Danmark 22, Sverige 25 (begge under snit)

### Opfattelse af eget land (national identitet)

	Skalascore	Placering
ICCS 2009		
Thailand	59	▲ 1
<b>Norge (øverst placerede europæiske land)</b>	<b>52</b>	△ 9
<b>Finland</b>	<b>52</b>	△ 11
<b>Danmark</b>	<b>49</b>	▽ 22
<b>Sverige</b>	<b>48</b>	▽ 25
Belgien	44	▼ 36

*Opfattelse af eget land, som det viser sig ved*

*Respekt for eget land*

*Stolthed over eget land*

*Foretrækker andet land*

*Vigtighed af det nationale flag*

*Landets miljøbevidsthed*

*Landets politiske system*

#### 4. Tillid til politiske institutioner

Finland 5, Norge 7, Sverige 10, Danmark 11 (alle over snit)

### Tillid til politiske institutioner

	Skalascore		Placering
ICCS 2009			
Indonesien	59	▲	1
<b>Finland (øverst placerede europæiske land)</b>	<b>53</b>	<b>▲</b>	<b>5</b>
<b>Norge</b>	<b>53</b>	△	7
<b>Sverige</b>	<b>52</b>	△	<b>10</b>
<b>Danmark</b>	<b>52</b>	△	<b>11</b>
Sydkorea	45	▼	36

*Tillid til det politiske system i form af*

*Tillid til det nationale parlament*

*Tillid til den nationale regering*

*Tillid til domstole*

*Tillid til politi*

*Tillid til politiske partier*

## Lige rettigheder i samfundet

5. Kønsmæssig ligestilling i politik og arbejdsliv

Sverige 2, Danmark 5, Norge 6, Finland 7 (alle klart over snit)

### Kønsmæssig ligestilling i politik og arbejdsliv

	Skalascore	Placering
ICCS 2009		
Taiwan (Taipei)	55	▲ 1
<b>Sverige (øverst placerede europæiske land)</b>	<b>55</b>	<b>▲ 2</b>
Danmark	54	▲ 5
Norge	54	▲ 6
Finland	53	▲ 7
Indonesien	42	▼ 33

*Kønsmæssig lighed, for eksempel i forhold til*

*Lige løn for lige arbejde*

*Lige muligheder i politik*

*Lige adgang til arbejde*

*Lige rettigheder på alle måder*

*Lige adgang til politik*

## 6. Holdning til immigranter

Sverige 9 (over snit), Norge 16 og Danmark 25, Finland 28 (begge under)

### **Immigranters rettigheder**

	Skalascore	Placering
<b>ICCS 2009</b>		
Taiwan (Taipei)	56	▲ 1
Sverige	52	△ 9
Norge	50	16
Danmark	48	▽ 25
Finland	48	▽ 28
Belgien	46	▼ 36

#### *Immigranters rettigheder i forhold til*

- *uddannelse*
- *egen kultur og livsstil*
- *eget sprog*
- *valgdeltagelse*
- *alle samme rettigheder som andre*

**3. Engagement** (opfattelse af egne evner til at deltage politisk, den faktiske deltagelse i skole og samfund, forventet deltagelse som voksen)

1. Selvtillid, ydre handling

Norge 15 (snit), Danmark 20, Sverige 24, Finland 36 (alle under)

**Ydre selvtillid**

	Skalascore	Placering
ICCS 2009		
Den Dominikanske Republik	57	▲ 1
Norge	50	15
Danmark	50	▽ 20
Sverige	49	▽ 24
Finland	46	▼ 36

*Selvtillid i forhold til politiske handlinger som at*

- *diskutere artikel*
- *argumentere for synspunkt*
- *organisere elever for at opnå noget*
- *skrive læserbrev*
- *holde oplæg om politik*
- *følge med i debatter*

2. Selvtillid, indre følelse

Danmark 21 (snit), Norge 28, Sverige 30, Finland 35 (alle under snit)

### Indre selvtillid

	Skalascore	Placering
ICCS 2009		
Indonesien	56	▲ 1
Danmark	50	21
Norge	48	▽ 28
Sverige	47	▽ 30
Finland	45	▼ 35
Tjekkiet	44	▼ 36

Følelse af selvtillid i forhold til for eksempel at

- vide meget
- have noget at sige om politik
- forstå politik uden besvær
- have politiske holdninger

3. Forventet deltagelse i politiske aktiviteter (lovlige protester),  
Finland 19, Sverige 30, Norge 31, Danmark 33 (alle under snit)

### **Holdning til deltagelse i lovlige politiske protester**

	Skalascore		Placering
<b>ICCS 2009</b>			
Den Dominikanske Republik	57	▲	1
<b>Finland</b>	<b>49</b>	▽	<b>19</b>
Sverige	48	▽	30
Norge	48	▽	31
Danmark	47	▽	33
Sydkorea	45	▼	36

*Forventning om deltagelse ved for eksempel at*

- *demonstrere*
- *indsamle underskrifter*
- *kontakte politiker*
- *skrive debatindlæg*

4. Forventet valgdeltagelse,  
Norge 10 (lidt over snit), Finland 22, Danmark 23, Sverige 24 (lidt under snit)

### Holdning til deltagelse i valg

	Skalascore		Placering
ICCS 2009			
Guatemala	55	▲	1
Norge	52	△	10
Finland	49	▽	22
Danmark	49	▽	23
Sverige	49	▽	24
Tjekkiet	44	▼	36

*Forventning om at*

- *deltage i lokale valg*
- *deltage i nationale valg*
- *orientere sig om valgets kandidater før valget*

**4. Skolen som samfund og skolen i samfundet** (hvordan der undervises, hvad der undervises i, forholdet mellem elever og lærere, skolen som del af lokalsamfundet, undervisningens organisering og formål)

1. Klasserummet

Danmark 1, Norge 9, Sverige 11 (alle over snit), Finland 23 (under)

### Åbenhed i klasserummet

	Skalascore		Placering
ICCS 2009			
Danmark	55	▲	1
Norge	52	△	9
Sverige	51	△	11
Finland	49	▽	23
Sydkorea	38	▼	36

*Om i klassens timer at kunne – turde – ville*

- *debattere*
- *sige sin mening*
- *tage stilling*
- *diskutere*
- *at se sag fra flere sider*

## 2. Medbestemmelse i skolen

Norge 12 (over snit) - Sverige 17, Finland 28, Danmark 33 (under snit)

### Oplevelse af medbestemmelse i skolen

	Skalascore		Placering
ICCS 2009			
Indonesien	59	▲	1
Norge	52	△	12
Sverige	49	▽	17
Finland	46	▼	28
Danmark	45	▼	33
Sydkorea	43	▼	36

#### *Medbestemmelse vedrørende*

- *undervisningens form*
- *undervisningens indhold*
- *undervisningsmaterialer*
- *klassens regler*
- *skolens regler*

## Helt overordnede resultater: Norden

### NORGE:

- Eleverne er mest positive i forhold til samfundsborgeren, både den mere traditionelle repræsentative borgere og den mere aktivt socialt engagerede borgere.
- Mest positive i forhold til valgdeltagelse
- Sammen med danske højest selvtillid, i Norge især ydre selvtillid.
- Sammen med Finland højest national identitet og
- Sammen med Finland lidt mere tillid til politiske system.

### SVERIGE:

- Eleverne er klart mest positive i forhold til immigranteres rettigheder,
- Eleverne er mest positive i forhold til ligestilling mellem køn i arbejde og politik (fælles nordisk tendens, men tydeligst i Sverige)
- Lavest grad af national identitet
- Sverige er typisk gennemsnitlig i Norden, så ofte svært at sige så meget

### DANMARK:

- Eleverne er mest positive i forhold til det åbne klasserum
- Eleverne har højest selvtillid, både indre og ydre selvtillid, sammen med de norske
- Særdeles lav placering på den sociale borgere
- Oplever kun meget lidt medindflydelse i skolen

### FINLAND:

- Mest positive af de nordiske i forhold til at protestere med lovlige midler (dog alle lande lavt)
- Sammen med de norske clever højest national identitet
- Sammen med norske lidt mere tillid til det politiske system (Finland højest i Europa).
- Udpræget lav selvtillid.
- Lav placering på oplevelse af åbent klasserum
- Lav oplevelse af medindflydelse.

## Afrapportering

*International IEA resultatrapport*

*International IEA metode rapport*

*IEA rapport om alle de medvirkende skolesystemer, såkaldt IEA Encyclopædi ("LEKSIKON")*

*Regionale IEA resultatrapporter*

*Nationale rapporter fra deltagerlande*

Videnskabelige artikler, konferencer, seminarer etc.

IEA projekter identificeres i medierne ofte med de internationale IEA resultatrapporter, men projekterne er langt mere omfattende. I en vis forstand er de rapporter egentlig slet ikke resultatet, kun startskuddet til et omfattende antal nærmere studier i resultaterne.

Det kan være relevant at gøre opmærksom på, at udgangspunktet for stikprøven her er SKOLEN, der deltager med en eller flere klasser. Det gør de med henblik på, at undersøgelsen kan sige noget om det samlede skolesystem.

Det er med andre ord klart, at ICCS kun i begrænset omfang interesserer sig for den enkelte elev, da det der undersøges i principippet er populationen (altså alle 8. klasses elever i hele landet) snarere end stikprøven (de deltagende elever). ICCS undersøger kort sagt ikke den enkelte for at blive klogere på den enkelte. ICCS undersøger den enkelte for at blive klogere på den nationale skole, som den enkelte elev eller lærer er en del af. Det er så også derfor, at det for os som ICCS forskere er interessant og relevant at blive klogere på de læreruddannelser, der er en del af skolesystemet og en del af konteksten for, som vi konkret undersøger.

Resultaterne fra de enkelte lande kan så ses i lyset af konteksten af andre skolesystemer:

Hele verden (alle 38 lande)

Verdensdele (EUROPA)

Regioner (NORDEN)

## IEA og ICCS som IEA undersøgelse

IEA er uden tvivl den mest betydningsfulde organisation i verden for gennemførelsen af internationale komparative undersøgelser og international komparativ forskning på det pædagogiske område. IEA har eksisteret i godt 50 år og helt fra grundlæggelsen haft til formål at gennemføre internationale undersøgelser for at sammenligne pædagogiske praksisser, skolesystemer, curricula, elevers læring, læreres uddannelse og undervisningsformer etc.

IEA er en uafhængig institution, hvor det er medlemmerne, der bestemmer hvad der skal gennemføres af undersøgelser. Hovedparten af IEA forskningen i Norden foregår på universiteter, men da undersøgelserne er meget dyre og tager lang tid, er der ofte offentlig støtte til gennemførelsen af dem. Lidt afhængigt af, hvordan finansieringen skaffes, kan der således være tale om klassisk universitetsforskning eller om samfinansiering eller samarbejder mellem universiteter og en offentlig styrelse eller et ministerium.

IEA projekterne kendetegnes især ved deres tilrettelæggelse efter særdeles velafprøvede videnskabelige metoder. Der er meget klare regler og bestemmelser for undersøgelsernes gennemførelse og metode. Det er klart, at der i forskningsverdenen og andre steder er løbende diskussioner af de komparative undersøgelser og deres oftest kvantitative metoder, men for så vidt man overhovedet mener, at kvantitative internationale undersøgelser er relevante, så er der ingen tvivl om, at IEA undersøgelserne metodisk er på et meget højt niveau. IEA er mest kendt for at arbejde med kvantitative undersøgelser baseret på spørgeskemaer og udvikling af tests, men har igennem årene også lavet undersøgelser baseret på andre metoder. ICCS er således heller ikke kun kvantitativ, selv om det kvantitative fylder mest.

Det sker oftere og oftere, at der er stor politisk bevågenhed om resultaterne fra de internationale undersøgelser. Generelt må man også sige, at der i de senere år har været en stigende politisk opmærksomhed om IEA projekternes internationale sammenligninger. Omvendt sker det dog også, at der i den politiske verden og offentligheden netop *ikke* er nogen udpræget opmærksomhed, mens der måske inden for forskningen eller andre steder er en stor opmærksomhed. I IEA er der stor opmærksomhed på den politiske brug af projekterne. Dels fordi om den politiske opmærksomhed kan være væsentlig og nødvendig for projekternes økonomiske gennemførelse. Dels fordi politiske udlægninger af resultaterne undertiden følge deres egne logikker, som forskningen ikke nødvendigvis giver belæg for. Det er under alle omstændigheder afgørende at være opmærksom på forskellen ti PISA, der jo er styret af OECD og som sådan underlagt direkte politisk styring og politiske formål.

I de seneste 10-15 år er IEA i offentligheden nok mest kendt for TIMSS undersøgelser i matematik og naturfag og for PIRLS i læsning, der efterhånden har en ret lang historie i IEA. Vores område om demokrati og citizenship har dog også en forhistorie i IEA, der går cirka 40 år tilbage. Det vigtigste er at nævne CIVED; Civic Education Study fra 1999, fordi Danmark, Finland, Norge og Sverige også alle deltog i den. ICCS er nu blevet den faste betegnelse for projektet, der også fremover vil blive gennemført under forkortelsen ICCS.

# **Skolor som politiska arenor**

**Erik Amnå, professor**

**Örebro universitet**

Vi har ingen särskild hälsning från den svenska utbildningsministern. Lite sorgligt men kanske symptomatiskt men jag gläder mig åt att Nordiska ministerrådet har ändå en viss prioritet i dom här frågorna. Men vad jag har, det är en hälsning från president Obama. Jorden är ju ett stort Obamaland. Några utav hans varmaste globala supportrar bor ju här ibland oss. Och med dom mäktiga orden så är det ju också så att den här debatten ofta förs. Det finns alltså enorma förväntningar på skolan, att skolan ska kunna göra allt som vi hoppas i våra vätaste, demokratiska drömmar. I den andan så skriver man också i den svenska läroplanen att ”utbildningen bör syfta till att utveckla färdigheter och värderingar, främja alla elevers utveckling och lärande och en livslång lust att lära och också tillhandahålla och upprätta respekten för mänskliga rättigheter och grundläggande demokratiska värden som det svenska samhället vilar på. Alla som arbetar i skolan bör också främja respekten för varje människas egenvärde och respekt för gemensamma miljö”.

Vi har i forskningsprojektet Skolor som politiska arenor haft ett samarbete mellan statsvetare och utbildningsvetare under en lång räcka av år och en av dom som våra utbildningsvetenskapliga vänner citerade oftast är ju John Dewey, och han sa att vi måste basera våra begrepp på dom samhällen som faktiskt existerar och inte på dom ideala föreställningarna om hur ett samhälle bör vara. Jag tycker det är en ganska sund hållning och jag har i det här anförandet försökt att blicka lite utanför det här ideala och normativa för att också påminna om de ungdomar som faktiskt existerar och deras vardagssammanhang.

Och i en alldelers färsk studie som jag bara skulle ge en liten hint om, av psykologen Ylva Svensson i vår forskningsmiljö presenteras något intressant och viktigt. Hon försöker att förstå vad skolan betyder för ungdomar utifrån deras olika erfarenheter. Av mobbning, av sexuella personliga trakasserier och hot i skolan. Men som också ifrån hemmiljön har olika bagage att släpa på. I en studie av sju skolor under fem år så följer hon ungdomarna och frågar: Vad betyder en demokratisk skola för barn som kommer från olika miljöer? Och en av hennes slutsatser är denna: att arbeta demokratiskt är ännu viktigare för ungdomar i fattigare miljöer än för dem som kommer från rikare miljöer. De mest fattiga ungdomarna, om jag uttrycker mig så, har dom mest positiva upplevelserna av skolan. Varför det? Jo, därför att kontrasterna till deras familjeförhållanden är så stora. Och upplevelserna som de har av skolan, det är alltså just det här som vi såg på bilden. Det är skolans demokratiska organisation och demokratiska arbetsätt. De känner att de hade en röst och att de blev lyssnade till, deras åsikter kunde påverka och ändra beslut som tas i skolan och att dom möttes av vuxna som ville deras bästa. Till skillnad mot vad de är vana vid i sina andra vardagsmiljöer. På så sätt gör skolan en särskild skillnad för dem.

Det är ett både uppfordrande och uppmuntrande resultat som boostar ytterligare förväntningar på skolan, men som också får skolan att framstå viktigare i det här avseendet än vad som ofta presenteras numera i den stora slagskuggan av OECD-mätningarna och PISA-rapporterna där ju dom här frågorna om s k non-cognitive skills eller demokratisk fostran inte studeras.

Under de senaste årtiondena har förutsättningarna för demokratisk utveckling och politiskt deltagande i stora delar av världen förändrats. Migrationen har ju inneburit att miljoner människor flytt från syd till nord och globaliseringens ekonomiska logik utsätter den politiska jämlikhetsidén inklusive toleransen och solidariteten för ett megatest.

Om vi ser på medborgarna i Norden så värdesätter de i denna situation alltmer friheten, självförförverkligandet och självbestämmandet, att döma av studier som World Values Survey ger oss regelbundet. De nordiska medborgarna vägrar att underordna sig religiösa traditioner eller självutnämnda auktoriteter. De sägs numera rata livslånga förpliktande medlemskap till förmån för ett mer fritt sökande, selektivt medborgarskap där de gör sina val från mer självständiga, rationella kalkyler. Frigjorda, nordiska medborgare utmanar just de representativa institutioner som banat väg för deras frigörelse. Alltså, en kolossal otacksamhet, om man vill uttrycka det litet drastiskt. Och det är en av de stora ironierna i den samtida demokratiutvecklingen i Norden och är på samma gång naturligtvis en hisnande framgångssaga för demokrativärden om bemäktigande liksom för utbildningsväsendets strävan mot att förverkliga det slag av portalparagraferna jag citerade inledningsvis.

Samtidigt så har ju de politiska institutionerna fått nya förutsättningar. Internationella konventioner, europeisk lagstiftning, men också mjukare former av internationell modell och managementstyrning har ju reducerat utrymmet för nationella särlösningar och tvingat på skolinstitutionerna liknande institutionella arrangemang. I en mening har ju lärarnas professionella självständighet beskutits. Så skolorna är ju idag i Norden väldigt tydliga platser där både den här individuella kampen pågår om normer, om platser att gestalta identiteter och också den här kampen om vem som ska äga skolan och vad skolan ska syssa med. Där är den nordiska skolan väldigt mycket i fokus just nu. Den ligger också bakom det här begreppet om skolor som politiska arenor, som var en rubrik vi valde i kontrast mot Skolverkets förståelse av ungdomarna som morgondagens medborgare, vilket var rubriken på deras rapport och som ju är ett annorlunda perspektiv på skolan som primärt en förberedelse till det liv som följer efter artonårsdagen i Sverige.

Men skolorna ska just i det här gastkramande läget utveckla elevernas kunskaper, färdigheter, attityder och värden till en medborgarkultur som kan hålla samman samhällena idémässigt och institutionellt i ett mer heterogen samhälle. Vi hade för några år sedan ett globaliseringsråd som regeringen tillsatte, och det menade i sin slutrapport att det är möjligt att slå vakt om den växande mångfalden utan att samtidigt skolans roll som samhällskött bevaras. Huruvida det var en evidensbaserad utsaga eller om det var mest en slags bekännelse av annat slag, det kan jag inte bedöma, men den sa också att om Sverige vill kombinera en ökad tillväxt med någorlunda jämn inkomstfördelning är det av största vikt att skolan lyckas ge stora kunskaper och mycket färdigheter till alla elever. Och idag så har vi en stor regeringsutredning, där statsministern och alla partiledarna deltar, som heter Framtidskommissionen och där gäller en stor frågan kulturen, om vad skolans institutionella diversifiering innebär i det avseendet.

Och nästa vecka läggs ett annat utredningsförslag i Sverige till regeringen som egentligen ser skolan som vårt enda gemensamma hopp när det gäller att hålla samhället samman, åtminstone till kring ett minimum av kärnvärden, där ibland är tolerans och ett aktivt försvar för etnisk och religiös mångfald. Det här leder mig till att hävda att när man har gjort olika analyser av tillståndet i landet, så hamnar de i nio fall av tio i en bekännelse till och en tro på att skolan ska ordna det som ingen annan har lyckats ordna. Samtidigt låter man skolpolitiken, av allt att döma, utvecklas mot en större institutionell mångfald som vidgar de klyftor inom

befolkningen som bygger på det socioekonomiska utgångsläget och längden på föräldrarnas utbildning.

Men klarar man av det, är det här realistiska förväntningar, ger ju ICCS-studien oss skäl att vara optimistiska eller pessimistiska? Kan skolorna matcha elevernas mångfald och föräldrarnas ojämlikhet?

Var femte procent pojke i Sverige ansåg att män har större rätt till jobb än kvinnor när det är hög arbetslöshet i samhället. De ser män som mer lämpade än kvinnor för att bli politiska ledare, medan det är betydligt lägre uppbackning för den uppfattningen bland de som flickorna. Flertalet elever med svensk bakgrund sympatiserar med förslaget att i tider av hög arbetslöshet begränsa invandringen medan de försvarar de politiska rättigheterna, som vi såg här på bilden, väldigt, väldigt mycket starkare. Och bland clever med utländsk bakgrund så anser en överväldigande majoritet att invandrarna ska fortsätta tillåtas tala sitt språk och behålla sina seder, medan motsvarande siffror bland elever med svensk bakgrund är invandrarnas rätt att fortsätta tala sitt språk och behålla sina seder är alltså betydligt lägre ner på 70 %-nivå.

Här finns liksom på flera andra håll en konfliktpotential mellan pojkar och flickor, men också mellan elever med svensk och utländsk bakgrund när det gäller främlingsfientligheten, det gäller religiös tolerans och sexuella trakasserier. Så de stora frågorna i demokratin som vi brottas med, syns alltså väldigt, väldigt tydligt också i det här materialet, där det å ena sidan finns en stark uppslutning bakom grundläggande demokratiska värderingar om jämställdhet och respekt för olikheter om än med några frågecken kring toleransen och det finns också en generell misstro mot politiker.

När det gäller just den institutionella tilliten som ju är någonting som man inte så där utan vidare ska vara glad över, eftersom vissa institutioner ju inte är värdar tillit, kan vi ändå i nordisk kontext, där vi vet att du har relativ korruptionsfria institutioner, vara glada över att eleverna har en tilltro till institutionerna. Jag ska återkomma till det. Och det finns också en relativt god tillit till egna färdigheter och möjligheter att fungera som demokratiska samhällsfunktioner. Och det är intressant att notera i Sverige, att elever som har utländsk bakgrund har en särskilt hög politisk själv tillit. Men de har en lägre tilltro till den politiska institutionen.

Intresset för politik är svagt hos fjortonåringarna, medan de är mer intresserade av samhällsfrågor och särskilt miljöfrågor. Men att vara engagerade i miljöfrågor betyder inte att man jobbar via miljöorganisationer, utan det tycks vara troligare att man då ägnar sig åt politisk konsumtion och väljer och vrakar i snabbköpet enligt en etiskt valda bojkott- och boycott-principer.

Det finns en beredskap att uttrycka sina politiska åsikter offentligt, att diskutera politik och samhällsfrågor och särskilt bland flickorna en vilja att jobba ideellt med frivilligarbete av olika slag.

De politiska partierna kan hämta uppmuntrande siffror ifrån den här undersökningen när det gäller valdeltagandet som ju är det som är en av de tyngsta uppgifterna som det politiska etablissemansen bryr sig om. 85 % lovar komma till riksdagsvalen och 81 i kommunala valen, och det är ju en ökning med nio procentenheter från den tidigare undersökningen -76, så att på det sättet kan inte hävda att det politiska engagemanget bland ungdomar skulle minska, vilket

ju ofta hävdas i samhällsdebatten där ofta ungdomar demoniseras som de gamla demokratiernas största problemmedborgare.

Ser man till lagtrots, att göra sin politiska stämma hörd på sätt som inte är tillåtna enligt lagen, är det fler pojkar än flickor som öppnar sig för den möjligheten, medan flickorna är mer intresserade än pojkarna när det gäller kommunikativa handlingar som namnunderskrifter och brev till politiker. Och de är också mer aktiva som politiska konsumenter i framtiden, säger dom, 71 % mot pojkarna 53 %.

I en av delstudierna i vårt projekt så gör Carsten Ljunggren och Ingrid Unemar-Öst en analys av hur lärarna bearbetar de kontroverser som finns i skolorna. De har en generellt hyfsad positiv slutsats. De menar att lärarna överlag hanterar kontroverserna schysst och under stor åsiktssfrihet, eller om eleverna inte håller med sina lärare så är klassrumsklimatet sådant att de uppmuntras eller själva pockas till att ta ställning, även om lärarnas egna rapporter om belyser frågorna allsidigt bekräftas i elevernas svar.

Men lärarnas rapporter visar att det finns olika hållningar. I en liten tablå skiljer Ljunggren och Unemar-Öst å ena sidan kontroversacceptansen, dvs. att man ser och man accepterar att det är en kontrovers, från å andra sidan hur man kommunicerar i den miljön. Och det är en tablå de nu utvecklar inom ramen för ett projekt som vi fick medel till från Vetenskapsrådet. Och vad de ser och nu utvecklar i kvalitativa klassrumsstudier är fyra olika positioner. I det ena fallet så accepterar läraren kontroversen och inleder eller installerar en debatt, men i den debatten så förhåller sig lcdaren, läraren i det här fallet då, relativt passiv. Fördelar ordet mer eller mindre.

Ett annat sätt är då normförmedlaren som också accepterar kontroversen men som vid ett tillfälle i diskussionen ändå säger att det här är vad grundlagen föreskriver. Det här är den norm som vi har gemensamt beslutat oss för att ha som riktmärke för att lösa konflikter. Den som har samma norm för medlingens strategi men bara medger ändå kontroversacceptans, avisar och lägger locket på när det börjar brännas och det börjar bli otrevligt i klassrummet, så att säga, medan då den som har en låg kontroversacceptans men ändå kommunicerar inte sällan väljer att visa bort problemet och i stället ber vederbörande kontroversanstiftande att stanna kvar efter lektionen och blir föremål för en särskild fostran.

Det vanligaste är, som sagt, att man är en normförmedlare som tillåter i alla fall att kontroverser kommer upp och som gör tydliga markeringar vilka normer som gäller. Det är få som säger sig strypa diskussionerna och det är också relativt ovanligt att lärarna bara är debattledare eller väljer att lyfta ut konflikten och tala med vederbörande om problemet runt hörnet. Men det som så väldigt tydligt i deras studie är ju att klassrummen inte är några ör, isolerade från samhället i övrigt, utan här så sker en kamp om gestaltning, om identitetsutveckling, om plats för skilda individuella identitetsprojekt. Så att man kan säga att på det här sättet så färgar omgivningen av sig också på klassrummen. Det är tydligt.

Joakim Ekman och Per Zetterberg har också gått vidare i andra studier av vilka faktorer som förklarar utvecklingen av politiskt medborgarskap, där de har dels ICCS-data, dels data från dessa skolor, samt dels offentliga registerdata. Deras slutsatser är att föräldrarnas utbildningsnivå är den faktor som förklarar mest. För det första så klarar sig de elever som kommer till skolan utrustade med en gynnsam studiesocial bakgrund sig bättre än elever med, i detta fall, en mindre gynnsam familjebakgrund. För det andra så tycks föräldrarnas utbildningsnivå spilla över i skolan så till vida att en klass som har många högutbildade föräldrar tycks fungera som en slags resurspool för alla. Det ger extraskjuts åt alla att vistas i

en klass där utbildningsnivån av föräldrarna är hög. Alla gynnas och allra mest gynnas elever från miljöer med lägre utbildningsbakgrund. Så ju mer heterogen sammansatt klassrummen är i det här avseendet, desto bättre.

Det är en utav de frågor de lyfte fram i en studie som blev publicerad häromåret. Dom resonerade också lite grand kring könsskillnaderna, alltså att flickorna har lättare än pojkar att utveckla en högre medborgarkompetens. Så att det följer en mer allmän slutsats om skolframgång också. Men tendensen är, tycker vi, att flickorna i allt mindre utsträckning definierar politiken som sin domän. Det gör pojkena medan flickorna mera drar sig tillbaka till frivilligarbete och till arbete i civilsamhället, om man vill se en skillnad här.

Ja, man kan ju fundera vidare, som vi också har gjort, på om då glaset, det svenska glaset är halvfullt eller halvtomt. Har vi anledning att vara nöjda eller missnöjda med resultaten och då kan man tala om vad man är i en relativ bemärkelse i förhållande till andra och man kan väl då säga att Sverige och Norden varken ligger i topp i allt eller uppvisar ett enhetligt mönster i europeisk mening. Här har vi alltså det röda som det längsta och det gröna som det högsta, enligt David Köhn och Bernard Hoskins. Ser du i vilken utsträckning man betonar världen och medborgarskap, så ligger inte heller där de nordiska länderna i topp eller har ett enhetligt mönster. Värdena kring "social justice" är starkast i Norge och Sverige och när det gäller deltagande i demokratins funktion och viktighet, så ligger inte dom nordiska länderna eller dom skandinaviska länderna i topp hos fjorton-femtonåringarna, utan där finns det ett mönster av annat slag, om det finns något mönster.

Det jämförande europeiska ljuset säger alltså två saker. Det första är att "welfare democratic stability do not guarantee democratical engaged youth. In addition young people's positive attitudes for participation and their citizenship values are often enhanced in relatively poorer countries with recent experiences in democracy", vilket ju är väldigt, väldigt intressant och för det andra: "Western democracies appear to be fostering a non-participatory culture in their youth, however social justice attitudes as no listening skills for democracy appear to be more prevalent in these welfare and democratically more stable countries". Och detta tycker jag förtjänar några avslutande följdfrågor.

Om vi tar vår utgångspunkt i detta... framför allt i konstaterandet att vi inte ligger i topp med det participatoriska eller när det gäller deltagandet, så kan vi ju fundera på vad det innebär. Om det är en kris att vänta, givet att de här uppfattningarna står sig över artonårsdagen?

För tio år sedan så lämnade tre nordiska demokratiutredningar sina betänkanden till regeringar och riksdagar. Det norska var sammanfattningsvis oerhört bekymrat och gav en mycket, mycket mörk tid. Allt går åt skogen i norsk folkstyrelse, något tillspetsat uttryckt. Den danska bilden var mer ljus och avslappnad, relaxed. Man var *tilfreds* som var det något svåröversatta ordet som användes. Även om man inte ligger i topp i alla avseenden, så går det ändå ganska bra för dansk demokrati, medborgarna berättade om att de har fått mer att säga till om de senaste årtioendet. Det finns i Danmark, vill jag hävda, en väldig tillit till medborgarna. Sverige låg någonstans mitt emellan. Det är ingen kris å la Norge. Men det är heller ingen idyll som i Danmark. Vi får inget gratis. Vi får jobba för det. Var och en av oss måste ligga i och jobba hårt, längst mer eller mindre könsstereotypa föreställningar – men det kommer att ordna sig. Vi klarar det här tack vare den svenska sociala ingenjörskonsten, som minsann utstått värre prov än detta. Så det ordnar sig, som det heter.

Men ändå så tycker jag det är intressant att, allra sist, reflektera kring det här försvagade deltagandet som vi ser ändå hos gruppen femtonåringarna, och som vi också ser hos dom

vuxna. Om vi ska följa Dewey och försöka förstå dom faktiska demokratierna, ser vi att det kanske finns en beredskapen för att handla, en latens för ett aktivt deltagande som av olika skäl inte påkallas jämt eller fortlöpande. Det här vet jag kan vara en styggelse för en demokratiteori som just värdesätter en dygnet runt-aktivitet, med städse i politiska miljöer och i politiska rum. Men det här har blivit upptakten till några andra studier som vi nu genomför med ett annat material, där vi följer tiotusen 13-30 åringar under sju år, för att se hur de i sina vardagsliv, bland föräldrar och mäniskor som finns i hemmen, skolkamraterna, kompisarna, föreningarna och på Internet utvecklar olika förhållningssätt i samhällsfrågor och politik, och är den databastesten som jag kan passa på att välkomna er till. Är ni intresserade av de här frågorna så är det en alldeles fantastisk databas, om jag får lov att säga det, som har plats för många, många fler. Och statskunskapen i världen har hittills egentligen jobbat med två stycken grupper av medborgare. Dom ena är aktiva och dom andra är icke-aktiva, dvs. passiva. Så har man förstått och så har man drivit diskussionen i allt väsentligt.

Det vi ser i våra analyser är att det finns några fler positioner. Det finns aktiva förvisso som högt politiskt intresse, hög politisk närvaro och deltagande, men sedan finns två grupper av politiskt passiva som skiljer sig åt. Den ena är oengagerad som folk är mest. Folk, alltså vuxna är mest, så att vi inte demoniseras de unga. De har inget behov av politik, det är inget för dem. De överläter det med mer eller mindre förtroende till andra. Medan det finns en annan grupp som är djupt desillusionerade, som avskyr politik. Politiken föder de sämsta känslorna hos dem, säger de, och de misstror politikerna och tycker inte vi har trovärdiga politiska institutioner. De ser sig själva som "losers" i en massa bemärkelser när dom ska presentera sina åsikter och sina känslor inför 'politik'.

Men så har vi en ytterligare grupp som är ganska intressant som heter "standbyers", "standby citizens" som har ett stort politiskt intresse, till och med något större än den aktiva medborgaren, men som för tillfället förbehåller sig rätten att inte vara aktiva annat än scanna den politiska kommunikationen som sker, kolla på nätet och även i gamla mediapappersformat vad som händer och så, lyssna in bland kompisar och i hemmet och i skolan och så vad som sker, men som bara i vissa lägen går in och är aktiva. Och nu har vi dom tre första vågorna av den här longitudinella studien och vi skall just börja att analysera skälen till att dom blir aktiva och sedan går tillbaka till ett standby-läge. Och en utav de händelser som utlöser en åtgärd som kanske tillfällig aktivitet är naturligtvis det som händer här den 22 juli i fjol men också den arabiska våren har blivit sådana här väckarklockor som har väckt, till exempel, och där är det väldigt viktigt, tycker jag, att vi uppmärksammar skolans bidrag till och skolans försörjning av de grundläggande kunskaper och färdigheter och värden som man behöver för att vara beredd att agera om något händer.

Jag tycker alltså det är lite för slappt att tala om aktiva och passiva. Jag tror det finns anledning att mer finkalibrerat se vilka som på mer eller mindre goda grunder väljer att vara icke-aktiva. Sedan om det är normativt önskvärt det är jag beredd att diskutera naturligtvis. Men kanske den stora utmaningen för skolan är, enligt mitt sätt att se dessa desillusionerade, inte främst de som frivilligt väljer att avstå. De senare gör ju det i sin fulla demokratiska rätt och är ett mindre bekymmer än dom som strukturellt sett, för det handlar om det, väljer att dra sig undan, så att dom som ofrivilligt avstår från deltagande pga skolans ojämlika inställning, på grund av att föräldrarna inte tog vara på möjligheterna att maximera sin utbildning och sådana saker, dom utgör naturligtvis den allra största utmaningen för "civic education of the citizenship education". Jag tycker att vi ibland i den debatten har frests att ha generellt sett... om en passivitet och generellt sett demoniserat skolan. Men jag menar att det finns anledning att nyansera den diskussionen och kanske också dämpa den instinktiva viljan till

demonisering av dem som inte självklart kan placeras in bland dom präktiga, active citizens som är väldigt, väldigt få, både bland barn och bland vuxna.

Tack så mycket!



## Skolor som politiska arenor

Erik Amnå, Youth & Society, Örebro University  
"Demokratiske verdier og lærerbevissthet", Oslo, 22.X.2012

2013-03-04

[@erik.amna@oru.se](mailto:@erik.amna@oru.se)

1



The loss of quality civic education from so many of our classrooms has left too many young Americans without the most basic knowledge of who our forefathers are, or the significance of the founding documents, [...and] the risks and sacrifices made by previous generations, to ensure that this country survived war and depression; through the great struggles for civil, and social, and worker's rights. It is up to us, then, to teach them.

**President Barack Obama**

2013-03-04

2

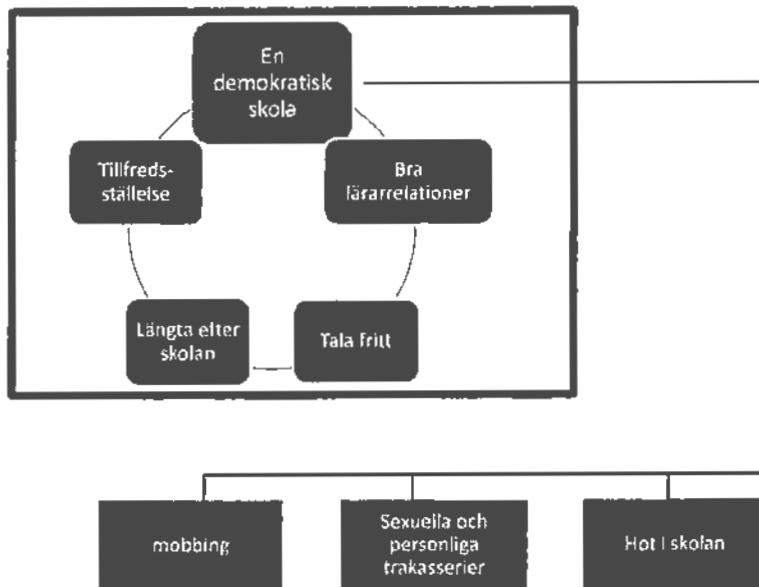
## Skolans läroplan

Det offentliga skolväsendet vilar på en demokratisk grund. Skollagen anger att utbildningen:

- bör syfta till att elever utvecklar färdigheter och värderingar
- främja alla elevers utveckling och lärande och en livslång lust att lära
- skall tillhandahålla och upprätta respekt för mänskliga rättigheter och grundläggande demokratiska värden som det svenska samhället vilar på.

Alla som arbetar i skolan bör också främja respekten för varje människas egenvärde och respekt för vår gemensamma miljö.

3



## Att "arbeta demokratiskt" är ännu viktigare för ungdomar i fattigare miljöer

- Det här är viktigt för alla ungdomar men kan vara viktigare än vi normalt tror för ungdomar i fattigare miljöer.
- Den här studien visade att dessa ungdomar hade positiva upplevelser i skolan: En *kontrast* till deras liv utanför skolan.
- Dessa upplevelser kunde förklaras av skolans demokratiska organisation.
- Ungdomarna kände:
  - att de hade en röst och att de blev lyssnade till
  - att deras åsikter kunde påverka och ändra beslut som tas i skolan
  - att de möttes av vuxna som ville deras bästa

(Svensson, Y., 2012)

### Kontroversacceptans

Hög

Låg

Normdialog

*Debattledaren*

*Fostraren*

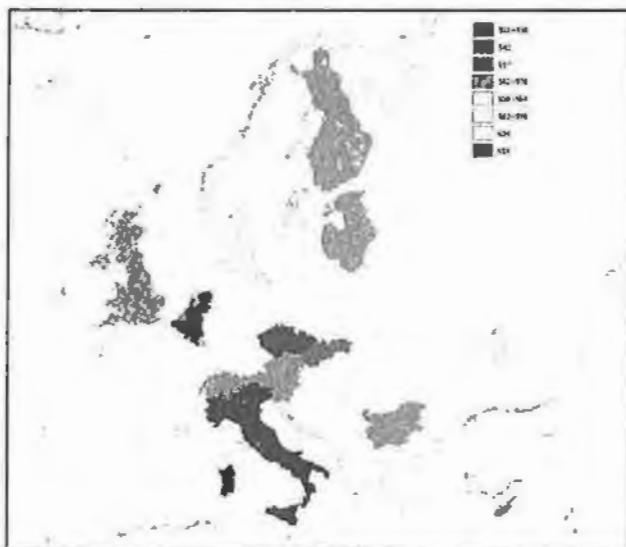
Kommunikativ  
strategi

Norm-  
förmelding

*Normförmeldaren*

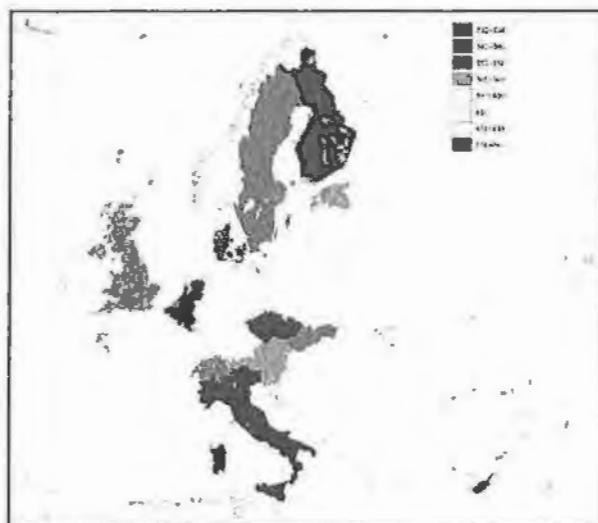
*Avvisaren*

## Citizenship competence



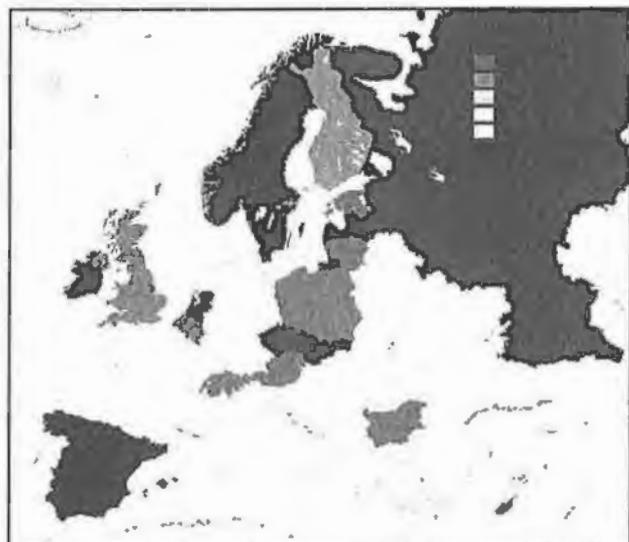
7

## Citizenship values



8

## Social Justice



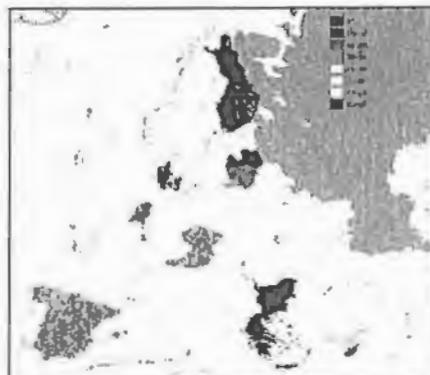
9

## Participatory attitudes



10

## Skills and knowledge for democracy



2013-03-04

11

## The 2011 Civic Competence Composite Indicator (CCCI-2)

1. Wealth and democratic stability in a country do not guarantee democratically engaged youth. In addition, young people's positive attitudes towards participation and their citizenship values are often enhanced in relatively poorer countries with recent breaks in democracy.
2. Western democracies appear to be fostering a non-participatory culture in their youth. However, social justice attitudes and knowledge and skills for democracy, appear to be more prevalent in these wealthier and democratically more stable countries.

2013-03-04

12



13



14

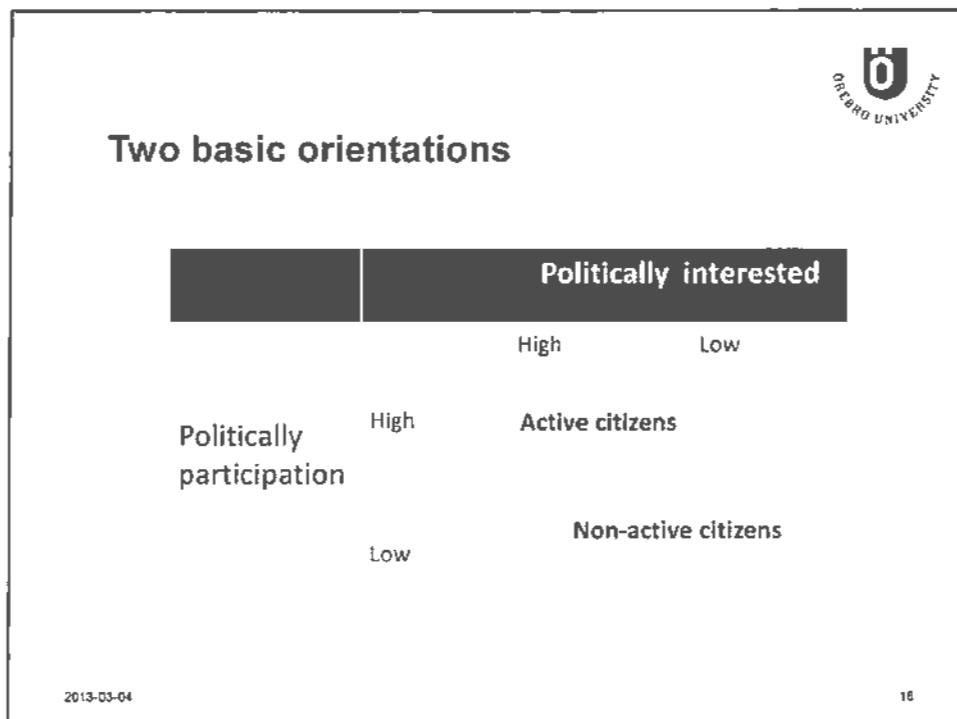




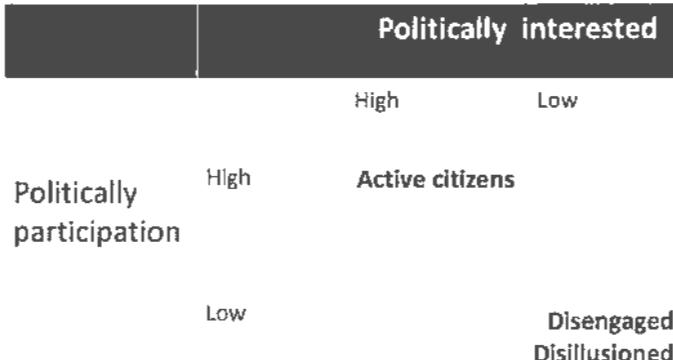
		Passivity is an asset	Passivity is in itself neither good nor bad	Passivity is a threat
Pessimistic interpretations	Normative focus on system stability			
	Empirical focus on the quality of democracy			
Optimistic interpretations	Normative focus on system stability	Politics is not about mass participation; the unsatisfied should stay out of politics. A minimalist or Weber-inspired model of democracy is the preferred solution (Schumpeter, 1942).	People <b>only</b> understandably care more about everyday life issues than about politics, but since they <b>do not trust</b> politicians, they have to intervene periodically to hinder the worst forms of corruption. But, unrealistic expectations that political leaders can act quickly to improve things – without details or compromise – could entail a legitimacy crisis for the political system (Habermas and Thelen-Morre, 2002).	Citizens ought to be involved in politics, as it motivates people and improves decision-making. A participatory model of democracy is the preferred solution (Palermans, 1988).
	Empirical focus on the quality of democracy	A citizen within the civic culture should not constantly be involved in politics, and not constantly oversee the behavior of political incumbents. Some level of passivity – i.e. a lack of widespread public disaffection – is good for the effectiveness of political institutions (Almond and Verba, 1963, 1980).	Counter-democracy: people <b>only</b> generally <b>dislike</b> politicians, so they constantly monitor and <b>attack</b> the people in power (Rosenblatt, 2008).	Divisive of democratic debate in the 1970s (Crotty et al., 1975) and ‘Bowling Alone’ debate in the 2000s; declining levels of social trust and civic engagement are a challenge to a democratic society (Putnam, 1993, 2000).

Table 2. Typology of different forms of disengagement, involvement, civic engagement and political participation (Ekman & Anna 2012)

	Non-participation (disengagement)		Slightly disengaged (civic engagement)		Slightly involved (political participation)	
	Active forms (anti-political)	Passive forms (apolitical)	Social involvement (citizenship)	Civic engagement (action)	Formal political participation	Activism (extra -parliamentary political participation)
Individual forms	Non-voting Actively avoiding reading newspapers or watching TV about politics Avoid talking about politics Participating guitars in disengaging Political disaffection	Non-voting Participating politics as uninteresting and unimportant Cultural passivity	Taking interest in politics and society Perceiving politics as important	Writing an article Giving money to charity Discussing politics and society freely, with friends or on the internet Reading newspapers and watching TV about I care about political issues Recycling	Voting in elections and referendums Doing public acts of non-voting or silent voting Contesting political representatives or local leaders Running for or holding public office Donating money to political parties or organizations	Boycottiing - boycotting and political consumerism Supporting political candidates Handling out political leaflets
Collective forms	Indifference from political institutions e.g. trade unions Involvement in various kinds and of non political activities (e.g., reflecting biopolitics, amateur art, social movements)	"Non-represented" non political lifestyles	Getting involved in group with specific focus Identifying with a certain ideology and/or party Low level of political involvement through music, sports, hobbies, politics, or culture For example: vegans, right wing Christians, or left wing anarchist punk bands	Volunteering in local and/or national projects to help homeless people Doing work of both local community work Active within community based organizations	Being a member of a political party, an organization or a trade union Activity both in a party, an organization or a trade union (voluntary work or paid employment)	Implicated in non official crosses with other forums Categorizing, boycotting it makes protest and other actions (e.g. street fairs, with a protest political agenda) Raising buildings (participating in violent demonstrations or general rights actions) Visiting conferences, seminars and symposiums of the political



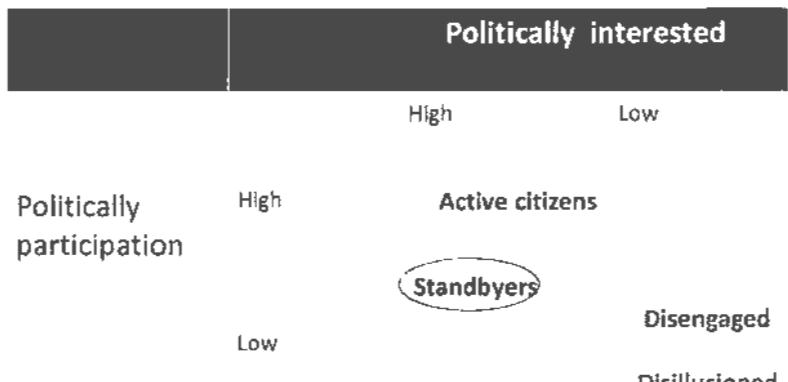
## Three citizen orientations



2013-03-04

19

## Four citizen orientations



2013-03-04

20

Kiitos mielenkiinnosta!  
Tak for din opmærksomhed!  
Takk for oppmerksamheten!  
Tack för uppmärksamheten!

## **Demokrati perspektiver i dansk læreruddannelse.**

### **Demokrati og lærerbevidsthed**

Kirsten M. Andersen (lektor på læreruddannelsen i Silkeborg, VIA UC)

Tak for både initiativet til konferencen og invitationen. Jeg har set frem til, at fremlægge nogle aktuelle perspektiver på demokrati og undervisning i dansk læreruddannelse. Men efter Rolf Mikkelsens spørgsmål i velkomsten kræver det vist en kort forklaring, hvilke institutioner, læreruddannelsen henhører under i Danmark. VIA University College er en af seks professionshøjskoler, der efter national lovgivning blev oprettet i 2007. Lærerseminarierne blev ved samme lejlighed nedlagt og uddannelsen til lærer blev samlet med andre mellem lange videregående uddannelser: pædagoger, socialrådgivere, sygeplejersker, radioologer etc. i syv professionshøjskoler. UC-sektoren, som disse kaldes, uddanner til BA niveau, og søger strategisk at opfylde en funktion i levering af uddannelse og udvikling af velfærdsarbejdere og velfærdssystemer. Professionshøjskolerne er regionale, bortset fra de to, som findes i hovedstaden. Fem ud af de seks har stedløse navne, sandsynligvis for at erstatte de tidligere lokale stednavne og synliggøre den regionale ambition. De hedder UC Capital; Metropol, UC Nord, UC Syd og VIA UC. Jeg er ansat ved læreruddannelsen på Campus Silkeborg, i VIA University College, som dækker hele den midtjyske region fra Århus-Grenå-området i det østlige Jylland til Hvide Sande i vest.

(1) Jeg har tilrettelagt oplægget efter arrangørens ønske om, at det skal indeholde tre dele: Læreruddannelsens opbygning aktuelt og med begrænset, men relevant historisk baggrund. Læreruddannelsens ambition i forhold til demokrati og hvordan dette forholder sig skolens ambition. Eventuelle verserende diskussioner, vedrørende læreruddannelse og demokrati.

(2) Undervisning i demokrati, samspil mellem individ og fællesskab, menneskerettigheder introduceres gennem begrebet medborgerskab, som er integreret i et fag i læreruddannelsen – del af et sammensat fag: i daglig tale kaldet KLM. Faget 'Kristendomskundskab, Livsoplysninger & Medborgerskab' er obligatorisk. Ifølge sin formålsbestemmelse er det et alment dannende og alment kvalificerende fag, hvis indhold, har relevans og forbindelse til de øvrige læreruddannelsesfag, både pga. fagets indhold, der kan ses som en slags: læreruddannelsens filosofikum, men også i forhold til de fag, hvor demokrati kan indgå mere eller mindre eksplisit. KLM kom ind i læreruddannelsen i 2007 (LU07). I et historisk perspektiv var LU07 en reform af en lov fra 1998, der mere fundamentalt blev indrettet efter en ny opfattelse af læreren, fra klasselærer til faglærer. Før 1998 var læreruddannelsen i Danmark bred i sit faglige sigte, for så vidt den uddannede de lærerstuderende til at blive klasselærer med formelle kvalifikationer til at undervise i alle skolens fag. De studerende havde den gang, ud over obligatorisk undervisning i pædagogiske fag og psykologi og et pædagogisk speciale, en ligeledes obligatorisk og dermed fælles basis i mange af skolens fag. Først på den baggrund skulle den enkelte studerende vælge to linjefag, som blev genstand for en eksemplarisk fordybelse. Loven i 1998 erstattede klasselærerideallet med ideallet om den fagligt velkvalificerede lærer, der kun skulle undervise i de fag (linjefag), som læreren gennem uddannelsen havde taget eksamen i. De studerende skulle uddanne sig til at være lærer i et stort skolefag (dansk eller matematik) og to mindre skolefag og så til gengæld have en bredere basis af fællesfag. Ideallet om læreren som faglærer afføgte en uddannelsespolitisk diskussion om, hvor vidt fagene 'Pædagog', 'Almen Didaktik' og 'Psykologi' skulle suppleres af andre obligatoriske fag. Uddannelsen fik to nye obligatoriske fag: 'Skolen i

samfundet' og 'Kristendomskundskab-Livsoplysning'. I forbindelse med en revision af uddannelsen i 2007, blev det sociologisk orienterede fag: 'Skolen i Samfundet', nedlagt. Behovet for at tage ved lære af den britiske tradition for 'Citizenship Education' blev i de år diskuteret i Europarådet og EU, dels for at imødegå lav valgdeltagelse og nedgang i politisk engagement, dels for at integrere en stadig mere pluralistisk kultur og forskellige livsorientering i et demokratisk samfund. Aktuelt er KLM et alment dannende lærerkvalificerende fag, der anskuer dannelses- og værdispørgsmål i sammenhængen mellem en religionsfaglig, en idehistorisk og en medborgerskabsrettet synsvinkel. Metodisk arbejdes, der både religionsfaglig og idehistorisk med det formål at give de studerende mulighed for at opnå viden og efterprøve holdninger ved at studere, undersøge og diskutere emner og spørgsmål, der giver tilstrækkelig baggrund i til at løse pædagogiske opgaver i værdimæssige brydningsfelter.

(3) Fagets målsætning er formuleret dels i en videns- og holdningsdel, dels i et didaktisk perspektiv. Den studerende skal på den ene side kunne forholde sig til kristendommens og andre livsanskuelers betydning for værdigrundlaget i europæisk og i dansk kultursammenhæng og den studerende må kunne forholde sig til skolens dannelsesopgave over for eleven som individ og borger i Danmark og i verden. På den anden side overveje og efterprøve den didaktiske opgave, der knytter sig her til: hvad er det læreren skal gøre, kunne, forholde sig til, planlægge etc. for, at eleverne i skolen skal blive forberedt til at kunne tage del i et samfund med ligeværd, åndsfrid og folkestyre. Hvordan skal skolen medvirke til at udvikle elevernes kritiske sans og mulighed for at kunne tage stilling og handle i mødet med nye udfordringer, samt at leve sammen med respekt for hinandens værdier og normer.

Den del af KLM-faget, der handler decideret om medborgerskab, rummer en række forskellige tanker om medborgerskab og demokrati i et idehistorisk perspektiv. Der skelnes mellem det statsborgerlige og medborgerskabslige aspekt af borgerskabsbegrebet – idet det man kan tale om både et retligt, politisk, socialt og kulturelt borgerskab. Den universelle menneskeret og/eller pagt mellem borgere i en stat, der er den idemæssige begrundelse og grundlov for individets borgerskab, er historisk og i praksis ikke isoleret fra det sociale, kulturelle, religiøse og eksistentielle, men omvendt er det netop i disse sfærer af samfundslivet, hvor retten historisk set skal sikre, at individer selv og i fællesskab har udfoldelsesmuligheder. Derfor er det både relevant og aktuelt at se på, hvordan samfundet, religiøst, kulturelt, nationalt, europæisk og globalt, økonomisk, teknologisk og politisk gennem tiden har haft indflydelse på forståelsen af skolens opgave. Det er ikke nyt, at staten har et politisk projekt med skolen, men det har flyttet sig, og på forskellig vis præget skolens dannelsestænkning og også synet opdragelsen til demokrati. En række etiske dilemmaer og værdimæssige sammenstød og holdningsforskelle hører til i selve undervisningen i et demokratisk medborgerskab. Det hører med til faget at undersøge og diskutere hvor vidt medborgerskab i skolen – skal være et selvstændigt fag på skoleskemaet, eller være en dimension i alle fag og et grundlag for hele skolens kultur. Lige præcis den diskussion er noget, som de studerende gerne involverer sig i. Spørgsmålet er velegnet til at rammesætte didaktiske overvejelser, der griber ind i hinanden. Det åbner for en praktisk overvejelse, der for de studerende forekommer lige til, hvad er fordelene ved det ene, og hvad er fordelene ved det andet. Men samtidig rummer det grundlæggende didaktiske refleksioner over forholdet mellem skolens formål og organisering, fx i form af hvad det betyder at have skolefag, skoleformål, fællesskaber i skolen og skolekultur. Et andet emne som i stigende grad tiltrækker interesse er IT, interaktiv informationsteknologi og sociale platforme i de forskellige mediers betydning for udveksling af meninger, ændring af kulturelle og sociale former og disse platformes betydning for ændringer i demokratisk

deltagelse, vilkår for opsøgning og udveksling af viden og holdninger, meningsdannelse, beslutningsformer etc.

Jeg vil tage de næste fire slides (4-7) meget hurtigt for at vise hvordan – det står til i et år, hvor der i Danmark er vedtaget en ny lov for læreruddannelse. LU07, som vi af samme grund skal afvikle, ser sådan her ud (4). Den består af nogle linjefag (fremhævet med blåt), som de studerende selv kan vælge i mellem. Der er visse bindinger i uddannelsen, fx hvilke fag, der kan vælges imellem fra begyndelsen og senere, og at der skeunes mellem store og små linjefag. Uddannelsens obligatoriske fag er: 'Psykologi', 'Pædagogik', 'KLM', 'Almen didaktik', her angivet med sort. Medborgerskab, fremhævet med rødt, er obligatorisk for alle studerende. Praktikken, sjølen til venstre, binder i LU07 alle læreruddannelsens dele sammen, som så kulminerer i den studerendes bachelorprojekt.

(5) Den læreruddannelse, vi er på vej ind i (LU13) bryder ved sin modulopbygning med den nuværende og traditionelle læreruddannelsetænkning, der tildelte hold og fag basale funktioner i både opbygning og organisering. LU13 rummer nogle obligatoriske moduler, en række valgfrimoduler og praktik. Lovens eksplisitte mål er, at den studerende kan indgå i en uddannelse med vide rammer for fleksibilitet, idet lovens politiske lancering er sket under overskriften 'Deregulering og internationalisering'. Lovteksten er endnu ikke udformet hverken i UC'erne eller på de lokale uddannelsessteder, men det vil blive fleksibelt, hvor mange undervisningsfag (fremhævet med blåt), de enkelte studerende vil ende med at have, men også hvordan vi fremover kommer til at kombinere de obligatoriske dele (sort), der kommer til at blive udformet i nogle få nationale obligatoriske moduler plus nogle lokale flerfaglige og monofaglige moduler. Der er en stor politisk interesse for læreruddannelsen og skolen – ikke kun i Danmark, er jeg sikker på – Diskussionerne samler sig om hvor vidt der er en modsætning mellem dannelsesdimensionen i KLM faget og fagets fremtidige placering har været en komponent i de skolepolitiske diskussioner om skolens formål, særligt i forhold til almen dannelsesdimension i den ny læreruddannelse. Men den politiske nødvendighed, der dikterer skolen at løse den opgave at gøre eleverne i stand til at tage en ungdomsuddannelse og på længere sigt være arbejdssuelige og villige til at investere arbejdskraft, innovation og entreprenørskab i velfærdssamfundets opretholdelse er langt hen det styrende princip i lovprocessen.

(6) I en sammenligning af de to uddannelser fremgår det, at KLM i den nuværende læreruddannelse er et fag med 17 ECTS-point. I LU13 udgør Pædagogik & lærerfaglighed og KLM uddannelsens obligatoriske elementer. KLM karakteriseres som almen dannelsesdimension i læreruddannelsen. Der lægges op til stor fleksibilitet, så det enkelte læreruddannelsessted, kan udforme store dele selv, så det passer med de reelle økonomiske ramme det enkelte sted. De studerende har med lovens fået løfte om større fleksibilitet, så i de kan vælge at sammensætte uddannelsen efter egne interesser. Der er 20 ECTS-point, som ikke på forhånd er bundet. Den tid er forbi, hvor en lærerstuderende med samme fagkombination har lært det samme. Fremover vil de hver især gennemføre uddannelsen med forskellige grad af fordybelse i linjefag og pædagogiske emner. Hvordan det ender, ved ingen endnu. Det vil vise sig efterhånden som, uddannelsen udmøntes.

I professionshøjskolen VIAUC i Midtjylland, er processen åbnet af læreruddannelseschef Elsebeth Jensen (7). Der lægges op til, at demokrati, demokratisk bæredygtighed og fremtidsorientering er de dimensioner, der skal indgå i alt, når uddannelsen udmøntes. Hvad det vil komme til at betyde, er vanskeligt at vide. Jeg har også taget endnu et lokalt oplæg med (8) fra udmøntningen. Det med småt, er ikke mindre vigtigt, men i denne sammenhæng er det med stort vigtigst. Målet er: "At uddannelsen skaber muligheder for, at den

studerende uddanner sig til at varetage opgaver i en demokratisk skole i et samvirke med mange parter og således at den studerende får mulighed for at undersøge og udvikle kulturbærende og kulturskabende træk i samfund, skole og uddannelse.” I én ud af fem i en retningsgivende strategi skal uddannelsen skabe mulighed for, at den studerende uddanner sig til at varetage opgaver i en demokratisk skole i samarbejde med mange parter, således at den studerende kommer til at undersøge og udvikle de kulturbærende og kulturskabende træk i samfund, skole og uddannelse. Dette strategiske fokus udlægger skolens formål, i retning af at se læreren som agent for fællesskab og socialt entreprenørskab.

Jeg blevet bedt om også at præsentere, hvordan læreruddannelsen rent formelt forholder sig til folkeskolens formål (9). I folkeskolens formål fra 2009, som er en mindre revision af skolens formål fra 2006, har jeg fremhævet tre elementer i formålsparagraffen for at trække linjer mellem undervisning i medborgerskab i læreruddannelsen og opdragelse til demokrati i den danske folkeskole. For det første fremgår det af formålsparagraffen, at skolen skal gøre eleverne ”fortrolige med dansk kultur og give dem forståelse for andre lande”. ”Kultur” kom ind i formuleringen af formålet i 1994. Der var tale om en slags forfremmelse, idet fortrolighed med dansk kultur i allerede 1988 blev indført i cirkulærerne for fagene dansk, historie og kristendom. For det andet, i følge stykke 2, er det skolens formål at tage sig af den enkelte elevs dannelse og udvikling af erkendelse og fantasi, opøve tillid til egne muligheder og kunne tage selvstændig stilling og handle. For det tredje, i stykke 3, står der om demokratiet i folkeskolen, at det skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i samfund med frihed og folkestyre. Derfor skal skolens virke skal være præget af åndsfrihed og ligeværdig demokrati.

Demokrati blev først en del af folkeskolens formål i 1975. På det tidspunkt stod den reformpædagogiske selvforståelse stærkt i dansk pædagogik og skolesyn. (10) Ser man gennem skoleformålene fra 1975-2009 og sammenligner ordlyden i dem, er det tydeligt at se, hvorledes de tre elementer, der vedrører elev, kultur og demokrati er blevet formuleret om. Formuleringerne om elevens dannelse, fremhævet med sort, havde i 70’erne elevens selvvirksomhed og dermed eleven i centrum. Det fremgår at opøvelsen af evnen til at kunne tage stilling og handle har sin baggrund i personlig lyst til at lære og udfoldelse af fantasien. I 1993 er eleven fortsat i centrum, men udfoldelse er udskiftet med fordybelse. Skolen skal skabe rammer, ikke længere muligheder, for elevens oplevelse, virkelyst og fordybelse. Mulighederne udspringer til gengæld nu af eleven selv. Opnåelsen af tillid til egne muligheder viser 90’ernes individualisering. Det samme gør hævdelsen af forholdet mellem rettigheder og pligter, der drager individet til ansvar til forskel fra 70’erne, hvor man tog afsæt i samfundet og rettede kritikken mod fællesskabet, når det ikke slog til. Som en genklang af hvert sit årti, er det typisk, at skolens opgave i 75 bestod i at opøve elevens evne til selvstændig vurdering og stillingtagen, hvorimod den både opøvelse og udfoldelse i 1993 blev erstattet med udvikling. Det er således et typisk træk fra den tid, at det blev skolens formål, ”at eleverne udvikler erkendelse, fantasi og lyst til at lære med det formål at opnå tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle.” En sætning, der stadig står uændret. Det sidste element, som jeg vil trække frem, er skolens formål i forhold til dannelse til et demokratisk samfund (fremhævet med blåt). I formålet fra 1993, står det stort set uændret, idet folkeskolen i sit virke skal forberede eleverne til demokrati gennem medleven og medbestemmelse. Dog er der en ikke ubetydelig detalje. Af formålet fra 2006 fremgår det, at: ”Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati”, en forskel fra den formulering, som blev erstattet og derfor røg ud: ”skolens undervisning og hele dagligdag må derfor bygge på åndsfrihed, ligeværd og demokrati”. Disse ændringer har i høj grad givet anledning til diskussion, både i politisk og læreuddannelses- og skolemæssig sammenhænge ikke så meget blandt forældrene som blandt lærerne.

(10) Dét, I kan se her – det er dét, jeg har fremhævet med rødt, nemlig den del af skolens formål, der taler om kulturel fortrolighed. Efter Danmark blev en medlemsstat i EU i 1972, efter murens fald i 1989 og globalisering i almindelighed, introducerede et nyt element i formålet. Kulturdebatten, som har præget det politiske siden 80'erne, viser sig i formålet i form af en opmærksomhed for elevernes "fortrolighed med dansk kultur" og i formålets skelnen mellem at "have fortrolighed med" og "forståelse for andre kulturer". Endnu en genklang at et skifte fra 70'erne politiske orientering i samfundet ud fra sociale skel og klasser, til 90'ernes politiske diskussioner om samfundet ud fra kultur og værdier, hvor det nationale i en skolepolitiske sammenhæng overtrumfede europæisk kultur.

Til sidst (11): Diskussionerne om dannelse til demokrati i en dansk skolepolitiske kontekst, bringer flere paradigmer i spil. Jeg vil pege på fire for at indkredse disse diskussioner. Der er dels et sekulariseringsparadigme, et pædagogisk kritisk paradigm, et globaliseringsparadigme, og et konkurrenceparadigmet. Det er formålstjenligt for overskuelighedens skyld at dele dem op, men i den konkrete diskussion, blander disse paradigmer sig mellem hinanden og der argumenteres på tværs af dem. Sekulariseringsparadigmet er, på fundamental vis, dét, som er i spil i KLM-faget. Faget kommer til at handle om religion, myndighed, oplysning, forholdet mellem det at være menneske, og det at være borgere – det eksistentielle og de borgerlige rettigheder og pligter. De ideer, som et sekulariseret samfund forudsætter, kan jo både give anledning til en diskussion, der går på, at religion ikke bør have den fremtrædende placering i alment dannende medborgerskabsfag. Og det kan også give anledning til det omvendte synspunkt, at i en flerreligiøs og flerkulturel verden, hører det netop med til, at for at kunne forstå, hvad det vil sige at leve i et sekulært samfund, hvor tros- og tankefrihed medfører en mangfoldighed af holdninger og flere religiøse livsopfattelser. Pædagogikkens kritiske paradigm, åbner for diskussioner, der præget af en vis ambivalens og i visse tilfælde af en ren afvisning af KLM-faget. Baggrunden for at forstå markeringerne mellem KLM og en pædagogisk kritik skal hentes i skiftet fra en social til en mere kultur- og værdipolitisk dagsorden. I den kritiske pædagogiks optik er KLM et fag, der har overtaget nogle af pædagogikkens arvestykker.

Pædagogikken i et idehistorisk perspektiv opdrager til myndighed og selvstændighed og demokrati, og er qua sit udspring i oplysningstiden, religions- og kulturkritisk. I en læreruddannelsessammenhæng kan denne markering mellem KLM og pædagogik rammesætte nogle relevante og påtrængende pædagogiske og didaktiske diskussioner i læreruddannelsen, der indeholder komplekse problemstillinger og dilemmaer, ikke mindst i forhold til perspektiver på demokrati, skolekultur og undervisning. Globaliseringsparadigmet afstedkommer en fornyet diskussion af betydningen af kultur og historie og tilfører en opmærksomhed i forhold til, at betydningen af forskellige former for kulturel, religiøs, social og politisk identitet, tilhør til grupper, har betydning for medejerskab og deltagelse i et demokratisk samfund. Endelig indebærer konkurrenceparadigmet optimering af elevernes læring. Rolf Mikkelsen rejste tidligere med sin model spørgsmålet om, hvordan det alment dannende fag forholder sig til fællesfag og den enkelte elevs dannelse. I debatten opstilles typisk en skarp modsætning mellem en skole, der bygger på en almen dannelse og en skole, der opøver elevernes færdigheder og kompetencer, hvor i mod andre set ikke kan få øje på, at der skulle være et problem eller nogen modsætning i mellem de to positioner. Det præger diskussionerne i den såkaldte konkurrencestat, hvor der er en tilbøjelighed til at definere læreren som en velfærdsagent, at se en modsætning mellem skolens dannelse til demokrati og det at optimere elevernes faglighed og ruste dem til at klare sig bedst muligt på det globale arbejdsmarked. Lige præcis det sidste her har fyldt i den politiske formulering af den lov, som netop er baggrunden for den ny læreruddannelse. I udgangspunktet, i januar 2012 var en uddannelse på tegnebrættet, der hverken indeholdt et KLM-fag eller

nogen form for pædagogisk filosofi, og dermed den kritiske pædagogik. I oplægget til LU13 er der, som allerede nævnt en blok elementer, der går under navnet 'Pædagogik og lærerfaglighed', og i beskrivelsen af fagets elementer optræder pædagogik eksplisit som specialpædagogik, og didaktikken eksplisit, som undervisningskendskab. I løbet af den politiske proces, er det blevet tydeligt, at uddannelsen skal koncentrere sig om, at studerende opnår færdigheder, så den målsætningen nås, at 95% af er i stand til at tage en ungdomsuddannelse. KLM er tilbage på paletten under overskriften 'Almen dannelse' og skal forholder sig til folkeskolens formål, stadig ud fra religionsfaglige, en idehistorisk og medborgerskabsrettet synsvinkel. Det er en meget levende politisk debat, som foregår om dansk læreruddannelse lige i disse måneder. I processen har professionshøjskolerne taget over og er i gang med at udmønte en lov, hvor bekendtgørelsen hverken er færdig eller har været i høring. Så endnu er der meget, som ikke er afgjort. I sig selv er processen et studie i demokrati. Der er selvfølgelig banale interessekonflikter, men hvad der er mere perspektivrigt i forhold demokratisk dannelse er brudfladerne mellem politiske idealer for skolen på den ene side, overfor en udpræget politisk konsensus om skolens funktion i udvikling af velfærd på konkurrencestatens betingelser på den anden side. Her tilføjer sig brudfladerne mellem forskellene i perspektiv i uddannelsen set fra politisk hold og inde fra sektoren selv.

(12) Hvis vi til slut vender tilbage til forholdet mellem læreruddannelse og folkeskole, så kan det konkluderes, at læreruddannelsen indeholder et alment kvalificerende fag og alment dannende fag, der forholder sig til skolens formål. Det er, som jeg indledte med at sige, et fag, hvor der arbejdes idehistorisk og religionsfagligt med at studere værdigrundlaget i dansk og europæisk kultur, og didaktisk med eleven som både borger i Danmark og i verden. Faget tematiserer skolens ansvar og didaktik for, at forberede eleverne til et samfund med ligeværd, åndsfrihed og folkestyre, og udvikle elevernes kritiske sans og stillingtagen, handlekompetence og gensidig respekt for hinandens værdier og normer. I folkeskolen er livsoplysning og medborgerskab ikke et fag, men en dimension. Men rigtig mange af skolens fag – samfundsfag er oplagt at pege på, men i virkeligheden er medborgerskab på færde i mange af skolens fag. Det er en bemærkelsesværdig forskel, at hvor folkeskolen alene har til formål, at give eleverne fortrolighed med dansk kultur og forståelse for andre, og ikke nævner Europa eller verden med et ord, så vægtes det europæiske, kendskab til Europa, og det kosmopolitiske perspektiv udtrykkeligt i læreruddannelsen, når det skal formuleres, hvad der indebærer, at have viden og færdigheder til et samfund med åndsfrihed, ligeværd og demokrati. En anden relevant sammenligning er formuleringerne om kritisk sans, stillingtagen og handlekompetence i relation til respekt for hinandens værdier og normer i læreruddannelsen over for skoleformålets tale om den enkelte elevs fantasi til egne muligheder og kritisk sans.

(13) Man kan afslutningsvis konkludere, at KLM-faget på mange måder en sten i skoen i dansk læreruddannelse – et bredt alment dannelsesfag, der åbner for et komplekst spænd af viden, holdninger og værdier, som er på spil på en række niveauer. Det vil meget ofte blive af nogen – på grund af de paradigmer, som jeg bragte op før – blive beskrevet som et kulturkonserverende fag. Man kan sige, at det er et dannelsesfag, der betjener sig af religionsfaglige og idehistoriske tilgange, og afdækker medborgerskabets etiske, kulturelle, politiske og sociale dimensioner i skolen.

Det er ikke kulturkonserverende, men det er kulturorienterende i den forstand, at det tager som udgangspunkt, at vi kan lære noget af at arbejde med samfundsforståelser historisk for at få øje på livsformer, fællesskab, demokrati og mennesket, og så holde disse forståelser op i forhold til det samfund, som vi selv er en del af. Det giver nogle interessante emner og perspektiver i undervisningen med de

studerende. Forholdet mellem kultur og etik er et eksempel på en vigtig problemstilling – både ud fra et oplysningsparadigme, men også ud fra 1800-tallets livsoplysningsparadigme. Inddragelsen af den rationelle og intuitive etik fra 1700-tallets filosofi hos Rousseau og Kant kaster lys over problemstillinger i nutiden, når de sættes i spil med i 1800-tallets folkelige oplysningsidealer. Og i vores egen tid, i et europæisk og globalt og nationalt samfund – ja, der kommer en sådan baggrundsbetynsing på forholdet mellem kultur og etik til at nuancere og udfordre de studerendes argumentation og holdninger, også i forhold til en lærerpraksis i skolen. Endnu et emne, der kan relatere sig til etik og kultur er det at kunne skegne mellem tro og viden. Det er en hel nødvendig kompetence at have for at kunne agere i et moderne samfund – kunne se sig selv i forhold til modernitet og tradition, teknologi og etik, naturvidenskab og humanisme. Det kan på det praktiske og undervisningsmæssige have betydning for de studerende, i tilrettelæggelse, når de med indsigt skal kunne afgøre, hvad der hører til i bestemte undervisningssammenhænge. Hvilke overvejelser er relevante for at afgøre, hvad der hører de hjemme hvor, fx i fysik, religion, dansk eller samfundsfag. Et emne, som de studerende ofte vil tage op af egen drift er forholdet mellem Darwin udviklingslære og kreationisme. Altså hvordan forholder det sig til den anden, på forhånd er det ikke ualmindeligt, at der råder en mere normativ end teoretisk opfattelse af naturvidenskaben og en mangel på indsigt i, at kreationismen en bestemt udlægning, som ikke er særlig dækkende for en traditionel, informeret og efterprøvet religiøs tolkning. – Og i en dansk og europæisk sammenhæng tilmed ikke er dominerende. En sådan videnskabsteoretisk og kulturhistorisk afklaring er meget alment dannende. Det samme gælder emner der rejser forholdet mellem en funktionel rationalitet og samvittigheden – alle vores teknologier på det medicinske område – aktiv dødshjælp, og hvad der nu ellers kan være af – organdonation, optimering af den menneskelige fysik, er relevante i den sammenhæng. Så er der hele spørgsmålet om minoriteter og majoriteter. Der er træk ved majoriteten i en sekulær kultur, måske særligt i norden, der peger i retning af en tilbøjelighed til at se på sig selv, om ikke uden kultur, så uden religion, og til med holde sådan en selvpfattelse, som det normale og neutrale. Det er de andre, det er minoriteterne, som er etniske og kulturelle bærere. Det er oplysende og opklarende med viden, indsigt og indføring i kulturanalyse. At studere tekster, undersøge emner for at komme til at få diskuteret, vendt og drejet dette i en læreruddannelsessammenhæng er vigtigt. Forholdet mellem individ og fællesskab, lighed og frihed. Individets frihed har fællesskab som sin forudsætning, både som rettighed og begrænsning. Forestillingen om demokrati som samtale, som et værn mod totalitarisme, har domineret i Danmark fra efterkrigstiden og frem og haft i hele anden halvdel af det 20-århundrede stor indflydelse i dansk skoleforståelse. Hal Koch argument for at se demokrati som livsform, og i mindre grad som en styreform har længe været mainstream i en skolens didaktiske praksis. Hal Kochs bog – 'Hvad er demokrati' – har haft stor indflydelse i en dansk kontekst, og det er også den, der igen bliver debatteret, i forsøg på at afgøre om elevernes viden om demokrati er for dårlig, og om hvad det i givet fald betyder for deres praktiske demokratiske kompetencer og færdigheder.

#### Litteratur:

M. Andersson, G. Hansbøl 2006: *Dannelse til demokratisk medborgerskab. Inspirationshæfte til lærerne*, Efterskoleforeningens Forlag

T. Barrett; M. Printz Jellesen; V. E. Thomsen (red) 2008: *Den lodrette beståen*, Frederiksberg: Aros Underviser

- I. T. Barrett; M. Printz Jellesen; V. E. Thomsen (red) 2011: *Kulturens kilder*, Frederiksberg: Aros Underviser
- G. Bagger Andersen; L. Pøhler (red) 2007: *Kristendomskundskab, Livsoplysning, Medborgerskab i læreruddannelsen*, Kroghs Forlag
- B. H Bækgaard; H. Bækgaard; D. Kallesøe (red), 2012: *Livs-ideer*, Aarhus: Systime
- I. Jensen 2005: *Grundbog i kulturforståelse*, Roskilde universitetsforlag
- J. S. Johansen (red) 2007: *Demos – En antologi om magt, demokrati og aktivt medborgerskab*, NVL, Finland
- O. Korsgaard; L. Sigurdsson, K. Skovmand (red) 2007: *Medborgerskab – et nyt dannelsesideal*, RPF: Frederiksberg
- J. Lindhardt 2000: *Fra tale til tanke. Hovedlinjer i den europæiske idehistorie*, København: Aschehoug
- H. J. Schanz 2002: *Europæisk idehistorie*, Gyldendals Bogklubber
- C. Sløk, A-M. Nortvig 2007: *Kristendomskundskab, Livsoplysning, Medborgerskab, Frederiksberg: Samfundslitteratur*
- Undervisning i demokrati. Inspirationshæfte til grundskoler og ungdomsuddannelser.*  
Undervisningsministeriets temahæfteserie nr. 7, 2006

## **Demokrati-perspektiver i dansk læreruddannelse**

**DEMOKRATI OG LÆRERBEVIDSTHED**

Nordisk ministerråds seminar ICCS -  
Oslo 22-23. okt. 2012

### **Medborgerskab i et sammensat fag:**

Kristendomskundskab/livsoplysning/medborgerskab =KLM siden 2007

**KLM =**

**et alment lærer-kvalificerende fag,  
der anskuer dannelses- og værdispørgsmål  
i sammenhængen mellem en  
religionsfaglig, idéhistorisk  
og medborgerskabsrettet synsvinkel**

## Mål: tilegne sig kompetencer i

### VIDEN & HOLDNING

- a) at forholde sig til kristendommens og andre livsanskuelsers betydning for værdigrundlaget i en europæisk og en dansk kultursammenhæng,
- b) at forholde sig til skolens dannelses-opgave over for eleven som individ, borger i Danmark og i verden,

### DIDAKTISK OPGAVE:

- c) at forberede skolens elever til at tage del i et samfund med ligeværd, åndsfrighed og folkestyre og
- d) at udvikle elevernes kritiske sans og mulighed for at tage stilling og handle i mødet med nye udfordringer samt at lære dem at leve sammen med respekt for hinandens værdier og normer.

## Læreruddannelsen 07 (4 årig)

P	BA	Linjefag 2		P	BA	Linjefag 3	
R		Historie Idræt Engelsk Dansk Matematik Naturfag		R		Samme valgmuligheder	
A	A	lmen		A	A	Linjefag 2	
K	D	idaktik		K	D	Tysk, Fransk, Dansk som 2. sprog, Geografi, Biologi, Billedkunst, Musik, Hjemkundskab, Matenel Design, Kristendomskundskab /religion	
T				T			
I	K	Kristen-domskundskab	Pædagogik	I	K	Kristen-domskundskab	Pædagogik
K		Livsoplysning	& Pædagogik og Didaktik (O,1)	K		Livsoplysning	& Pædagogik og Didaktik (O,1)
		Medborger-skab	Dansk Matematik Naturfag Engelsk			Medborger-skab	Dansk Matematik Naturfag Engelsk
			Psykologi				Psykologi

## Ny læreruddannelse 2013

P R A K T I K	<b>BA</b>	<b>Linjefag 2-3 i fleksible moduler</b>	Tværprofessionelt projekt  Innovation  Internationalisering  Sex & færdsel
	Pædagogik / lærerfaglighed Undervisningskendskab og kompetencer  Elevens læring og udvikling  Specialpædagogik og undervisning af tosprogede	Engelsk Tysk Fransk Natur & teknik  Geografi Biologi Fysik Hjemkundskab  Billedkunst Musik Materiel Design  Idræt Historie Kristendomskundskab /religion Samfundsfag Dansk Matematik	
	<b>Kristendomskundskab / Livsoplysning Medborgerskab</b>	<b>Linjefag I</b> & Pædagogik og Didaktik (0,1)  Dansk Matematik	

### Ny Læreruddannelse

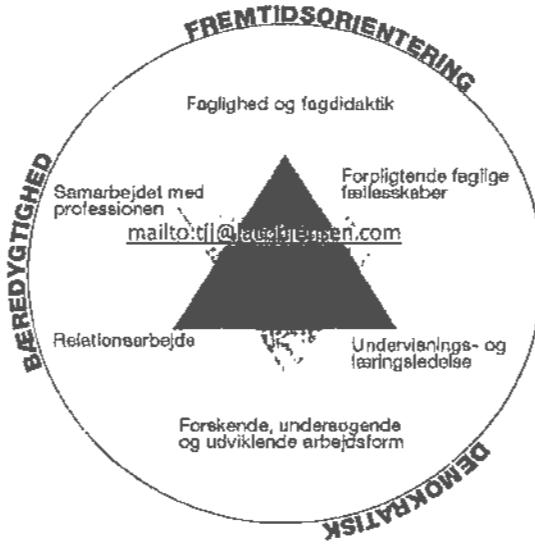
Nuværende uddannelse LU 07 Ny uddannelse LU 13

Elementer	ECTS	Elementer	ECTS
Pædagogiske fællesfag	33	Pædagogik og lærerfaglighed / KLM	60 - 80
KLM	17	Undervisningsfag	120 – 140
Linjefag	144	Praktik	30
Praktik	36	Bachelorprojekt	10 - 30
Bachelorprojekt	10		
I alt	240	I alt	240

NB: 20 ECTS point er ikke på forhånd fastlagt i bekendtgørelsen



## Målsætninger for lokal udmøntning af LU 13 i Professionshøjskolen VIA i Midtjylland



## Målsætninger for udmøntning af LU 13 i Professionshøjskolen VIA i Midtjylland

- Uddannelsen er professionsrettet
- Uddannelsen bygger på et kontinuerligt og eksperimenterende samarbejde med praksis
- Uddannelsen skaber mulighed for, at den studerende uddanner sig til at varetage opgaver i en **demokratisk skole** i et samvirke med mange parter og således at den studerende får for at undersøge og udvikle **kulturbærende og kulturskabende træk** i samfund, skole og uddannelse.
- Uddannelsen skal gennemføres på en sådan måde, at den studerende kan tilgne sig viden og færdigheder gennem en undervisning præget af alsidige erkendelses- og udtryksformer
- Uddannelsen forholder sig til aktuelle og kommende kulturteknikker, aktuelt udfordringer med at udvikle den studerendes kompetencer til at integrere digitale medier i undervisningen

## Folkeskolens formål 2009

- § 1. Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere, **gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer, bidrager til deres forståelse for menneskets samspli med naturen og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling.**
- Stk. 2. Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne **udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle.**
- Stk. 3. Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati.

## Demokratiperspektiver: Folkeskolens formål 1975-2009

- **1975:** [...] skabe [...] muligheder for [...] selvløksomhed, at eleven kan øge sin lyst til at lære, udfolde sin fantasi og opnå sin evne til selvstændig vurdering og stillingtagen.  
• Folkeskolen forbereder eleverne til medleven og medbestemmelse i et demokratisk samfund og til medansvar for løsningen af fælles opgaver. Skolens undervisning og hele dagligliv må derfor bygge på åndsfrihed og demokrati.
- **1993:** [...] skabe [...] rammer for oplevelse, virkelyst og fordybelse, at eleverne udvikler erkendelse, fantasi og lyst til at lære, således at de opnår tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle.  
• [...] gøre eleverne fortrolige med dansk kultur og bidrage til deres forståelse for andre kulturer og for menneskets samspli med naturen.  
• Skolens forbereder eleverne til medbestemmelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens undervisning og hele dagligdag må derfor bygge på åndsfrihed, ligeværd og demokrati.
- **2006/09:** [...] forbereder dem til videre uddannelse og lyst til at lære mere, gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer,  
• [...] skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle.  
• Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati.

## Diskussioner om medborgerskab /undervisning demokrati i læreruddannelsen

- **Sekulariseringsparadigmet:** Religion – Myndighed – Oplysning, menneske - borger
- **Pædagogikkens kritiske paradigme:** Opdragelse til Myndighed, Selvstændighed, Demokrati = pædagogikkens arvesølv (religions- og kulturkritisk)
- **Globaliseringsparadigmet:** Kultur – Historie Identitet - Demokrati
- **Konkurrenceparadigmet:** optimering af læring, er der modsætning mellem dannelse ⇔ kompetencer, demokrati ⇔ faglighed

## Læreruddannelse ⇔ Folkeskole

- Et alment kvalificerende fag, der forholder sig til skolens formål
- værdigrundlag: dansk & europæisk
- Borger i Danmark of i verden
- Forberede til et samfund: ligeværd, åndsfrihed, folkestyre
- Udvikle kritisk sans, stillingtagen og handlekompetence, respekt for hinandens værdier og normer
- Ikke et fag: men en dimension i alle skolens fag
- Fortrolighed med dansk kultur – forståelse for andre
- Forberede til et samfund: åndsfrihed, ligeværd, åndsfrihed, demokrati
- Fantasi, tillid til egne muligheder, udvikle kritisk sans, stillingtagen og handlekompetence,

**KLM er et dannelsesfag, der åbner for et komplekst felt af viden, holdninger og værdier, der er på spil i**

- Kulturkonservativt? Det er et dannelsesfag, der i krydsfelt mellem religionsfaglige og idehistoriske tilgange afdækker medborgerskabets retlige, etiske og kulturelle dimensioner i skolen
- kultur og etik
- Tro og viden
- Samvittighed og funktionel rationalitet
- Minoritet og majoritet
- Individ og fælleskab
- Demokrati som livsform og som styreform
- Viden om demokratiets institutioner, øvelse og forberedelse på deltagelse i skolen



# DEMOKRATI OCH LÄRARUTBILDNING I FINLAND

Arja Virta, professor, University of Turku  
& Matti Rautiainen, lecturer, University of Jyväskylä

Den finska skolan har under de senaste åren varit i blickpunkt och fått stor internationell uppmärksamhet på grund av framgångar i PISA undersökningar. Då man har sökt efter förklaringar till de goda resultaten har blicken ofta riktats mot lärarutbildningen, som sedan slutet av 1970-talet har för alla nivåer i den allmänbildande utbildningen varit på magisternivå. Den akademiska, forskningsbaserade utbildningen har varit en framgångshistoria men en öppen fråga är vilka förutsättningar blivande lärare får för sitt uppdrag att fostra aktiva medborgare. I det följande diskuterar vi hur demokratifrågor får utrymme i den finska lärarutbildningen. För att skapa bakgrund ger vi en kort sammanfattning av lärarutbildningens särdrag och påpekar några vändpunkter i dess historia. Vi diskuterar även verksamhetskulturen inom lärarutbildningar och presenterar utmaningar som lärarutbildare måste besvara om målet är att blivande lärare själva blir aktiva medborgare.

## Särdrag i den finska lärarutbildningen

**Universitetet** har ansvar för *lärarutbildningen för grundskolor* (=den grundläggande utbildningen), *gymnasier och förskolor* (barnträdgårdar). Antalet universitet, som har lärarutbildning är 11 (tre av dessa är konsthögskolor); några universitet har lärarutbildning även vid sina filialinstitutioner i andra städer än där moderuniversitetet finns. Typiskt för det finska systemet är att övningsskolor, som tillhör de pedagogiska fakulteterna, har ansvar för den största delen av praktiken. Lärarutbildningen för yrkesskolor / yrkesinstitutioner sker vid yrkeshögskolor och det finns mycket litet samarbete mellan dessa två linjer i lärarutbildningen.

Magisternivå är behörighetskrav för alla lärare i grundskolan och gymnasier. Även förskollärarna, som egentligen kallas barnträdgårdslärare, utbildas vid universitet, men de tar en examen på kandidatnivå.

Det finns en tydlig delning till klasslärarutbildningen (för årskurs 1–6 i grundskolan) och ämneslärarutbildning (årskurs 7–9 och gymnasiet). Efter det att grundskolan har blivit administrativt enhetlig finns det ett stort behov att förbättra lärkandidaternas möjligheter att få dubbelbehörighet, både som klasslärare och ämneslärare.

Antalet sökanden särskilt till klasslärarutbildningen är stort och universitetet har utvecklat särskilda antagningsprov för att kunna plocka de lämpligaste av sökanden. Ämneslärarutbildningen är inte lika stor populär men rimligt ändå. Matematik, naturvetenskaper och engelska är ämnen, som har problem att locka studerande som är intresserade av att arbeta som ämneslärare. Däremot till exempel i historia och biologi är situationen motsatt. Som en helhet är situationen dock bra: Läraryrket är uppskattat och

attraktivt.

Tabell 1 visar grundstrukturen i klasslärarutbildningen. Den bygger på generella rekommendationer som hade en stor betydelse då finska universitet genomförde Bologna-processen. Sedan dess har utbildningarna förändrats vidare, och det finns variationer mellan klasslärarutbildningarna vid olika universitet. Samhällsrelaterade innehåll ingår i vissa kurser, till exempel i utbildningssociologi och studier i aktuella frågor inom skolväsendet, men deras andel är tämligen liten.

Tabell 1. Klasslärarutbildningens grundstruktur. SP= studiepoäng enligt European Credit Transfer System. 1 sp motsvarar cirka 27 timmars arbete för en student. (Jakkula-Sihvonen & Niemi 2006)

<b>Studiehelheter</b>	<b>Kandidatexamen 180 sp</b>	<b>Magisterexamen 120 sp</b>	<b>Totalt 300 sp</b>
Kommunikation (språkstudier, ICT); orienterande studier	15 + 5	5	15
Huvudämne <b>(pedagogik):</b> uppsats / examensarbete;  studier i forskningsmetodologi  andra studier i huvudämnet  <b>pedagogiska studier för lärare (inklusive praktik /undervisningsövningar minst 20 op)</b>	60 sp	80 sp	150 sp
Mångvetenskapliga studiehelheter (=studier i olika skolämnen för åk 1-6)	60 sp		
Studier i biämnen, valbara studier	40 sp	35 sp	75 sp

Ämneslärarutbildningen för årskurs 7–9 i grundskolan och gymnasier sker på annorlunda grund än klasslärarutbildningen. Ämneslärare avlägger magisterexamen i t ex humanistiska, matematiska, naturvetenskapliga eller teologiska ämnen (totalt 5–6 studieår). Pedagogiska studier för ämneslärare (60 studiepoäng) ger lärarbehörighet, och dessa studier organiseras i lärarutbildningsinstitutioner. Dessa pedagogiska studier kan ingå i magisterexamen, men kan också delas mellan kandidat- och magisterexamen. Det är möjligt avlägga lärarens pedagogiska studier även efter magisterexamen och få en separat diplomet.

De pedagogiska studierna för ämneslärare innehåller tre huvuddelar: allmän pedagogik, ämnesdidaktik och praktik (undervisningsövningar, som sker mestadels i övningskolorna vid pedagogiska fakulteten). (För mer information om lärarutbildningen i Finland, se Jakku-Sihvonen & Niemi 2006; Niemi 2012.)

### **Huvudpunkter i lärarutbildningens historia**

I den finländska lärarutbildningens historia finns två viktiga vändpunkter, som har haft en särskilt stor betydelse för lärarutbildningens karaktär. För det första, skapandet av folkskolorna för 150 år sedan innebar att alla, åtminstone i teorin, hade möjlighet att få grundutbildning första gången i Finlands historia. Samtidigt började första folkskollärarutbildnings seminariet i Jyväskylä 1863. Också ämneslärarutbildningen började på 1860-talet i Helsingfors. Klyftan mellan folkskolorna och läroverken var djup.

Systemet var relativt oförändrat ända till 1960-talet, då kritik särskilt från den politisk vänstern blev starkare (Ahonen 2003). Vänsterpartierna ville få fram större jämlikhet och till slut genomfördes en stor skolreform på 1970-talet. Då skapades den gemensamma nioåriga grundskolan för alla. Samtidigt akademisrades klasslärarutbildningen. De gamla folkskollärarseminarierna och modernare lärarhögskolorna förändrades till lärarutbildningsinstitutioner, som blev delar i nya pedagogiska fakulteter vid universiteten. Ämneslärare hade också tidigare läst sina ämnen vid universiteten och gjorde praktiken i normallycéeer, men nu flyttades den pedagogiska delen i ämneslärarstudierna till lärarutbildningsinstitutioner.

### **Vad innebar förändringen på 1970-talet?**

De gamla lärarseminarierna hade haft en stark social och patriotisk etos, som av allt att döma försvagades efter de stora reformerna på 1970-talet då utbildningen placerades vid universiteten. Det finns olika rötter för den här förändringen. (Ahonen 2005.)

Grundskolan har varit ett projekt som har skapat jämlikhet och likvärdighet i samhället. Skolan som sådan har varit demokratisk genom att hela årskullar har fått samma grundutbildning. Särskilt i 1970-talets läroplan hade samhällsfrågor en stor betydelse. Vid sidan av detta betonades nya pedagogiska och psykologiska idéer. Behaviorism med skenbart mätbara mål för lärande blev dominerande. Positivt var att elevcentrerade metoder

fick ökad betydelse. Den viktigaste indikatorn på skolans kvalitet var hur eleverna uppnådde målen för lärande. Psykologiska och tekniska intressen blev viktigare. Läraren hade inte mera sin traditionella roll i nationsbygget som i den gamla folkskolan. Ämnet samhällslära fick en marginell plats i läroplanerna. (Simola 1995; Rautiainen & Räihä 2012.)

Likadana tendenser kan iakttagas i lärarutbildningarna där psykologiska och socialpsykologiska, didaktiska och ämnesdidaktiska studier fick allt större betydelse. Endast 3–6 poäng av 300 i magisterexamen i klasslärarutbildningen är sådana som kan anses ge stöd för lärares aktiva medborgarskap. Det finns naturligtvis variationer mellan institutioner. (Rautiainen & Räihä 2012; jfr Simola 1995.) Traditionen i ämneslärarutbildningen är dock delvis annorlunda därför att ämnesorienteringen har alltid varit och är dominerande. Samhällsorienteringen har inte heller där varit anmärkningsvärd, med undantag av de som studerar historia och samhällsvetenskapliga ämnen. Ämnesdidaktik i samhällslära är emellertid mindre utvecklad, som följd av ämnets marginella status i skolans läroplaner.

### **Lärarkandidaternas förhållningssätt och verksamhet**

Lärarutbildningens ideologi får sitt uttryck i institutionernas kultur och lärarkandidaternas förhållningssätt till samhälle och demokrati. Frågan är tämligen utforskat, men det finns en utredning som tyder på att blivande lärare inte har stort intresse för politik och deltagande.

Tabell 2. Hur lärarstuderande deltog i föreningsverksamhet (Syrjäläinen et al. 2006; n = 318)

	är medlem i föreningar (%)	deltar mycket eller en del i verksamhet (%)
studentförening	40	14
idrottsförening	30	27
religiös förening	16	14
kulturförening	12	13
ungdomsförening	10	8
politisk förening	7	4
organ i universitetsadministration	5	5

Enligt Syrjäläinen et al. (2006) är det en liten minoritet som deltar i politisk verksamhet. Det är få som är delaktiga i universitetsadministrationen och många vet inte ens hur universitetet fungerar. Starkaste är sådana former av aktivitet som är opolitiska, till exempel scouterna, idrott, ungdoms-, konst- och kulturella föreningar.

Dessa resultat påminner om de finska resultaten i internationella Cived 1999 och ICCS 2009 undersökningar. Enligt dem hade finska tonåringar inte fått tillräckliga förutsättningar eller färdigheter för demokratisk medborgarskap och deltagande, men rent kunskapsmässigt var de i toppen. (Se Suutarinen et al. 2001; Suoninen et al. 2010; Feldmann-Wojtachnia et al. 2010.)

Det finns flera eventuella förklaringar till lärarkandidaternas låga deltagande. En är brist på tid och kunskap. Redan i början av 1990-talet skrev Helena och Tapio Aittola (1990) om universitetsstuderandens livsvärld. De växande kraven i examina och färdigt programmerade studieprogram gav mindre utrymme för studenternas egna intressen. Den stilens blev dominanterande på 1970-talet, och lämnade inte mycket autonomi för studeranden. Majoriteten vill studera fort, de har inte tid att delta i olika aktiviteter.

Nu är det pressen från ministeriet – ännu mer i dag än 20 år sedan – att examina ska bli färdiga i tid. Universiteten belönas på grund av antalet avlagda examina och antalet studerande som når 55 poäng/år (Undervisnings- och kulturministeriet 2013). Detta uppmuntrar inte studenternas aktiva medborgarskap om studieaktivitet inte räknas som aktiv medborgarskap.

### **Utmaningar för skolan blir utmaningar för lärarutbildningen**

En tydlig slutsats är att deltagande och demokrati är långtifrån självklarheter i den finska skolan och i lärarutbildningarna. Ett grundläggande problem har varit att skolarna saknar en stark tradition av skoldemokrati och elevinflytande. Detta till skillnad från andra nordiska länder. Situationen beror delvis på lärarnas försiktighet som har sina rötter i de radikala former som ”politiken i skolan” kampanjen fick under 1970-talet (Kärenlampi 1999; Ahonen 2005).

Stora nationella projekt som har haft för avsikt att ändra situationen har genomförts, framför allt de följande (Hansen 2007; Nousiainen & Piekkari 2007):

- Politikprogram för medborgarinflytande (delprojekt: Lärarutbildning och medborgarinflytande)
- Försöket att inrätta studentkårer i skolorna
- Olika projekt att öka ungdomarnas delaktighet

Förändringarna har ändå varit överraskande långsamma.

Det är knappast möjligt att fostra aktiva medborgare om läraren själv inte är en aktiv medborgare. Det viktigt för en lärare att vara medveten om sin egen roll i samhället och som en pedagogisk makthavare. Lärare behöver beredskap att delta och agera – även för att utveckla sin egen skola. Lärare kan förväntas vara aktiva medborgare, åtminstone en standby-medborgare (Amnå 2008) som följer utvecklingen i samhället aktivt och uppmerksamt fast kanske inte själv deltar aktivt i politik. Detta kan vara en del i läraryrkets etiska utmaningar och yrkesmedvetenhet (jfr Långström & Virta 2011).

Frågan är då om lärarutbildningen ger förutsättningar och färdigheter för den blivande läraren att utbilda aktiva medborgare. Även lärarutbildare kan utmanas att vara aktiva medborgare, åtminstone jourhavande eller stand-by medborgare.

*Vissa krav kan ställas för rikningen mot vilken läroplanerna utvecklas inom lärarutbildningar. Demokratin ska betonas genom att*

- dess betydelse som mål i utbildningen bör förstärkas (både i läroplanerna och verksamhetskulturen)
- den bör behandlas mer i studier (kurser)
- den bör förverkligas i praktiken

Lärarutbildare kan inte glömma skolan för vilken nya lärare utbildas. Den finska skolans agenda har ändrats under årtionden. Dess traditionella uppdrag har varit att skapa kohesion i samhället. Dess etos har förändrats och skolan har blivit mer utsatt för marknader. Segregeringen har blivit större i skolan och samhället. Ändå finns endast några få privatskolor och de allra flesta barn går i kommunal grundskola, vilket är skillnad jämfört t ex med Sverige. Olika samhällsproblem återspeglas i skolan – och därigenom också på lärarutbildningen. Det är viktigt att utbilda lärare, som är medvetna om samhället, dess förändringar och problem och som kan bemöta mångfald i alla dess dimensioner.

### **Litteratur**

Ahonen, Sirkka 2003. Yhteinen koulu. Tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Tampere: Vastapaino.

Ahonen, Sirkka 2005. Opettaja kansalaisen mallina ja mentorina. Teoksessa Jukka Rantala & Sirkka Ahonen (toim.) Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksen haasteena. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskukseen tutkimuksia 3, 19-32.

Aittola, Helena & Aittola, Tapio 1990. Yliopisto elämismaailmana. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunta.

Feldmann-Wojtachnia, Eva; Gretschel, Anu; Helmisaari, Vappu; Kiilakoski, Tomi; Matthies, Aila-Leena; Meinholt-Henschel, Sigrid; Roth , Roland; Tasanko, Pia 2010. Youth Participation in Finland and in Germany – Status Analysis and Data Based Recommendation. ([www.nuorisotutkimusseura.fi/sivu.php?artikkeli\\_id=1040](http://www.nuorisotutkimusseura.fi/sivu.php?artikkeli_id=1040))

Hansen, Petteri 2007. Yhteiskunnallista opettajuutta etsimässä. Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa –hankkeen loppuraportti. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskukseen tutkimuksia 10.

Jakku-Sihvonen, Ritva & Niemi, Hannele 2006 (Eds.), *Research-based teacher education in Finland – Reflections by Finnish Teacher Educators*. Turku: Finnish Educational Research Association.

- Kärenlampi, Paavo 1999. Taistelu kouludemokriasta. Kouludemokratian aalto Suomessa. *Bibliotheca Historica* 37. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura.
- Långström, Sture & Virta, Arja 2011. Samhällskunskapsdidaktik. För utbildning i demokrati och samhällsvetenskapligt tänkande. Lund: Studentlitteratur.
- Niemi, Hannele 2012. The societal factors contributing to education and schooling in Finland. In: Niemi, Hannele et.al. (Eds.) *Miracle of Education: The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Nousiainen, Leena; Piekkari, Ulla 2007. Osallistuva oppilas – yhteisöllinen koulu. Toimivan oppilaskunnan opas. Opetusministeriön julkaisuja 32/2007.
- Rautiainen, Matti, Räihä, Pekka 2012. Education for Democracy: A Paper Promise? The Democratic Deficit in Finnish Educational Culture. *Journal of Social Science Education* 11 (2), 7-23. ([www.jsse.org/2012/2012-2](http://www.jsse.org/2012/2012-2))
- Salo, Petri 2002. Skolan som mikropolitisk organisation. En studie i det som skolan är. Vasa: Åbo Akademis förlag.
- Simola, Hannu 1995. Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 137.
- Suoninen, Annika; Kupari, Pekka; Törmäkangas, Kari. 2010. Nuorten yhteiskunnalliset tiedot, osallistuminen ja asenteet. Kansainvälisen ICCS-tutkimuksen esituloksia. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Suutarinen, Sakari; Brunell, Viking; Poutiainen, Annikki; Puhakka, Eija; Saari, Hannu; Törmäkangas, Kari 2001. Suomen peruskoulun päättövaiheessa olevien nuorten yhteiskunnalliset tiedot, taidot, käsitykset, asenteet ja toiminta 28 maan kansainvälisessä vertailussa. Tulosten yhteenvetö. (<http://ktl.jyu.fi/arkisto/civics/civics.htm.>)
- Syrjäläinen, Eija, Eronen, Ari, Värri, Veli-Matti 2006. Opettajaksi opiskelevien kertomaa. Opettajaksi opiskelevien yhteiskunnallinen asennoituminen ja käsitys omista vaikuttamismahdollisuksistaan yliopistossa. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 6.
- Undervisnings- och kulturministeriet 2013. Universitetens förvaltning, styrning och finansiering. [http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/yliopistokoulutus/hallinto\\_ohjaus\\_och\\_rahoitus/?lang=sv](http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/yliopistokoulutus/hallinto_ohjaus_och_rahoitus/?lang=sv) (hämtad 9.2.2013)

# DEMOKRATI OCH LÄRARUTBILDNING I FINLAND

Matti Rautiainen och Arja Virta  
22.10.2012  
Oslo

Departments of Teacher Education in Finland

- Universitet har ansvar för lärarutbildningen för grundskolor (=den grundläggande utbildningen), gymnasier och förskolor (barenträdgårdar). Antalet universitet, som har lärarutbildning är 11 (tre av dessa är konsthögskolor); några universitet har lärarutbildning även i sina filialinstitutioner i andra städer än där moderuniversitetet finns.
- Lärarutbildningen för yrkesskolor yrkesinstitutioner sker i yrkeshögskolor

A map of Finland with black dots indicating the locations of teacher education departments. Labeled cities include Rovaniemi, Oulu, Joensuu, Savonlinna, Jyväskylä, Tampere, Turku, Helsinki, Vaasa, Kokkola, and Räuma.

## Lärarutbildning för grundskola och gymnasier vid universiteten

- Särdrag i finska lärarutbildningar är bl.a.:
  - **magisternivå** för alla lärare i grundskolan (= grundläggande utbildningen) och gymnasier (förskollärarna utbildas vid universitet, men har lägre examen, kandidatnivå).
  - tydlig **delning till klasslärarutbildningen** (årskurs 1–6 i grundskolan) och **ämneslärarutbildning** (årskurs 7–9 och gymnasiet); → behov att förbättra möjligheterna att få dubbelbehörighet
  - **övningsskolor**, som tillhör de pedagogiska fakulteterna, har ansvar för den största delen av praktiken
  - **antalet sökanden är tämligen högt** (med undantag för några ämnen i ämneslärarutbildningen)

### Klasslärarutbildningen: grundstruktur (flera variationer)

Studiehelheter	kand 180 sp	mag 120 sp	300 sp
Kommunikation (språkstudier, ICT); orienterande studier	15+5	5	25
Huvudämne ( <b>pedagogik</b> ):	60:	80:	140
■ uppsats / examensarbete	10	40	
■ studier i forskningsmetodologi	10	5	
■ andra studier i huvudämnet	15		
■ pedagogiska studier för lärare (inklusive praktik /undervisningsövningar minst 20 op)	25	35	
Mångvetenskapliga studiehelheter (=studier i olika skolämnen för åk 1–6)	60		60
Studier i biämnen, valbara studier	40	35	75

## Ämneslärare för årskurs 7–9 i den grundläggande utbildningen och gymnasier

- Ämneslärare avlägger magisterexamen i t ex humanistiska, matematiska, naturvetenskapliga, samhällsvetenskapliga eller teologiska ämnen (5-6 studieår)
- Pedagogiska studier för ämneslärare (60 studiepoäng) ger lärarbehörighet
- Dessa pedagogiska studier kan ingå i magisterexamen, men också både i kandidat- och i magisterexamen. Det är möjligt avlägga lärarenas pedagogiska studier även efter magisterexamen (separat diplom).

## Innehållet i pedagogiska studier för ämneslärare

1. Allmän pedagogik
2. Ämnesdidaktik
3. Praktik (undervisningsövningar, mest i övningskolan vid pedagogiska fakulteten)

Dessa studier ger pedagogisk behörighet för olika skolformer, men kan inriktas till årskurs 7–9 och gymnasium, eller till yrkesutbildning och vuxenutbildning (särskilt om huvudämnen är samhällsvetenskapliga eller pedagogiska)

## Huvudpunkter i lärarutbildningens historia

- Klasslärarutbildningen (tidigare folkskollärarutbildning) började i Jyväskylä på 1860-talet och ämneslärarutbildningen i Helsingfors på 1860-talet
- Då skapades även övningsskolesystemet (normalskolorna)
- Klasslärarutbildningen akademiseras på 1970-talet
- Samtidigt flyttades den pedagogiska delen i ämneslärarstudier till lärarutbildningsinstitutioner (ämnessstudierna hade varit vid universitetet hela tiden)
- De gamla lärarseminarierna hade en stark social ethos, som minskade efter de stora reformerna i lärarutbildningen på 1970-talet då utbildningen placerades vid universiteten och i de nya pedagogiska fakulteterna.

## Vad innebar förändringen för skolorna på 1970-talet

- behaviorism med skenbart mätbara mål för lärande; elevcentrerade metoder fick ökad betydelse
- läraren hade inte mera sin traditionella roll i nationsbygget
- psykologiska och tekniska intressen blev viktigare
- den viktigaste indikatorn på skolans kvalitet = hur eleverna uppnår målen för lärande
- ändå, skolan var på det sättet mer demokratisk genom att hela årskullar fick samma grundutbildning (samhällskunskap fick en marginell plats i läroplanerna)

## Demokrati i lärarutbildningen?

- lärarutbildningarna har fokus på psykologiska och socialpsykologiska, didaktiska och ämnesdidaktiska studier.
- teknisk yrkesinriktning
- i ämneslärarutbildning: ämnesorientering
  
- samhällskunskapsdidaktiken är mindre utvecklad, som följd av ämnets marginella status i läroplanerna
  - 3-8 poäng av 300 är sådana som kan anses ge stöd för lärares aktiva medborgarskap (variationer mellan institutioner)
  
- strukturerna i lärarutbildningarna (läroplanerna, personalen) har förändrats på motsvarande sätt
- blivande lärare har inte stort intresse för politik och deltagande

hur lärarstuderande deltog i föreningsverksamhet (Syrjäläinen et al; n = 318)

### Hur deltar lärarstuderande i föreningsverksamhet (Syrjäläinen et al 2006; n = 318)

	är medlem i föreningar (%)	deltar mycket eller en del i verksamheten (%)
studentförening	40	14
idrottsförening	30	27
religiös förening	16	14
kulturell förening	12	13
ungdomsförening	10	8
politisk förening	7	4
organ i universitetsadministration	5	5

## Hur deltar lärarstuderande i föreningsverksamhet

- det är en mycket liten minoritet som deltar i politisk verksamhet;
- det är mycket få som är delaktiga i universitetsadministration (många vet inte ens hur universitetet fungerar)
- ofta opolitisk aktivitet (scouterna, idrott, ungdoms, konst- och kulturella föreningar)

### ORSAKER

- brist på tid och kunskap
- redan i början av 1990-talet skrev Tapio Alttola om universitetsstuderandens livsvärld: de växande kraven i examina, färdig programmerade studieprogram gav mindre utrymme för studenternas egna intressen (den stilens blev dominerande på 1970-talet.)
- inte mycket autonomi för studeranden
- majoriteten vill studera fort, de har inte tid att delta
- NU: press från ministeriet – ännu mer i dag än 10 år sedan – att examina skulle bli färdiga i tid; universiteten belönas pga av antalet avgivna examina och antalet studerande som når 55 poäng/år
- → delta uppmuntrar inte deras aktiva medborgarskap (om studieaktivitet inte räknas)

## Utmanningar för skolan blir utmaningar för lärarutbildningen:

### ÄNDRAD AGENDA?

- Den finska skolans tradition har varit att skapa kohesion i samhället.
- ethos har förändrats → skolan har blivit mer utsatt för marknader;
  - mer segrering i skolan och samhället
  - ändå finns endast några få privatskolor, de flesta barn går i kommunal grundskola

### SKA LÄRARUTBILDNINGEN REAGERA ELLER ANPASSA SIG?

- olika samhällsproblem återspeglas i skolan – och därigenom också på lärarutbildningen
- lärare förväntas vara aktiva medborgare

## Under de senaste årtionde

- Enligt resultaten i Cived 1999 och ICCS 2009 har finska ungdomar inte fått tillräckliga förutsättningar eller färdigheter för demokratisk medborgarskap och deltagande
- Stora nationella projekt som har haft för avsikt att ändra situationen:
  - Politikprogram för medborgarinflytande (delprojekt: Lärarutbildning och medborgarinflytande)
  - Försöket att inrätta studentkårer i skolorna
  - Förändringarna har ändå varit överraskande långsamma

SLUTSATS: deltagande och demokrati är långtifrån självklarheter i den finska skola och i lärarutbildningarna

- frågan är om lärarutbildningen ger förutsättningar och färdigheter för den blivande läraren att utbilda aktiva medborgare
- problem: skolorna har inte en stark tradition av skoldemokrati och elevinflytande. Detta till skillnad från andra nordiska länder

(EN FÖRKLARING: lärares försiktighet pga 1970-talets radikala former av politiken i skolan)

## Någonting måste man göra

...därför att läraren har särskilt ansvar som medborgare

- Är det möjligt att fostra aktiva medborgare om läraren själv inte är en aktiv medborgare?
  - viktigt att vara medveten om sin egen roll i samhället och som en pedagogisk makthavare
  - →läraryrkets etiska utmaningar
  - argumentationsförmåga
  - yrkesmedvetenhet
  - beredskap att delta och agera – den behövs även för att utveckla skolan

## Behovet för interventioner på tre nivåer

*Demokratin ska betonas genom att*

- dess betydelse som mål i utbildningen bör förstärkas  
(läroplan och verksamhetskultur)
- den bör behandlas mer i studier (kurser)
- den bör förverkligas i praktiken

## Litteratur

- Ahonen, Sirkka 2005 Opettaja kansalaisen matina ja mentoring. Teoksessa J. Rantala & S. Ahonen (toim.) Kansalaisvaikuttamisen opettajankoulutukseen haasteena Historiallis-yhteiskuntatiedon kasvatukseen tutkimus- ja kehittämiskeskusten tutkimuksia 3, 19-32.
- Feldmann-Wojciechus, Eva; Gretschel, Anu; Helmisaari, Veppu; Kulakoski, Tomi; Matthias, Aila-Leena; Meinhold-Henschel, Sigrid, Roth, Roland, Tasanko, Rai 2010. Youth Participation in Finland and in Germany – Status Analyses and Data Based Recommendation ([www.ruuansotutkimusseura.fi/sivu.php?artikkeli\\_id=1040](http://www.ruuansotutkimusseura.fi/sivu.php?artikkeli_id=1040))
- Hansen, Peter 2007 Yhteiskunnallista opettajayhtävätäistymästä Kansalaisvaikuttamisen opettajankoulutukseen –hankkeen loppuraportti Historiallis-yhteiskuntatiedon kasvatukseen tutkimus- ja kehittämiskeskustan tutkimuksia 10.
- Kärenlampi, Peavo. 1999. Taitolu kouludemokratiastä. Kouludemokratian aalto Suomessa. Bibliotheca Historica 37. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura.
- Nousalainen, Leena; Piekari, Ulla. 2007. Osallistuva oppilas – yhteisöllinen koulu. Toimivan oppilaskunnan opas Opetushallituksen julkaisuja 32/2007.
- Rautainen, Matti, Räihä, Pekka. 2012. Education for Democracy: A Paper Promise? The Democratic Deficit in Finnish Educational Culture. Journal of Social Science Education 11 (2), 7-23 ([www.lse.org/2012/2012-2](http://www.lse.org/2012/2012-2))
- Selø, Petri. 2002. Skolen som mikropolitisk organisation En studie i det som skolen är. Vasa: Åbo Akademis förlag
- Simola, Hanna. 1995. Paljon vertailut. Suomalainen kansanopettaja valtioliisessä kouludiakurssissa 1880-luvulta 1890-luvulle. Helsingin yliopisto: Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 137
- Suoniemi, Anniha, Kupari, Pekka; Törmäkangas, Kari. 2010 Nuorten yhteiskunnalliset tiedot, osallistuminen ja asenteet. Kansainvälisten ICCS-tutkimuksen esituloksia Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos
- Suutarinen, Sakari, Brunelli, Viking, Poutiainen, Antti, Puhakka, Eija, Saari, Hennu, Törmäkangas, Kari. 2001 Suomen peruskoulun päättövoimassa olevien nuorten yhteiskunnalliset tiedot, tiedot, käsitökset, asenteet ja toiminta 28 maan kansainvälisessä vertailussa. Tuotosten yhteenveto. (<http://all.vu.fi/tutkisto/civics/civics.htm>)
- Syrjäläinen, Eija . Eronen, Ari, Väistö-Matti. 2008. Opettajaksi opiskelevien kertomaa. Opettajaksi opiskelevien yhteiskunnallinen esennehdintäminen ja käsitys omista vaikuttamismahdollisuuksistaan yliopistossa Historiallis-yhteiskuntatiedon kasvatukseen tutkimus- ja kehittämiskeskusten tutkimuksia 8

**Tre om svensk lärerutdanning**  
**Silvia Edling, forsker, Universitetet i Uppsala**  
**Johan Liljestrand, forsker, Högskolan i Gävle**  
**Maria Olson, forsker, Stockholms universitet/Högskolan i Skövde**

**Silvia**

Till att börja med vill vi säga att det är väldigt roligt att vara här.

När jag blev ombedd att delta som representant för Sverige på denna konferens så kändes det fel att tacka ja utan att ha Johan, Maria och Erik vid min sida eftersom vi under en längre tid har stött och blött de frågor som jag blev ombedd att tala om, nämligen demokrati och lärarutbildningens och skolans medborgarroll. Tyvärr kunde inte Erik delta.

Tanken är att Johan får inleda med att säga några ord om hur den svenska lärarutbildningens förhållningssätt till demokrati har förändrats ur ett historiskt perspektiv. Jag kommer därefter att fokusera på hur lärarutbildningen ser ut idag, och Maria kommer att ta vid i denna diskussion men med fokus på ett fallexempel från skolan taget ur tidskriften *Utbildning och Demokrati* där vi i ett temanummer diskuterar ICCS 2009, den internationella kvantitativa undersökningen av ungdomars medborgarkompetens, utifrån egna kvalitativa empiriska nedslag. Maria kommer även att lyfta upp vissa resultat från de kvalitativa nedslagen som visar på de utmaningar som dagens lärarutbildning och skola står inför när det gäller demokrati. Avslutningsvis kommer vi att ta upp några frågor som vi hoppas att vi får möjligheter att diskutera vid ett senare tillfälle. Jag lämnar ordet till Johan.

**Johan**

Jag kommer att anknyta den här korta genomgången av svensk lärarutbildning till Tomas Englands tre konceptioner. Dessa tre konceptioner utformades av Englund i doktorsavhandlingen *Curriculum as a Political Problem*, 1986. De tre konceptionerna gäller alltså medborgarfostran och hur idéerna om innehållet i denna har förändrats över tid. Konceptionerna ska också, enligt Englund, förstås som idealtyper som kan fortsätta att existera i ett senare skede. Den första kallade han för patriarchalisk konception där man sätter Gud, fosterlandet och katekesen i centrum. Den andra benämner han en teknisk, rationell konception, där det handlar om att tillägna sig kunskaper så effektivt som möjligt och som har ett stort nyttovärde i samhället. Englund kunde också urskilja en tredje konception som han benämner som den kommunikativt demokratiska.

Jag ska försöka anknyta till de här tre konceptionerna i vad som följer. Låt oss börja då med den svenska allmänna folkskolan som infördes 1842. För lärarna gällde då vissa minimikrav. De skulle kunna läsa tryckt text, skriva läsligt, behärska de fyra räknesätten och sedan naturligtvis kunna katekesen och biblisk historia. Den här bilden känner vi kanske också igen från andra skandinaviska länder. Agneta Linné påpekar att det inte var någon kritiskt ifrågasättande person som utbildades och det är ganska tydligt om man relaterar till Tomas Englands konception som här blir ju den patriarchaliska. Efter detta började, i inledningen av 1900-talet, så småningom progressiva idéer att få fäste samt idéer från den så kallade nyhumanismen i Tyskland. Detta gällde dock framför allt lärdomsskolan.

Även John Deweys idéer började cirkulera runt. Man började tala om att utbildningen i skolan

hade en roll och möjlighet till att förändra samhället, alltså inte endast att bevara det. Därmed kommer, med Englunds termer, inslag av den demokratiska konceptionen in på scenen. Samtidigt så introduceras den vetenskapliga psykologin, vilket innebär drag av en rationellt teknisk konception, där undervisningen förväntas byggas på vetenskapliga resultat. Man hade som ambition att utveckla en slags vetenskaplig grund för vad som fungerade och vad som inte fungerade på basis av det psykologiska studiet av hur barn är och hur barn inte är.

En ny lärarutbildning växer det fram 1906. Det blir nu mindre inslag av kristendom. Utifrån bland annat Ellen Keys idéer uppmärksamas att barnet har en själ. Barnet betraktas, i anslutning till detta, som ett subjekt. I denna fas uppmärksamas vikten att försöka begreppsligöra elevens verklighet och att försöka förstå världen utanför klassrummet. Under denna period sker alltså en dragning mot ett mer modernt perspektiv i jämförelse med tidigare. En viktig milstolpe i svensk lärarutbildning är året 1946 – alltså precis efter det att andra världskriget tagit slut. Här växer det fram tydligt demokratiska ideal mot bakgrund av det som man nyligen sett: fascism, nazism. I huvuddokumentet från 1946 års skolkommision fanns avsnitt om hur lärarutbildningen skulle forma skolan i en demokratisk anda. Det fanns också ett inslag av att en skola, där alla medborgare skulle inkluderas. 1946 är däremed en viktig milstolpe om man studerar området demokrati och lärarutbildning. Här ser man tydligt inslag som kan relateras till Englunds demokratiska konception.

1977 blir lärarutbildningen en del av den högre utbildningen. Demokratitanken når sin kulmen i 1980-års läroplan för grundskolan, men dess betoning på elevers inflytande lever kvar i 1994-års läroplan. 24 år senare, 2001, reformeras lärarutbildningen och dess forskningsförankring stärks, åtminstone med avseende på dess mål. Varje lärarstudent skulle nu skriva ett avslutande vetenskapligt arbete, och sedan vara behörig till att söka forskarutbildning. Under denna period, där det tidigare lärarseminariet ersätts med studier vid högskola och universitet, växer fram en idé om att läraren skulle vara (ut)bildad och kunna fatta egna omdömen för att kunna bedöma vad är det som sker i klassrummet; vad är detta för specifik situation? Vad är det för specifikt med just den här eleven, etc. Och det här kunde också leda till en större öppenhet, skulle man kunna resonera, om en mer dialogisk och omdömesbaserad, pågående bedömning, där elevernas olikhet bejakas.

Idag växer det ändå fram en idé om att lärarutbildning ska vara evidensbaserad. Denna aktuella trend skulle kunna jämföras med den vetenskapligt teknisk rationella konceptionen. Huvudmotsättningen mellan den forskning som finansieras till lärarutbildningen är att det ska generera en evidensbaserad skola, samtidigt som demokratiska elev-centerade mål finns kvar från den gamla läroplanen. Hit hör också att skollagen har fått ett nytt direktiv om att undervisningen ska bygga på vetenskap. Vi alltså konstatera att även om demokratiuppdraget finns kvar så finns parallellt med detta det ett starkt inslag av målstyrning, internationella kunskapsmätningar och att generella principer, formulerade av forskare ska styra utbildningen.

Slutligen kan man säga att vi idag vi har parallella mål i svensk lärarutbildning. Å ena sidan så finns demokrati- och mångfaldsuppdraget, motsvarande Englunds demokratiska konception, tydligt formulerat både i lärarutbildningens styrdokument men också i skolans läroplaner. Samtidigt formuleras skolans uppdrag i termer av evidens, mätningar och redovisningar. Den svenska utbildningsministern Jan Björklund är inte här idag (liksom ingen annan av de nordiska ministrarna). Han har själv varit med och tagit fram en läroplan för skolan med tydliga demokratiinslag (från förr?), men han talar sällan om detta uppdrag själv. Och det blir också lite av sida vid sida: På ena sidan står läroplanens fortfarande tydliga demokratimål och på den andra sidan står den som har drivit denna läroplan.

## Silvia

Medan Johan lyfte fram historiska aspekter av demokrati på lärarutbildningen så kommer jag att lägga tyngdpunkt på hur läget ser ut idag. Till att börja med vill jag peka på att lärarutbildningen är den största högskole- och universitetsutbildningen i Sverige. Det är en massutbildning, som hanterar stora kullar studenter varje termin. Jag vill också understryka att det har skett väldigt stora förändringar i Sverige vad gäller organisation och innehåll av lärarutbildningarna. För att nämna några exempel: innan ht 2011 har utbildningen byggt på blandade lärargrupper med motiveringen att vissa lärarkunskaper är ämnesöverskridande, medan det idag betonas att varje lärargrupp ska gå för sig, det vill säga förskollärarna för sig, förskoleklasserna upp till årskurs 3 för sig, 4-6 för sig, ämneslärarna för sig. Det är alltså, en tydligare klassificering av lärarkategorier idag än vad det var tidigare. Fortsättningsvis, betonas vikten av att upprätthålla en vetenskaplig kärna bestående av områden som lyfts fram som är särskilt angelägna för lärare att kunna i sitt framtida yrkesliv (60 hp). Statlig styrning i form av ökad kontroll har skärpts, där lärarutbildningar riskerar att förlora sin examinationsrätt om inte ett visst mått på kvalitet bibehålls.

Som Johan så bra inleddes med att ta upp, så har synen på demokrati och lärarutbildning skifat över åren. Vad som utmärker dagens lärarutbildning är att demokrati inte kan särskiljas från människors dagliga liv, vilket visar på ett förhållningssätt påverkat av pragmatikern John Dewey. Enligt Dewey kan man inte särskilja på kunskap och värderingar eftersom varje kunskap baseras på ett val som utesluter annat och därmed alltid är värdeladdat. Genom att flytta uppmärksamheten mot det levda livet och de val och meningsskapande som sker där så innebär det ett skifte i läraruppdraget från att förse lärarstudenter med fungerande metoder till att ge dem teoretiska verktyg som hjälper dem att analysera en praktik i konstant rörelse. Det krävs mycket av lärarstudenter idag, de kan inte undervisa som de vill utan måste ta hänsyn till rådande ramar. De måste kunna viss fakta, förstå, analysera, utföra synteser och värdera en praktik som är contingent. Samtidigt har läraryrkets status i Sverige sjunkit på senare år, vilket har inneburit att intagningsbetygen har sänkts radikalt och studenter med behov av särskilt stöd har ökat. Pressen från statliga krav på kvalitet, komplexiteten i läraruppdraget och studenternas låga förkunskaper är en verklighet som många på lärarutbildningen brottas med i dagsläget.

Lärare har *tre* uppdrag att ta hänsyn till idag. Till att börja med betonas det i både läroplaner, styrdokument och högskoleförordningen att lärare ska kunna *förmedla kunskaper* om bland annat demokrati. Formuleringar i läroplanerna pekar även på ett specifikt sätt att se på kunskap där exempelvis dialog, individens erfarenheter, komplexitet och olika kunskapsformers samspel lyfts fram som viktiga att ta hänsyn till. Fortsättningsvis ska lärare *socialisera* barn och unga till att anamma vissa demokratiska värderingar: alla människors lika värde, individens frihet och integritet, jämställdhet mellan kvinnor och män och solidaritet med svaga och utsatta. I socialisationsuppdraget ingår även att förse barn och unga med vissa färdigheter nödvändiga i deras framtida demokratiska medborgarskap som att kunna diskutera kritiskt, delta i demokratiska möten, engagera sig i samhällsfrågor etc. Avslutningsvis har lärare idag ett uppdrag som handlar om att arbeta för att *förändra* orättvisa samhällsstrukturer, vilket är nära sammanflätad med frågor som rör till exempel makt, normer, kultur, exkludering/inkludering, hantering av skillnad/mångfald och motverkande av stereotypa föreställningar. Även om krav på förändring har funnits med i tidigare politiska styrdokument genom formuleringar som "att motverka stereotypa föreställningar" så har det blivit förstärkt sedan 2006 i samband med införandet av nya lagar som syftar till att på

motverka diskriminering och kränkning i samhället. De tre olika läraruppdragen är nära sammanlänkade med varandra, vilket innebär att lärares val av kunskap synliggör ett visst seende och vissa värden som säger något om vad och vem som räknas och inte räknas i samhället. Återigen, vad detta visar på är att det läraruppdrag vi har idag är komplext och kräver mycket av lärarstudenter och lärare. Jag lämnar nu ordet till Maria som kommer att visa på ett exempel på den komplexitet vi har att hantera.

### **Maria**

Jag är alldeles nyanländ så det är extra roligt att få komma hit. Jag ska som sagt försöka göra ett utsnitt ur det som Johan och Silvia förtjänstfullt tagit upp vad gäller uppdragen och utmaningarna som dagens lärarutbildning respektive dagens skola står inför i Sverige. Jag kommer att gå in på eleverna och deras demokratiförståelse och handlingsutrymme. Detta gestaltar och uppvisar de skilda politiska ambitionerna som finns och har funnits vad gäller lärarutbildningen och skolan. Jag gör detta genom att göra en utblick i ICCS 2009, den internationella kvantitativa studien som ämnar undersöka ungdomars medborgarkompetens, och utbildningens roll i relation till denna. Vi – Silvia, Johan, Erik och jag – har skrivit ett temanummer i tidskriften *Utbildning & Demokrati* om detta (vol 21, nr 1, 2012)

ICCS-studiens frågor till ungdomarna bjuder på ett initierat och betydelsefullt sätt upp till en inblick i vilka tankefigurer om demokrati och skola och medborgarskap som är aktuella i den innevarande samhällssituationen. De täcker med dessa frågor in elevers (14-åringars) predispositioner till och uttryck för vilka kunskaper, värden, förhållningssätt och handlingar som 'räknas' som demokratiska och som ingår i 'det goda' medborgarskapet. De säger också något om vad som är, och vad som borde vara skolans roll i sammanhanget idag och i framtiden. Frågorna hjälper oss att resa spörsmål kring vad det kan betyda för oss som lärarutbildare och lärare att lära ut, förvalta och förmedla och hantera demokratiska kunskaper, värden, förhållningssätt och handlingar i den komplexa och rörliga värld som lärarutbildning och skola i Sverige befinner sig. Inte minst genom ett starkt reformtryck som tidigare nämnts här. Frågan jag vill lyfta här är hur vi kan förstå de här mätningarna, framför allt deras enkätfrågor, i förhållande till lärarutbildningens och skolans trefaldiga demokratiuppdrag.

Vad jag vill lyfta med detta utsnitt är att lärarutbildningens och skolans uppdrag ofta lyfts fram som tvåfaldigt snarare än trefaldigt; det görs oftast till en fråga om att antingen förmedla kunskaper eller att socialisera in blivande lärare och skolelever till ett redan etablerat tänkande, handlande och förhållningssätt till demokrati och medborgarskap, och sällan till en fråga om att skapa förutsättningar för att förändra detta rådande, etablerade synsätt och förhållningssätt på demokrati och medborgarskap. Annorlunda uttryckt så bortser vi från den tredje uppgiften som såväl lärarutbildningen som skolan har; att se till elevers och ytterst demokratins och vidare medborgarskapets inneboende förändringskraft.

För att ta ett exempel. När ICCS frågar efter ungdomarnas medborgerliga engagemang, som är en aspekt av deras medborgarkompetens, så ber de dem svara på om de är, har varit eller önskar vara (i framtiden) engagerade i ett elevråd, i någon debatt i klassrummet eller på skolan, inom körsång, drama eller musikaktivitet. Man försöker fånga in deras aktiviteter och tankar på vissa saker som inte bara ligger på skoltid utan också utanför skoltid. Man försöker också fånga in och fråga om och de har deltagit, deltar i eller tänker delta i något politiskt ungdomsförbund eller något annat frivilligengagemang de senaste tolv månaderna.

Utan att göra anspråk på någon direkt jämförelse så vill jag, mot bakgrund av en empirisk, intervjustudie av ungdomars (7 stycken 18–19-åringar på samhällsprogrammet på gymnasiet) medborgerliga engagemang synsätt – när de får tänka och tala fritt kring detta – ge en hastig inblick i vad ett sådant engagemang innehållar. När de talar om vad det innebär och hur de tänker och 'gör' medborgarskap så framträder en delvis annan bild av ungdomars medborgerliga kompetens än den som infängas i och genom ICCS. Mot bakgrund av att ICCS fungerar normerande och vägledande för utformningen av såväl lärarutbildningens som skolans synsätt (till exempel är Skolverket i Sverige ansvarigt för ICCS-studiens genomförande, och ett flertal rapporter har framtagits där ICCS-studiens resultat lyfts fram och problematiseras på olika sätt) och arbete med sitt demokratiska uppdrag så blir detta intressant.

För ungdomarna i den intervjustudien är medborgerligt engagemang bland annat en fråga om vad man gör i hemmet, och hur man tar ansvar för miljön genom att källsortera, prata med kompisar eller föräldrar, och att åka kommunalt istället för att be om skjuts med bil. Det handlar också om säkerhet och att ta vara på och vara tacksam för sin rörelse- och yttrandefrihet, samt att betala räkningar. Utan att ge någon heltäckande, eller ens rättvis bild av deras svar, så vill jag med dessa exempel visa på att mycket av deras 'görande', tänkande och förhållningssätt rörande demokrati och medborgarskap faller bort i ICCS-studien, och – menar jag – i skolan och möjligen även i lärarutbildningen. Till exempel ses här civil sociabilitet och platsen för denna, hemmet, inte sällan som tillhörandes en privat sfär som inte innehåller något avgörande eller betydelsefullt offentlig roll vad gäller medborgerligt engagemang. Undantag finns givetvis, vilket genomslaget för sociala medier visar (ett par 'nya' frågor om detta har införts i ICCS-studien, och begynnande forskning om sociala medier håller på att vinna ingång i den utbildningsvetenskapliga forskningen i Sverige och internationellt). Men i allt väsentligt så faller mycket av de ungas medborgerliga engagemang bort, även om detta direkt riktar sig mot 'heta' globala frågor rörande miljö och internationella rättigheter. Detta innebär att vi har ett slags 'glapp' mellan vad det betyder att ha medborgarkompetens enligt ICCS och i skolans curriculum (både styrdokument och undervisning), och vad ungdomar själva tycker innehållas i detta begreppet, när de får frågan fritt. Min observation är knappast varken representativ eller uttömmande, men indikerar något som är viktigt i diskussionen om Nordens lärarutbildningars och skolers demokratiuppdrag.

Om vi återvänder till detta uppdrag, som är trefaldigt och som har tilldelats olika grad av framträdande roll i ett historiskt ljus, så förefaller förändringsaspekten i detta uppdrag ges en undanskymd roll, medan kunskapsförmedlande och socialiseringe aspekter ägnas en större uppmärksamhet. Min bestämda uppfattning är att denna förändringsaspekten är beroende av, och skapas i, de ungas egna svar, tankar och aktiviteter som sätts i relation till medborgarskap och demokrati. Dessa svar kan vi inte veta 'på förhand', utan vi – oftast läraren (oavsett ämne, då ju skolans demokratiuppdrag i Sverige såväl som i övriga nordiska länder ska ligga som en strimma i alla ämnen) måste fråga efter och lämna rum för i sin undervisning. Att lyfta fram detta som en central uppgift för läraren är en stor och viktigt uppgift och utmaning för lärarutbildningar i Norden vilken ryms i dess demokratiuppdrag.

Detta betyder inte att såväl kunskapsförmedling som socialisation är och fortsätter att vara betydelsefulla delar av skolans och lärarutbildningens demokratiuppdrag. Det betyder snarare att vi behöver lägga oss vinn vid att alla tre aspekterna av detta demokratiuppdrag tillmäts uppmärksamhet och berättigande: vi måste till att både återskapa och nyskapa samhället. Detta förutsätter att även nyskapandet – som framträder i och genom ungas egna synsätt,

handlingar och förhållningssätt till demokrati och medborgarskap tillmäts aktualitet och värde i lärarutbildningen och skolan. Då kan internationella kvantitativa mätningar som ICCS få en räntmäig och balanserad roll när det gäller vad som kan och bör göras i skolan och med blivande lärare i relation till demokratiuppdraget. Istället för att – vilket tenderar att vara risken idag, menar vi – inte en överdriven sådan, som kan leda till att förändringskraften och därmed nyskapandet av demokrati och medborgarskap i och genom lärarutbildning och skola förtvinar. Mot bakgrund av de förändringar och utmaningar som både Johan och Silvia tagit upp blir tilldelandet av utrymme i lärarutbildningen och skolan för de ungas egna röster och handlingar rörande demokrati och medborgarskap inte bara en viktig aspekt se till. Den blir nödvändig.

### Silvia

Avslutningsvis vill vi lyfta upp några frågor av olika slag som vi tycker är värda att fundera på.

Den första frågan är kopplad till ICCS-studien, vilken kan ses som ett uttryck för en mätbarhetstrend i skola och lärarutbildning. Denna mätbarhetstrend reser vissa spörsmål när det gäller frågan om demokrati och medborgarskap; var går gränsen för vad som är mätbart när det gäller blivande lärares, och ungas vetande, kunnande och förtrogenhet med demokratisk medborgarkompetens? Vad Maria lyfter upp ovan är att samtidigt som vi behöver kunna mäta kunskaper och kompetenser så är risken stor att vissa aspekter av demokrati och medborgarskap – vilket är högst kontextuella, relationella och situationsburna fenomen – osynliggörs inom ramen för enkätburna, kvantitativa och generaliseringbara studier. Det finns idag tendenser till att särkoppla kvantitativa studier från kvalitativa och detta är, menar vi, en fara eftersom det bidrar till att skapa ett antingen-eller-seende där dialog kring komplexiteten rörande skolans och lärarutbildningens demokratiuppdrag omöjliggörs.

Den andra frågan hänger ihop med den första; hur kan vi som lärare, lärarutbildare och forskare öppna upp för barns och ungas egna och unika, kontextburna sätt att tala om, ”göra” och leva sitt medborgerliga engagemang som verksam del av skolans demokratiska medborgarbildningsuppdrag?

Dessa två frågor är väsentliga, menar vi, för om vi ska bli lyckosamma i Sverige, men också i Norden, när det gäller de aktuella kraven på kvalitet och komplexitet som detta uppdrag reser.

Med de orden tackar vi så mycket för oss.

Johan Liljestrand, Silvia Edling & Maria Olson

## **DEMOKRATIPERSPEKTIV PÅ SVENSK LÄRARUTBILDNING**

### **KORT BAKGRUND: Svenska allmänna folkskolan**

1842 inträder skolplikt

Minimikrav 1864: Läsa tryckt text; skriva  
läsligt; behärsk de fyra räknesätten; känna  
till katekesen och biblisk historia

"Det var ingen kritiskt ifrågasättande person  
som utbildades", "Behärsk en metodik" (A  
Linné)

Kan relateras till en patriarkalisk konception  
(Englund 1986)

## ■ Progressiva idéer i början på 1900

- Nyhumanism från Tyskland (mest för lärdomsskolan); John Dewey idéer
- Utbildningen möjlighet att förändra samhället > inslag av demokratisk konception (Englund 1986)
- Psykologin blir viktigare än färdiga metoder > vetenskapligt rationell konception (Englund 1986)

## ■ <I kölvattnet: Ny lärarutbildning 1906

- Mindre kristendom
- Barnet och dess själ (psykologi) i fokus, jfr Ellen Key
- Symboliska föreställningar om världen utanför klassrummet, i samhället

## || Efterkrigstiden – mot demokrati och enhetsskola

Demokratiska ideal, 1946 års skolkommision hade även avsnitt om lärarutbildning

Tydligare inriktning mot en skola för alla, rustade för att leva i ett demokratiskt samhälle (jfr Demokratisk konception/Englund)

## || Lärares omdöme eller/och mål rationalitet

Lärarutbildningen blir den del av den högre utbildningen med krav på vetenskaplig förankring 1977

2001 reform – att alla lärare i alla skolformer skulle kunna söka forskarutbildning

Mot en reflekterande, bildad lärare, som i sätter omdömet i centrum

Större öppenhet för mångfald och nya infallsvinklar?

Följande reform 2011 sätter fokus på mål rationalitet

## I Lärare som effektiva förmedlare av kunskap

Begreppet evidensbaserad, jfr vetenskapligt rationell konception (Englund 1986)

Prop. 10:89 Forskning med relevans för skolan utveckling: "[...] huvudmålsättningen med den forskning som finansieras är att den bidrar till en mer evidensbaserad skola och förskola."

Målstyrning + internationella mätningar mer framträdande plats i bilden av skolan

## II Sida vid sida

Demokrati- och mångfaldsuppdrag är tydligt formulerat

Målrationälitet (evidens, mätningar, accountability)

Två konceptioner: demokratisk resp. vetenskapligt rationell

## I Lærgripande lærarutbildnings

26 antal lærarutbildningar i Sverige

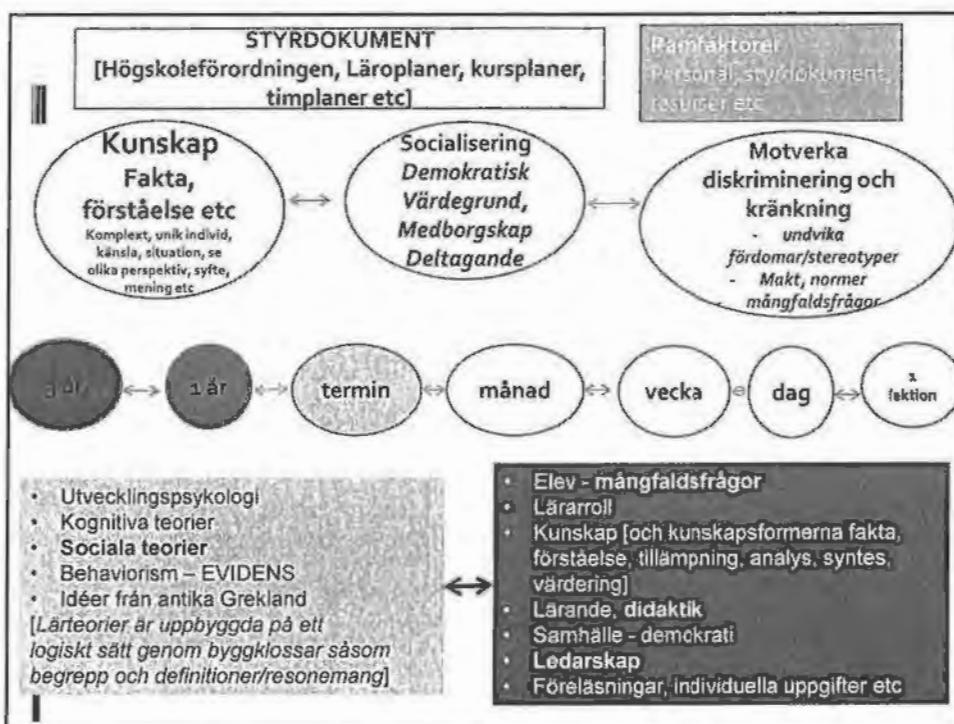
Sveriges största Universitets/  
högskoleutbildning

Stark statlig reglering – ständigt under  
förflyttning

Förr: blandade lärargrupper

Nu: förskola, F-3, 4-6, ämneslärare

Ämnen, ämnesdidaktik, allmändidaktik  
(vetenskapliga kärnan)



## Evidensbaserad demokrati? – International Civic and Citizenship Education study (ICCS 2009)

- 14-åringars demokratiska medborgarkompetens (140 000 ungdomar i 38 länder)
- Jämföra resultaten inom länder, mellan länder och världsdelar
- Stärka skolers arbete med att se till barns och ungas demokratiska medborgarkompetens i den aktuella samhällssituationen (..globalisering, 'terrordåd', individualisering)

## Medborgarkompetens och ICCS 2009

Vad är det som egentligen mäts i stora internationella mätningar av ungdomars kunskaper och förmågor?

- Hur kan vi förstå dessa mätningar i förhållande till skolans demokratiuppdrag?
- Vad kan, gör och tänker ungdomar själva kring medborgarskap och samhälleligt/politiskt deltagande?

## ICCS och vad som 'räknas' som ungas medborgerliga engagemang

1. Engagemang i skolan (ind-kollektiv)
2. Engagemang utanför skolan (ind-kollektiv)
3. Engagemang nu och i framtiden (ind-kollektiv)
4. Tankar om och hållning inför [det goda] medborgerliga engagemanget (ind-kollektiv)

## Svenska unga om vad som 'räknas' som medborgerligt engagemang

- "Vad är medborgarskap/medborgerligt engagemang (för dig)? Varför? Hur tar detta sig uttryck tidigare, här-och-nu samt i framtiden?"
- 18-19 åringar på gymnasiet (samhällsprogrammet)

## Demokratiskt medborgerligt engagemang – något som:

- ofta äger rum hemma (hemmet som off. sfär. ind-kollektiv, ind-världen)
- har globala dimensioner (ind-världen)
- handlar om relationer (till sig själv, samhället, världen; tillhörighet)

Hur kan vi förstå detta utifrån ICCS –  
lärarutbildningens/skolans demokratiska bildningsuppdrag i  
Sverige/i Norden?

## *Frågor – problem – muligheter?*

- *Var går gränsen för vad som är mätbart när det gäller ungas vetande, kunnande och förtrogenhet med demokratisk medborgarkompetens?*
- Hur kan vi som lärare, lärarutbildare och forskare öppna upp för ungdomarnas egna sätt att tala om, 'göra' och leva sitt medborgerliga engagemang och sitt politiska samtalande som vital del av skolans demokratiska medborgarbildnings-uppdrag?

## Frågor – problem – möjligheter?

Lärarutbildningen kräver mycket av lärarstudenter och lärare

Många lärarstudenter har behov av särskilt stöd, svårt att uttrycka sig skriftligt, svaga förkunskaper

Fördomar bland lärarutbildare. Teori ingen riktig lärarkunskap

Fördomar i populärvetenskapliga sammanhang färgar av sig på studenters krav och förväntningar

Lärare på lärarutbildningar mer utsatta idag?



## **Demokratiperspektiver i norsk lærerutdanning**

**Tine Arntzen Hestbek, førstelektor**

**Cecilie Rønning Haugen, førsteamanuensis**

**Program for lærerutdanning, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet**

Vi henger oss på Sverige som snakket nå sist – og vi slår fast at historisk er veldig mye likt når det gjelder lærerutdanning. Derfor sier vi ikke så mye om hvordan lærerutdanningen har vært eller hvordan den er bygd opp. Det kan vi eventuelt ta som spørsmål.

Vi vil snakke om ulike kunnskapsformer i lærerutdanningen og skal også koble det opp mot egen undersøkelse som vi har gjennomført. Flere her har vært innom Dewey, og det er viktig å slå fast at demokrati er mer enn en styreform. Det er primært en form for liv i forening med andre – en felles kommunisert erfaring. Det er vårt utgangspunkt. Som nevnt vil vi komme inn på ulike diskurser og se hvordan de forholder seg til utdanningen vi vil gi lærere.

Vi er bekymret for at vi får en lang lærerutdanning – en masterutdanning som vi er glade for, men samtidig er vi bekymret for at vi deprofesjonaliserer læreryrket. Vi er også mot å redusere lærerens profesjonelle skjønn og rom slik vi nå ser gjennom den utdanningspolitiske styringen.

Vi mener at en demokratisk bevissthet blant annet handler om å «bear witness to negativity». Vi er nødt til å solidarisere oss med marginaliserte grupper for å fremme likeverd og demokratisk utvikling. Og da er vi nødt til å utdanne autonome og utviklingsorienterte lærere.

Hvis vi ser på den norske fellesskolen slik som den står i dag – så ser vi at den i stedet for å dempe sosial ulikhet så produserer den sosial ulikhet. Den sosiale klassebakgrunnen er den viktigste faktoren for å forklare elevsituasjonen. Vi har stort frafall i videregående skole, og spesielt peker Finnmark fylke seg ut. Og det er særlig gutter som faller fra. Så ser mange skolenedleggelse i Norge. Vi har ingen omfattende privatisering som i Sverige. Det som blant annet skjer med skolenedleggelsene er at vi får mange foreldreide skoler, blant annet Montessori-skoler. Foreldrene tar ansvaret selv for ikke å flytte elevene til sentrale skoler.

Når vi skal utdanne lærere har vi begrenset tid å gjøre det på – samtidig som vi har mange kunnskapskrav som skal oppfylles. Og de må veies opp imot hverandre. Vi skal her skille mellom tre ulike former for kunnskap, som er knyttet til ulike formål. Det første formålet er knyttet til kontinuitet. Når vi utdanner våre lærerstuderter så må vi forberede dem på å gå ut i den skolehverdagen som eksisterer i dag. De må være forberedt på å tre inn i de skolene som eksisterer og den skolehverdagen vi finner der. Denne kunnskapen er knyttet til praksiskunnskap – eller det som kalles erfaringsbasert kunnskap. Det som karakteriserer denne formen for kunnskap er at den er muntlig, lokal, kontekstavhengig, spesifikk, motsetningsfylt på tvers av, men ikke innen en kontekst. For eksempel hva gjøres når elever avbryter læreren? Det er spørsmål som lærerstuderter ofte stiller. Og dette finnes det ikke noe entydig svar på. Du vil finne ulik praksis i samme situasjon i forhold til ulike elever. Samme strategi vil fungere ulikt i ulike kontekster. Og derfor er kunnskapen kun gyldig i en gitt kontekst. Bernstein skiller mellom to begrep i forhold til praksiskunnskapen. Han snakker om et reservoir, det vil si den samlede praksiskunnskapen som finnes blant lærerne i skolen. Og han

snakker om et repertoire, det vil si den kunnskap den enkelte lærer har tilegnet seg fra praksisfeltet. En kritikk som ofte rettes mot lærerutdanningen er at lærerstudentene opplever et praksissjokk når de kommer ut. Vi har ikke forberedt dem godt nok på den vanskelige hverdagen de skal ut i. Om vi legger Bernsteins teori til grunn, vil alle lærerstudenter oppleve praksissjokk når de kommer ut i læreryrket. Og det er på grunn av at vi aldri vil kunne forberede lærerstudentene på mangfoldet de skal ut i. Det er imidlertid ikke noe som er spesielt for læreryrket, det finner vi nok i de aller fleste yrker.

Når det er snakk om å forberede lærerstudentene på å praktisere i forhold til en veldig heterogen elevmasse – så vil det si at vår lærerutdanning er nødt til å på best mulig måte, innen de gitte rammene, legge til rette for et mangfold av praksiserfaringer. Både det å få kunnskap fra erfarte lærere og det å selv arbeide med et mangfold av elever. Det er den beste måten dette kan gjøres.

Men så har vi andre formål: Formål 2 er knyttet til implementering av gjeldende føringer. Det er det vi referer til som "her og nå – kunnskap". Denne kan enten være praksiskunnskap eller forskningsbasert kunnskap. Og det er ikke gitt hva denne kunnskapen skal bygges på. Når en snakker om forskningsbasering så knytter en det til en enverdensteori hvor forskningen er tett sammenvevd med politikk og praksis. I en enverdensteori, Hammersleys begrep, så vil lærerutdanning være leverandør av effektiv utdanning. Lærerutdanning som praksisforberedelse bruker ofte begrepet «evidens-based practice». I denne forståelsen av forskningsbasering finner en en instrumentell forståelse av teori og forskningsresultater. I Norge har vi for eksempel «PALS-skoler», jeg vet ikke om dere kjenner det igjen fra andre land, et amerikansk konsept som implementeres i norske skoler som gir retning for hvordan lærerne skal agere i klasserommet. En studie som det ofte refererer til er Hattie som også prøver å si noe om hva som er mest effektivt. I denne forståelsen ligger det en teknisk rasjonell forståelse av relasjonelle forhold vil være min påstand. Og i denne ligger det en nøytralisering av verdispørsmål – og dette er viktig i et demokratiperspektiv. Når vi ser på OECD og deres visjon for politikk og lærerutdanning – så finner vi at den er sterkt knyttet til en enverdens-teori. For eksempel finner vi følgende sitat:

There is..... (se PP)

Vi ser her en veldig tett forbindelse mellom læringsmålene ute i skolen og ikke bare til lærere, men også til oss som lærerutdannere. Og det vi tilbyr våre lærerstuderenter. Vi har sett på Stortingsmelding 11 som er den norske Stortingsmeldingen om lærerutdanning. Vi kan også se at pedagogikkfaget skal være mer praksisrettet og kraftigere forankret i læringsmålene ute i skolen – på samme vis som OECD. Vi har også sett på hvordan ulike emner i vår lærerutdanning forholder seg til en enverdens- eller toverdensteori. Det vil jeg si litt om til slutt.

Formål 3 i skolen er knyttet til utvikling og endring. Og det er her vi særlig finner det kritiske elementet. Dette er uavhengig og "langsiktig kunnskap". Forskningsbaseringen må i forhold til dette formålet basere seg på en toverdensteori. Dette vil være kunnskap som er gyldig for å jobbe lenge i skolen under forskjellige lærerplaner, og ikke minst det å innta en autonom rolle som lærer. I en toverdensteori så ser en på forskning som opplysende – teori og praksis som to ulike verdener. Du kan ikke direkte anvende forskningsresultater, men de kan bidra til innsikt i praksis og handling. Teori settes opp mot teori, det finnes ikke én sannhet. Og i den sammenhengen her må lærerutdanning forstås som kulturfag. For eksempel når en ser Hattie som konkluderer med effektivitet i forhold til at

det er mer effektivt å dele skoler inn etter kjønn for å få best mulig resultater – så vil en her se kjønnsdeling i lys av ulike ideologier. Om vi er opptatt av menneskesyn og verdibasering av ulike former for praksis. Kunnskapen preges av avstand til – men den handler likevel om politikk og praksis. Teori er en side av kunnskap om praksis, men siden praksiskunnskapen er kontekstuell, jevnfør det første formålet, kan ikke dette direkte føres tilbake til oppskrift på hva som fungerer.

En mer autonom og kritisk lærerrolle ser vi heldigvis også i Stortingsmelding 11. Der den knyttes til at forskningsmessig har faget Pedagogikk og elevkunnskap utvikles slik at det kan være et redskap for utvikling av kritisk refleksjon over og fornying av egen praksis. Og skolens dannelsesrolle, formål og pedagogisk grunnsyn, etikk og holdninger trekkes fram. Og ikke minst at du skal praktisere i forhold til et stort elevmangfold.

Da er det spørsmål om hva som er relevant lærerutdanning for demokrati. Hvordan skal disse ulike kunnskapsmålene vektes i en kritisk lærerutdanning. Og det som vi er ganske så enige om er at alle må ha en plass, men hvor stor plass skal hver og en ha?

I lærerutdanningen ved NTNU, der vi kommer fra, gjorde vi et forsøk med å integrere fagdidaktikk og pedagogikk 2008 til 2011. Og bakgrunnen for det var at vi hadde en rammeplan, som vi faktisk ennå har, selv om den nå skal skiftes ut. Rammeplanen er fra 2003. Den har fokus på demokratiske verdier og demokratisk utdanning og dannelse. Det som står i den rammeplanen er at pedagogikk, fagdidaktikk og praksis sammen skal legge forholdene til rette for lærerstuderter utvikler den kompetansen som er definert i rammeplanen. Og det vi har fått veldig sterkt kritikk fra studentene på var at vi ikke var samkjørt – hverken pedagogikk eller fagdidaktikk. Og ikke var vi enige. Det var mange ulike perspektiver og ikke enighet om hva som var viktig i lærerutdanning. Og blant annet også det at kanskje var pedagogikken var mer på samfunnsdebatt, mens fagdidaktikken var mer i klasserommet. Så prøvde vi da å utvikle en modell hvor vi skulle begynne å samarbeide i større grad. Vi skulle sette opp en felles temarekke for hele det året vi har studenter. Hvilke temaer, overordnede temaer kan vi enes om er viktig i lærerutdanning? Og vi skulle fordele ansvar – og til og med så skulle vi inn og samarbeide om undervisning og være sammen i deler av undervisningen. Og det var jo for å styrke sammenhengene og det å se at de ulike former for kunnskap er sentralt. Vi hadde utprøving av den modellen i tre år, og vi ble ikke helt enige. Det ble gjort mange ulike erfaringer. Det som mange i pedagogikken følte var at mye skjedde på fagdidaktikkens premisser. Fordi de som deltok hadde ulike fag og vi tok utgangspunkt i skolefaget. Vi avsluttet den modellen og gikk tilbake – ikke helt til start – men vi utviklet modellen videre.

Det vi stilte spørsmål ved var – hvorfor skjer dette? Hva er det som gjør at vi ikke får til å lage en sammenhengende utdanning for våre studenter når vi er enige om kanskje det viktigste vi skal gi dem? Noe ble forklart som personkjemi. Det er tidkrevende å samarbeide. Og mye av det stemmer nok. Men så ønsket vi å gå mer inn i hva er fagdidaktikken bygd på, hva er pedagogikken bygd på av kunnskapsformer. Og det gjorde at vi gikk til læringsutbyttebeskrivelsene i fagdidaktikk som er felles for alle de ulike fagene, og så gikk vi også inn og så på hvilke typer eksamsoppgaver som blir gitt til studentene i fagdidaktikk. Det samme gjorde vi for pedagogikk. Og det vi fant var at både praksisopplæringen og fagdidaktikkens utbyttebeskrivelser og fagområder hadde tette bånd til politikk og praksis. Og det gjorde ikke pedagogikken. Den brukte praksis og politikk som data for analyse. Hvor pedagogikken har vært særlig opptatt av teoretiske perspektiver og ulike teoretiske perspektiver – har fagdidaktikken hos oss ved NTNU vært mer opptatt av hvilke metoder som kan

fremme målene i den læreplanen som elevene har. Læreplanen knyttet til Kunnskapsløftet i alle fag. Og det som vi er bekymret for er nettopp disse tette båndene til dagens politikk. Når vi ikke holder avstand til den vil vi heller ikke utdanne autonome lærere. Engelsen, en norsk læreplanforsker, har også sett på fagdidaktikken i grunnskolelærerutdanningen og sett på rammeplanene for den. Hun finner det samme som oss. Det er tette bånd mellom politikk og praksis. Det er en læreplanlojalitet innenfor fagdidaktikken.

Og det som er helt klart når vi går innenfor disse ulike kunnskapsformene og snakker om problemet evidensbasert – som vi også hørte at de i Sverige er opptatt av – så er det helt klart at vi kan ikke på universitetet hvor vi skal drive forskningsbasert – ikke ha implementering som et overordnet mål.

Som vi har vært inne på tidligere ser vi en sterk trend på både å standardisere lærerutdanning og skole. Som vi har vært inne på i eksempel. Jeg kommer fra Trondheim, og der er det en stor debatt nå etter at det rød-grønne styret der har vedtatt å offentliggjøre nasjonale prøver. Nå en ser på det politiske landskapet så er det manglende uenighet i utdanningspolitikken. Hovedskillet i Norge går, vil jeg påstå, mellom de som mener at vi skal privatisere og tilby valgfrihet – eller ikke. Den diskursen som har festet seg gjennom PISA for det var jo der det startet for vår del, en stor kamp akkurat da, når PISA var gjennomført kom også nasjonale prøver. Og de har sakte men sikkert fått sterkere og sterkere feste – og færre og færre uttrykker en kritisk stemme. Det er vi bekymret for. For hvis en ser internasjonalt, for eksempel USA, der agendaen som OECD fører er praktisert over lengre tid, så finner en mange problemer knyttet til denne typen styring. Vi er bekymret for at for stor tro blir tillagt at lærerens arbeid kan bedres gjennom sterkt styring og kontroll og iverksetting av såkalt evidensbasert kunnskap. En lærers profesjonelle skjønn må oppøves med bakgrunn i forskningsbasert kunnskap basert i en toverdensteori om skoler, samfunn og demokrati. Det er i dialogen mellom det som faktisk skjer i skolen og praksiserfaringene og teorien at det profesjonelle skjønn utøves. Og det er i denne dialogen at læreren selv finner en vei til bedre praksis.

Vi startet med betydningen av å stille spørsmål hele tiden – i vår utdanning og om hvem som profitterer på utdanningen. Vi har dokumentasjon på at ulikhet i utdanning synes å bli større. Vi mener at studentene selvfølgelig skal ha praksiskunnskap. Det er også viktig at en arbeider med utdanningspolitikk og hvordan vi implementerer. Men vi må også gi det teoretiske bakteppe for å forstå situasjonen – også i et langsiktig perspektiv. Og da tenker vi at vi kanskje også må ha ulike ansvarområder inn i lærerutdanningen. Men det er utrolig viktig at pedagogikken holder på at det er et demokratifag og et dannelsesfag.

Jeg satt sammen med Rolf i det nye rammeplanutvalget. Og vi ser jo også at det som vi har gjort hos oss i vår lærerutdanning – ikke nødvendigvis er det samme som de gjør i Oslo i sin fagdidaktikk. Vi ser også at samfunnsfagene og samfunnsfag fagdidaktikk får en spesielt viktig oppgave inn i lærerutdanningen.

Da sier vi takk for oss.

# **Utdanning av demokratisk bevisste lærere**

## ***Ulike kunnskapsformer og formål i lærerutdanningen***

Cecilie R Haugen og Tine A Hestbek  
Program for lærerutdanning (PLU), NTNU

Nordisk råd, demokratikonferanse,  
Oslo 22. oktober 2012

**Demokrati er mer end en styreform – det er  
primært en form for liv i forening med andre,  
en fælles kommunikeret erfaring**

(Dewey, 2005/1916, s.104)

## **Formålet med innlegget**

Drøfte hvordan ulike kunnskapsdiskurser fremmer ulike formål med lærerutdanning.

*Vår bekymring er at vi står i fare for å øke lærerutdanning i antall år/dybde samtidig som vi avprofesjonaliserer læreryrket – redusere lærerens profesjonell skjønn/rom.*

*Demokratisk bevissthet handler om å «bear witness to negativity» - solidarisere med marginaliserte grupper for å fremme likeverd og demokratisk utvikling. Da må lærerutdanning utdanne autonome, kritiske og utviklingsorienterte lærere.*

## **Demokratiske utfordringer i den norske fellesskolen**

- Skolen reproduuserer sosial ulikhet – sosial klasse den viktigste faktor for elevprestasjoner (Bakken og Elstad, 2012, Beck, 2012, )
- Betydning av sosial bakgrunn for hvordan elever mestrer utdanningssystemet øker (Bakken og Elstad, 2012; Beck, 2012).
- Frafall videregående skole og spesielt i Finnmark (Markussen, 2012, yrkesfag)
- Skolenedleggelse i grisgrendte strøk → foreldreeide skoler

# ULIKE FORMÅL MED LÆRERUTDANNING OG SKOLE

## Formål 1: Kontinuitet. Praksiskunnskap – erfaringsbasert kunnskap

- Kunnskapen er typisk muntlig, lokal, kontekstavhengig, spesifikk, motsetningsfylt på tvers av, men ikke innen, en gitt kontekst.
  - “Hva kan en gjøre når elever avbryter læreren”?
- Ulik praksis fra ulike lærere i relasjon til ulike elever. Samme strategi virker ulikt i ulike kontekster. Derfor er kunnskapen kun gyldig i en gitt kontekst.
- Praksiskunnskapens (den horisontale diskurs, Bernstein 2000) potensiale kan beskrives gjennom dens
  - *reservoire* (den samlede praksiskunnskapen som finnes blant lærere i skolen)
  - *repertoire* (den kunnskap den enkelte lærerstudent har tildegnet seg fra praksisfeltet)
- **Praksissjokk:** alle vil oppleve i mer eller mindre grad praksissjokk pga ulike kontekstuelle forhold og mangel på erfaringer.

*Hvordan sikre at lærerstudentene får bredest mulig erfaring (repertoire) til mangfold, og tilgang til størst mulig del av reservoaret innen gitte rammer?*

## Formål 2: Implementering av gjeldende føringer ("Her- og-nå-kunnskap")

*Kan være praksiskunnskap eller forskningsbasert kunnskap? Hva skal denne kunnskapen bygges på?*

Forskningsbasering knyttet til enverdensteori (Hammersley 2002, 2007)

- Lærerutdanning som leverandør av effektiv utdanning. Lærerutdanning som praksisforberedning, evidence-based practice
- Instrumentell forståelse av teori og forskningsresultater (sterk kobling mellom teori - praksis). Eks: PALS-skoler, Hattie 2009 (kjønnsdelte skoler mer effektive). Teknisk-rasjonell forståelse av relasjonelle forhold.
- Nøytralisering av verdispørsmål

"There is widespread recognition that countries need to have clear and concise statements of what teachers are expected to know and able to do, and these teacher profiles need to be embedded throughout the school and teacher education systems. The profile of teacher competencies needs to derive from the objectives for student learning, and provide profession-wide standards and a shared understanding of what counts as *accomplished teaching*" (OECD 2005, p. 9-10) [my italics].

### Om pedagogikk og elevkunnskap i stortingsmelding 11:

"Faget skal fortsatt være det vitenskapelige grunnlaget for lærerutdanningen, men den **praksisrettede opplæringen i faget skal styrkes**" (St.meld 11, 2008-2009, s. 20).

"Faget pedagogikk og elevkunnskap skal ivareta utviklingen av den mer instrumentelle delen av læreryrket. Faget må fange opp praktiske pedagogiske og faglige problemstillinger som læreren står overfor i skolehverdagen. Faget må også ha et overordnet ansvar for at studentene, uavhengig av hvilke trinn og fag de velger, får den nødvendige kompetansen til å undervise elever i de grunnleggende ferdighetene definert i Kunnskapsløftet" (St.meld 11, 2008-2009, s. 20).

# Fagdidaktikk, PLU/NTNU

## Kunnskaper

### Studenten

har kunnskap om læringsteori og om et bredt spekter av arbeidsmetoder og læreremidier i undervisningen/opplæringen og kan begrunne valg av ulike metode  
kjerner til fagets/yrkets utvikling og betydning i utdanningen og i samfunnet  
har kunnskap om relevant forskning og teorier om undervisning/opplæring i faget/yrket  
kjerner til typiske misoppfatninger og vanlige utfordringer elevene/læringer har i faget/yrket  
kan faget/yrket godt nok til å være en trygg og faglig sterk valedør for elevene/læringerne

## Ferdigheter

### Studenten

kan analysere læreplaner og bruke det som grunnlag for planlegging, gjennomføring og vurdering i undervisningen/opplæringen  
kan planlegge og gjennomføre undersøkende undervisning med og uten teknologiske hjelpemidler  
kan lede og motivere eleven i det faglige arbeidet og skape konstruktive og inkluderende læringssituasjoner  
kan gi elevene undervisningsvurdering og sluttvurdering i tråd med læreplanen og gjeldende forskrifter  
kan bruke varierede og relevante metoder i undervisningen/opplæringen og gi tilpasset opplæring i faget

## Generell kompetanse

### Studenten

kan samarbeide med elevene/læringer og kolleger om planlegging og gjennomføring av undervisning/opplæring  
kan holde seg oppdatert på relevante forsknings- og utviklingsresultater i faget/yrket  
kan reflektere over og kontinuerlig forbedre egen praksis for å legge til rette for elevenes/læringerenes læring

## Formål 3: Utvikling og endring (uavhengig og "langsiktig" kunnskap)

**Forskningsbasering må i tilknytning til dette formålet basere seg på en toverdensteori:**

- **Toverdensteori:** Forskning som opplysende. Teori og praksis som to ulike verdener. Ikke direkte anvendelse av forskningsresultater, men som bidrag til innsikt, refleksjon og handling. **Teori settes opp mot teori:** ulike perspektiver, ideologier og "sannheter". Lærerutdanning forstår som kulturfag (historie, politikk, samfunn).
  - For eksempel: Kjønnsdeling må ses i lys av ulike ideologier, andre mål enn effektivitet, PALS basert på bestemt verdisyn, menneskesyn
- Kunnskap som preges av "avstand" til, men som likevel **handler om** gjeldende politikk og praksis
- Teori er én kilde til kunnskap om praksis, men siden **praksiskunnskap er kontekstuell** kan den ikke direkte føres tilbake, kan ikke gi direkte «oppskrifter» for hva som fungerer.

## Formål 3: utvikling, forts

### En mer autonom og kritisk lærerrolle:

"Forskningsmessig må faget pedagogikk og elevkunnskap utvikles, slik at det kan være et redskap for utvikling av evne til **kritisk refleksjon** over og **fornying** av egen praksis for lærerstuderter, lærere og lærerutdannere» (St.meld 11, 2008-2009, s. 20).

«Faget pedagogikk og elevkunnskap skal gi studentene en forutsetning for å innta en **samfunns- og dannelsesrolle**. Faget skal bidra til refleksjon om skolens **formål, pedagogisk grunnsyn, etikk og holdninger**. Innholdet i faget må reflektere utfordringene i å lede læringsarbeidet i en inkluderende skole med **stort elevmangfold**» (St.meld 11, 2008-2009, s. 21).

## Pedagogikk, PLU/NTNU

### Studenten har perspektiver på

- allmenn didaktikk
- kunnskap
- motivasjon og læring
- relasjoner og ledelse
- veileding
- vurdering
- tilpasset oppføring
- utdanning/danning, skolens og lærerens rolle i samfunnet, nasjonalt og internasjonalt, historisk og politisk
- forskningsmetoder og FoU-arbeid
- lærerprofessionalitet og yrkesetikk

### Studenten kan med bakgrunn i perspektivene beskrevet ovenfor

- analysere gledende lærerplaner og se sammenhengen mellom mål, planlegging , gjennomføring, vurdering og videreutvikling av undervisningspraksis.
- bidra i lokalt lærerplanarbeid, og med grunnlag i forskning og kritisk refleksjon over egen praksis, kunne samhandle for skolens utvikling.
- bidra til refleksjon om skolens formål, Ideologi, etikk og holdninger. Dette innebærer å kunne uttrykke kritisk reflekterende holdninger til egen og skolens praksis og bidra til en bærekraftig og demokratisk utvikling av samfunn lokalt og globalt.

## DRØFTING

### Hva er relevant lærerutdanning for demokrati?

- Hvordan skal de tre ulike kunnskapsmålene vektes i lærerutdanningen?
  - Ulik vektning vil tjene ulike mål; skal en i størst grad vektlegge kontinuitet (bygge på eksisterende praksis, og her- og nå-føringer) eller endringsaspektet (uavhengig og langsiglig kunnskap)?
- Program for lærerutdanning, NTNU: I og med at både praksisopplæringen og fagdidaktikkens læringsutbyttebeskrivelser og eksamsoppgaver preges av **tette bånd til politikk og praksis** er det viktig at pedagogikkfaget holder på avstanden. Om pedagogikkfaget også skal knyttes tettere til politikk/praksisfeltet kan kunnskapen om demokrati og likeverd lærerstudentene tilbys bli snevrere (Cochran-Smith 2012; Haugen og Hestbek 2012).
- I *Gjennomføring av utdanningsreformer i kunnskapssamfunnet hevder* Dale, Gilje og Lillejord (2011) at forskningen ikke kan være underordnet politikk og praksis, siden: "[e]n utdanningspolitisk strategi om systematisk kompetanseutvikling hvor forskningsbasert kunnskap er et sentralt element, kan ikke ha implementering som overordnet verdi" (s. 244).

## Visjon for utdanning av demokratisk bevisste lærere

- En sterk trend og påtrykk om å standardisere både lærerutdanning og skole (for eksempel OECD, 2005).
  - I USA og England er lærere underlagt sterk kontroll. Økt lærerflukt som forklares med at lærere mister rom for å utøve profesjonelt skjønn (Ravitch 2010, Skrla 2004).
  - Finland skiller seg ut ved at skole/lærere selv tar hånd om skoleutvikling. Læreren har høy status (Hestbek, 2012)

### Den autonome lærer

- Vi er bekymret for at for stor tro blir tillagt at læreres arbeid kan bedres gjennom **sterk styring og kontroll** og iverksetting av såkalt evidens-basert kunnskap.
  - En lærers profesjonelle skjønn må utøves med bakgrunn i forskningsbasert kunnskap basert på en toverdensteori om skole, samfunn og demokrati i kombinasjon med den kunnskapen læreren opparbeider seg gjennom sin praksis.
  - Det er i dialogen mellom det som faktisk skjer i skolen (praksiserfaringene) og teoriene at det profesjonelle skjønn utøves, og det er i denne dialogen at læreren selv må finne en vei til bedre praksis.

## Visjoner forts.

- Lærere og demokratisk bevissthet: «Bear witness to negativity»
  - Hvem profitterer på endringer i utdanningsforhold, hvem får en vanskeligere skolehverdag? (jf. økte forskjeller basert på sosial bakgrunn)
- Lærerutdanningen må gi lærerstudentene kunnskap som er autonom i forhold til eksisterende politikk og praksis som kan fungere som analyseredskap og visjoner for alternative utdanningsforhold til den eksisterende.
  - I den sammenheng er perspektiver om læring, kunnskap og utdanning til demokrati viktige redskaper.
  - Lærerutdanningen bør legge økt vekt på kunnskap om skolen i samfunnet, for å bedre legge til rette for en heterogen elevmasse. Mangel på opplevelse av mening, gjenkjennning er sentralt i ungdommers forhold til skolen. Derfor bør lærerne utvikle bedre kontekstsensitivitet, heller enn å stramme inn «malen» etter sentrale standarder

## **FORSKNING PÅ DEMOKRATI**

### **Forskningsprosjekt**

**«Styring, Integrasjon, Mangfold.**

Styringsendring av den Nordiske modellen for utdanning: konsekvenser for mangfold og integrasjon i en demokratisk velferdsstat»

Samarbeid i midtregionen i Norge og Sverige

## **Den nordiske modellen under press:**

- Økt privatisering av skolen (Sverige)
- Nedleggelse av skoler i grisgrendte strøk
- Standardisering av utdanning
- Økende grad av instrumentalisme – «what works» (evidensbasert praksis)
- Nyliberalistisk diskurs om utdanning – effektivitetstenkning, resultatsstyring

## **Problemstillinger for videre forskning:**

- Hvordan påvirker markedsretting av utdanning i Sverige og i Norge elevmangfold ved den enkelte skole (heterogenitet vs homogenitet)?
- Hvordan preges/preges ikke lærerutdanning i Sverige og i Norge av internasjonale trender knyttet til standardisering, sentralisering og spesialisering?
- Hvordan påvirker økt markedsretting og kontroll i Sverige og i Norge læreres mulighet til å legge til rette for elevmangfold, likeverd, demokrati?
- Hvordan søker foreldre i Sverige og i Norge i grisgrendte strøk å påvirke egne barns utdanningssituasjon og legge til rette for et "holdbart samfunn" når lokale skoler nedlegges?

## Lærere og skoleledere i Norden. Hva legges det vekt på i skolen omkring demokratiopplæringen?

Jens Bruun, lektor/forsker,

Institutt for utdannelse og pedagogikk (DPU), Aarhus universitet

Efter at vi nu har beskæftiget os med de nordiske læreruddannelsers traditioner og udfordringer, så skal mit næste oplæg skal vise noget om, hvordan især lærerne i skolen, men i nogen grad også skolelederne i grundskolen, ser på skolens opgave med at undervise og opdragte og danne de unge samfundsborgere.

Som jeg lige nåede at antyde tidligere i dag, er det ikke mindst karakteristisk for de nordiske lande, at eleverne på det faglige område klarer sig særligt godt i international ICCS sammenhæng. Selv om man i nogen grad kan sige, at det helt særlig grad gælder Finland og Danmark, så er det på mange måder et fælles nordisk træk i ICCS undersøgelsen. Det vil Dag uddybe efter mig, så ikke mere om det nu, men...

Når man på dette område skal sammenligne de nordiske lande, så er det altså på baggrund af påfaldende faglig homogenitet, når man ser på Norden i det store internationale perspektiv. Det kan man eventuelt mene ikke er så overraskende, men i lyset af de seneste års andre internationale undersøgelser på skoleområdet, vil jeg nu mene, at det faktisk er temmelig uventet. Inden for den pædagogiske verden og pædagogiske forskning har der som bekendt været ganske megen fokus på ikke mindst den finske skole og den finske læreruddannelse – med baggrund i de finske resultater fra andre IEA undersøgelser og fra PISA, hvor Finland som formodentlig bekendt har haft gode resultater – ikke bare i Norden, men globalt. Det er imidlertid helt nyt for Danmark, og helt nyt med disse fælles faglige resultater.

Samtidig så vi også i morges, at nok er der forholdsvis stor lighed i de faglige resultater, men på andre områder af de mere holdningsprægede ting, så optræder der både markante forskelle og markante ligheder. Så spørgsmålet i dette oplæg er, hvad ICCS siger om den undervisningsmæssige kontekst for de resultater hos eleverne. Den kontekst undersøger ICCS som sagt ved at lade lærere og skoleledere svare på en række spørgsmål om undervisningen.

Hensigten med dette oplæg er at undersøge, hvordan lærere og skoleledere ser på opgaven.

Hensigten er ikke at forklare forskelle i elevernes resultater, men at se på, hvordan skolens selv opfatter sin opgave.

HVIS man vi forklare forskellene i elevernes resultater, så kan selvfølgelig have en antagelse om, at ligheder og forskelle i forskellige lande må ses i forhold til, at hele temaet om opdragelse til demokrati per definition rækker langt ud over skolen. Ikke mindst fordi elevernes erfaringer og læring rækker langt ud over skolen.

*På mange måder handler hele dette tema jo i det hele taget om skolens som samfundsmæssig institution. Dette blot for at antyde, at når jeg i det følgende taler om skolen og undervisningen*

*og dens betydning, så drejer det sig hele tiden om, hvordan skoles ansatte definerer denne undervisning dels i forhold til skolens placering og opgave i samfundet – dels i forhold til skolens opfattelse af eleven som elev i samfundet.*

*Blot for at antyde, at selv om der her er en del opmærksomhed på tal og resultater, der måske kan fremstå sådan lidt snævre som målinger af skolesystemer, så er tallene kun anledningen til at se på skolens måde at varetage sin opgave på.*

I alle de nordiske lande, og i alle lande for den sags skyld, er skolens et af de centrale steder for undervisning i demokrati, erfaringer med demokrati etc., så omvendt er der heller ikke nogen tvivl om, at skolens rolle er central. Men spørgsmålet er, om der er særlige ting, der kendetegner den nordiske skole – og hvad er forskelle og ligheder i Norden.

I det følgende har jeg valgt at præsentere nogle resultater fra ICCS, hvor jeg vil beskæftige mig med undervisningens FORMÅL og undervisningens METODER. De to temaer kommer også lidt ind på undervisningens INDHOLD. ICCS undersøger i øvrigt ikke, HVAD eleverne bliver undervist i. Blandt andet fordi ICCS betragter al undervisning og hele skolens virke som potentielt relevant.

Et andet meget vigtigt tema i ICCS er spørgsmålet om det man kunne kalde undervisningens KULTUR. Det tema tager Jonas Lieberkind sig af i morgen. Jeg ser på undervisningen, som den er tænkt fra lærere og skolelederes side, men Jonas i morgen ser på, hvordan den opleves af eleverne.

## 1. Undervisningens formål

Jeg lægger som sagt ud med nogle af de ting, der er undersøgt omkring undervisningens formål. I den forbindelse kan man bruge den velkendte skelnen imellem det intenderede curriculum, som for eksempel kunne være det curriculum, som lovgivning og/eller læreruddannelse lægger op til på de ene side – og så det implementerede curriculum på den anden side. Det kunne jo tænkes, at lærere og skoleledere udvikler deres egne opfattelser af væsentligt og uvæsentligt.

Lærere og skolelederes opfattelse af formålet med den demokratiforberedende undervisning er i ICCS undersøgt på den måde, at de deltagende lærere og skoleledere er blevet bedt om at udpege de TRE vigtigste formål blandt en række forhåndsdefinerede formål. Man kan derfor komme med den klassiske indvending, at det jo godt kan være, at nogle lærere og skoleledere har helt andre formål. Og ja, det kan man godt, men hensigten her er IKKE at finde ud af, hvor mange formål, der findes i verden, men at finde ud af, hvordan de forholder sig til nogle bestemte formål, som har hver deres velkendte rationale. Der er tale om 10 formål, men for at skabe et overblik er de her opdelt i 4 hovedgrupper. Der er tale om følgende.

### 1. Viden om samfund og borgere

- a) *at fremme viden om sociale, politiske og samfundsmæssige institutioner*
- b) *at fremme viden om borgernes rettigheder og pligter*

### 2. Selvstændighed, den enkelte elevs evne til at forholde sig kritisk

- a) *at fremme evnen til at forsvere sin egen mening*
- b) *at fremme elevernes kritiske og selvstændige tænkning*

3. Problemløsning i forhold til forskellige konkrete samfundsproblemer
- a) at fremme respekt for og beskyttelse af miljøet*
  - b) at udvikle evner og færdigheder i forhold til at løse konflikter*
  - c) at støtte udviklingen af strategier i kampen mod racisme og fremmedhad*

4. Elevernes politiske deltagelse
- a) at fremme elevernes deltagelse i lokalsamfundet*
  - b) at fremme elevernes deltagelse i skolens liv*
  - c) at forberede eleverne til fremtidig politisk deltagelse*

Opdelingen i disse fire grupper dækker således fire aspekter af CCE, nemlig

- CCE formålet som et spørgsmål om viden med fokus på det faglige
- CCE formålet som knyttet til den enkelte elevs selvstændighed
- CCE formålet som problemhåndtering i samsundet og det sociale liv
- CCE formålet som alment spørgsmål om demokratisk og politisk deltagelse

Disse forskellige formål kan givetvis inddeltes og betegnes på lidt forskellig vis, men er overordnet billede kunne altså se således ud, hvis man skal anvende nogle af de velkendte måder at inddelle på:

## Formålsrationaler

Formål	Undervisning	Læring	Niveau
1 VIDEN	At undervise OM	Oplysning	Alment
2 SELVSTÆNDIGHED	At danne	Dømmekraft	Personligt
3 PROBLEMLØSNING	At undervise MED	Praksis	Fælles
4 DELTAGELSE	At undervise FOR	Engagement	Idealt

Der kan siges meget, meget mere om den slags forskellige formål, hvilket tiden ikke er til i dag.

Vedrørende OM, MED, FOR, så er det en tredeling, som undertiden benyttes i litteraturen, -

Man kan sige, at det at undervise OM netop typisk ser på undervisningen som UNDERVISNING, der har en genstand, og hvor fokus er undervisningen om sagen

Man kan sige, at undervisning MED eller IGENNEM i noget højere grad tænker undervisningen som LÆRING, som en art learning by doing, hvor aktiviteter eller diskussioner så at sige bærer målet i sig selv, fordi man praktiserer sagen snarere end at have sagen som genstand

At undervise FOR er så den undervisning OM eller MED som har et ideal uden for sig selv om at promovere et eller andet, altså her for eksempel "ET MERE DELTAGERDEMOKRATISK SAMFUND".

Pointen er i øvrigt ikke, at disse niveauer er tydeligt adskilte fra hinanden. Jeg vil blot pege på, at de forskellige formål ofte forbinder sig til andre begreber og definitioner. Pointen er således ikke, at det ER sådan her, men blot at pege på, at de forskellige formål ofte indgår i den slags forskellige rationaler – som godt kan være andre end disse, og i praksis altid er kombinationer af disse.

Pointen er dog at pege på, at der naturligvis kan ligge nogle mere eller mindre tydelige konflikter imellem forskellige niveauer: Skal en undervisning på dette område gå efter det almene eller det personlige eller det fælles?

Min hensigt her er ikke at udrede dette, men blot at signalere, at den slags underliggende spørgsmål er relevante, når man ser på resultaterne fra lærer og skolelederne.

## Skoleledere versus lærere i Norden

Et første overordnet spørgsmål kunne være, om lærere og skoleledere så er enige eller uenige i deres vurderinger.

Helt overordnet set er de nordiske landes skolelederes besvarelser meget sammenfaldende med lærernes, idet de vigtigste formål er de samme som hos lærerne og med nogenlunde samme procenttal.

## Der er dog samtidig nogle systematiske forskelle på lederne og lærerne.

Hvis man ser det fra skoleledernes synsvinkel:

1. Skolelederne lægger samlet nogen mere vægt på *viden* end lærerne. Det samme ses internationalt.
2. Lidt mindre vægt på egen mening (det samme ses internationalt), men generelt samme vægt på kritisk sans som lærerne
3. Skolelederne lægger også mindre vægt på problemløsning end lærerne. Det samme gælder internationalt.
4. Desuden lægger skolelederne lidt mere vægt på formålet om at motivere til deltagelse end lærerne. Den tendens ses ligeledes internationalt.

De små forskelle på lærere og ledere i Norden ligner meget altså de små forskelle, der generelt ses i ICCS.

Det afspejler formodentlig mest af alt, at især de specifikke temaer om faktiske problemer ligger tættere på lærernes dagligdag (som undervisningstemaer) end på ledernes, der generelt prioriterer det almene oplysningsformål noget højere. Ikke desto mindre er det dog sådan, at forskellene mellem lærere og ledere forekommer ret ubetydelige i forhold til de overordnet set meget ens prioriteringer.

Hovedindtrykket af forholdet mellem lærernes og skoleledernes opfattelser i Norden er også, at de på mange måder er uhyre ens i deres opfattelser af formålet med undervisningen på dette område.

ENKELTE ret markante forskelle findes, eksempler:

FINLAND/NORGE: Kolonne 1 (ledere plus)

NORGE: Kolonne 6 (lærere plus)

### Skoleledere og lærere i Norden: Prioritering af formål med CCE

Generelt formål:	Viden		Selvstændig		Problemløsning			Deltagelse		
	Underformål:	Samfund institution	Borgers ret/pligt	Egen mening	Kritisk tænkning	Miljø	Konflikt	Racisme	Skole	Lokal- samfund
Danske ledere	54	43	7	81	15	46	15	4	13	23
Danske lærere	48	32	20	89	22	51	9	4	7	16
Finske ledere	47	44	9	84	49	36	6	10	10	4
Finske lærere	27	37	14	81	61	44	9	18	7	1
Norske ledere	54	35	8	64	21	34	31	22	22	9
Norske lærere	38	30	68	(17)	25	52	30	14	21	5
Svenske ledere	21	79	16	89	24	23	31	13	1	3
Svenske lærere	16	62	24	84	37	30	31	10	2	2
ICCS ledere	42	65	15	55	31	33	8	18	18	11
ICCS lærere	33	55	21	56	41	41	10	18	15	7

I kolonne fire / række seks er de 17 % for norske lærere udtryk for et fejltrykt spørgeskema, hvor spørgsmålet om kritisk tænkning var røget ud. Det er rimeligt at antage, at de 17 % og de 68 % bør skifte plads.

## Den generelle prioritering – hvad er vigtigst

### *Viden – nordiske svarfordelinger*

Et markant resultat i Norden er, at det ene af de to vigtigste formål i den internationale undersøgelse, nemlig *at fremme viden om borgernes rettigheder og pligter*, generelt scorer forholdsvis lavt i de nordiske lande. I Danmark, Norge og Finland er især lærere, men også ledere, *klart under* det internationale gennemsnit. Kun hos svenske lærere og skoleledere får det en klar 2. priorititet. Både svenske lærere og ledere ligger desuden *klart over* det internationale gennemsnit.

Det omvendte viser sig på det andet formål om viden (*samfundets institutioner*), hvor Sverige ligger meget klart under og Danmark, Finland og Norge generelt over ICCS gennemsnittet.

De danske og svenske lærere prioriterer hver sit område, men er til gengæld enige om at lægge mest vægt på viden i Norden. I Finland og Norge er det mindre andele af lærerne, der inddrager dette område. Det peger i retning af, at det tænkes lidt mindre som fag.

### *Selvstændighed – nordiske svarfordelinger*

Her fremgår det tydeligt, at evnen til *kritisk tænkning* i alle tre nordiske lande kommer ind som det absolut vigtigste formål med undervisningen for både lærere og skolelederes vedkommende. For alle de adspurgte grupper har det 1. priorititet og hos alle – undtagen de norske skoleledere – med en andel på over 80 % af de adspurgte. Et så højt procenttal får dette formål som ikke i nogen af de andre lande i undersøgelsen. Internationalt er dette et meget bemærkelsesværdigt resultat. Ikke mindst da de nordiske landes fokus på kritisk tænkning ledsages af særdeles gode testresultater hos eleverne. I øvrigt er pointen ikke nødvendigvis, at eleverne rent faktisk bliver mere kritiske i deres tænkning, men det er lærernes og skoleledernes fælles ambition at opøve denne sans.

Det er bemærkelsesværdigt, at dette fokus på elevernes selvstændighed netop *ikke* ytrer sig som et større fokus på den enkelte elevs egen mening, men på elevens evne til at forholde sig kritisk. Der er altså ikke fokus på elevens evne til at fastholde sin subjektive mening, men på at opøve kritisk tænkning, der på sin vis kan betragtes som modsætningen til elevens egne meninger (ved i det hele taget at forholde sig kritisk til meninger).

I alle lande inkluderer cirka 100 % af lærerne dette område.

### *Problemløsning – nordiske svarfordelinger*

I gruppen kaldet problemløsning, kan man i nogen grad tale om, at de nordiske lande har hver deres fokusområde.

De svenske og norske ledere og svenske lærere er enige om at lægge stor (størst) vægt på at modarbejde racisme. Også internationalt skiller de norske og svenske resultater på dette område sig klart ud, da både lærere og ledere har *de absolut højeste andele i ICCS*. Det vides fra elevundersøgelsen, at eleverne i Norge og Sverige har en lidt anderledes svarprofil på forskellige spørgsmål om etniske gruppers rettigheder og immigranter rettigheder end de danske og finske, idet de norske og svenske elever på nogle delområder forholder sig mere positivt. Disse resultater antyder, at det kan hænge sammen med nogle mere generelle forskelle i skolesystemernes måde at prioritere den type af formål på.

De danske lærere og ledere kendtegnes ved i klart højest grad at lægge vægt på konfliktløsning (højere end internationalt gennemsnit). Vi antager i Danmark, at det hænger sammen med, at der i de senere år har været en ret stor opmærksomhed på mobning og anti-mobbe planer.

De finske ledere og lærere lægger mest vægt på løsning af miljøproblemer *ikke blot i Norden, men af alle lande*. Det er lidt interessant, da miljø- og klimaspørgsmål også andre steder i ICCS er ved at snige sig lidt ind, og meget tyder på, at det globalt faktisk er ret vigtigt. Som det ses er ICCS gennemsnittet betydeligt højere end i Danmark, Norge og Sverige.

Samlet set kan man sige, at de nordiske landes lærere lægger nogenlunde samme vægt på det overordnede tema om problemløsning, men at der er tydelig uenighed om, hvad det vigtigste konkrete samfundsproblem er. Dog er det en klart højere procentandel af lærere Finland, der inkluderer dette område. Og det er færrest i Danmark. 113 % mod 82 %.

#### *Deltagelse - nordiske svarfordelinger*

I forhold til deltagelse er der helt overordnet enighed imellem de nordiske landes lærere og skoleledere om, at det er det lavest prioriterede af de fire hovedområder. Dette svarer til det samlede internationale resultat, men i næsten endnu mere udpræget grad i Norden.

Også i forhold til det overordnede tema om deltagelse ses ikke desto mindre nogle tydelige forskelle mellem de nordiske lande.

Det kan først bemærkes, at de norske ledere lægger klart mere vægt på elevernes aktuelle deltagelse på skolen og i lokalsamfundet end deres nordiske kollegaer. Det vides fra elevundersøgelsen, at de norske elever på en række områder fremtræder som mere positive i forhold til aktiv deltagelse. Det ser således ud til, at elevernes holdninger afspejler den mere generelle indstilling i skolen. Det er således klart flest norske lærere, der inkluderer dette område, i alt 40-50%, hvor det i Sverige kun er 14-17 %.

Det kan også bemærkes, at de danske lærere og ledere lægger mest vægt på den fremtidige politiske deltagelse, som er meget lavt prioriteret i de andre nordiske lande, især i Finland og Sverige. Deltagelse i skolen ses til gengæld som mindre vigtig af de danske ledere og lærere.

#### **Opsamlende:**

- Det nordiske fokus på "kritisk sans"
- Det svenske fokus på "rettigheder og pligter" versus dansk "oplysning"
- Det svensk/norske fokus på "multikultur"
- Den lave og forskellige vægtning af "deltagelse"
- Den høje finske vægtning af miljø (hvor de andre lande ligger lavt i forhold til ICCS)

Det er klart, at dette er detaljer i nogle prioriteringer, der generelt er i forholdsvis god overensstemmelse med internationale tendenser, men samtidig ses, at der er forskelle, som det kan være relevant at undersøge nærmere.

#### **Perspektiverende:**

Lidt mere perspektiverende forekommer det mig interessant, at skoleledere og lærere lægger så stor vægt på "kritisk tænkning" i Norden. På sin vis ikke overraskende, men måske alligevel lidt

overraskende med det SÅ MARKANTE resultat, hvis man ser det i forhold til de krav, som stilles til samtidens borgere mere generelt, hvor man måske godt kunne mene, at mange af de fordringer, der stilles til skolen mere handler om at forberede eleverne til arbejdsmarkedet end til demokratiet. Og arbejdsmarkedet er som bekendt ikke demokratisk. Måske er grundskolen det sidste sted i samfundet, hvor idealet om en kritisk sans overlever. Også resultaterne vedrørende deltagelse er interessante, da der ofte (ikke mindst politisk og i den offentlige debat) lægges vægt på at lige netop unges politiske deltagelse er det, der bør fremmes, da den ofte omtales som for lav. Lærerne fokuserer i højere grad på det at beskæftige sig med faktiske problemer kan man sige. Så i nogen grad er resultaterne måske lidt på tværs af tidens almindelige fordringer.

Den diskussion om forskellige krav til tidens borgere tager Jens Erik Kristensen op igen i morgen. Spørgsmålet her er naturligvis også, om lærernes opfattelser giver anledning til at gentanke læreruddannelsernes indhold i forhold til de formål, som lærere og skoleledere anser for de vigtigste.

## 2. Områdets placering i skolen

D) Lærernes opfattelse af, hvem der bør have ansvaret for undervisningen Q22

### LÆRERE Hvor bør have ansvaret for undervisningen?

	Skolelederen			Lærerne i humanistiske og samfunds- videnskabelige fag			Lærerne i alle fag			Hele skolen			Lærerne i samfunds- (særligt fag)		
	Meget enig	Enig	I alt	Meget enig	Enig	I alt	Meget enig	Enig	I alt	Meget enig	Enig	I alt	Meget enig	Enig	I alt
	Danmark	12	44	56	60	35	95	26	54	80	44	49	93	44	36
Finland	16	53	70	32	52	84	46	47	93	48	45	93	41	44	85
Norge	19	46	64	53	43	96	30	61	91	36	56	92	55	39	94
Sverige	37	43	81	68	27	95	39	53	92	47	48	94	x	x	x
ICCS	25	49	73	43	45	89	37	50	86	46	45	91	55	35	90

Vedrørende spørgsmålet om, hvor ansvaret for undervisningen bør ligge på dette område, er det først og fremmest kendetegnende, både i Norden og internationalt, at der efterhånden er en alment anerkendt konsensus om, at Civic and Citizenship Education er en opgave, der går på tværs af skolens struktur, på tværs af fag og på tværs af aktiviteter.

Noget tyder på, at den tværfaglige opfattelse især er udbredt i Finland, hvor lærerne er tydeligst i deres markering af, lærerne i alle fag har en del ansvaret. Og også en smule tydeligere i markeringen af, at det vedrører hele skolen.

De svenske lærere har den største andel, der peger på skolelederen som en person med særligt ansvar.

Hvor lærere i Danmark, Norge og Sverige i høj grad ser området som særligt relevant for lærere i humanistiske og samfundsvidenskabelige fag, er det i mindre rad tilfældet i Finland.

Disse forskelle er dog mest gradsforskelle enden for noget, der gennemgående peger på en enighed om, at opgaven går på tværs af fagopdelinger og er en samlet skoleopgave.

Det stemmer for så vidt godt overens med eksempelvis dansk lovgivning og helhedstænkning omkring skolen, men det er selvfølgelig også med til at gøre det lidt uklart, hvad det er, der er mål og midler.

### 3. Undervisningsformer

Efter at have set på undervisningens formål, skal vi som det næste tema se på aktiviteter og arbejdsformer. Her stammer alle resultaterne fra et spørgeskema til lærere, der underviser på 8. klassetrin. Det drejer sig i dette kapitel om forskellige undervisningsformer, som lærerne generelt anvender, når de underviser 8. klasser.

#### Lærernes fortrolighed med forskellige undervisningsformer generelt

Interessen for undervisningsformerne og deres udbredelse i ICCS skyldes ikke mindst, at det er en ret udbredt antagelse, der også har belæg i forskellige undersøgelser, at nogle undervisningsmetoder er mere fremmende for et demokratisk klima i klassen end andre. Og måske kan føre ti til bedre resultater i form af dygtigere elever.

Eller man kan gøre gældende, at nogle metoder i sig selv er mere demokratiske end andre. Uanset hvad resultaterne måtte være af dem.

Det kan der naturligvis være mange forskellige opfattelser af, men blandt almindelige antagelser er, at det kan virke demokratiserende med metoder, der fokuserer på den enkelte elevs aktive medvirken, da det kan tænkes at støtte elevens aktive deltagelse mere generelt.

Man kan også argumentere for, at metoder, der fokuserer på cleverne som gruppe, kan være med til at støtte fællesskabsfølelsen i klassen, fordi den enkelte elev kan komme til orde på en anden måde end i den større klassesammenhæng.

Ligeledes kan der argumenteres for, at undervisning, hvor eleverne aktivt skal gennemføre en undersøgelse eller problemløsning er mere aktiverende og potentielt mere deltagerdemokratisk end en lærerstyret undervisning, hvor læreren præsenterer eleverne for alment anerkendte løsninger fra lærebøger.

For så vidt er det jo blot alle de klassiske diskussioner omkring "reformpædagogiske" opfattelser af undervisning.

Da det i praksis er umuligt at undersøge, i hvilket omfang de enkelte elever har deltaget i forskellig slags undervisning, er det på ingen måde hensigten at undersøge sammenhænge mellem undervisningsformer og elevresultater, men lærernes svar kan give et indtryk af nationale forskelle i måder at undervise på. Det kan så give anledning til refleksion og diskussion over undervisningens mere eller mindre demokratiske form, når man sammenligner med andre landes læreres praksis.

I parentes bemærket, så spørger vi dog også eleverne om deres opfattelser af undervisningen, og de opfattelser kan så eventuelt ses i sammenhæng med elevernes faktiske resultater, hvor det i øvrigt er sådan, at jo mere positivt eleverne opfatter undervisningen og klimaet i klassen, jo dygtigere er de.

Det skal dog siges, at det på ingen måde er givet, at nogle undervisningsmetoder per definition kan siges at være mere demokratiske end andre. Det kan eksempelvis ske, at de mere krævende undervisningsformer i nogle situationer kommer de i forvejen dygtigste elever mest til gavn. Det kan således godt tænkes, at en meget høj grad af lærerstyring er en fordel for nogle elever.

Under alle omstændigheder kan man sige, at det alt andet lige er en fordel, hvis lærerne mestrer forskellige undervisningsformer, der i forskellige situationer med forskellig hensigt kan bringes i anvendelse.

For at undersøge hvilke arbejds metoder, man bruger i de forskellige lande (i 8. klasse), har man stillet lærerne en række spørgsmål angående gennemførelsen af undervisningen og de anvendte undervisningsmetoder

Den følgende internationale skala bygger på et spørgsmål angående lærernes fortrolighed med brugen af en række undervisningsmetoder og tilgange. Kategorierne her er ikke entydige, da flere metoder naturligvis kan overlappe hinanden, men så mange forskellige undervisningsformer i de forskellige lande.

### Lærere Fortrolighed med undervisningsmetoder (generelt i undervisning)

	Skala	Placering	N
Cypern	58	1	891
<b>Sverige</b>	<b>55</b>	<b>2</b>	1.920
<b>Finland</b>	<b>48</b>	<b>23</b>	2.278
<b>Norge</b>	<b>47</b>	<b>27</b>	489
<b>Danmark</b>	<b>46</b>	<b>29</b>	915
Sydkorea	45	34	2.242
Belgien (flamsk)	44	36	1.622

Metoder som for eksempel

- *gruppearbejde*
- *problemløsning*
- *rollespil og simulation (computerbaserede læringsspil)*
- *klassediskussion*
- *opdagende og udforskende undervisning*
- *forelæsning*
- *laboratorieaktiviteter*
- *IKT støttede aktiviteter*

Overordnet set scorer de ikke-europæiske lande og de sydeuropæiske lande forholdsvis højt, mens de øst- og vesteuropæiske lande scorer lavt. Ser vi særligt på de nordiske lande, så scorer Sverige meget højt, mens Danmark, Norge og Finland ligger nogenlunde samlet lidt under gennemsnittet, dog således at Danmark er det af de nordiske lande, der scorer lavest.

Hvis man ser på nogle af de konkrete metoder, kan de nordiske forskelle træde tydeligere frem:

Som det ses ligger de danske lærere på niveau med de svenske, og betydeligt over det internationale gennemsnit, på gruppearbejde og klassediskussion. Som klar kontrast kan man bemærke, at disse undervisningsformer er meget fremmede for de sydkoreanske lærere. Når det gælder *problemløsninger* de svenske lærere betydeligt mere selvsikre, og de svenske lærere ligger helt i top internationalt.. Når det gælder *forelæsning* ligger de danske lærere meget lavt. Faktisk så lavt at det er helt i bund internationalt. Der er således bemærkelsesværdig stor nordisk variation.

### Læreres fortrolighed med udvalgte undervisningsformer

	Meget fortrolig
<b>Gruppearbejde</b>	
Sverige	64
Danmark	64
Finland	50
Norge	48
Sydkorea	14
ICCS	48
<b>Klassediskussion</b>	
Sverige	70
Norge	69
Danmark	63
Finland	56
Sydkorea	8
ICCS	48
<b>Problemløsning</b>	
Sverige	58
Danmark	37
Finland	32
Norge	24
Sydkorea	17
ICCS	36

Forelæsning	
Sverige	74
Finland	65
Norge	57
Sydkorea	43
Danmark	34
ICCS	53

IKT støttet aktivitet	
Sverige	28
Norge	28
Finland	21
Sydkorea	16
Danmark	15
ICCS	26

I det hele taget må man sige, at de danske, finske og norske lærere er forholdsvis homogene i deres svar, mens de svenske lærere skiller sig meget markant ud med nogle resultater, der også internationalt er særligt høje i forhold til tiltroen til egne evner. Hvor det i en årrække har været sådan, at den finske læreruddannelse er blevet fremhævet, i det mindste i den danske debat, så er det her bemærkelsesværdigt, at de svenske lærere generelt føler sig bedre forberedte til forskellige typer af undervisning.

#### 4. Lærernes faktiske brug af forskellige aktiviteter i CCE

Lærerne er endvidere blevet spurgt hvilke konkrete undervisnings- og læringsformer, de bruger i forbindelse med CCE. I spørgsmålet indgik der en række aktiviteter, der kan opdeles i mere traditionelle undervisnings- og læringsformer og en række mere eksperimenterende former.

Nedenstående internationale skala er baseret på inddragelsen af de aktiviteter i undervisningen. Der er lidt mere eksperimenterende eller engagerende end almindelig lærerstyret klasseundervisning

#### Lærere

#### Elevers aktive arbejdsformer i klassen

	Skala	Placering	N
Den Dominikanske Republik	58	1	254
<b>Danmark</b>	<b>52</b>	<b>9</b>	359
<b>Sverige</b>	<b>48</b>	<b>16</b>	429
<b>Norge</b>	<b>47</b>	<b>24</b>	181
<b>Finland</b>	<b>45</b>	<b>30</b>	638
Sydkorea	42	32	383
Taiwan (Taipei)	38	33	431

## Forekomsten af

- *projektarbejde, hvor eleverne indsamler informationer uden for skolen*
- *gruppearbejde om emner, der skal fremlægges*
- *individuelt arbejde med emner, der skal fremlægges*
- *rollespil*
- *læreren inddrager diskussioner om kontroversielle emner*
- *undersøge informationer fra forskellige kilder*

Disse spørgsmål er kun besvaret af de lærere, der tilkendegiver, at de rent faktisk underviser på området (CCE) i 8. klasse. Det er derfor i alle lande et mindre antal lærere, der har besvaret netop disse spørgsmål. Det giver en øget statistisk usikkerhed om resultaternes troværdighed, men i øvrigt tegner resultaterne på mange måder et ret klart internationalt billede.

På dette område skiller Danmark sig ud som det eneste nordiske og eneste vesteuropæiske land, der ligger over gennemsnittet. De nordiske lande således spredt over en stor del af skalaen med Danmark på 52, Sverige på 48, Norge på 47 og Finland på 45. Finland er samtidig det af de europæiske lande, der ligger lavest. Den nordiske fordeling er interessant, da noget tyder på, at de danske lærere i praksis benytter en bredere vifte af de elevinvolverende aktiviteter end de svenske lærere, selv om de svenske lærere i det foregående afsnit så ud til at være mere fortrolige med flere undervisningsformer end de danske.

Det forekommer især påfaldende, at brug af **gruppearbejde** i CCE er meget mere udbredt i Danmark. I alt 80 % af lærerne svarer, at det forekommer *meget ofte* eller *ofte*, mens de tilsvarende nordiske tal er 32 % i Norge, 35 % i Finland og 48 % i Sverige.

Også på brugen af **kontroversielle emner** er der tale om store forskelle. I alt 76 % af de danske lærere, diskuterer *meget ofte* eller *ofte* kontroversielle emner, mens de tilsvarende nordiske tal er 52 % i Norge, 56 % i Sverige og 59 % i Finland.

Endelig er brug og **analyse af forskellige kilder** også klart mest udbredt i Danmark med 54 % *meget ofte* eller *ofte*. I Norge er det tilsvarende tal kun 18 %, i Finland 25 % og i Sverige 49 %.

Det er således disse klare forskelle, der medfører de nordiske variationer på den internationale skala.

Især på de to første arbejdsformer ligger Danmark også langt over det internationale gennemsnit. Selv om man som sagt bør tage forbehold for en vis usikkerhed med så forholdsvis små undersøgte lærergrupper, er det ikke desto mindre meget markante resultater.

## **Brug af undervisningsformer og aktiviteter 1**

<b>Gruppearbejde og fremlæggelse</b>	<i>Meget ofte</i>	<i>Ofte</i>	<i>I alt</i>
Danmark	24	56	<b>80</b>
Finland	6	29	<b>35</b>
Sverige	6	42	<b>48</b>
Norge	3	29	<b>32</b>
ICCS	14	37	<b>51</b>

M

### Brug af undervisningsformer og aktiviteter

Diskussioner om kontroversielle emner	Meget ofte	Ofte	I alt
Danmark	27	49	<b>76</b>
Finland	15	44	<b>59</b>
Sverige	12	44	<b>56</b>
Norge	11	41	<b>52</b>
ICCS	17	41	<b>58</b>

M

### Brug af undervisningsformer og aktiviteter

Analyse af forskellige kilder	Meget ofte	Ofte	I alt
Danmark	11	43	<b>54</b>
Sverige	10	39	<b>49</b>
Finland	5	20	<b>25</b>
Norge	2	16	<b>18</b>
ICCS	12	36	<b>48</b>

K

### Brug af undervisningsformer og aktiviteter

Projekter uden for skolen	Meget ofte	Ofte	I alt
Sverige	10	18	<b>28</b>
Danmark	8	28	<b>36</b>
Finland	2	12	<b>14</b>
Norge	2	28	<b>30</b>
ICCS	5	22	<b>27</b>

For også at give et eksempel på de mere traditionelle undervisnings- og læringsformer, som lærerne også er blevet spurgt til, så kan man se på en undervisningsform som h) *læreren forelæser, og eleverne gør notater*.

!

## Brug af undervisningsformer og aktiviteter

Lærer forelæser, og elever gør notater	Meget ofte	Ofte	I alt
Finland	11	37	48
Sverige	8	41	49
Norge	7	40	47
Danmark	4	16	20
ICCS snit	11	26	37
England	1	6	7

Selv om de nordiske lande på mange måder er homogene i lærernes og skolernes tilgang, så er det påfaldende, at Danmark her skiller sig ud. England er anført som eksempel på et land, der skiller sig endnu mere ud.

Nu er det begrænset, hvor meget I på nuværende tidspunkt ved om elevundersøgelsen, men hvis I kan huske lidt fra i morges, så er det påfaldende, at der er nogle sammenfald mellem disse resultater for lærere og skoleledere – og for eleverne. Det betyder ikke nødvendigvis, at undervisningen er årsagen til elevresultaterne, men sådanne sammenfald styrker beskrivelsen af de nordiske forskelle:

At de finske elever har en utrolig lav selvtillid i forhold til deres opfattelse af egne evner til at agere politisk. Undervisningen ser heller ikke ud til at understøtte dette.

At de norske elever i mange sammenhænge fremtræder som de mest aktive i Norden, når det kommer til faktisk deltagelse i demokratiet. Norske lærere og skoleledere lægger også mest vægt på elevernes deltagelse i skole og lokalsamfund.

At de svenske elever (og de norske) i mange sammenhænge fremtræder som de elever, der har mest positive holdninger til immigranter og fremmede kulturer i elevundersøgelsen. Det bekræftes her, at de også er vigtigt for skolens prioritering.

Norske/danske ret høj selvtillid – og undervisningsmetoderne ser også ud til at understøtte det.

## 5. Ekstra

Hvis man ser lidt bredere på lærernes opfattelse af hele undervisningssituationen, kan man inddrage en række andre forhold. Her skal jeg blot meget kort omtale tre ting, som IVCCS også undersøger.

Det er

- lærernes opfattelse af elevernes indbyrdes forhold
- lærernes opfattelse af elevernes aktivitetsniveau
- lærernes opfattelse af elevernes faktiske indflydelse på skolen

Jeg vil her undlade at vise flere tal, men blot kort omtale, hvordan det ser ud i Norden relativt til andre lande. Så hvis vi tager de tre emner, så er:

A) Lærernes opfattelse af elevernes indbyrdes forhold i klassen 6.11, Q20

Lærernes opfattelse af elevernes indbyrdes forhold	
	Skala
Indonesien	59
Danmark	53
Norge	53
Sverige	52
Finland	49
Hong Kong	45
Sydkorea	48
ICCS	50

B) Lærernes opfattelse af elevernes aktivitet og diskussionsvillighed i klassen 6.12, Q19

Lærernes opfattelse af elevernes aktivitet og diskussionsvillighed	
	Skala
Den Dominikanske Republik	60
Danmark	48
Sverige	48
Norge	47
Finland	46
Hong Kong	40
Sydkorea	50
ICCS	50

C) Lærernes opfattelse af elevernes indflydelse Q13, 6.9

Lærernes opfattelse af elevernes indflydelse på skolen	
	Skala
Den Dominikanske Republik	61
Norge	51
Sverige	50
Danmark	49
Finland	46
Schweiz	41
ICCS	50

## 6. Forbedringer?

Imidlertid kan man jo se på, hvad lærerne mener der er af forbedringsmuligheder hvis man vil udvikle området. Hvor kan der med fordel gøres en indsats. Det spørgsmål er naturligvis også relevant i en læreruddannelseshorisont.

### Lærere: Hvor er der mest brug for at gøre noget for at forbedre undervisningen i demokrati på din skole?

	Danmark	Finland	Norge	Sverige
Flere materialer og lærebøger	25,5	21,1	18,9	13,9
Bedre materialer og lærebøger	38,4	43,4	39,6	44,9
Efteruddannelse i undervisningsmetoder	49,0	33,4	52,2	45,4
Efteruddannelse i faglig viden	46,4	46,9	58,5	47,1
Mere samarbejde mellem de forskellige fags lærere	41,5	61,8	34,6	56,8
Mere undervisningstid	49,3	29,1	37,7	35,1
Flere muligheder for særlige projekter	40,1	45,2	29,6	36,6
Specifik bedømmelse af undervisningen	6,3	9,4	21,4	5,9
Ekstern evaluering af skolen og undervisningen	1,4	4,5	3,8	6,8

Som det ses er der først og fremmest en udbredt opfattelse af, at efteruddannelsesmulighederne kunne være bedre. Både på det faglige område og vedrørende undervisningsmetoder (selv om det sidste ikke er så markant i Finland).

Jeg ved da også, at mulighederne for faglig efteruddannelse er stærkt begrænsede i Danmark, hvor det faktisk er meget sjældent, at der udbydes efteruddannelse på netop dette område. Og noget tyder på, at det samme gælder i de andre lande.

I Finland og Sverige er der et udbredt ønske bedre samarbejde mellem fag (understreger det tværfaglige syn i området)

I Danmark er der et ønske om mere undervisningstid. Det er velkendt, at selv om politikere altid taler meget om dette område, demokrati er jo godt!, - så er det i praksis ofte lavt prioriteret

I Finland er der et ønske om bedre projektmuligheder, hvilket vel igen understreger behovet for at brede undervisningen ud til noget mere projektorienteret (de finske lærere var jo de mest positive i forhold til den problemorienterede undervisning)

## 5. Fortsættelsen af dette? = Undervisningskulturen ved Jonas i morgen

Flere af disse resultater fra lærere og skoleledere kan med fordel ses i lyset af elevernes opfattelser af undervisningen.

Som en del af ICCS har vi dersør også undersøgt, hvordan klasserummet og undervisningen vurderes af eleverne. I den forbindelse er der især fokuseret på det, som vi kalder klasserummets åbenhed, hvilket i denne sammenhæng vil sige åbenhed for uenighed, diskussion, meningsudveksling, åbne relationer mellem lærere og elever, – og åbne relationer mellem eleverne indbyrdes. På den måde får vi kombineret lærernes og elevernes bidrag til – og opfattelser af – klasserummet, som det, der tilsammen kan kaldes "det åbne klasserum", hvor det jo så ligger i kortene, at der er tale om en art demokratisk praksis, hvis klassen som rum er åbent for den enkeltes ytringsfrihed, ret til forskellighed, positive oplevelse af at være en del af et fællesskab med plads til forskel etc.

Elevperspektivet tager min kollega Jonas Lieberkind sig af i morgen, så det oplæg kan ses som en forlængelse af dette, hvor vi har set det fra lærernes side.



# **Demokratiske kunnskaper og ferdigheter – nordiske likheter og forskjeller – didaktiske implikasjoner**

**Litt om nivåer og variasjoner i nordiske elevers resonnementsferdigheter – belyst med data fra ICCS 2009**

**Dag Fjeldstad, førstelektor/forsker  
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo**

Jeg skal presentere noen synspunkter på temaet *nivåer og variasjoner i nordiske elevers resonnementsferdigheter*, støttet med data fra ISSC 2009.

Men jeg har lyst til å ta utgangspunkt i personen på dette bildet, og knytte en kort kommentar til det Erik Amnå begynnte med, nemlig Barack Obama og de slutningene han trakk for skolens betydning i samfunnet. Dette er den svenske kritikeren Per Svensson. 21. februar i år refererte *Dagens Nyheter* en kort uttalelse fra ham, i forbindelse med at han fikk avisens kritikerpris *Lagerkransen*, med navn etter Olof Lagerkrans som i sin tid var sjefsredaktør i *Dagens Nyheter*. Svensson sa følgende:

*Det er derfor jag är en sådan försvarare av de allmäna biblioteken. Jag hadde ingen lesande bakgrund. Utan bibliotek och en demokratisk skola, hadde jag aldrig hamnat här. De två sakarna är avgörande för social klassutjämning.*

Det siste er vel en sterkt politisk uttalelse som alle som sitter her antagelig er enig i, men den midterste delen av del uttalelsen om bruk av bibliotek osv, sier ganske mye om hva en demokratiserende skole faktisk kan bidra til, for den enkelte. Det er avgjørende å lære seg de kunnskapene, og kanskje fremfor alt ferdighetene, som bidrar til at man kan være en deltagende borger. Og det jeg skal beskjefte meg med i det følgende, er noen synspunkter på noen av disse ferdighetene, *skills* altså, som skolen antagelig kan være med på å videreutvikle – og som lærerutdanningene i Norden bør beskjefte seg med hvis kommende lærere skal kunne være bidragsytere i dette store demokratiserende prosjektet.

Det finnes interessante synspunkter i den svenska presentasjonen av lærerutdanningen som sa en god del om at de studentene som søker seg til lærerutdanningen på mange måter synes å mangle en del av de kvaliteter som vi setter pris på - nettopp i møtet med elevene, når det gjelder å utvikle deres demokratiske kompetanse og demokratiske ferdigheter.

I all korhet: dette er den fullstendige oversikten over kunnskapsskårene i ISSC-testen. Fortærende nok: Finland er på topp. Fortærende altså fra et norsk synspunkt, fordi finnene alltid er der. Det som er overraskende er jo også at Danmark ligger på nøyaktig den samme høye scoren, 576 poeng, gjennomsnittet er altså 500. Norge og Sverige ligger omtrent likt på henholdsvis 541 og 537. I Jens Bruns oversikt hadde norske elevene tre poeng mindre. Det har med bruken av forskjellige statistiske programmer å gjøre. Men Norge og Sverige ligger

altså omtrent jevnt. En god del under Danmark og Finland. Dette er altså den kunnskapsmessige delen av ISSC-testen; kartlagt eller målt om man vil, gjennom de kognitive oppgavene. Det er altså den kognitive testen jeg kommer til å beskjefte meg med.

Jentene – flickorna, pikene – de er alltid bedre enn guttene, her illustrert med forskjellen på de finske jentene og de finske guttene. Og det gjelder altså i alle land! I testen, er det to oppgavetyper. 73 flervalgsoppgaver som har én riktig løsning, og seks åpne oppgaver som kodes og gis poeng etter regler fra ICCS' forskningsledelse, for delvis riktig, og helt riktige eller gale løsninger. Det er viktig å understreke det som står nederst på bildet, nemlig at alle oppgavene, uansett om de er flervalgsoppgaver eller åpne oppgaver, stimulerer og inviterer eleven til å ta i bruk kombinasjonen av kunnskaper, resonnement og analyse.

Man opererer altså i denne testen med tre hovednivåer: Nivå en, to og tre. Og ett under nivå en. Nivåene har kommet i stand som resultat av en ganske sofistikert matematisk fremgangsmåte. Utgangspunktet er empirisk: man ser på hvilke oppgaver som løses av få eller mange elever, slik at man kan danne seg et bilde av hvilke oppgaver som er vanskelige, og hvilke som er relativt lettere. Det er altså snakk om en stigende vanskelighetsgrad når det gjelder beskrivelsen av disse nivåene. Fra resonnementer omkring enkle og hverdagslige demokratirelevante forhold, til det å kunne resonnere omkring mer sammensatte abstrakte «sofistikerte» forhold. Abstraksjonsnivået og de prinsippene eller tenkemåtene man tar i bruk, innebærer altså av et slags økende sofistikasjon. Jeg skal demonstrere dette konkret om et lite øyeblikk. Dette er helt tråd med resonnementsteknikker som ofte fremstilles som en forenkling av Benjamin Blooms kunnskapsoppfatning, koblet til kunnskapsbeherskelse som befinner seg på seks forskjellige nivåer i hans originale fremstilling. I Norge opererer vi ofte med en tredeling av denne taxonominen: fra *reprodukjon* over *anwendung* til *vurdering*, forstått som nivåer. Men i sammenheng med det forrige bildet, har jeg lyst til å si at det er helt åpenbart at disse kan oppfattes som områder som er sideordnet, og det er der det er mulig å bruke resonnement på alle nivåene. Hvis en elevs løsning av en oppgave befinner seg på det høyeste nivået, innebærer et slikt nivå både reproduksjon, anvendelse og vurdering av kunnskap. Samtidig kan de samme ferdighetene spores på de lavere nivåene slik det er forsøkt fremstilt på bildet.

Eksamensmyndighetene i Norge (Utdanningsdirektoratet) tar dette meget alvorlig. Det å instruere sensorer i forbindelse med eksamen, innebærer blant annet å trenere sensorene til å forstå at det ikke er snakk om ikke-resonnement eller resonnement, men at resonnementene har forskjellige «sofistiksjonsnivåer» – for å bruke det ordet jeg introduserte i sted.

Jeg skal illustrere disse fire nivåene, altså de tre hovednivåene og det nivået som ligger under nivå 1, ved å se på eksempler og oppgaver som, i forlengelsen av testen, er gruppert som vanskelige, middels vanskelige eller lettere. På nivå 3, har jeg valgt følgende eksempel – altså en av de åpne oppgavene i den kognitive testen – sitat:

*Offentlig debatt vil si at hvis folk diskuterer sine meninger åpent. Offentlig foregår i aviser, i TV-programmer, i radiodiskusjoner, på Internett og i åpne møter. Offentlig debatt kan handle om lokale, regionale, nasjonale eller internasjonale spørsmål. Hvordan kan offentlig debatt være til fordel for et samfunn? Skriv ned to forskjellige fordeler.*

.For oss er dette sikkert veldig banalt, men da vi viste denne oppgaven til en professor i statsvitenskap i Norge, sa han spontant at gitt til fjortenåringen «var nå dette var nå en fryktelig vanskelig oppgave.» Hvordan løste så elevene i de nordiske land denne oppgaven på måter som tilfredsstilte krav til et helt korrekt svar, i den forstand at de er i stand til å skrive to forskjellige fordeler på denne åpne oppgaven.

I Danmark svarte 37 % helt riktig, i Finland 13 %, i Norge 21 % og i Sverige 22 %. Det interessante her er jo i og for seg ikke at vi finner den største andelen i Danmark, for Danmark ligger jo så høyt på testen. Mer interessant er det kanskje at andelen korrekte finske svar var så lav. Det er mulig at dette viser noe av det det *mønstret* jeg skal komme tilbake til når det gjelder de kognitive ferdighetene i de nordiske land i sin helhet.

Jeg skal prøve å sette dette i relasjon de synspunktene som de finske lærerutdannerne presenterte i sted. Men først neste nivå, nivå 2 med følgende eksemploppgave:

*Myndighetene har arkiver over virksomheten sin, beslutningene sine og informasjonen de bruker når de tar beslutninger. Hvilket av følgende arkiver er det mest sannsynlig at myndighetene ønsker å holde hemmelig?*

Her forelå altså fire svaralternativer.

- *Statistikk som viser hvor mye penger som skal brukes på sykehus.*
- *Hvordan landet skal forsvarer mot angrep.*
- *Antallet mennesker som tillates å innvandre til landet.*
- *Navn på ambassadorene fra andre land.*

Det er mulig at svaret er opplagt – men for ordens skyld har jeg altså satt at det riktige svaret i uthevet skrift!

På nivå 1, er eksemploppgaven den følgende:

*I Xland er det en minoritetsgruppe som har et annet språk enn det offisielle språket i landet. Gruppene har sine egne skoler hvor barna bare blir undervist på sitt tradisjonelle språk. Myndighetene i Xland bestemmer at alle skoler skal undervise alle barn i bare landets offisielle språk. Myndighetene bestemmer dette fordi de tror at det vil være til fordel for barna i minoritetsgruppen. Hvilket argument støtter myndighetenes beslutning best?*

Her får elevene altså fire alternativer, på samme måte som ved den forrige flervalgsoppgaven:

- *Det vil hindre barn i å snakke sitt eget språk hjemme.*
- *Det vil gjøre skolen mer interessant for barna.*
- *Det vil gi barna større sjanse til fullt ut å delta i samfunnet.*
- *Det vil gjøre det lettere for barna å lære sitt eget språk hjemme.*

På samme måte: riktig svar uthevet her. I en viss forstand viser denne oppgaven hvor aktuelle mange av spørsmålene i ISSC-testen faktisk har var.

På det laveste nivået, nivået under nivå 1 – jeg kommer tilbake til poengsummene etterpå – finner vi oppgaver som veldig mange elever løser riktig:

*Arne kjøper nye sko, så finner Arne at skoene blir laget av en bedrift som ansetter små barn i skoproduksjonen. Fabrikken betaler svært lite for arbeidet. Arne sier at han ikke vil bruke de nye skoene igjen, Arne vil også at andre skal la være å kjøpe skoene. Hvordan kan han best forsøke å gjøre dette?*

Det er en flervalgsoppgave. Svaralternativene, så dere er orientert om dem:

- *Ved å kjøpe alle skoene selv, slik at ingen andre kan kjøpe dem.*
- *Ved å levere skoene tilbake til butikken og be om å få tilbake pengene.*
- *Ved å blokkere inngangen til skobutikken, slik at ingen andre kan komme inn.*
- *Ved å informere andre om hvordan skoene blir lagd.*

Riktig alternativ er uthevet. Og legg merke til at det aldri er slik at 100 % av elevene løser en oppgave riktig. Nivåene er knyttet til poengskåre. Hvis eleven scorer over 563 poeng og gjennomsnittet var altså 500, Finland ligger på 576 – snakker vi om nivå 3. Nivå 2: mer en 470 poeng, nivå 1: 359 poeng, og under nivå 1: under 359 poeng. ICCS antar at eleven i så fall har utilstrekkelige kunnskaper og ferdigheter til å kunne delta i demokratiske sammenhenger. Det er en vurdering som er interessant å diskutere fra både et praktisk og forskningsmessig synspunkt – for hva betyr egentlig en slik vurdering?

Hvordan er det så med andelen elever i de nordiske land på de fire nivåene i ICCS 2009? Danmark og Finland har omkring 60 % av sine clever på det høyeste nivået, Norge og Sverige har omkring 40 %. Så forskjellen er altså omkring 20 % når det gjelder det vanskeligste nivået. Tilsvarende selvfølgelig, veldig få – relativt – i Danmark og Finland som ligger på det laveste nivået. Relativt flere i Sverige og Danmark. Det ser altså ut til at Sverige og Norge ligner på hverandre. Mens Danmark kan sammenlignes med Finland. Dette er muligens interessant fra et kultursosiologisk synspunkt, fordi man kunne kanskje anta at Finland og Danmark er svært forskjellige land? Mens Norge og Sverige i mange henseender er likere hverandre. Men las oss foreløpig ikke gå lenger inn i spekulasjoner omkring de kultursosiologiske forskjellene som eventuelt danner bakenforliggende disposisjoner for forskjeller og likheter i kognitiv skåre.

La meg heller prøve å konkretisere demokratirelevante resonnementsferdigheter, ut i fra den tankegang at skal man være demokratisk deltakende, er det ganske lurt å kunne resonnere om politiske og samsunnsmessige spørsmål. Wolfgang Klafkis oppfatning av (demokratisk) dannelses er koblet til tre kjente variabler: Evne til *selvbestemmelse*, evne til *medbestemmelse* og evne til *solidaritet*. Særlig på de to første feltene er det viktig å beherske instrumentelle resonnementsferdigheter, slik at man faktisk kan uttrykke seg overfor andre om verdier og handlingsvalg. I en viss forstand dreier dette seg om ganske om ganske intellektuelle ferdigheter. 1) Å kunne tolke nødvendig informasjon om demokrati. 2) Å sette demokratirelevante eksempler i sammenheng med hverandre. 3) Å kunne bruke begreper om demokrati og medborgerskap for å begrunne egne argumenter. 4) Å integrere kunnskap i meningssammenhenger på tvers av kunnskapsområder. 5) Å kunne generalisere og trekke

slutninger om demokrati og medborgerskap ut fra eksempler. 6) Å kunne vurdere fordeler og ulemper ved ulike synsmåter og verdier. 7) Å kunne foreslå løsninger på problemer som kan oppstå på grunn av spenninger og konflikter i demokratiske samfunn. Og avslutningsvis, 8) å kunne formulere hypoteser om virkninger av politiske handlinger og forstå motiver for politiske handlinger. Som vi vil si på norsk, dette er ikke dette smårter! Vi voksne borgere som kan dette på et visst nivå, er veldig kompetente og kapable. Men det er tross alt en del av skolens mål, så i en viss forstand arbeider vi jo innenfor en idealisert virkelighet, og ikke bare med den skolen og de elevene vi faktisk har.

Men la meg nå ta bort fra det som dreier seg om demokratispørsmål i oversikten på bildet, ved å ta bort de formuleringene som direkte refererer til demokratibegrepet. Da står det igjen en rekke alminnelige ferdigheter som i norsk sammenheng vil kunne kalles for det vi nå i den siste læreplanreformen bencvner som *grunnleggende ferdigheter*. Og det kan jo få en til å stille seg spørsmålet: hva er det ICCS egentlig uttrykker eller egentlig kartlegger? Jeg er klar over at når jeg bruker dette målebegrepet, vil de som er humanister ikke like det! De vil heller snakke om for eksempel *kartlegging*. Det har noen politiske konnotasjoner som er litt kronglete, det der. Antikapitalistene: kartlegging. Kapitalistene: måling. For å si det veldig vulgært. Men det som er det interessant, er at vi her skal se på ferdigheter som skolen arbeider med i sin store alminnelighet. Og er det da slik at de som er gode i denne kognitive testen antagelig har de gode kunnskaper og ferdigheter i mer omfattende forstand. Det vil si, snakker vi om demokratispesifikke eller generelle ferdigheter?

I Norge spurte om hvilke karakter elevene hadde fått i blant annet samfunnsfag og matematikk, og sammenlignet karakterer og kunnskapsskåre. Og da får man, for norges vedkommende, følgende oversikt: Karakterene på den horisontale variabelen, fagene på den vertikale. Jeg vil fremheve forskjellen på det å ha gode karakterer, 5 eller 6, som er de høyeste karakterene de får i Norge – i gjennomsnitt i samfunnsfag og matematikk. Med andre ord: har man høyeste karakter i samfunnsfag, har norske elever en gjennomsnittsscore på 591 poeng, og hadde de et tilsvarende karakternivå i matematikk, var gjennomsnittsscoren 602 poeng. Man kunne jo tenke seg at de som var gode i samfunnsfag burde hatt vesentlig høyere gjennomsnittskåre, fordi ICCS måler demokratispesifikke ferdigheter som særlig utvikles gjennom faget samfunnsfag. Men fortærende nok, altså, fra et samfunnsfagslærersynspunkt, er de elevene som er gode i matematikk, bedre. Og det har jo fått oss til å tenke: er det slik at vi måler generelle resonnementsferdigheter? Og at matematikk-lærerne har og har alltid hatt rett: at det å være god i matematikk – det gir fordeler på alle andre av livets områder...

Finnes det noe mønster eller noe regelmessighet i de nordiske elevenes oppgaveløsninger? Kan vi snakke om likheter og forskjeller som er grunn til å merke seg? Og mer pedagogisk, didaktisk, kultursosiologisk å forsøke å spekulere over hvorfor det er sånn? Skal ikke gjøre det så mye ut av det siste, tiden tillater oss ikke det. Men la oss prøve å se på noen av disse mønstrene som vi mener å kunne fastslå. Og så får dere heller protestere mot dette hvis dere har andre synspunkter. Mange av dere har jo arbeidet med ICCS-data i de siste årene.

For det første er det, tror jeg, riktig å si at det er relativt færre elever som løser *de åpne oppgavene* fullt ut. Det har jeg for så vidt vist et eksempel på allerede, men jeg skal gi et til, for å understreke mitt poeng. Her er en annen åpen oppgave:

*I mange land blir det undervist i andre lands historie og kultur. Hvordan kan det være til fordel for samfunnet at elever lærer om andres historie og kultur?*

*Skriv ned to forskjellige fordeler.*

Mønsteret er slik: i alle land så er det relativt færre elever som løser de åpne oppgavene fullt ut. I Danmark er det i overkant av 10 % av elevene som klarer å vise til to fordeler, men andelen korrekte svar er likevel liten i alle de nordiske land. Som dere ser, er et relativt flere elever som klarer å vise til én fordel. Men bortsett fra Norge, er denne andelen under 50 % i de tre andre landene.

Jeg oppfatter dette som en relativt svak løsning av denne oppgaven. Det kan selvfølgelig diskuteres, fordi man er nødt til å se oppgaveløsningene i relasjon til hva som kunne *forventes* på dette nivået. Det er ikke mange teorier om unge menneskers politiske sosialisering som kan gi oss holdepunkter om slike forventninger. Den eneste som kanskje har beskjæftiget seg noe med dette er Lawrence Kohlberg i studiene av unge menneskers evne til etisk resonnement. Jeg skal komme kort tilbake til det. Hvis det er andre som har synspunkter på *utviklingen* av slike resonnementsferdigheter knyttet til alder, ville det være veldig interessant å lytte til dem!

For det andre, er det en relativt lavere andel riktige løsninger av oppgaver som dreier seg om *økonomiske forhold*. Eksempel 1:

*Hva er hovedkjennetegnet på en markedsøkonomi?*

- *Tvunget medlemskap i fagforeninger?*
- *Omfattende statlig regulering?*
- *Fri konkurranse mellom alle bedrifter?*
- *Velstand for alle?*

For øvrig er riktig svar utevet her også. Dette er vel kanskje et veldig lett spørsmål ?

Svarprosenten for de nordiske landene er slik: 59 % i Danmark, 54 % i Finland, 51 % i Norge og 50 % i Sverige. Riktignok opp mot 60 % i Danmark – men likevel bare omkring halvparten som greier å vise til det sentrale kjennetegnet for markedsøkonomi. En del kan selvfølgelig ha ideologiske innvendinger mot en slik oppgave, men den er nå stilt.

Det andre eksempelet er en åpen oppgave igjen, og den bærer følgende ordlyd i den norske oversettelsen:

*Noen bedrifter i Fruland importerer frukt med svært lave priser fra et annet land. Fruktdyrkerne i Fruland er sinte fordi de ikke har råd til å selge sin frukt så billig. Noen innbyggere i Fruland bestemte seg for bare å kjøpe frukt som er produsert i Fruland. Hvordan kan det å kjøpe bare lokal frukt hjelpe til med å hjelpe fruktdyrkerne i Fruland? Skriv to ulike grunner.*

Har så dette noe med demokrati å gjøre? Ja, i den forstand at ICCS oppfatter blant annet marked, markedsøkonomi og fri konkurranse som kjennetegn på et demokratisk samfunn. Dette er selvfølgelig en ideologisk forankret oppgave. Men det samme gjelder i og for seg alle oppgavene i testen. I Danmark klarer 30 % av elevene denne oppgaven, i Finland 10 %, i Norge 11 % og i Sverige 11 %. *Delvis korrekte* svar er på samme måte som tidligere vesentlig høyere. Men absolutt korrekt svar med to grunner er altså meget lavt i disse tre landene, dog vesentlig høyere i Danmark. Hvorfor er det sånn? Det er nemlig relativt flere danske elever som gir korrekte løsninger på oppgaver om *økonomi* og økonomiske former. I sin store alminnelighet er danske elever flinkere på dette kunnskapsområdet enn de øvrige nordiske elever. Hvorfor er de det? Det kunne jo kanskje vært omvendt? At svenske elever skulle vært mye flinkere til det, fordi Sverige var en sånn langvarig industritradisjon og har vært den store kapitalistiske motoren i nordisk økonomi. Men slik er det altså ikke.

I denne sammenheng er det interessant her å titte på hvordan lærernes selvoppfatning når det gjelder å undervise i økonomi og næringsliv. Dette er litt vulgært, fordi det impliserer at man kan «se» en sammenheng mellom det lærerne gjør i klasserommet og det elevene faktisk lærer. Det er jo ikke sikkert at det er sånn.

La oss likevel se på lærernes selvforståelse. Hvor fortrolig er de med å undervise i økonomi og næringsliv? Dette er tall for alle de nordiske lærerne i prosent i ICCS 2011. De norske og svenske lærerne, der elevene gjør det relativt dårligst i økonomi, har altså høy grad av fortrolighet med å undervise i økonomi og næringsliv. I Danmark og Finland derimot – særlig i Finland – er de veldig forsiktige med å si at de er fortrolige med noe undervisningstema som helst. Og det er også interessant sammenlignet med Finland, slik finsk lærerutdanning ble presentert i foredraget tidligere i dag, altså at disse tingene har ikke noen plass i finske læreplaner eller finske læreplaner. Eller er dette et nasjonalt trekk? Finnene er mer forsiktige med å fremheve sine gode ferdigheter? Mens man i for eksempel Norge og Sverige er ganske stolte over det vi ikke får til.

På den annen side; hvis man spør norske lærere om hvilke undervisningstemaer de er fortrolige med, fra EU til likestilling – oppgir de at de er fortrolige med alt. Og gyldigheten av en slik selvoppfatning kan jo vurderes ved å se på virksomheten i klasserommene: lærerne er ikke like fortrolige med alt, de er ikke det. Det norske lærere er mest fortrolig med, er likestilling, som det fremgår av figuren, og der foreligger det antagelig en positiv korrelasjon med elevenes faktiske skårer (selv om dette dreier seg om et holdningsspørsmål.).

Det tredje trekket, er at en overraskende stor andel gir feilaktige svar på enkelte andre flervalgsoppgaver. Det første eksempelet jeg skal trekke frem er dette. Her er ordlyden i et scenario som trekkes opp, en liten beskrivelse av en demokratirelevant situasjon;

*Interesseggrupper er organisasjoner som prøver å påvirke myndigheters beslutninger. Interesseggrupper danner ikke eller deltar ikke i politiske partier, og de forsøker ikke å få sine medlemmer valgt inn i nasjonalforsamlingen (i dette tilfellet Stortinget fordi det er i Norge. Mange oppgaver har denne karakteren, at det trekkes opp en liten beskrivelse. Og så kommer det noen ytterligere opplysninger): Interesseggrupper forsøker å påvirke myndighetene ved å*

*møte representanter for myndighetene, arrangere offentlige møter og spre sine synspunkter. Fagforeninger og miljøvernorganisasjoner er eksempler på interessegrupper. Hvilket av følgende utsagn viser at interessegrupper har fordel av å være uavhengig av de politiske partiene og nasjonalforsamlingen (Stortinget.)*

Svaralternativene:

- Interessegruppen kan bruke ulovlige metoder for å rette oppmerksomhet mot spesielle saker.
- Interessegruppen kan holde sine idéer hemmelige for offentligheten.
- Interessegrupper kan bruke myndighetenes penger til å betale sin reklame.
- Interessegrupper kan bruke sine krefter og interesser i et fritt antall saker.

På samme måte som tidligere, dere ser hvilket alternativ som er korrekt. I Danmark: 57 % klarer å løse oppgaven. I Finland, Norge og Sverige omkring 40 %. I vår forståelse av dette er det en relativt lav andel som klarer denne forholdsvis enkle oppgaven.

Generelt sett så kan man kanskje si at forholdsvis mange elever synes å nøle eller streve overfor oppgaver som behandler viktige demokratiske prinsipper og systemtrekk, som viser til demokratietts avhengighet av mangfold i synspunkter, og av at man politisk opptrer uavhengig hverandre. Og det ser ut til at elever i hele Norden har vanskeligheter med, eller strever med, har problemer med å se disse prinsippene – de grunnleggende prinsippene som ligger bak deler av det vi kaller det demokratiske system, eller den demokratiske virksomheten i et samfunn.

Man kunne dersør kanskje si, med hensyn til lærerutdanningene, at det å trenne kommende lærere i å trenne elevene i resonnement på høyere taxonomiske nivåer, blir viktig. En del av den demokratiske treningen i skolen dreier seg om retorisk argumentasjonstrening, knyttet til de saksforhold som demokratiet stiller en overfor.

Det andre er at man kanskje burde arbeide mer – mye mer – med trening i tenking på grunnlag av universelle prinsipper. Det er nivået i typologien Lawrence Kolberg har kalt tenkning på grunnlag av *universelle prinsipper* når det gjelder utviklingen av etisk og politisk resonnementsevne (etikk og politikk er jo to sider av samme sak, for å si det med Platon.). Hans oppsett, som selvsagt har møtt mye kritikk, er derfor interessant også for politisk-demokratiske spørsmål.. Fordi det dreier seg om hva som er gode og dårlige handlinger, hva som er gode og dårlige måter å opptre på i et samfunn på. Det vil si hvordan man forholder seg til andres verdier og interesser.

Og det tredje er selvfølgelig spørsmålet om John Hattie har noe på hjertet. John Hatties synspunkter har jo løpt som varme hveteboller i tørt gress gjennom norsk skole de siste årene – så hva er det egentlig han sier? De som har mye forakt overfor PISA-undersøkelsene, men som samtidig er klare tilhengere av Hattie, synes i mange sammenhenger å se bort fra de omfattende måleprosedyrer som er nødvendige for å kunne kontrollere kunnskapsutvikling i tråd med de undervisningsgrep Hattie foreslår. Her skal man jo måle jo elevene på forhånd så man vet hvor de står. Men la oss bare se på hans synspunkter helt generelt. Her er de målene

han legger frem i oversikten fra den boka *Visible Learning*, Effektstørrelsene er ikke det samme som korrelasjoner – men som ligner litt på dem. Hattie arbeider med variablene

- Læreres tilbakemelding til elevene (positiv, støttende, konstruktiv)
- Lærers tydelighet og struktur i undervisningen
- Lærers tydelighet og struktur i undervisningen
- Kognitive strategier; dialog, spørsmål, klargjøring, repetisjon, oppsummering

Effektstørrelsen (se bildet) er slik at alle disse variablene er viktige, sammenlignet med en lang rekke andre variabler der det ikke er mulig å påvise noen effekter i det hele tatt – jeg viser ikke til dem nå.

Det er kanskje særlig interessant å trekke frem den siste variabelen, den som dreier seg om lærerens kognitive strategier i klasserommene. I hvilken forstand læreren er stimulerende for den kognitive virksomheten og argumentasjonen i det retoriske feltet i undervisningen, slik at elevene lærer å utvikle seg språklig. Dialoger, spørsmål, klargjøring, definisjon, oppsummering og sokratiske spørreteknikker vil for eksempel inngå i dette. Og poenget – for å foregripe noe som allerede er åpenbart – er at hvis jeg bedømmer dette ut fra min egen forankring i lærerutdanningen på universitetet, så er vi for dårlige. Vi er ikke gode nok til å arbeide med disse spørsmålene, de såkalte Core Practices, som i god forstand er det nye mantraet i lærerutdanningen på universitetet. Altstå kjernepraksiser, vil si å automatisere blant annet de elementene som det er vist til her, i form av trening av studentene slik at man kan ta dette med seg ut i sin trening av elevene. Et slikt syn støttes på mange måter i en doktoravhandling som jeg har lyst til å vise til med et lite sitat, det er en kollega av oss på Blindern, Ole Kristian Berge. I sin doktoravhandling om matematikkundervisningen sier han følgende:

*«Nyere klasseromsforskning knytter elevenes læreresultater til kvaliteten ved lærernes interaksjon med elevene. Spesielt lærernes systematiske bruk av klasseromssamtaler og higher order questions,*

Man kan stille spørsmålet om hva det betyr helt konkret. Jeg stilte dette hvordan-spørsmålet til de svenske representantene i sted. Som jeg skal prøve å vise om et lite sekund – er det mulig at hvordan-spørsmålene, det som mange forsøker som tekniske spørsmål som bør være didaktikken fremmed, er blitt ignorert i lærerutdanningen.

La meg antyde med et eksempel. Dette er et empirisk snapshot fra en skole i Oslo, 18. oktober 2012. Elevene – dette var riktig nok i videregående – gymnasieskolan, gymnasiet – har gjennomgått et rollespill om oppfatninger og vurderinger av noen institusjonelle eller demokratiske/udemokratiske trekk ved et samfunn. Utgangspunktet for dette rollespillet var en tekst elevene hadde fått, om «Samfunn X», der læreren hadde skissert oppbygging og funksjoner for en rekke institusjoner i et tenkt samfunn, for eksempel hvordan ekteskap blir inngått, hvilken styreform samfunnet hadde, hvilke mattradisjoner som var fremherskende i

samfunnet, hvordan rettsvesenet fungerte osv. Det dreide seg altså om institusjonelle forhold med relevans for oppfatninger av demokrati eller fravær av demokrati. Hensikten med å bruke denne kilden var at elevene skulle få en innlevelse i dette samfunnet og samtidig øve seg i å argumentere for sine oppfatninger av institusjonene som var beskrevet ved å si noe om hva de kunne godta, eller hva de vurderte som positivt eller negativt ved dette samfunnet. Organiseringen av undervisningen var slik at elevutsagnene kom frem i plenum, altså i klasserommet, etter en gruppeorganisert diskusjon, der selve rollespillet fant sted ved at elevene ble tildelt forskjellige roller til forsvar for eller motstand mot de institusjonelle ordningene i samfunnet.

Det som var interessant med elevenes argumentasjon i plenum, var selve fraværet av fordi-setninger, av begrunnelse – etter å ha arbeidet en halv time med å formulere synspunkter ved gode og dårlige sider ved dette samfunnet. Og det retoriske, altså språklige uttrykk, dette fikk i denne klassen i en tilfeldig valgt skole i Oslo i oktober 2012, var omtrent som følger:

- *Det er greit, det er litt greit...*
- *Det er rart...*
- *Det er helt forferdelig...*
- *Det er ordentlig følt...*
- *Det er tull..*
- *Det blir bare helt feil...*
- *Det kan man ikke...*
- *Det er greit å vite hvor du er i verden...*

Vi ser altså utsagn som overhodet ikke forsøkes knyttet til noen resonnementsetninger i betydningen setninger med et bevisstforhold mellom forutsetninger og konklusjoner. Og hva skyldes det? Er det fordi elevene er språklig svake? Lever de i en språkkultur der det å uttrykke seg i fordi-setninger, i resonnementssammenheng om demokratiske spørsmål er helt fremmed for dem? En elev kom til orde og sa:

- *Jeg er helt uenig fordi ...*

Som tilhører var eg var spent som en stålfjær – hva kommer nå? Og da kom det fra eleven:

- *det er helt på trynet, altså...*

Opp som en løve, ned som en skinnfell! Det startet bra, men eleven hadde ikke kapasitet til å fullføre resonnementet. Er vi inne på noe her? At elevene i klassen bør trenes av lærere som selv har evnen til å være forbilder for hvordan man formulerer et resonnement. At dette bør lærerutdanningen ta alvorligere, som en *Core Practice* – en kjernepraksis – i sosialiseringen av studentene, det vil si i det læreforløp som er knyttet til den statusovergang det er å bli virksom i det handlingsfelt vi kaller praksis.

Jeg vil også fremheve, i tråd med en professor i pedagogikk på Universitetet i Oslo, når hun sier følgende: det er en grunnkapasitet, en grunnferdighet hos lærerne å kunne balansere

mellom tilnæringer til lærestoff, utprøving av lærestoffet, og konsolideringen av kunnskap. Samtidig bør man jo spørre om slike pedagogiske påpekninger er fullstendig trivielle? For det er jo dette gode lærere gjør og alltid har gjort! De har mellom faser for innlæring, for uttesting – testing i nye situasjoner – og konsolidering av kunnskap.

Jeg skal avslutte med å være litt polemisk overfor den pedagogiske profesjons bidrag i denne debatten, eller i undervisningsdebatten generelt. Fordi jeg tror at den har betydning på mange måter, både negativt og positivt, for vår forståelse av hvordan lærerutdanningene påvirker de kommende lærere. Jeg skal gjøre dette i form av noen ferske pedagogiske forskningsgjennombrudd med relevans for dette temaet. Og dette er pedagogiske forskningsgjennombrudd som er publisert i Norge mellom sommeren 2010 og våren 2012.

Det første er professor i pedagogikk Sølvi Lillejord, en fremtredende norsk pedagog, som påpeker at:

*I utdanningssektoren har vi gitt større anerkjennelse til å forske enn til å undervise.*

Det har hun helt rett i.

*Men vi kommer ikke videre hvis vi ikke legger større vekt på erfaringer og den praksis som lærere opplever.*

Det har hun også helt rett i. Det er veldig opplagt.

*Den eneste måten vi kan skape bedre læringsprosesser er ved å finne ut hva som skjer i undervisningssituasjonene, og hvordan en dyktig lærer arbeider for å oppnå at elevene lærer det de skal på skolen.*

Hun sier dette ved utnevnelsen av leder for det norske forskningsrådet for kunnskap og utdanning, i august 2012. Med andre ord: Det hun sier er at vi må erfaringsbasere virksomheten i mye større grad. Vi må ut og se på hva det er gode lærere faktisk gjør. Og vi må lete etter de lærerne som faktisk skjønner at man blir lærer av å være lærer. Og at med forankring i denne erfaringsbasen utvikles det etter hvert et fortrolig blikk, som er en umistelig del av lærerpersonligheten (for å si det med Wittgenstein). Det er derfor et spørsmål om (mer) pedagogisk forskning overhodet er nødvendig for å utvikle lærere som kan opptre med didaktisk fantasi og allmenn dannelses overfor sine elever.

Det andre jeg nokså vulgært å kaller et pedagogisk gjennombrudd er dette: det er professor i pedagogikk Kamil Özerk ved Pedagogisk Forskningsinstitutt, UiO, som har funnet ut at:

*[...] det pedagogiske hvordan-aspektet har ikke fått nok oppmerksomhet i norsk pedagogikk og skole.*

Og at

*[...] pedagogiske hvordan- kunnskaper bør oppgraderes i norsk lærerutdanning generelt.*

Her kan man altså ta tonene fra begynnelsen av første sats i *Skjebnesymfonien* fordi dette simpelthen er helt riktig – men fryktelig banalt sett fra et fagdidaktisk synspunkt. Oppmerksomhet bør rettes, sier han,

*mot praktisk pedagogiske idéer, metoder og arbeidsmåter, strategier og tiltak lærere kan ta i bruk for å styrke elevenes forutsetninger for å lære på skolen.*

I tilknytning til arbeid om demokrati og demokratirelevante spørsmål er dette helt avgjørende. Vi trenger antagelig ikke flere store ord og pedagogisk-byrpkratiske utredninger, dem fins det nok av, vi trenger virksomheten på i klasserommet og å betone kvaliteten i relasjonen, mellom lærer og elever.

Og det siste er professor i pedagogikk Kirsti Klette, som har oppdaget at både repetisjon, fordypning og egen tenking er viktig i kunnskapstilegnelsen. Hun sier dette på en forelesning på praktisk-pedagogisk utdanning, altså på lærerutdanningen ved UiO. Helt enig i det! Men dette er allmennkunnskap om undervisning. Den bringer ikke lærerutdanningen et eneste skritt videre inn i den tekniske delen av den fagdidaktiske trening som undervisning i og med demokratisk medborgerskap innebærer.

Og hvor vil jeg så med dette? Ikke andre steder enn at jeg må gjenta konklusjonen: Hvis denne delen av den demokratiserende lærerutdanningen skal styrkes hos nordiske lærerstudenter, ut over det nivået de er på i dag – det kan godt hende at det ikke er så aller verst – så bør vi ha noen forestillinger om hvor vi burde vært. Vi har svake forestillinger om unge menneskers politiske sosialisering, og deres evne til å resonnere på forskjellige nivåer. Lærerutdanningen bør altså styrke den argumenterende, retoriske siden av sin virksomhet, for at lærerne skal ta den enda mer i bruk i klasserommene. Argumentasjon og begrunnelser er jo alltid koblet til fagforståelse. Og lærernes viktigste redskap i enhver form for klasseromsledelse, er deres faglige dyktighet.

Takk for oppmerksomheten!

**Demokratiske verdier og lærerbevissthet**  
Nordisk seminar 22. 10.2012

**Litt om nivåer og variasjoner i nordiske elevers  
resonnementserdigheter – belyst med data fra ICCS 2009**

Dag Fjeldstad ILS / UIO

**Et utgangspunkt ...**

Kritikeren Per Svensson i Dagens Nyheter, mandag 21. februar 2012 –  
ved tildelingen av DNs kritikerpris «Lagercrantzen»

«Det är därför jag är en sådan försvarare av de allmänna biblioteken.  
Jag hade ingen läsande bakgrund.  
**utan bibliotek och en demokratisk skola hade jag aldrig hamnat här.**  
De två sakerna är avgörande för social klassutjämning.»

2

Land	Antall års skolegang	Gj.snitt alder	Gj.snitt skår	Gj.snitt skår Jenter	Gj.snitt skår Gutter
Finland	8	14,7	576	590	562
Danmark	8	14,9	576	581	573
Sør-Korea	8	14,7	565	577	555
Taiwan	8	14,2	559	573	546
Norge *	9	14,7	541	554	530
Sverige	8	14,8	537	549	527
Polen	8	14,9	536	553	520
Irland	8	14,3	534	545	523
Sveits*	8	14,7	531	535)	528
Liechtenstein	8	14,8	531	539	526
Italia	8	13,8	531	540	522
Slovakia	8	14,4	529	537	520
Estonia	8	15,0	525	542	509
England**	9	14,0	519	529	509
New Zealand	9	14,0	517	532	501
Slovenia	8	13,7	516	531	501
Norge*	8	13,7	515	527	504
Belgia (Flandern)	8	13,9	514	517	511
Hellas	8	13,7	476	492	460
Luxembourg	8	14,6	473	479	469
Bulgaria	8	14,7	466	479	454
Colombia	8	14,4	462	463	461
Kypros	8	13,9	453	475	435
Mexico	8	14,1	452	463	439
Thailand	8	14,4	452	474	426
Guatemala	8	15,5	435	435	434
Indonesia	8	14,3	433	442	423
Paraguay	9	14,9	424	438	408

3

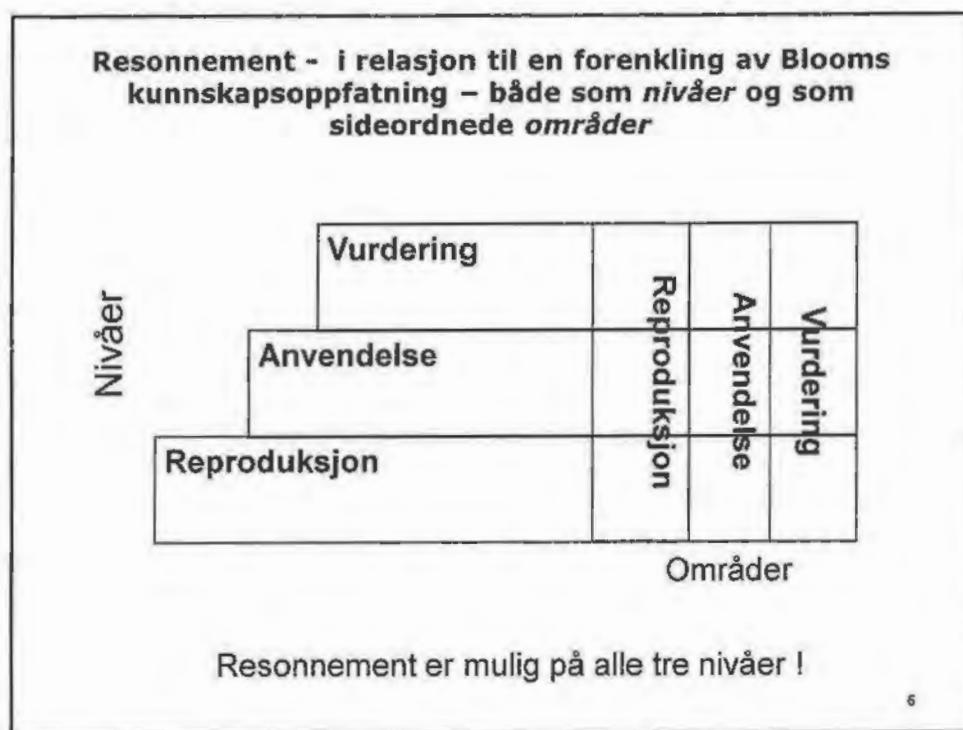
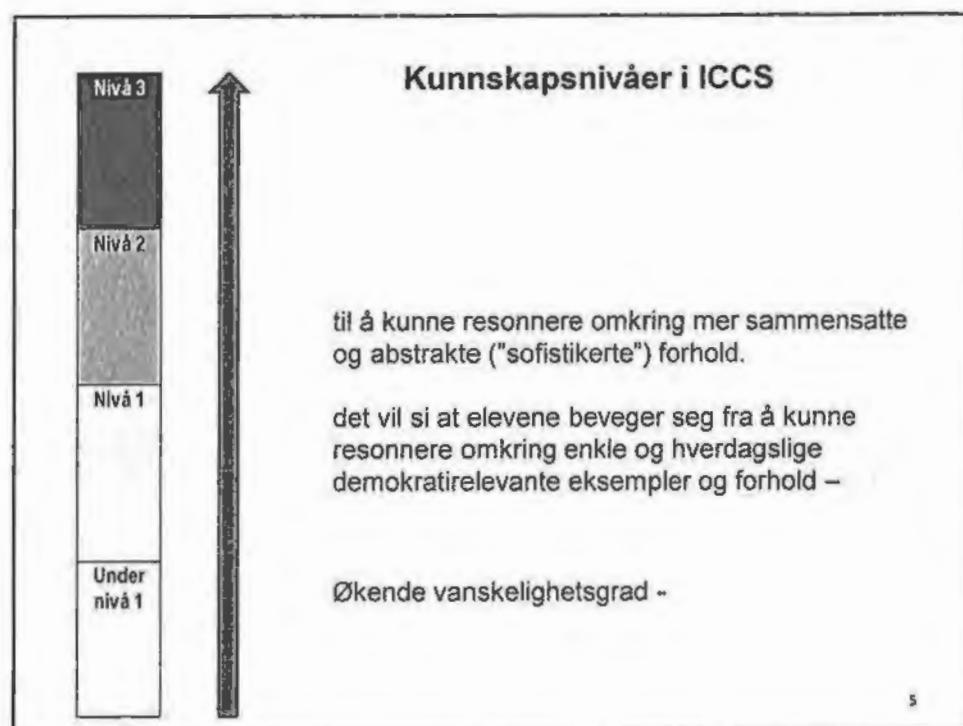
## Oppgavetyper i ICCS

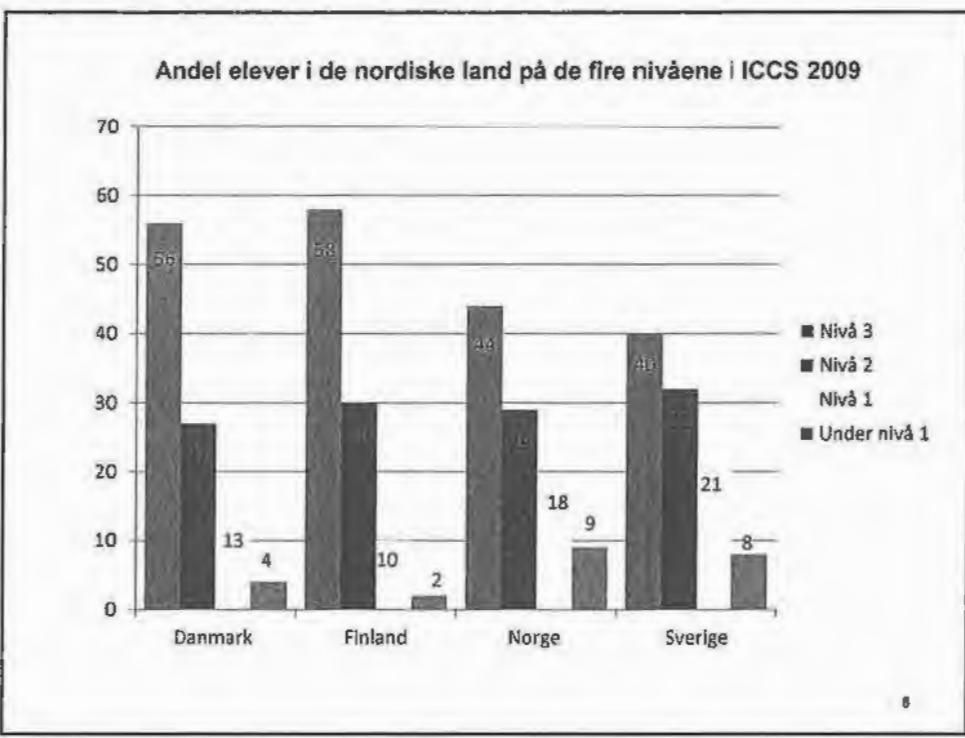
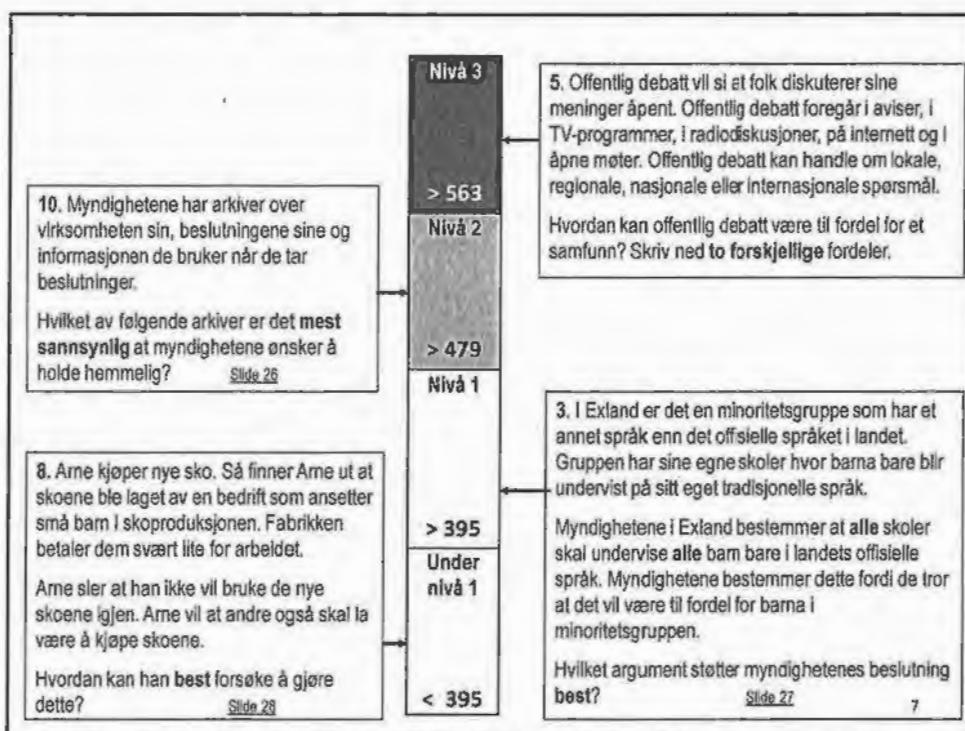
73 flervalgsoppgaver: en riktig løsning

6 åpne oppgaver: kodet for delvis riktig og helt riktig løsning

Alle oppgavene stimulerer eleven til å ta i bruk en kombinasjon av *kunnskap, resonnement og analyse*

4





### **En konkretisering av demokratirelevante resonnementsferdigheter**

- tolke informasjon om demokratispørsmål
- sette demokratirelevante eksempler og begreper i sammenheng med hverandre
- bruke begreper om demokrati og medborgerskap til å begrunne ved hjelp av argumenter
- integrere kunnskap i meningssammenhenger på tvers av kunnskapsområder
- generalisere og trekke sluttninger om demokrati og medborgerskap ut fra eksempler
- vurdere fordeler og ulemper ved ulike synspunkter og verdier
- foreslå løsninger på problemer som kan oppstå på grunnlag av spenning og konflikter i demokratiske samfunn
- formulere hypoteser om virkninger av politiske handlinger, og forstå motiver for politiske handlinger

9

### **Snakker vi om demokratispesifikke eller generelle ferdigheter**

Karakterer i samfunnsfag og matematikk og kunnskapsskår - Norge

Fag		Karakter		
		5 – 6	3 – 4	1 – 2
	Samfunnsfag	591	520	452
	Matematikk	602	542	460

30

Mønster / regelmessighet i de nordiske elvenes oppgaveløsninger ?

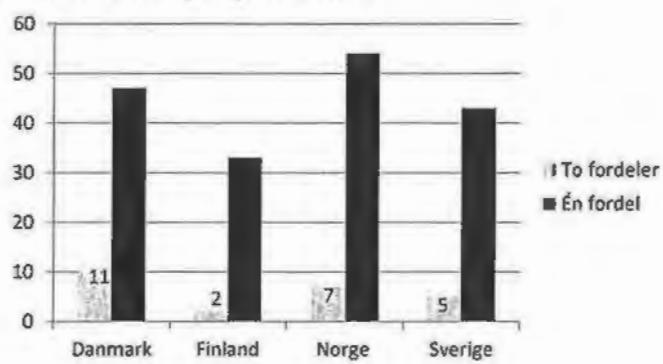
11

**1. Relativt færre elever løser de åpne oppgavene fullt ut. Eksempel:**

*I mange land blir elever undervist i andre lands historie og kultur.*

*Hvordan kan det være til fordel for samfunnet at elever lærer å forstå andres historie og kultur?*

*Skriv ned to forskjellige fordeler.*



12

**2. Relativt lavere andel riktige løsninger av oppgaver som dreier seg om økonomiske forhold.**

**Eksempel 1**

*Hva er hovedkennetegnet på en markedsøkonomi?*

- tvungent medlemskap i fagforeninger*
- omfattende statlig regulering*
- frei konkurrans mellom alle bedrifter*
- velstand for alle*

Danmark      59 %

Finland      54 %

Norge      51 %

Sverige      50 %

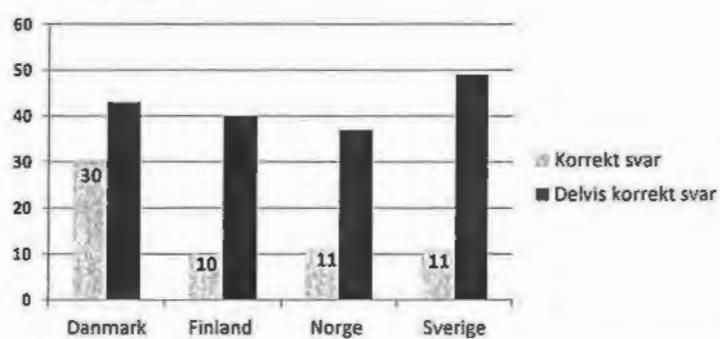
13

**Eksempel 2**

Noen bedrifter i Fruland importerer frukt til svært lave priser fra et annet land. Fruktdyrkerne i Fruland er siste fordele ikke har råd til å selge sin frukt så billig. Noen innbyggere i Fruland bestemte seg for bare å kjøpe frukt er produsert i Fruland.

*Hvordan kan det å kjøpe bare lokal frukt hjelpe til med å beskytte fruktdyrkingen i Fruland?*

Skriv to ulike grunner



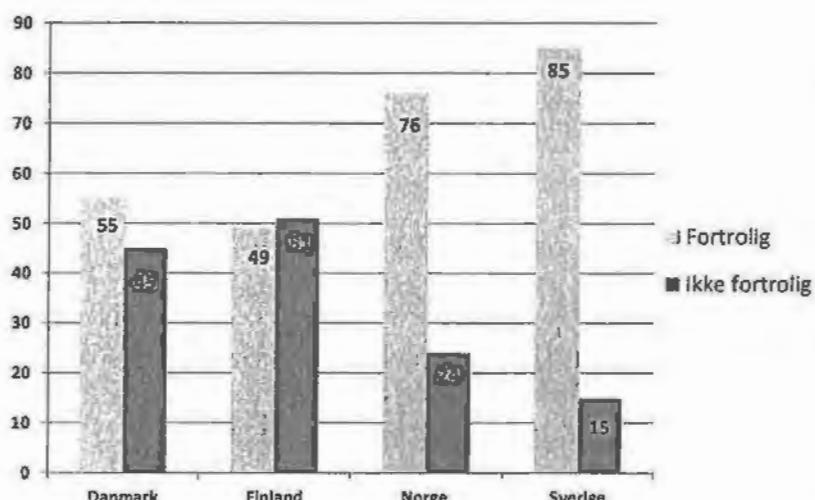
14

Altså

**Relativt flere danske elever gir korrekte løsninger  
på oppgaver om økonomi og økonomiske forhold**

15

Hvor fortrolig er du med å undervise i ... ØKONOMI OG NÆRINGSILIV  
Nordiske lærere. Prosent. ICCS 2011



16

En overraskende (?) stor andel gir feilaktige svar på enkelte andre flervalgsoppgaver. Eksempel

*Interesseggrupper er organisasjoner som prøver å påvirke myndighetenes beslutninger. Interesseggrupper danner ikke eller deltar ikke i politiske partier, og de forsøker ikke å få sine medlemmer valgt til nasjonalforsamlingen (Stortinget).*

*Interesseggrupper forsøker å påvirke myndighetene ved å*

- møte representanter for myndighetene,
- arrangere offentlige møter, og
- spre sine synspunkter.

*Fagforeninger og miljøvernorganisasjoner er eksempler på interesseggrupper.*

*Hvilket av følgende utsagn viser at interesseggruppen har fordel ved å være uavhengig av de politiske partiene og nasjonalforsamlingen (Stortinget)?*

17

- interesseggruppen kan bruke ulovlige metoder for å rette oppmerksomhet mot spesielle saker*
- interesseggruppen kan holde sine ideer hemmelig for offentligheten*
- interesseggruppen kan bruke myndighetenes penger til å betale for sin reklame*
- interesseggruppen kan bruke sine krefter og interesser på et lite antall saker*

Danmark	57 %
Finland	47 %
Norge	41 %
Sverige	47 %

18

## Generelt

Forholdsvis mange elever synes å nøle (streve?) overfor oppgaver som behandler

- viktige demokratiske *prinsipper og systemtrekk* som viser til
- demokratiets avhengighet av *mangfold i synspunkter* og av at *makt- og innflytelsesgrupper opptrer uavhengig av hverandre*.

## Derfor

- Resonnement på "høyere taksonomiske nivåer" ...
- Tenkning på grunnlag av *universelle prinsipper* - jf. Lawrence Kohlberg & utvikling av etisk-politisk resonnement...
- Har John Hattie noe på hjertet ?

19



Hattie, J. (2009) *Visible learning - meta-analyser av elevenes læringsutbytte*

Område	Effektstørrelse	Effektvurdering
Læreres tilbakemelding til elevene (positiv, støttende, konstruktiv)	0.73	Stor effekt
Lærers tydelighet og struktur i undervisningen	0.71	Stor effekt
Lærers tydelighet og struktur i undervisningen	0.72	Stor effekt
Kognitive strategier; dialog, spørsmål, klargjøring, repetisjon, oppsummering	0.74	Stor effekt

20

### «Nyere klasseromsforskning

knytter elevenes læringsresultater til kvaliteten ved lærerens interaksjon med elevene, spesielt lærerens systematiske bruk av klasseromssamtaler og "higher order questions».

Bergem, O. Kr. (2009) Individuelle versus kollektive arbeidsmåter – en drøfting av aktuelle utfordringer i matematikkundervisningen. Dr. avhandling, ILS / UiO.

[Eksempel]

21

### Og dette:

#### Balanse mellom

- tilegnelse
- utprøving – og
- konsolidering av kunnskap

Men er ikke slike pedagogiske påpekninger fullstendig trivielle?

22

## Ferske pedagogiske forskningsgjennombrudd – med relevans for temaet

### 1. Professor i pedagogikk Sølvi Lillejord påpeker at

«i utdanningssektoren har det gitt større anerkjennelse å forske enn å undervise, men vi kommer ikke videre hvis ikke det legges større vekt på erfaringer og den praksis som lærere opplever.

Den eneste måten vi kan skape bedre læringsprosesser [...] er å finne ut mer om hva som skjer i undervisningssituasjonene og forstå hvordan en dyktig lærer arbeider for å oppnå at elevene lærer det de skal på skolen.»

- Sølvi Lillejord, *Aftenposten* 20. august 2012 – ved utnevnelsen til leder for *Forskningsrådet Kunnskapssenter for Utdanning*

23

### 2. Professor i pedagogikk Kamil Özerk har funnet ut at

«det pedagogiske hvordan-aspektet ikke har fått nok oppmerksomhet i norsk pedagogikk og skole, og at pedagogisk-metodologiske kunnskaper bør oppgraderes i norsk lærerutdanning generelt.

Oppmerksomhet bør rettes mot «praktisk-pedagogiske ideer, metoder, arbeidsmåter, strategier og tiltak lærere kan ta i bruk for å styrke elevenes forutsetninger for å lære på skolen.»

- Kamil Özerk (2010:18) *Pedagogikkens hvordan* – 1.

### 3. Professor i pedagogikk, Kirsti Klette, har oppdaget at

«både tilegnelse av kunnskap, utprøving av kunnskap og konsolidering av kunnskap er viktig – og at repetisjon, fordypning og egen tenkning er viktig»...

- Kirsti Klette, forelesning PPU /ILS, august 2012

24

**Et empirisk snap-shot fra en skole i Oslo, 18. oktober 2012**

Rollespill om oppfatninger og vurderinger av institusjonelle (u)demokratiske trekk ved et samunn – med en tekst om «Samfunn X» som kilde.

Hensikt: *innelevelse og argumentasjonstrening.*

Elevutsagn i plenum etter gruppedebatt: Fraværet av *fordi-setninger* (begrunnelser)

«Det er greit...» «Det er litt greit...»  
«Det er rart...»  
«Helt forferdelig...»  
«Det er positivt...»  
«Det er tull...»  
«Det blir bare helt feil...»  
«Det kan man ikke...»  
«Det er greit å vite hvor du er i verden...»  
  
«Helt uenig, *fordi*...  
det blir jo bare helt feil, helt på trynet...»

25

**Myndighetene har arkiver over virksomheten sin, beslutningene sine og informasjonen de bruker til å ta beslutninger.**

**De fleste land har lover som tillater myndighetene å holde noen av arkivene hemmelige.**

Hvilket av følgende arkiver er det **nest sannsynlig** at myndighetene ønsker å holde hemmelig?

- statistikk som viser hvor mye penger som skal brukes til sykehus
- planer for hvordan landet skal forsvarer mot angrep*
- antallet mennesker som tillates å innvandre til landet
- navn på ambassadørene fra andre land

26

I Exland er det en minoritetsgruppe som har et annet språk enn det offisielle språket i landet. Gruppen har sine egne skoler hvor barna bare blir undervist på sitt eget tradisjonelle språk.

Myndighetene i Exland bestemmer at alle skoler skal undervise alle barn bare i landets offisielle språk. Myndighetene bestemmer dette fordi de tror at det vil være til fordel for barna i minoritetsgruppen.

Hvilket argument støtter myndighetenes beslutning **best**?

- Den vil hindre barna i å snakke sitt eget språk hjemme.
- Den vil gjøre skolen mer interessant for barna.
- Den vil gi barna en større sjans til fullt ut å delta i samfunnet.*
- Den vil gjøre det lettere for barna å lære sitt eget språk hjemme.

27

Arne kjøper nye sko. Så finner Arne ut at skoene ble laget av en bedrift som ansetter små barn i skoproduksjonen. Fabrikken betaler dem svært lite for arbeidet. Arne sier at han ikke vil bruke de nye skoene. Arne vil at andre også skal la være å kjøpe skoene.

Hvordan kan han **best** forsøke å gjøre dette?

- ved å kjøpe alle skoene selv slik at ingen andre kan kjøpe dem
- ved å levere skoene tilbake til butikken og be om å få igjen pengene
- ved å blokkere inngangen til skobutikken slik at ingen andre kan komme inn
- ved å informere andre om hvordan skoene blir laget*

28

**Medborgarkunskaper i sikte**  
**Cecilia Arensmeier, lektor/forsker**  
**Örebro universitet**

Tack så mycket.

Jag börjar också med att säga att det är väldigt roligt att vara här, och precis som Dag sa nyss, så kommer det här föredraget väldigt mycket att anknyta till eller bli en slags fortsättning och avslutning på gårdagen. Och det jag ska prata om, det är en fördjupningsstudie som jag har gjort på uppdrag av Skolverket utifrån ICCS-data – eller på svenska har vi en förkärlek för att säga "K" när det står två "C":n, så att jag säger "IKS" om detta. Jag hörde det var någon som sa det igår också.

**Fördjupningsstudie om problem och svårigheter utifrån ICCS**

Inspiration till fördjupningsstudien är en studie som Skolverket tidigare lätit göra utifrån felsvaren i matematikstudien TIMMS. Själva grundidén var alltså att göra något liknande för ICCS, ett uppdrag som jag försökt ta mig an. Något som är viktigt att understryka är att det finns stora och viktiga skillnader mellan matematikämnet och *civic education*. När det gäller matematikstudien så är den tydligt uppdelad i olika delområden, geometri, algebra, de fyra räkningssättet, o.s.v. Så är det inte riktigt i ICCS-studien. Likaså är felsvaren när det gäller matematikstudier ofta konstruerade på ett sätt som gör att olika felsvar signalerar olika problem: t.ex. att areaberäkning används i stället för omkrets, eller att tiotalsväxlingar inte behärskas. Den typ av studie som ICCS är fungerar inte riktigt likadant. Det innebär alltså att en hel del saker skiljer sig åt mellan dessa felsvarsanalyser. Den analys jag gjort av svenska elevers svårigheter med ICCS, ska jag nu berätta lite mer om. Studien har två delar, och jag kommer här att prata om andra delen av studie, som bygger på intervjuer. Hela undersökningen finns redovisad i en rapport som ser ut så här i fysisk form. Den finns att ladda ned på Skolverkets hemsida.

Jag kommer fokusera på den kognitiva delen, på kunskapstestet i ICCS. Jag börjar med en – jag vet inte om jag ska kalla det en personlig reflektion, men själv är jag statsvetare, så jag kommer alltså inte från den pedagogiska disciplinen, utan från ämnesundervisningen på lärarutbildningen, eller en del av ämnesundervisningen, för i svenska fall så är samhällskunskapsämnet sammanfattat av flera olika akademiska ämnen, så att här finns ingen riktig sammanhållning. Hur som helst, en reflektion som jag gjort är att när man pratar om samhällskunskap – och det är jättevanligt i min disciplin inom statsvetenskapen, och det känns på något sätt ganska naturligt, men jag tycker även i mer pedagogiska och didaktiska diskussioner – så framstår samhällskunskaper ofta som ett slags *medel* för att kunna vara aktiv, deltagande och en engagerad medborgare. Och så är det ju. Men samhällskunskaper tänker jag mig också måste ges ett *egenvärde*. Jag tycker att det annars blir en begränsande syn på samhällskunskap, för precis som man gör när det gäller språkkunskaper eller kunskaper om fysik eller andra kunskapsområden och ämnen, så tycker jag att det finns behov av att se på samhällskunskap på samma sätt. Samhällskunskaper kan ju inte bara vara ett medel för engagemang, utan det är också nödvändigt för att vi ska kunna orientera oss i omvärlden och förstå vår omgivning. Och sedan naturligtvis också för att kunna påverka den och förändra den – *om* vi vill och känner det påkallat... Ja, det är liksom en startpunkt för mig att inför den här studien. Fokus ligger på kunskapsfältet samhällskunskap, och förhoppningen

är att undersökningen kan bidra med ökad förståelse kring i första hand elevers svårigheter på området, eftersom tonvikten i studien ligger på problem och felaktiga svar.

Jag har genomfört en kvalitativ fördjupningsstudie och jag har gjort det på en skola som ligger i en mindre svensk kommun där det bara finns en 7-9 skola. Det betyder att elevsammansättningen är ganska blandad. I princip alla elever i den här åldern i kommunen går på den här skolan, och eleverna har skilda bakgrunder. Kommunen är ganska lik Sverige som helhet när det gäller utbildningsnivå, mäniskor med annan kulturell bakgrund än svensk osv., så kommunen är hyfsat representativ när det gäller befolkningssammansättning. Jag har träffat två olika årskurs 8-klasser som har olika SO-lärare – i Sverige, på den här nivån så har man ofta samma lärare i dom fyra s.k. samhällsorienterade ämnena som är historia, religion, samhällskunskap och geografi.

Jag hade med mig ett urval av de svåraste frågorna till de här eleverna. Och vad är då de svåraste frågorna? Det är lite svårt att fastställa. Som Dag visade igår så är det egentligen empiriskt fastställt vilka frågor som var svåra, nämligen de som många svarade fel på. Svårighetsgrad var alltså inget man fastslog på förhand. Jag gjorde helt enkelt så att jag utgick från svarsfördelningen i Sverige 2009 och valde framför allt de frågor som väldigt många elever svarade fel på i Sverige. Totalt hade jag med mig fjorton frågor varav två var introduktionsfrågor till den fråga som sedan var svår – den första var tvungen att ingå för att den andra frågan skulle bli begriplig.

Jag gjorde enskilda intervjuer och några intervjuer i grupp, och ”slump och frivillighet” utgjorde grunden för urvalet. Jag började med att lotta ut tio elever vardera i klasserna, fem tjejer och fem killar. De som inte ville delta, behövde naturligtvis inte göra det, men då fanns det i regel frivilliga som ersatte. Det var fler tjejer som var lite tveksamma, men där var det lättare att få dem att delta om de fick intervjuas tillsammans några stycken i grupp. Jag träffade totalt sexton flickor och tretton pojkar. Till varje elev hade jag med mig ett formulär där tio av frågorna fanns med, för att begränsa tiden lite grann. De allra svåraste frågorna – fem frågor tror jag det var, och en introduktionsfråga – fick alla i sina häften. De svåraste frågorna var då alltså de frågor där flest elever hade svarat fel 2009. Sedan ingick ytterligare fyra frågor (av de åtta resterande) i varje formulär, och då lite olika frågor i olika formulär. Hur väl eleverna klarade frågorna varierade stort. Ja, det var faktisk maximal variation. Det fanns elever som fixade alla frågor – det var en del i grupp ska jag säga också, och då hjälpte de varandra. Men det fanns också åtminstone en eller två elever som inte hade ett enda rätt på frågorna.

Jag förde en hel del anteckningar under intervjuerna, eftersom det blev ganska långa tystnader när eleverna satt och funderade, men jag spelade också in träffarna på band – eller på band, på ett USB-minne. Det jag bad eleverna göra inledningsvis – det jag också var väldigt tydlig med var att detta var inget lärarna skulle få ta del av, att eleverna skulle anonymiseras osv. – jag bad dem ”tänka högt” och motivera och förklara sina svar eller icke-svar och tveksamheter. En del var ganska öppna och pratsamma, och andra fick jag mer genomgående ställa frågor till medan de arbetade igenom formuläret. Sedan – redan faktiskt under första intervjun kom det frågor om ord – och då gav jag korta förklaringar till dem. Jag ska återkomma en del till det här om en stund.

Jag har delvis relaterat undersökningen till samhällsdidaktisk forskning, och jag identifierar utifrån studien sex huvudtyper av problem och svårigheter. Delvis betraktar jag dem som – mer eller mindre generaliseringar jag resultaten i så måtto att den här typen av problem är ganska

vanliga i relation till samhällsfrågor. I andra avseenden så blir resultaten naturligtvis underskattningsspecifika, och det ska vi se exempel på så småningom också. Likaså är en del av de här problemområdena som identifieras mer specifikt inriktade mot just samhällskunskap, medan andra är mer generellt orienterade mot skola och lärare – som Dag också var inne på igår.

Det är de här sex problemområdena – jag ska gå igenom dem närmare och upprepa dem strax. Jag vill redan nu också tala om att samma fråga, samma ICCS-fråga, kan illustrera fler av de här problemen samtidigt. Så det är inte så att varje fråga har sin problematik, utan det är ibland flera saker som kan aktualiseras i en och samma fråga.

### 1. Bristande begreppsförståelse

Den första svårighetskategorin som jag har försökt urskilja, handlar om *förståelse för begrepp*, och det här är någonting som understryks ganska ofta i den samhällsdidaktiska litteratur som finns – i alla fall från svensk horisont. Att förstå begrepp är väldigt viktigt för att förstå samhällsfrågor. Det finns inte särskilt mycket studier av svenska elevers begreppsförståelse. Det finns några stycken som rör vissa begrepp, med det görs inte alltid med samhällskunskapsfokus. De pekar på både styrkor och svagheter, att elever har en begreppsförståelse som hänger ihop, men att den inte alltid är särskilt djupgående eller problematiserande när det gäller de begrepp som undersöktes – till exempel makt och demokrati. Det finns i väldigt många fall utrymme för att göra bilden mer komplex.

Jag kommer så småningom att relatera till en indelning som jag har hittat i Johan Sandahls licavhandling. Han skiljer på sakbegrepp och sammansatta begrepp. *Sakbegrepp* är enklare definitioner som t.ex. vad FN är för någonting, medan *sammansatta begrepp* är betydligt mer komplexa – som internationell politik till exempel, skulle kunna vara ett mer sammansatt begrepp, där flera aspekter och faktorer aktualiseras och en vidare förståelse behövs. Många frågor i den ICCS-studien kräver just begreppsförståelse, både enklare sakbegreppsförståelse och mer sammansatt begreppsförståelse. Och just begrepp är en central svårighet för många svenska elever, och jag ska ge en del exempel nu då.

Jag ska säga också att de frågor som jag visar här, de är offentliggjorda. IEA har valt att offentliggöra en del av sina frågor, medan andra kunskapsfrågor inte är offentliggjorda för att man vill kunna använda dem igen. Så de som jag visar här, de är offentliggjorda och jag gjort en liten stjärna på det rätta svaret – där sitter den.

På den här frågan frågade nästan alla elever som jag mötte vad *korruption* för är någonting. För det är ju nyckeln för att förstå den här frågan. Här är det väldigt tydligt att det finns en begreppsförståelse för det här begreppet. Det är bara det att eleverna inte känner till just det här ordet – korruption. När jag använde som förklaring: "när man ger mutor", svarade de allra flesta rätt. "Jaja, då tar jag en sista." Så svårigheten med den här frågan är att de inte förstår ordet korruption. De har inte det här ordet.

Ett annat begrepp som är väldigt svårt för många är begreppet *fackföreningar*. De flesta elever som hade den här frågan i sitt formulär frågade om det. Men här hjälpte mitt försök till en förklaring inte så väldigt många. Det jag saade var att det är organisationer för olika yrkesgrupper, till exempel, lärare och industriarbetare. Det hjälpte några stycken men inte särskilt många. Här blir min tolkning därför att här saknar eleverna en vidare – man har inte en sammansatt begreppsförståelse som den här frågan kräver, eftersom den är inriktad på fackföreningars huvudsakliga syften. Man behöver se ett sammanhang till fackföreningar. Här

hade jag innan också lite funderingar på om det sista felsvaret. Min fundering var lite grann att det i en nordisk välfärdsstatskontext – där finns ganska tydliga band mellan arbetarrörelsen och välfärdsstatens framväxt, att en del elever kanske hade resonerat i sådana banor när de valde det sista svaret. Men det ser jag faktiskt inga som helst tecken på i min studie. Det är möjligt att det finns elever som har gjort, men de som väljer det i min studie utgår i ganska hög grad från rättvisa mellan individer i stället, vilket inte blir rimligt. Det är en annan typ av fokus här.

Ett tredje begrepp, som var uppe i går också i Dags presentation och som rör ekonomifrågor – där Danmark, dom danska eleverna, som konstaterats på lite olika sätt är väldigt duktiga. Här hade många elever i min studie problem med begreppet *marknadsekonomi*. Det här var också en fråga där det var tydligt att just grupp situationen kan vara till glädje när man ska diskutera och prata om sådana här frågor, för här kunde eleverna hjälpa varandra i vissa grupper. Här hjälptes också några stycken av en sakbegreppslik förklaring, som gick ut på att jag gjorde en parallell till det svenska ekonomiska systemet, där man får starta företag och ingen bestämmer priser och sådana saker – eller något i den stilens. Men fortfarande var väldigt många osäkra. Det vanligaste felsvaret här handlar om statlig reglering, som kan kopplas till ekonomi, men som ju inte är rätt svar givet frågans utformning. Här blir också min slutsats lite grann – mångas svårigheter är att de inte har en mer sammansatt begreppsförståelse. Och här kan man även på området ekonomi se en parallell till en svensk utvärdering i grundskolan som gjordes 2003, där man konstaterade att ekonomiska grundbegrepp är någonting som svenska elever inte är särskilt duktiga på.

Ytterligare en ekonomifråga handlar om *multinationella företag*, och här är det några elever som svarar direkt, utan problem. Men för många var detta svårt, och från början var det just begreppet multinationella företag i frågan som ställde till problemen. Även *i-länder, u-länder, Världsbanken* var begrepp som upplevdes som främmande. I den här frågan förstod eleverna lättare den sakbegreppsliga förklaringen när jag talade om ”företag som finns i flera olika länder”, och ibland gav jag också exemplet Coca-Cola. Men fortfarande var osäkerheten kring själva frågan stor och den sammansatta begreppsförståelsen tveksam, precis som tidigare. Det vanligaste felsvaret på den här frågan är ”FN”, och det är helt enkelt så att det känner eleverna igen. Det har de hört talas om, och jag ska återkomma till just den saken om en liten stund.

Den sista frågan när det gäller begrepp handlar om *medborgerliga friheter*, och den här frågan har egentligen andra huvudproblem som ska jag komma tillbaka till. Men eftersom det är just vid begreppen vi är nu kan jag börja med att säga att flera av de duktigaste eleverna – eller ”duktigaste”, de som lyckades bäst på det här provet – de svarade rätt på den här frågan utan vidare. Men för många var uttrycket medborgerliga friheter något som de stannade upp vid. De förstod i regel vad som avsågs när jag förklarade genom att hänvisa till ”rättigheter som alla medborgare har, till exempel att få rösta”, men många svarade ändå fel på den här frågan. Här är det som sagt ett annat huvudproblem som gör att detta sker, och det ska jag återkomma till om en liten stund.

För att runda av det här med begreppsförståelse så är det, utifrån den här studien, tydligt att många elever saknar eller inte har kommit i kontakt med vissa centrala samhällsbegrepp som frågorna kretsar kring. Jag avslutade intervjun med att ställa en övergripande fråga om hur eleverna tyckte att svårighetsgraden var, om det hade varit ett riktigt prov. Och just det här med att man inte förstod alla ord och tryck, var en återkommande kommentar.

Kommer vi tillbaka till detta med begreppen, så är det så att avsaknad av sakbegreppsrig förståelse kan göra det omöjligt att förstå sådant som nyhetssändningar till exempel. Och en sammansatt begreppsförståelse är naturligtvis nödvändig om man ska nå en djupare samhällsförståelse i väldigt många samhällsfrågor. Det finns också – tittar man på alla kunskapsfrågorna i ICCS, så är det ganska många frågor som kretsar just kring olika begrepp.

## 2. Otillräcklig förståelse för samhälleliga principer

I nästa område som jag har tittat på, eller urskiljer som en problematik – det är inte så lätt vad man ska kalla saker, men här landade jag till slut i, här handlar det... den här typen av svårigheter handlar om att man inte riktigt förstår vissa samhällsprinciper, eller samhälleliga principer. Det finns ganska många frågor i ICCS- studien som kan sägas ha den här inriktningen. Här räcker det inte att förstå ett centralt begrepp – ibland finns det begreppsdefinitioner i frågan – utan här krävs att man förstår *varför* ett förhållande råder, eller förordas eller kritiseras. Man behöver antingen vara bekant med problematiken eller ha någon slags samlad analytisk förmåga som gör att man kan förstå varför förhållandet råder eller förordas. Och här kan man – här drar jag en parallell till en studie av kritiskt och analytiskt tänkande, som innehåller ganska mycket. En sak som uppmärksammas i den studien är att samhällsanalytisk förmåga – kritiskt tänkande – inte bara handlar om att kunna diskutera, prata och förklara, utan en del av den här förmågan till ”svarande”, eller vad man ska säga, också är att kunna urskilja en samhällelig frågeställning. För att kunna svara – diskutera samhällsfrågor – måste man också kunna förstå själva frågeställningen, problemställningen.

Här finns det ett flertal frågor inkluderade i min fördjupningsstudie som man kan säga illustrerar om den här typen av problem. Den första frågan handlar om medieägandet och *begränsningar kring medieägandet*. Och den kräver att man antingen är bekant med det här området, eller har en sådan förmåga att man – utifrån den information som ges – kan koppla samman detta med ägarsförhållanden och *åsiktsmångfald*. Och det här fixar en del utan vidare med en helt riktig motivering: ”Nej, men det är väl inget kul om bara *en* ska äga allting och resten inte kan få ut någonting. Då finns det ju typ bara ett val att välja på”. Andra hade väldigt svårt att se något givet svar. De förstod ofta själva frågan, men kunde fortfarande inte se något givet svar. Oavsett om de sedan landade i det rätta svaret eller i ett felaktigt svar, så hade de väldigt svårt att motivera att de hamnade här.

En andra fråga visade Dag för er, och den är inte offentlig, så jag visar den inte för er. Det är två frågor om *intressegruppers* roll i demokratin och de kopplas då – där fanns också en liten definition av intressegrupper – och de kopplas till *åsiktsartikulation* och *oberoende*. Och här är det likaså, för att kunna svara på de här frågorna så behöver man antingen vara bekant med det här området, eller i alla fall ha en slags fråga att resonera sig fram till varför det kan vara fördelaktigt. Det här är frågor där ganska få svarar rätt och också kan motivera sina svar. Det är flera elever som på olika sätt uttrycker att de inte riktigt förstår frågans inriktning, och därför får de väldigt svårt att välja svar och att motivera sina svar. Och här är min bedömning att de verkar obekanta med tematiken, med frivillig medborgarorganisering. Vissa motiveringar och felsvar tyder på att eleverna kanske har en viss kontakt med, eller en viss bekantskap med detta med intressegrupper och medborgarorganisering, men att de kopplar detta ganska ensidigt och snävt till protest – som ett felsvar har i sin formulering.

Ytterligare en fråga som handlar om det här med samhällsprinciper handlar om *öppenhet kring partidonationer*. Den är inte heller offentliggjord, så den kan jag inte heller visa er. Men här krävs också mer än begreppsförståelse och här det också så att – en del har inga problem, utan fixar frågan utan vidare, medan för de allra flesta så framstår också det här som ett

ganska obekant område. De hade det svårt att riktigt förstå vad frågan går ut på och då var det naturligtvis svårt att hitta ett svar som passar. Och här, tittar man på svarsmönstret från studien 2009, kan man tänka sig att här har det gissats ganska friskt, för alla felsvar verkar ganska lockande i Sverige – och även i alla nordiska länder. Samtidigt är detta en aktuell fråga i svensk politik. Vi har ännu inga bestämmelser om öppenhet kring partibidrag, men det diskuteras. Så det här är en fråga som man tänker sig att den kanske borde ha uppmärksammats någonstans. Men det verkar inte vara bekant för deltagarna i studien, och det är ganska få som då på egen hand kan resonera sig fram till varför en sådan ordning kan vara bra.

Ytterligare en fråga på det här problematikområdet handlar om *offentlighetsprincipen*, som vi brukar framhålla som en väldigt stolt svensk tradition och princip med långa anor. Men den verkar inte riktigt ha – i alla fall inte i den här formen – ha uppmärksammats mycket bland de elever som jag var hos. En del klarar frågan utan vidare, medan andra återigen är väldigt osäkra över frågeställningen och därför också osäkra på hur de ska resonera när de ska svara. Och det är två svar här som är särskilt attraktiva och i ett fall – det första svaret – så anknyter en del elever lite grann till resonemanget i det korrekta svaret, vilket antyder att det kanske finns en viss bekantskap, även om de inte svarar helt rätt på frågan.

En sista fråga som rör det här principiella tänkandet, samhällsprinciper, handlar om *maktdelning*. Här handlar det dels om en förståelse för parlament och lagstiftning och lagtillämpning av domstolar, men framför allt fokuseras idén bakom maktdelning. Fördelen med att man dela upp makten på det här viset ska urskiljas. Och det gör en del på en gång: "För annars blir det liksom bara *en* som bestämmer. Nu är det liksom flera grupper". Andra är mer osäkra. Dels finns det viss osäkerhet kring begrepp, men framför allt inför frågeställningen som sådan. Eleverna förstår ofta förhållandet, men har svårt för att hitta något givet svar. Och här det återigen – är det många som inte verkar bekanta med temat.

Ska man runda av detta område, så är det min bedömning att – utifrån den här studien – att många elever har sällan eller aldrig kommit i kontakt med flera av de här principorienterande frågorna. De känner inte igen temat och de har – i vissa fall då, saknar djupare, sammansatt begreppsförståelse som gör att de förstår frågorna fullt ut. Många clever har inte heller den slags samhällsanalytiska förmåga som gör att de kan urskilja, resonera och analysera sig fram till en hållning i de här frågorna. De förstår ibland förhållandet men kan inte riktigt resonera sig fram till det principiella argumentet för eller emot den ordning som uppmärksammas: "Att frågan varit så här lite. vilken är frågan egentligen? ". Det finns fler frågor ICCS-undersökningen – som inte ingick i mitt urval – som har liknande principorienterad inriktning, och där man kan tänka sig att en hel del elever har problem av samma skäl.

### 3. Felfokusering

En tredje problemkategori som jag utskiljer kallar jag för *felfokusering*, och där handlar det om att eleverna av olika skäl har svårt att urskilja frågans fokus av andra skäl än de som jag har gått igenom hittills. Att man fokuserar fel aspekt. Antingen är det något som skymmer och fängar uppmärksamheten och leder tanken fel, eller så är det kopplat – vi ska snart se något exempel – till *stor textmängd* eller att det är en komplex fråga där du många saker och förhållanden ska relateras till varandra.

Det här är den frågan som jag nämnde tidigare vid begrepp, där problemet, svårigheten för många egentligen inte är begreppet: "Vilket av följande är det tydligaste *brottet mot*

medborgarsfriheter?" Detta får väldigt många elever att direkt tänka på vad som är brottsligt, och då uppfattar man den här frågan helt fel:

- "Ja, det är ju att man bär vapen, tycker jag."
- "Vad tycker du att frågan handlar om?"
- "Vad är som typ ett störst brott i demokrati".

Så här uppfattar väldigt många elever den här frågan, och då är det ju inte konstigt att man genast väljer bort det rätta svaret. I en gruppintervju var det väldigt tydligt att en elev hade koll direkt på frågans inriktning, medan de andra inte hade det. De diskuterade fram och tillbaka och till slut så landade det: " Ja, jag fattar inte... alltså frågan, det står vilket är det tydligaste brottet mot medborgerliga friheter. Är det ett brott då att en polis avbryter. Jasså nej. Jaha, *nu* fattar jag! Ja, men då... Eftersom man *får* göra det i en demokrati." Den här tjejen hamnar alltså först med hjälp av en kompis rätt i förhållande till frågan. Den här frågan ska jag också återkomma till när det gäller översättning och svarsformuleringsar. Huvudskälet till att så många svarar fel på den här frågan har delvis med utformningen att göra, den innebär alltså att många fokuserar helt fel.

Det här är en fråga som innehåller väldigt mycket text – eller två frågor är det. Det är framför allt den andra frågan som var svår i svensk kontext, och det ska jag också återkomma till för där är det ett av "felsvaren" som jag ifrågasätter lite. Men här, när det gäller fokusningsaspekten, så handlar det om att båda de här frågorna kräver att du kan orientera dig i den här rätt så stora textmängden, mellan minoritetsgrupp, huvudspråk, officiella språk, traditionella språk och förutsättningen att från början så finns det skolor där barnen får undervisning på sitt eget språk, och att det här ska ändras. Det gäller alltså att ha koll på alla de här premisserna och flera klarar det. Men för många är det väldigt svårt att uppfatta inriktningen både på den första och på den andra frågan. För den första hamnar en del i ett resonemang som fokuserar på var barn lär sig språk bäst, eller hur skolan blir mest intressant. De landar inte i det som är fokus i frågan. Och på den andra så hamnar en del elever i – ja, hur mycket politiken ska styra skolan, eller att det är bra att lära sig många språk, för att det är bra för individen så att säga. De har lite svårt – flera elever – att hitta fokus i de här frågorna. Och här, när det gäller den andra frågan, ska vi alltså återkomma till ett av "felsvaren" som kanske kan ifrågasättas. Frågorna om intressegrupper kan man på samma sätt hitta en del liknande svårigheter med. De innehåller också ganska mycket text, och det är flera parametrar att hålla reda på för eleverna, vilket gör att vissa har svårt att finna rätt fokus.

Här kommer vi tillbaka till frågan om multinationella företag igen. Huvudproblemet här är för många just bristande begreppsförståelse. Men det finns också vissa fokusningsproblem. Innan eller efter min förklaring – "företag som finns i många länder" – så börjar flera elever tänka internationellt. De får en internationell orientering och det leder tankarna till FN väldigt snart: "Ja, vi har pratat mycket om det. Då känns det liksom som bästa alternativet". Det är ett bekant område och då landar man i FN. Och tittar man på några andra ICCS-frågor – som inte jag har haft med mig – så kan man i alla fall tänka sig att liknande mönster, att liknande tendenser finns i andra frågor. Är det internationell inriktning av något slag, eller frågan kanske har utlandsfokus, så lutar många sig gärna mot internationell samverkan eller konflikthantering. Det finns också en fråga som handlar om en demokratikomponent, där man kan tänka sig att bekantskap är anledningen till att väldigt många svenska elever väljer ett felsvar som handlar om ett aktuellt politiskt ämne, nämligen miljön.

De här fokuseringssvårigheterna som jag pekat på, har lite olika grunder. Det har med frågeutformning att göra, och det ska jag återkomma till strax. Stor textmängd, har vi varit inne på, liksom att välbekanta områden kanske lockar väldigt mycket. Också här kan man

återkoppla till detta med att analysförmåga i samhällsfrågor bland annat handlar om en slags kapacitet att urskilja frågeställningar och ta hänsyn till omständigheter.

#### **4. Otillräcklig läsförståelse och läsförståelse**

Otillräcklig läsförståelse och läsförståelse – nu börjar vi naturligtvis närlägga oss mer allmänna svårighetsproblem när det gäller skola, utbildning, kunskaper. Och här är det så att flera av frågorna i den här studien innehåller mycket text och det är naturligtvis ett jättestort hinder för dem som läser dåligt. De som läser bra, de kan ganska snabbt läsa igenom en fråga igen, kolla av alternativ om de känner sig osäkra och skapa sig en bättre bild, medan de som läser långsamt alltid hamnar i tidsnöd. Nu hade inte jag satt någon tidsgräns för den här studien, men det är ju väldigt uppenbart att flera av eleverna hade hamnat i ganska stor tidsnöd och inte hunnit alla frågor om det hade varit riktiga provbetingelser för frågorna. Och för de svaga läsarna så tar själva läsandet väldigt mycket energi, och det gör att det naturligtvis blir mycket svårare att urskilja och hålla isär alla premisser eller hur frågan är inriktad. Läsförståelsens betydelse visas till exempel hos de elever som inte har så svårt med ganska korta, raka frågor men får jättesvårt när det blir mer text. Och att begreppet förklaras i text hjälper inte de här eleverna, därfor att det blir bara mer text att förhålla sig till.

#### **5. Begränsningar i språkförståelsen**

En femte svårighetskategori har jag kallat för begränsningar i språkförståelsen. Och det gäller elever som inte har svenska som modersmål. De får speciella problem. Även om de pratar svenska väl så ställs de inför särskilda svårigheter, för att de ibland saknar en slags fördjupad språkförståelse och ordkännedom som är nödvändig. Det gör att de nästan blir chanslösa på vissa frågor. De blir hänvisade till att gissa helt enkelt. Dessa elever är osäkra på samma begrepp som de flesta svensktalande eleverna är, men de förstår heller inte ord som "argument", "konkurrens", "tillämpa", "arrestera", "kritisera", "demonstrera", och på flera sätt blir det helt omöjligt att förstå frågor och svar, om man inte har de begreppen.

I en intervju där jag hade förklarat de flesta frågorna med andra ord – det utvecklade sig till en sådan intervju, att de flesta frågorna ställdes om – så svarade den pojken då på den sista frågan om provets svårighetsgrad att: "Jag förstår inte alla ord. Jag har nästan varit i Sverige i tre år. Men om någon skulle vara där och till exempel förklara några ord, då skulle jag nog klara det." Och det stämde väldigt väl. Han presterade inte i topp men heller inte i botten utan var ganska genomsnittlig – med min hjälp. Utan min hjälp hade han förmodligen inte haft så många rätt eftersom han inte förstod vissa centrala ord.

#### **6. Olyckligt utformade frågor och distraktorer**

Sedan kommer vi till den sjätte kategorien som jag har benämnt "Olyckligt utformade frågor och distraktorer", och här blir det ganska tydligt i min studie att det finns en del utmaningar för den här typen av studier. Det är ibland väldigt svårt att formulera frågor och svarsalternativ som landar rätt både språkligt och kontextuellt. Och det här är inget stort problem, ska jag säga, ICCS innehåller sammanlagt sjuttonio kunskapsfrågor, sjuttiofire som är flervalsfrågor och sex öppna. Men det finns behov av att diskutera de här frågorna, tycker jag. Och några av de funderingar som jag hade i den här riktningen, alltså innan jag gick ut, bekräftades inte i intervjuerna. Till exempel om fackföreningar och kopplingen till välfärdsstatens framväxt. Men andra gör det. Och det är framför allt tre frågor som ingick som bär på problem av det här slaget. Det är också viktigt att påpeka att alla fel som eleverna gör på de frågorna, inte har med utformningen att göra, utan det handlar om andra saker också.

Jag ska börja med den som jag tycker är problematisk – har ett väldigt problematiskt felsvar. Där är det rätta svaret: ”Regeringen har skyldighet att skydda minoritetsgruppars kulturer”. Här handlar det om undervisningsspråk. De allra flesta eleverna väljer mellan det korrekta svaret och det ännu populärare alternativet: ”Regeringen bör acceptera att det behövs mer än ett officiellt språk”. Och kopplar man inte den här frågan till en specifik minoritetsgrupp, som nog är tanken med frågan – och som de flesta finska elever gör, om man jämför förmodligen, eftersom det är en sådan kontext när man har en väldigt tydlig språkminoritet i landet – utan till ett mångkulturellt samhälle som det svenska, danska eller norska, då blir det mycket mer attraktivt och rimligt att välja det andra svaret. Där finns ju många som pratar andra språk än majoritetsspråket, och det är den typen av resonemang som eleverna för. Det gör att ”felsvaret” inte antyder att eleverna inte har uppfattat frågan, utan att det snarast är lite problematiskt att helt betrakta det här svaret som fel.

Vi har fått – när det gäller den språkliga utformningen finns det ytterligare några saker att uppmärksamma. Det finns en fråga som inte är offentliggjord som handlar om väldsanvändning i demonstrationer utifrån en dialog, som går ut på att fortsätta den ena personens argumentation. Och det korrekta svaret i den här frågan har, i alla fall i den svenska versionen, ett väldigt högtravande språk – till skillnad från övriga alternativ. Det är ingen som har sagt så i intervjuerna, men många elever väljer automatiskt bort just det alternativet, så det är inte särskilt tilltalande, tror jag. Men ett större problem med den här frågan är, tycker jag, att det inte är helt givet vilket av argumenten som är det ”bästa”, som är det eleverna ombeds att urskilja. Det beror på lite vilken utgångspunkt man har. Det rätta svaret är ganska principorienterat medan felsvaren är mer praktiskt orienterade. Men vad som är ”bäst” i det här sammanhanget, det är rimligen en bedömningsfråga. Det finns ytterligare en del ICCS-frågor där man kan fundera lite över om det är så klokt utformade frågor med ”bästa-argumentet-för” i vissa lägen.

Sedan kommer vi tillbaka till den här frågan, och här finns en osäkerhet kring begreppet ”medborgerliga friheter”, för det är inget vanligt uttryck på svenska. ”Medborgerliga fri- och rättigheter” eller bara ”medborgerliga rättigheter” är kanske mer bekant. Men det största problemet här är att eleverna fokuserar fel, och det kan kopplas till att ”violation of” har översatts till ”brott mot” i den svenska versionen, vilket leder tankarna fel.

Det finns lite andra sådana här exempel i ICCS. Till exempel en fråga som jag inte haft med i urvalet där uttrycket ”Nöjda med valet” finns i den svenska versionen, och det kan man tolka lite tvetydigt som ”Nöjda med valresultatet” eller ”valproceduren”, vilket kanske trasslat till det för flera.

Jag vill avsluta just den här punkten med att säga att generellt så håller ICCS väldigt hög kvalitet. En noggrann utprovning av frågorna ligger bakom. Det finns brister och problem med utformningen av texten som visar sig i min studie. Men återigen, det här är i regel inte de enda problemen med dessa frågor, utan det andra svårigheter visar sig också. Det är naturligtvis också en bedömningsfråga hur ”stora” man tycker att utformnings- och översättningsproblemen är, och i vilken mån de slår lika i samtliga länder. Till exempel blir ju ”brott-mot-frågan” speciell i Sverige, medan det i andra fall kanske slår likadant i de flesta länder, och i och med att jämförande är i fokus blir det inte ett så stort problem då.

## Avslutning

Om jag ska avsluta och runda av här då, så har jag försökt resonera lite grann över vad – hur man kan tänka kring samhällsundervisningen, och går liksom ett steg till för

lärarutbildningens del på det här området. Den första saken som jag skulle vilja uppmärksamma, det är att den här typen av undersökning – flervalsfrågor i jämförande stora studier – behöver man inte bara använda som en slags summering och avstämning, utan man kan också använda dem *formativt*, som jag tycker att min studie gör. Vi kan försöka urskilja problematiska områden att arbeta mer med, både på enskild nivå men kanske framför allt i grupper.

En annan sak som jag tycker visar sig är att *begreppsförståelse* är någonting som väldigt centralt för samhällskunskaper. Både när det gäller sakbegrepp och sammansatta begrepp finns utrymme för utveckling, eftersom detta är väldigt viktigt för samhällsförståelsen över huvud taget. Likaså förmågan att klara av att *urskilja samhälleliga problemställningar* och olika perspektiv och infallsvinklar – även i naturvetenskapliga ämnen, eller frågor som kanske i första hand att diskutera naturvetenskapligt, som den globala uppvärmningen. Här finns ju massor av samhällsproblem som gäller maktrelationer och avvägningsfrågor. Och den förmågan är väldigt viktig för att kunna göra bedömningar och för att förstå samhällsförhållanden och kunna reflektera och analysera det. Och det här underlättas naturligtvis av begreppsförståelse och också av bekantskap med olika samhällsteman.

Och som sista punkt, som blir mer skolorienterad som sådan, så har jag återigen då – det brukar ju undertrykas i många sammanhang – lyft fram läs- och språkförståelse. Utan att ha särskilt mycket på fotterna så tänker jag mig att det sker en hel del samverkan mellan samhällskunskap eller SO och språk, framförallt svenska i Sveriges fall då. Jag tänker mig att det då många gånger handlar mycket om muntliga färdigheter, om att argumentera och diskutera. Men jag tänker att här finns det också en del att göra när det gäller språket i övrigt, när det gäller skrivande och läsande. Det finns utrymme för förbättringar.

Det var vad jag hade hoppats att jag skulle hinna säga. Nu gjorde jag det med tre minuters marginal!



## **Medborgarkunskaper i sikte**

### **Fördjupningsstudie om svenska elevers felsvar i ICCS**

*Cecilia Arensmeier*

"Demokrati og lærerbevissthet", Oslo 23 oktober 2012



## **Med fokus på samhällskunskaper**

- Samhällskunskaper ofta – utsatt eller underföratill – betraktade som "medel" för att kunna utöva ett aktivt medborgarskap
- Begränsande och delvis underminerande syn på kunnande om samhället
- Samhällskunskaper har också ett *egenvärde*, precis som språkkunskaper eller insikter i fysikens lagar
- Samhällskunskaper nödvändiga för att kunna orientera oss i och förstå den omgivning vi lever i
- ... och för att kunna påverka och förändra den – om vi finner det påkallat
- Ökad förståelse för svenska elevers samhällskunskaper – kvalitativ kompletteringsstudie utifrån ICCS kunskapstest, med fokus på problem och svårigheter

2

## Kvalitativ fördjupningsstudie

- I mindre svensk kommun med en 7-9-skola
- Två åk 8-klasser med olika SO-lärare
- Urval av de "svåraste" (= störst andel felsvar) ICCS-frågorna i Sverige (12 frågor + 2 introduktionsfrågor)
- Enskilda och gruppintervjuer – slump och frivillighet
- Totalt 16 flickor (8 enskilt, 8 i två grupper), 13 pojkar (10 enskilt, 3 i grupp)
- Varje elev/grupp besvarade formulär med 10 frågor (alla "svåraste" frågorna till samliga)
- Mycket varierade resultat (maximal variation i antal rätt, 0 till 10 rätt)
- Anteckningar och ljudinspelning, "tänka högt", motivera, förklara svar, icke-svar, tveksamheter etc.
- Vid frågor om ord/begrepp gavs kort förklaringar

3

## När det blir fel...

Delvis relaterat till samhällsdidaktisk forskning identifieras sex typer av problem och svårigheter (delvis "generaliserabara", delvis undersökningsspecifika):

- 1.Bristande begreppsförståelse
- 2.Otillräcklig förståelse för samhälleliga principer
- 3.Felfokusering
- 4.Otillräcklig läsförståelse och läsförståelse
- 5.Begränsningar i språkförståelsen
- 6.Olyckligt utformade frågor och distraktorer

*Olika typer av problem kan aktualiseras i en och samma fråga.*

## 1. Bristande begreppsförståelse

- Begreppskunskaper av vikt för samhällsorientering och samhällsförståelse (t.ex. Hytten & Lindqvist 2010)
- Både styrkor och svagheter i svenska elevers begreppsförståelse enligt studier om t.ex. *makt och samhällsförändring* (Severin 2002) Och *demokrati* (Eriksson 2006)
- Sakbegrepp och sammansatta begrepp (Sandahl 2011)
- Många ICCS-frågor kräver begreppsförståelse – både enklare sakbegreppslig förståelse och mer sammansatt, komplex begreppsförståelse
- Bristande begreppsförståelse central svårighet för många

5

## 1. Bristande begreppsförståelse – korruption

Vilket av följande är det tydligaste exemplet på korruption? En riksdagsledamot..	Svarsfördelning i Sverige 2009
<input type="radio"/> håller ett tal som kritisera hur regeringen använder pengar.	29,5
<input type="radio"/> klagar på en kritisk artikel i en tidning.	10,7
<input type="radio"/> ber jordbruksministern att ge ekonomiskt stöd till bönder som fått sina skördar förstörda av en översvämning.	13,6
<input type="radio"/> tar emot pengar från väljare för att stödja en lag som de vill ha.*	46,3

- Många obekanta med begreppet korruption, nästan ingen svarar utan att fråga
- Sakbegreppslig förståelse finns dock – förklaring genom synonymen mutor gör att de flesta svarar rätt:  
Ja, ja [ ..då ] tar jag den sista. (F12)

6

## 1. Bristande begreppsförståelse – fackföreningar



Svarsfördelning  
i Sverige 2009

Vilket är det huvudsakliga syftet med fackföreningar?  
Deras huvudsakliga syfte är att...

<input type="radio"/> förbättra kvaliteten på varor som produceras .	7,8
<input type="radio"/> öka fabrikernas produktion .	4,7
<input type="radio"/> förbättra arbetstagarnas villkor och löner *	56,8
<input type="radio"/> skapa ett rättvisare skattesystem.	30,8

- Många obekanta med begreppet fackföreningar – de flesta frågar
- Sakbegreppslig förklaring hjälper tämligen få – sammansatt begreppsförståelse saknas
- Rättvist skattesystem, med tonvikt på rättvisa mellan individer vanlig association:

Att betala skatt och sånt [ ], alla behöver typ betala lika mycket skatt.  
Annars blir det liksom orättvist i vilket jobb man än har. (P13)

7

## 1. Bristande begreppsförståelse – fri marknadsekonomi



Svarsfördelning  
i Sverige 2009

Vad är viktigast i en fri marknadsekonomi?

<input type="radio"/> Att alla måste vara medlemmar i en fackförening .	17,4
<input type="radio"/> Att staten har många regler som styr ekonomin	29,6
<input type="radio"/> Att det är fri konkurrens mellan företag .*	50,2
<input type="radio"/> Att alla mäniskor blir rika .	2,8

- Många osäkra inför begreppet (fri) marknadsekonomi – i några grupper dock hjälp av varandra
- Sakbegreppslig förklaring hjälper några, men i regel stor osäkerhet
- Vanligaste felsvaret om statlig reglering – "ekonomirelevant", men svag sammansatt begreppsförståelse
- Nationella utvärderingen 2003 (NU-03) pekar på avsaknad av ekonomiska grundbegrepp

8

## 1. Bristande begreppsförståelse -

### multinationella företag

De flesta multinationella företag ägs och styrs av...	Svarsfördelning i Sverige 2009
o företag från industrielländer (i-länder).*	45,9
o företag från utvecklingsländer (u-länder).	17,0
o Förenta Nationerna (FN)	23,9
o Världsbanken.	13,2

- Vissa elever inga problem, många dock oklara över flera begrepp i frågan – multinationella företag, i-länder, u-länder, Världsbanken
- Sakbegreppslig förklaring landar – men tämligen stor osäkerhet kring frågan, bristande sammansatt begreppsförståelse och osäkerhet kring begrepp i svarsalternativen
- Jfr NU-03 som lyfter fram avsaknad av ekonomiska grundbegrepp
- FN, vanligaste felsvaret:

Därför att jag, ja, det är det jag mest har hört talas om (P1)

8

## 1. Bristande begreppsförståelse -

### medborgerliga friheter

Vilket av följande är det tydligaste brottet mot medborgerliga friheter i en demokrati?	Svarsfördelning i Sverige 2009
o Att en beväpnad polis i uniform går in i en religiös byggnad.	21,6
o Att en polis avbryter ett möte där människor kritiseras politiska ledare.*	37,6
o Att en polis arresterar medlemmarna i en grupp som planerar att spränga en regeringsbyggnad.	14,9
o Att en person som bär på vapen utan tillstånd får betala böter.	25,9

- Flera av de "duktigaste" eleverna snabbt rätt utan att fråga, många andra osäkra inför begreppet medborgerliga friheter
- Sakbegreppet i regel klart genom förklaring
- Många dock ändå fel men av annat skäl än bristande begreppsförståelse – annat huvudproblem med frågan (återkommer!)

10



## 1. Bristande begreppsförståelse – avslutning

- Tydligt att många elever saknar/är obekanta med flera centrala samhällsbegrepp  
 Vissa ord, och då så blev hela frågan svår eftersom man inte förstod vissa ord. (F8g)  
 Jag hade känt alt del var jättesvårt. Det var konstiga ord och så där. (P15)
- Svag sakbegreppslig förståelse kan göra det omöjligt att förstå t.ex. nyhetsrapportering (om t.ex. korruption)
- Sammansatt begreppsförståelse nödvändig för djupare försteålse av många samhällsfrågor (t.ex. fackföreningars roll och ekonomiska förhållanden)
- Ytterligare ICCS-frågor kretsar kring begrepp som möjligen är svåra för en del elever (t.ex. parlament – utan nationell kontextualisering, majoritet kontra kulturell minoritet)

11



## 2. Otillräcklig förståelse för samhälleliga principer

- Flera ICCS-uppgifter rör olika samhälleliga principer
- Förståelse för centrala begrepp räcker inte (korta definitioner ibland inkluderade i frågan)
- Krävs förståelse för varför förhållande råder, förordas eller kritiseras – bekantskap med temat och/eller samhällsanalytisk förmåga behövs (något mer än sammansatt begreppsförståelse)
- Kritiskt/analytiskt tänkande: samspelet mellan urskiljandet av samhälleliga frågeställningar/problem och förmåga att diskutera dem – nödvändigt att inte enbart fokusera "svarsledet" utan också uppmärksamma förmågan att urskilja frågeställningar (Larsson 2011)

12

## 2. Ofitträcklig förståelse för samhälleliga principer – åsiktsmångfald i media



Svarsfördelning  
i Sverige 2009

I många länder ägs media som t.ex. tidningar, radiostationer och tv-stationer av privata medieföretag. I vissa länder, finns det lagar som sätter en gräns för hur många medieföretag en person eller en företagsgrupp kan äga.

Väl för har länderna sådana lagar?

<input type="radio"/> För att öka medieföretagens vinster.	13,6
<input type="radio"/> För att möjliggöra för regeringen att kontrollera vad media rapporterar	36,6
<input type="radio"/> För att se till att det finns tillräckligt med journalister som rapporterar om regeringen.	5,2
<input type="radio"/> För att göra det sannolikt att flera olika åsikter presenteras i media.*	44,6

- Frågan kräver bekantskap med – eller förmåga att koppla till ägarkoncentration och åsiktsmångfald

- Besvarade flera korrekt med riktig motivering:

Det är väl inget kul fall bara en ska äga allting, och resten inte kan få ut nänting. Då finns det ju typ bara ett val att välja på. (P1)

- Andra hade svårigheter att se något givet svar, och kunde i regel inte motivera sina val särskilt väl (oavsett om det var rätt eller fel)

13

## 2. Ofitträcklig förståelse för samhälleliga principer – intressegruppars roll



- Två frågor om intressegruppars roll i demokratin (kopplat till åsiktsartikulation och oberoende). Innehåller kort definition av intressegrupper. Ej offentliggjorda.
- Kräver bekantskap med – eller förmåga att tänka sig – fördelarna med oberoende medborgarorganisering.
- Tämligen få svarar rätt och kan motivera sitt svar.
- Många förstår inte riktigt frågornas inriktning (första frågan innehåller mycket text), och har därför svårt att både välja svarsalternativ och motivera sina val.
- Eleverna framstår över lag som tämligen obekanta med temat. Inkluderad definition (sakbegrepp) hjälper bara få.
- Vissa motiveringar till felsvar antyder en begränsad bild av intressegrupper genom fokus på protest.

14

## 2. Otillräcklig förståelse för samhälleliga principer – öppenhet kring partidonationer



- Fråga som, utifrån ett exempel, handlar om skäl för öppenhet kring partidonationer. Ej offentliggjord.
- Kräver mer än begreppsförståelse.
- Några svarar snabbt, säkert och rätt – med riktig motivering.
- För merparten framstod temat som obekant. Med visst stöd hittade några rätt, medan andra hade mycket svårt att alls förstå frågeställningen.
- Svarsmönstret från 2009 antyder hög grad av gissning – alla distraktorer tämligen populära (13, 18, 21 procent).
- Principen om öppenhet kring partidonationer – aktuell i en svensk kontext – förefaller obekant för många elever, och få kan på egen hand resonera sig fram till skäl för en sådan ordning.

15

## 2. Otillräcklig förståelse för samhälleliga principer – offentlighetsprincipen



Regeringar dokumenterar alla sina aktiviteter, beslut och informationen de använder för att fatta sina beslut.

Vissa länder har lagar som gör det möjligt för människor att titta på många av dessa dokument.

Vari för det viktigt i en demokrati att människorna har möjlighet att titta på regeringens dokumentation?

Svarsfördelning  
i Sverige 2009

○ Det bevisar för människor att regeringen fattar rätt beslut.	17,6
○ Det gör det möjligt för människor att göra välinformerade bedömningar av regeringens beslut.*	55,5
○ Det innebär att regeringen bara kommer att fatta beslut som alla är med på.	22,2
○ Det hindrar människor från att kritisera regeringens beslut.	4,8

- Kräver insikt i offentlighetsprincipen (stolt svensk princip...) eller förmåga att tänka "principorienterat" utifrån information som ges – klarar flera fint
- Osäkerhet om frågeställningen dock vanlig, och därmed osäkerhet inför valda svar (ofta fel – två särskilt attraktiva)
- I vissa fall anknyter motiveringar till det första "felsvaret" till det rätta svaret (möjligheterna att bedöma regeringsbeslut)

16

## 2. Otillräcklig förståelse för samhälleliga principer – maktdelning



Svarsfördelning  
i Sverige 2009

I de flesta länder är det en grupp som stiftar lagarna i parlamentet/riksdagen, och en annan grupp som tillämpar lagarna i domstolarna.

Vilken är den hänsynslagliga anledningen att ha det här systemet?

<input type="radio"/> Många människor har möjlighet att göra lagändringar.	16,1
<input type="radio"/> Rättsväsendet blir lättare att förstå för vanliga medborgare.	15,4
<input type="radio"/> Lagarna kan hållas hemliga tills de tillämpas i domstolarna.	9,3
<input type="radio"/> Ingen enskild grupp har all makt över lagarna.*	59,2

- Frågan kräver förståelse för parlament och domstolar, men också för idén bakom maktdelning – gör flera tämligen omgående:

För att annars blir det liksom bara en som bestämmer. Nu är det liksom flera grupper. (F12)

- Hos flera osäkerhet om vissa begrepp (t.ex. stiftar, tillämpa), men särskilt inför frågeställningen som sådan.
- Principen om maktdelning – eller risken med maktkoncentration – framstår som obekant för ett flertal.

17

## 2. Otillräcklig förståelse för samhälleliga principer - avslutning



- Många elever sällan eller aldrig kommit i kontakt med flera av ICCS principorienterade frågor – obekant tematik, djupare mer sammansatt begreppsförståelse saknas
- Förmågan att på egen hand urskilja samhälleliga frågeställningar/problem som står i fokus är begränsad – analytiska redskap och träning saknas sannolikt
- De flesta förstår "förhållandet", men saknar förståelse för, eller förmåga att på egen hand resonera sig fram till, det principiella argumentet för ordningen/ bestämmelsen:

[F]rågan var, var så här lite, vilken är frågan egentligen? (F3)

- I ICCS finns ytterligare ett antal frågor som förmodligen innebär liknande svårigheter för många elever (t.ex. om diskussionsregler, identitet och legitimitet, frihandel, globaliseringkonsekvenser)

18

### 3. Felfokusering

- Svårigheter att urskilja frågans fokus – av andra skäl än 1 och 2
- Fel aspekt fokuseras – något som "skymmer" eller "fänger uppmärksamheten" och leder tanken fel
- Delvis – men inte enbart – kopplat till stor textmängd och tämligen komplex frågeformulering

10

### 3. Felfokusering – "brott mot" som brottsligt

Vilket av följande är det tydligaste brottet mot medborgerliga friheter i en demokrati?	Svarsfördelning i Sverige 2009
<input type="radio"/> Att en beväpnad polis i uniform går in i en religiös byggnad	21,6
<input type="radio"/> Att en polis avbryter ett möte där människor kritisar politiska ledare.*	37,6
<input type="radio"/> Att en polis arresterar medlemmarna i en grupp som planerar att spränga en regeringsbyggnad.	14,9
<input type="radio"/> Att en person som bär på vapen utan tillstånd får betala böter.	25,9

- Många uppfattar frågan som att den handlar vad som är brottsligt:

F13: Ja, det är ju oftast att nån bär på vapen, tycker jag.[...]

Intervjuare: Vad tycker du att frågan handlar om?

F13: Vad är, vad som är typ ett störst brott i demokratin.

- I en gruppintervju, där först bara en elev uppfattade frågan korrekt, landade alla till slut rätt:

F6g: Ja, jag fattar inte... alltså frågan, det står vilket är det tydligaste brottet mot medborgerliga friheter. År det ett brott då att en polis avbryter. Jasså nej. Jaha, nu fattar jag! Ja, men då... Eftersom man får göra det i en demokrati.

20

176

**3. Felfokusering – textmängd och komplexitet**

I Havaland finns en minoritetsgrupp vars huvudspråk skiljer sig från det officiella språket i landet. Gruppen har sina egna skolor där barnen får undervisning enbart på sitt eget traditionella språk.

Regeringen i Havaland beslutar att alla skolor ska undervisa alla barn enbart på landets officiella språk. Regeringen fattar beslutet eftersom man anser att det kommer att vara till hjälp för barnen i minoritetsgruppen.

Vilket av följande argument stöder bäst regeringens beslut?

Svarsfördelning i Sverige 2009

<input type="radio"/> Barnen kommer att sluta tala sitt eget traditionella språk hemma.	4,6
<input type="radio"/> Barnen kommer att tycka att skolan är intressantare.	10,3
<input type="radio"/> Barnen kommer att få större möjligheter att bli fullt delaktiga i det vidare samhället.*	70,5
<input type="radio"/> Barnen får lättare att lära sig sitt traditionella språk hemma.	14,6

Vilket är det bästa argumentet mot regeringens beslut?

Svarsfördelning i Sverige 2009

<input type="radio"/> Regeringen bör inte påverka vilka ämnen som lärs ut i skolorna.	11,0
<input type="radio"/> Regeringen bör acceptera att det behövs mer än ett officiellt språk	42,4
<input type="radio"/> Regeringen har skyldighet att skydda minoritetsgruppens kulturer.*	36,0
<input type="radio"/> Barnen i minoritetsgruppen kan klaga på att de måste lära sig det officiella språket	10,6

- Andra delfrågan "svårast", men kräver att den första förstås.
- Många klarade, men flera svårt uppfatta inriktningen på första frg. – fokuserar var barn lär språk bäst, eller hur skolan blir intressantare om man förstår

**3. Felfokusering -- textmängd och komplexitet**

I Havaland finns en minoritetsgrupp vars huvudspråk skiljer sig från det officiella språket i landet. Gruppen har sina egna skolor där barnen får undervisning enbart på sitt eget traditionella språk.

Regeringen i Havaland beslutar att alla skolor ska undervisa alla barn enbart på landets officiella språk. Regeringen fattar beslutet eftersom man anser att det kommer att vara till hjälp för barnen i minoritetsgruppen.

Vilket av följande argument stöder bäst regeringens beslut?

Svarsfördelning i Sverige 2009

<input type="radio"/> Barnen kommer att sluta tala sitt eget traditionella språk hemma	4,6
<input type="radio"/> Barnen kommer att tycka att skolan är intressantare	10,3
<input type="radio"/> Barnen kommer att få större möjligheter att bli fullt delaktiga i det vidare samhället *	70,5
<input type="radio"/> Barnen får lättare att lära sig sitt traditionella språk hemma	14,6

Vilket är det bästa argumentet mot regeringens beslut?

Svarsfördelning i Sverige 2009

<input type="radio"/> Regeringen bör inte påverka vilka ämnen som lärs ut i skolorna	11,0
<input type="radio"/> Regeringen bör acceptera att det behövs mer än ett officiellt språk	42,4
<input type="radio"/> Regeringen har skyldighet att skydda minoritetsgruppens kulturer,*	36,0
<input type="radio"/> Barnen i minoritetsgruppen kan klaga på att de måste lära sig det officiella språket,	10,6

- Andra frågan: vissa betänkligheter mot en distraktör (återkommer!)
- Dock också vissa fokuseringsproblem – fokus på bl.a. hur mycket politiken bör styra skolan, att möjligheten att lära språk är bra av utbildningsskäl (utan koppling till minoritetsgruppen som sådan)
- Frågorna om intressegrupper – också tämligen textrika och komplext formulerade – delvis liknande problem.

### 3. Felfokusering – internationell orientering sammankopplas med FN



Svarsfördelning  
i Sverige 2009

De flesta multinationella företag ägs och styrs av...	Svarsfördelning i Sverige 2009
o företag från Industriländer (I-länder).*	45,9
o företag från utvecklingsländer (u-länder).	17,0
o Förenta Nationerna (FN)	23,9
o Världsbanken	13,2

- Bristande begreppsförståelse huvudsaklig svårighet med frågan
- Dock också vissa fokusproblem – internationell inriktning på frågan leder tankarna till välbekanta FN:

Vi har pratat mycket om det, och det känns liksom som bästa alternativet. (P13)

- Liknande effekt anas i andra ICCS-frågor med internationell tematik – ganska många elever dras till distraktorer om internationell samverkan och konflikthantering, trots att frågorna i sig fokuserar andra aspekter
- Möjligt fokusproblem också i fråga om viktig demokratikomponent ('medborgarinflytande över offentliga debatter och beslut') där 3 av 10 svenska elever 2009 istället fokuserar ett aktuellt och bekant politiskt ämne, miljö

23

### 3. Felfokusering – avslutning



- Fokusproblemssvårigheter – olika skäl:
  - Frågeutformning/översättning (återkommer!)
  - Stor textmängd, komplex frågeformulering gör att givna premisser inte uppmärksammades eller tas i beaktande (fasförmåga belydelsefull– återkommer!)
  - Välbekanta områden – som FN och miljö – attraherar
- Analysförmåga i samhällsfrågor handlar bland annat om kapacitet att urskilja frågeställningar, och att ta hänsyn till givna omständigheter (jfr Larsson, 2011)

24

## 4. Otillräcklig läsförståelse

- Ett flertal ICCS-frågor innehåller mycket text – självklart ett stort hinder för elever som är svaga läsare
- Goda läsare klarar vid osäkerhet av att snabbt läsa igenom frågor och alternativ ytterligare en gång
- Låg läshastighet medför tidsnöd – alla frågor hinnas inte med, stress
- Svaga läsare – där läsandet tar den mesta energin – har svårigheter att urskilja alla premisser, förstå frågans fokus och olika svarsalternativs innehörd
- Tydligt att vissa elever klarar ganska korta och raka frågor väl (ibland efter begreppsförklaringar), men har betydligt större svårigheter när textmängden ökar
- Att begrepp förklaras i text är inte till hjälp för att förstå frågekontexten om läskapaciteten är begränsad

25

## 5. Begränsningar i språkförståelsen

- Elever som inte har svenska som modersmål möter – även om de behärskar svenska tämligen väl – särskilda svårigheter
- Saknar ibland fördjupad språkförståelse och ordkännedom (både allmän och samhällsorienterad), vilket gör dem närmast chanslösa på vissa frågor (hanvisade till att gissa)
- Osäkerhet inför samma begrepp som många andra elever, men också osäkra över innehördens i ord och uttryck som *argument, konkurrens, tillämpa och stifta lagar, arrestera, kritisera politiska ledare, demonstrera och demonstration* – vilket på flera sätt gör det omöjligt att alls förstå vissa frågor/svarsalternativ
- Intervju – där de flesta frågor förklarats med andra ord –avslutades med att eleven på frågan om provets svårighetsgrad svarade:

Jag förstår inte alla ord. Jag har nästan varit tre år i Sverige. Men om nån skulle vara där och till exempel förklara några ord, då skulle jag nog klara det. (P2)

26

## 6. Olyckligt utformade frågor och distraktorer

- Undersökningen illustrerar att det – i den typ av studie som ICCS är – ibland är svårt att formulera frågor och svarsalternativ som "landar rätt" både språkligt och kontextuellt
- Inget stort problem (ICCS innehåller 79 kunskapsfrågor), men ändå värtytta att ta i beaktande
- Några av de funderingar i denna riktning som fanns innan fördjupningsstudien genomfördes bekräftades, andra inte (tex den om fackföreningar – koppling mellan rätvtst skattesystem, arbetarrörelse och välfärdsstat gjordes inte av eleverna, detta fel svar valdes av andra – "felaktiga" – skäl)
- I urvalet ingick tre frågor som i viss mån bär på problem av detta slag – dock viktigt att understyrka att inte alla fel som eleverna gör är kopplade till brister i utformningen

27

## 6. Olyckligt utformade frågor och distraktorer

### - problematiskt "felsvar"

I Havsland finns en minoritetsgrupp vars huvudspråk skiljer sig från det officiella språket i landet. Gruppen har sina egna skolor där barnen får undervisning enbart på sitt eget traditionella språk.

Regeringen i Havsland beslutar att alla skolor ska undervisa alla barn enbart på landets officiella språk. Regeringen fattar beslutet eftersom man ansar att det kommer att vara till hjälp för barnen i minoritetsgruppen.

Vilket av följande argument stöder bäst regeringens beslut?

Vilket är det bästa argumentet mot regeringens beslut?	Svarsfördelning i Sverige 2009
<input type="radio"/> Regeringen bör inte påverka vilka ämnen som lärs ut i skolorna.	11,0
<input checked="" type="radio"/> Regeringen bör acceptera att det behövs mer än ett officiellt språk	42,4
<input type="radio"/> Regeringen har skyldighet att skydda minoritetsgruppens kulturer.*	36,0
<input type="radio"/> Barnen i minoritetsgruppen kan klaga på att de måste lära sig det officiella språket.	10,6

- Distraktor som inte uppenbart är "fel" – särskilt om man inte kopplar frågan till en specifik minoritetsgrupp, utan främst har ett mångkulturellt samhälle som det svenska i åtanke:

Det är att det finns ju andra, som också pratar andra språk, som man får ta hänsyn till. (F4)

28

## 6. Olyckligt utformade frågor och distraktorer



- problematisk fråga/problematiska felsvar

- Fråga om våldsanvändning vid demonstration utifrån en dialog mellan två personer, och där en persons mening ska avslutas med det "bästa" argumentet. Ej offentliggjord.
- Det korrekta svaret har (i den svenska versionen) ett högtravande språk – till skillnad från distraktorerna.
- Större problem dock: inte helt givet vilket av argumenten som är det "bästa" i sammanhanget, beror på vilken utgångspunkt som väljs vid svaret.
- Det "korrekta svaret" är principorienterat, medan distraktorerna har en mer praktiskt prägel. Samtliga anknyter dock delvis till effektivitet/kontraproduktivitet, precis som det rätta svaret.
- Ytterligare några frågor i ICCS kan problematiseras på detta sätt (flera av dem med "bästa" argument i fokus).

29

## C. Olyckigt utformade frågor och distraktorer



- översättningsrelaterad problematik

Vilket av följande är det tydligaste brottet mot medborgerliga friheter i en demokrati?	Svarsfördelning i Sverige 2009
o Att en beväpnad polis i uniform går in i en religiös byggnad.	21,6
o Att en polis avbryter ett möte där mäniskor kritiserar politiska ledare.*	37,6
o Att en polis arresterar medlemmarna i en grupp som planerar att spränga en regeringsbyggnad.	14,9
o Att en person som bär på vapen utan tillstånd får betala böter.	25,9

- Osäkerhet kring begreppet "medborgerliga friheter" – *medborgerliga fri- och rättigheter /medborgerliga rättigheter* vanligare svenska uttryck
- Många elever fokuserar helt fel. Valet att översätta *violation of* till "brottet mot" leder tanken fel hos många elever.
- Korrekta alternativen i frågan om våldsanvändning vid demonstration något olycklig språklig form.
- Fråga som innefattar uttrycket "nöjda med valet" kan uppfattas något tvetydigt – nöjdhet med valresultatet eller valprocedturen

30

## 6. Olyckligt utformade frågor och distraktorer – avslutning

- ICCS generellt mycket hög kvalitet – noggrann utprovning
- Finns bister i utformning och/eller översättning som visar sig i fördjupningsstudien
- Utformningsrelaterade problem i regel inte enda svårigheten med några av frågorna (begreppsförståelse och förmåga att urskilja fokus och ta hänsyn till alla premisser andra skäl till felaktiga svar på aktuella frågor)
- Bedömningsfråga hur stora "utformningsproblemen" i ICCS är, och i vilken mån de slår förhållandevis lika i deltagarländerna
- Vaksamhet behövs när resultat tolkas och nya studier utarbetas

31

## Med blicken framåt – lärdomar för samhällsundervisningen

- Inte bara använda denna typ av undersökningar "summativt" och jämförande – även standardiserade flervalsfrågor kan användas formativt
- Utveckla elevernas begreppsförståelse, både vad gäller sakbegrepp (enklare definitioner) och sammansatta begrepp – möjliggör mer komplex samhällsförståelse och analys
- Stärk elevernas förmåga att urskilja samhälleliga problemställningar (hur t.ex. värderingar, samhällsstrukturer och maktförhållanden är aktuella i de flesta samhällsfrågor, urskilja även samhällsperspektiv om makt och avvägningar när t.ex. global uppvärmning uppmärksammans naturvetenskapligt) – underlättas av utvecklad begreppsförståelse och bekantskap med olika samhälleliga teman
- Arbeta med läs- och språkförståelse (utom munlig argumentation) SOM del av samhällsundervisningen

32





**ICCS och likvärdigheten**  
**Ellen Almgren, undervisningsråd/forsker**  
**Utvärderingsavdelingen, Skoleverket**

Mitt namn är Ellen Almgren, och jag kommer ifrån Skolverket som synes, och det är för att i Sverige, till skillnad från i många andra länder, ligger ansvaret för dessa storskaliga internasjonalla studierna på en statlig myndighet. Skolverket anlitar emellertid forskare som vi arbetar med i nära kontakt med, men det uppägget är alltså lite ovanligt.

Jag har valt att tala lite om ICCS-resultaten i ett likvärdighetsperspektiv och det kan delvis förklaras av att jag kommer just för Skolverket ettersom likvärdighet är något av en hjärtefråga för oss ganska mycket och en fråga som är ganska mycket i ropet i Sverige för närvarande. Skolverket har gjort flera studier av likvärdighet gällande svenska skolresultat, men vi har också genomfört några analyser av ICCS-resultaten ur likvärdighetsperspektiv.

Om man ska säga någonting mer formellt än att det bara är en hjärtefråga för Skolverket, så är det att vi i vår skollag, och jag skulle gissa att det ser liknande ut i de nordiska länderna, har ganska starka skrivningar om just det att alla ska ha lika tillgång till utbildning. Alltså oberoende av geografisk hemvist och sociala och ekonomiska förhållanden, så ska man ha lika tillgång till utbildningsverksamhet, och det står vidare att utbildningen i skolorna ska vara likvärdig inom varje skolform oavsett var i landet den anordnas.

Både i skollag och läroplan har vi ambitionen om likvärdighet i skolväsendet uttryckligen inskrivit i paragrafer av det här slaget, men vad likvärdighet egentligen är, är sällan riktigt klart uttryckt. Och det kämpar vi delvis med själva. Varje gång vi gör en likvärdighetsstudie så ställs vi inför definitionsproblemen. I grund och botten så härstammar det från en tanke om jämlighet, alltså att utbildningen ska vara jämlikt fördelad hos barnen. Det är dock inte automatisk frågan om likhet i utbildningen. Det ska i och för sig finnas lika tillgång till utbildning för alla barn, men minst lika viktigt är att kvaliteten ska vara likadan. Det brukar tolkas som att utbildningen egentligen inte kan vara exakt likadant utformad över allt eftersom barn har olika förutsättningar, och där kommer den väldigt ambitiösa, kan man säga, likvärdighetstanken in om att vi måste ha en kompenserande skola. En skola som kompenseras för att förutsättningarna inte är likadana för alla barn. Det finns nog en skala av ambition som man kan tänka sig här, och delvis har det ibland tolkats som en ideologisk skala över hur ambitiös ska man vara, så att säga. Räcker det inte bara att vi ger lika bra utbildning till alla punkt, slut? Alltså... att det på något sätt är lika i ingångsläget? Eller måste det vara så att vi faktiskt ger alla lika möjligheter att nå lika långt i utgångsläget?

Men man kan nog säga att oavsett färg på regeringen, i Sverige åtminstone, så finns den här ganska ambitiösa tanken - och i vår nya skollag så är den ennu tydeligare framskriven - att i utbildningen ska hänsyn tas till barns och elevers olika behov. Barn och elever ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt. En strävan ska vara att upptäcka och överbrygga skillnader och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen. Och det är ändå ganska ambitiöst uttryckt. Det innebär ju att skillnader eller variationer i resultat är fullständigt centralt i likvärdighetstanken och i likvärdighetsanalyser av likvärdighet. Det här är förmodlig inte den bästa bilden, men jag ville bara ha någon slags illustration på att det man är intresserad av här, är ju inte i den absoluta nivån för varje land utan snarare hur

skillnaderna ser ut? Alltså, varför finns det några som presterar så *här* högt och några som presterar så *här* lågt? Och hur stor är variationen *inom* dom olika länderna?

Men åter då till bekymren med att definiera (eller att analysera likvärdighet). Alltså, *vilka* variationer ska man titta på? Det kan antagligen bli hur brett som helst. Först och främst är det klart att man tittar på om det finns stora variationer mellan de individuella elevernas prestationer. Men det kan också handla om att det finns skillnader mellan olika grupper eller klasser – det kanske vanligast förekommande - skolor. I Sverige kan det förstås också handla om skillnader mellan kommuner som vi av olika skäl inte riktigt kan acceptera. Sådana skillnader har jag kallat skillnader mellan enheter som lyder samma välfärdssystem.

Den andra delen av definitionsproblematiken handlar om vad vi tror at variationen beror på? Det är klart att det kommer att finnas variationer i resultat, men vi är mer bekymrade över skillnader som beror på vissa saker än andra skillnader. Egenskaper som ofta nämns och ofta analyseras som grund för skillnader i resultatet er förekomsten av funktionshinder, till exempel.

Överhuvudtaget så handlar det om vad som i svenska skolsammanhang har kallats "ovidkommande faktorer", alltså faktorer som normalt sett inte borde ha att göra med hur du presterar. I mer generell rättviseteori så pratar man ibland om "endowment of ambition". Endowment är egenskaper som du har fått dig till skänks, så att säga, medfödda egenskaper, till exempel från en god familjebakgrund. Sådana egenskaper ska enligt den generella rättviseteorin inte på något sätt ge dig fördelar. Däremot kan vi acceptera skillnader som beror på att du har kämpat, att du är osedvanligt ambitiös eller att du har jobbat väldigt hårt ("ambition").

När vi försöker mäta likvärdighet så är det ju då genom att titta på variationer. och det kan vara alla möjliga typer av variationer. . Här är några grupper av mått som vi har använt. Variationerna i resultatet av mellan elever först och främst, det är en indikator på om det finns något problem. Variationer mellan klasser och skolor säger oss om hög- respektive lågpresterande elever som av någon anledning stannat i olika skolor eller klasser. Men sedan är det ju också dom här effekterna av faktorer som vi är bekymrade om, om skillnader i prestationer styrs av elevernas bakgrund till exempel. Och på samma sätt, om det finns effekter av att dom hög- eller lågpresteranda barnen samlas på ett ställe. Det finns många olika varianter av skol- och klasseffekter - kärt barn har många namn. I korthet handlar det om effekter som kommer sig av att vilka klass- eller skolekamrater du har runt deg, oavsett vilken bakgrund eller vilka egenskapar du själv har. Slutligen - finns det också effekter som är en kombination av de här två – interavgörande effekter – av din egen bakgrund och egenskaper i kombination med i hvilket klassrum du hamnat, med vilka klasskamrater. Jag återkommer lite till sådana interaktionseffekter senare.

Ytterligare svårigheter uppstår när vi skal identifiera likvärdighetsproblemet rent kvantitativt. Alltså *när* har vi ett likvärdighetsproblem? Vilken siffra signalerar ett problem. Ja, där är svaret tyvärr så att vi inte riktigt vet. Det blir ganska abstrakt uttryckt i siffror. Det är också en veldigt idealistisk måttstock att det inte skulle finnas några skillnader mellan individuella elever över huvud taget – den önskvärda siffran är förstås noll. Men det är ju knappast realistiskt. Vi kan inte nå dit. Så att vad vi då brukar göra när vi försöker mäta det här, det är jämförelser, alltså man får ge ett relativt svar i relation till någonting annat. Det handlar till exempel om vad det är som orsakar variationerna? Vissa faktorer är mer allvarliga som ursprung till variationer än andra. I en svensk kontext har vi i hög utstreckning analyserat

likvärdighet genom att jämföra utvecklingen över tid. Vad har hänt över en tjugoårsperiod? Alltså, är det större effekter nu av att vara i en klass där alla har föräldrar som har universitetsutbildning i bagaget än det var för tjugo år sedan? Och så som i ICCS-fallet, i jämförelse med andra länder, hur ser det ut då?

Jag vill komma då till just ICCS-studien och likvärdigheten, och först lite om den internationella studien och vad man kan se där. Allting kommer förstås från den internationella studien, men låt oss först se vad för analyser förknippade med likvärdighet som den internationella styrgruppen har genomfört. Så, alltså, fokus här är just variationerna i elevers kunskaper och färdigheter. Det är nog inte otänkbart att man skulle kunna titta på vissa av värderingarna som cleverna har och se efter hur *dessa* är fördelade mellan elever. Men det brukar handla om just... ja, i någon mån skolresultat eller testresultat som fokus för variationen, och i ICCS således kunnskapstestet. Och det som man i ICCS har att tillgå som en slags bakgrundsfaktorer, det är bland annat migrationsbakgrunden eller huruvida du är född i det land som du gör testet i, eller om dina föräldrar är födda här, den socioekonomiska bakgrunden förstås och också så har man i ICCS försökt ställa lite frågor om orienteringen i hemmet vad gäller politik och samhälle, och då inte förstås gått in på vilken politisk färg föräldrarna har, utan huruvida man har föräldrar som är intresserade och diskuterar politik och samhälle.

Migrationsbakgrunden har man två specifika mått för. Det handlar om både elevens födelseland och föräldrarnas födelseland. Och sedan har man också vilket språk som talas i hemmet, eller rättare sagt om det språket man har gjort testet på är det språk man talar i hemmet eller inte.

Om man bara ska titta på skillnader, alltså hur det ser ut rent rakt av, så finns det skillnader mellan barn med olika migrationsbakgrund vilket, precis som Cecilia nyss sa, kanske inte så förvånande med ett test av det här slaget. Det är dock förstås inte säkert att skilnaderna här orsakas av (alls eller enbart) variationer i migrationsbakgrunden. Inte heller ska man kanske bry sig så mycket om storlekarna här, men det man kan se är att det är lite större skillnader i Norden generellt än det är i ICCS i genomsnitt. Tilläggas bör dock att detta är en extrem svår egenskap att mäta i internationellt perspektiv, eftersom det här med invandrarbakgrund ser otroligt olika ut i olika länder och det står för helt olika saker i olika länder.

Vad gäller den socioekonomiska bakgrunden, har man frågat om föräldrarnas yrke, föräldrarnas utbildning och antalet böcker man har i hemmet som ett slags sätt att försöka fånga någon slags bildningsnivå i hemmet. Och här – på bilden - jag valt att bara redogöra för effekten av föräldrarnas utbildning. Det är den vi själva oftast använder i olika studier. Det som visas här är effekten av ett års extra utbildning hos föräldrarna i skalpoäng på testet. Och igen kan man då se att de nordiska länderna, åtminstone Sverige, Norge och Danmark, har en större effekt av föräldrarnas utbildning. Det är större skillnader beroende på vilken utbildningsnivå föräldrarna har i de länderna än det är i ICCS i genomsnitt. Effekten är dock betydligt lägre i Finland och det kommer vi att se senare också.

Slutligen den här hembakgrundsfaktorn då, där har man två olika mått. Det ena är föräldrarnas intresse för politik och samhälle och det andra är förekomsten av diskussion kring politik och samhälle med föräldrarna. Där valde jag diskussionsfrågan för bilden här, och här är den genomsnittliga skillnaden mellan tre olika intervaller som dom har kunnat välja:

- Att man aldrig eller nästan aldrig diskuterar politik och samhälle med föräldrarna,

- att man gör det månadsvis, eller
- att man gör det veckovis eller dagligen.

Skillnaden i genomsnitt ser ut så här. Och igen så har hembakgrunden en lite större effekt i de nordiska länderna än i ICCS i genomsnitt. Men det kanske allra mest intressanta här är väl Danmark som skiljer ut sig genom att ha en rejält mycket större effekt av hembakgrunden än något annat land i ICCS.

Tittar man sedan då på kombinationen av de olika bakgrundsfaktorerna här, så uppträder delvis ett lite annat mönster ettersom de olika faktorerna har med varandra att göra. Så när man väl kombinerer faktorerna i samma analys och studerar, deras effekter under kontroll för varandra, så ser man till exempel att migrationsbakgrunden minskar lite i betydelse överlag. I Norden lägger den sig på ICCS-genomsnittet. Och det har säkert inte minst att göra med - åtminstone vet jag det i Sverige, att till exempel yrke och migrationsbakgrund hänger ihop, och den effekt som syntes av migrationsbakgrund i den bivariata analysen var i själva verket en effekt av föräldrarnas yrke.

Återigen så kan man se att familjebakgrunden, den har lite större betydelse i de nordiska länderna än vad den har i ICCS-genomsnittlig. Allra mest betyder (eller förklrar) den i Danmark och minst i Finland. Det är också så att socioekonomisk bakgrund är den faktor som har störst betydelse i alla länderna och migrationsbakgrunden är den som har minst betydelse i det här avseendet. Och så ser det också ut i ICCS i genomsnitt.

I Danmark ser man den här specialiteten att både diskussionsbenägenheten och det politiska intresset hos föräldrarna, det har jämförelsevis stor, större betydelse i Danmark än i de andra nordiska länderna, och i Sverige har den socioekonomiska bakgrundens en jämförelsevis stor betydelse eller större betydelse än i de andra nordiska länderna. Och i Finland har den jämförelsevis en mindre betydelse.

Om man då övergår till vad vi har gjort i ett svenskt likvärdighetsperspektiv, men sätter det i ett nordiskt perspektiv, så har vi också örtås intresserat oss för skillnaderna i resultat och framför allt, som den socioekonomiska bakgrundens bidrar med och då framför allt föräldrarnas utbildning.

Men här har vi då tittat på först den totala variationen och då i förhållande till ett Europa-genomsnitt, så att nu har vi plockat bort en hel del länder. Nu är det bara de europeiska länderna kvar. Så hur mycket varierar elevernas resultat? Her visas hur eleverna gör ifrån sig på provet i jämförelse med det här Europa-genomsnittet som då är satt till 100 % och sedan betyder ju då 114 att det varierar mycket mer i Sverige, eller betydligt mer i Sverige. Och här är det också en bild som framträder som kommer att bli tydligare också tror jag sedan, nämligen att Danmark, Norge och Sverige är ganska lika här i att man har en betydligt högre variation mellan elevernas resultat än man har i Europa i genomsnitt. Och det betyder ju att det här genomsnittet för landet... det finns en väldigt stor spridning runt det. Det som då skiljer ut sig vad gäller den här variationen i elevresultat, det är ju Finland som har mycket lägre total variation i elevresultaten i förhållande till Europagenomsnittet. Det är helt enkelt så att i Finland ligger elevernas resultat mycket mer samlat kring genomsnittet än i andra nordiska (och europeiske) länder.

De allra största variationerna i termer av totalvariationer har England med 129 %.

Går man då till den andra kolumnen här så är det mellanskolklass-variation som väl helst skulle ha hetat "mellanskolsvariation", för det är egentligen kanske det man är ute efter, hur mycket resultaten skiljer sig mellan olika skolor. Men eftersom man i ICCS har valt ut klasser på varje skola, och eftersom man inte kan veta hur representativa de klasserna är för skolan, så handlar det egentligen om variationen mellan olika klasser på olika skolor.

I normala fall hade man valt att försöka titta på variationen mellan skolor, och den säger då hur mycket av all den variation som finns mellan elever som man kan förklara genom att de går i vissa klass (eller skola). Här visas skoleklassvariationen i relation till Europagenomsnittet och här kan vi se att de nordiska länderna är ganska lika med en skolklassvariation som inte är så i ett europeiskt perspektiv. Det betyder helt enkelt att de stora skillnaderna i resultat som finns mellan elever, de finns ju i betydligt större utsträckning mellan elever inom skolor, så att säga, än mellan de olika klasserna på olika skolor eller mellan olika skolor. Det handlar alltså i mindre utsträckning om hela skolor som skulle vara extremt välpresenterande och andra extremt dåligt presenterande, utan här finns en variation bland cleverna inom skolor, så att det kan finnas högpresenterande och lågpresenterande elever på samma skolor i våra nordiska länder.

Som jag har sagt tidigare då; i Sverige, Norge och Danmark så är den totala variationen i elevresultat större än i Europa i genomsnittet. Det finns således en väldigt stor spridning runt genomsnittet i våra länder. Det finns de som presterar väldigt, väldigt mycket lägre än det här genomsnittet och de som presterar väldigt mycket högre än det här genomsnittet än i Europa generellt, där elevprestationerna är något mer samlade kring genomsnittet. Man kan bekymra sig för båda av de här typerna av variationer. Och det man såg då är att mellanskolsvariationen är ändå ganska låg i relation till Europagenomsnittet i alla de nordiska länderna, medan Finland ensamt kan "klappa sig för bröstet" med en betydligt lägre total variation i elevresultat än Europagenomsnittet – något som inte gäller för övriga nordiska länder. Det är väl så att de finska eleverna i större utsträckning presterar likeartat, och det är kombinerat då med att inte heller är några större skillnader mellan olika skolor, utan det finns elever av alla sortter i skolorna.

Om man då övergår till den socioekonomiska bakgrundsenheten så är frågan "Har det här med den socioekonomiska bakgrundsenheten att göra?" Om alla de här variationerna var helt och hållit beroende av att vissa pluggar så fruktansvärt mycket mer eller jobbar hårt, ja, då skulle vi kanske kunna acceptera det. Men vi vill ju helst inte att skillnader i prestationer systematiskt ha med var man kommer ifrån, att göra. Inte minst betyder det att skolan i så fall har misslyckats just med det här att kompensera för att det finns sådana skillnader.

Och här är det helt enkelt visat i första kolumnen, alltså för varje enskild elev, vad betyder det att föräldrarna antingen bara har (i svensk terminologi) gymnasieutbildning eller har eftergymnasial utbildning? Hur många poäng bättre prestererar en elev i genomsnitt på det här testet om man kommer från ett hem där föräldrarna har eftergymnasial utbildning? Och igen, precis som vi såg tidigare tendenser till, så är den här effekten hög i både Danmark, Norge och Sverige. Och den är hög i jämförelse med Europasnittet. Alltså, det *har* en stor betydelse vad dina föräldrar har för utbildning i de nordiska länderna. Men i Finland dock inte igen, så ser vi att det har inte alls samma betydelse. Där ligger effekten på Europagenomsnittet.

I den andra kolumnen kommer då en av de här lite mer komplicerade likvärdighetsmåttet. Alltså, här är vi ju inte längre bara intresserade av var kommer från själv utan här är vi också intresserade av det här: I vilken klass går du (vilka andre går du med) och betyder det

Ja, för att sammanfatta något, så effekten av den socioekonomiska bakgrundens på individnivå, hög i Sverige, Norge och Danmark medan den i Finland ligger nära Europagenomsnittet. Sammansättningseffekten, alltså effekten av vem du går ihop med oavsett vad du själv kommer ifrån för socioekonomisk bakgrund, den är måttlig i Danmark, Sverige och Norge och obefindligr i Finland. Och skolklasserna i dom nordiska länderna är relativt låggradssegregerade efter socioekonomisk sammanfattning. Variationen är lägre än Europagenomsnittet i alla fyra länderna.

Slutligen så kan jag inte låta bli att reflektera lite också över relationen mellan likvärdighet och effektivitet och huruvida detta är i värden i konkurrens varandra. OECD konstaterar i en rapport från 2009 att det inte behöver finnas en motsägelse mellan de båda, kanske är det snarare tvärtom att exklusion är ett hot mot effektiviteten både sosialt och ekonomiskt. För att belysa detta med hjälp av ICCS-testet på ena axeln och effekten på individnivå av socioekonomisk bakgrund genomsnittligt för landet på andra axeln, och då ser vi att paradoxexemplet här är Finland som presterar väldigt högt men har ändå en måttlig effekt av den socioekonomiska bakgrunden. Man har alltså kombinerat hög likvärdighet (i termer av liten effekt av den socioekonomiska bakgrunden) med hög effektivitet (gott resultat på testet).

Ett annat exempel på att det sambandet inte finns ett självklart samband mellan låg grad av likvärdighet och hög effektivitet - är Bulgarien där man har en väldigt stor effekt av den socioekonomiska bakgrunden men också gör väldigt, väldigt dåligt ifrån sig. Så det finns ju inget självklart linjärt samband där mellan de två fenomenen.

Jag tänkte bara avsluta med några reflektioner. Jag inser att vi nu har rört oss på en mycket övergripande systemnivå som ligger långt ifrån lärarutbildningarna och verksamheten i skolan, men jag kunde inte låta bli att ändå reflektera lite vad det här har för... eller kan ha konsekvenser i mer praktisk bemärkelse. Jag ställer frågorna till er att fundera över, jag har inga svar. Alltså, när man ser att det ser ut på det här sättet, och det gör det inte bara i ICCS utan i andra studier och över tid osv., att den socioekonomiska bakgrund har individuellt stor effekt, så blir ju det här kompensatoriska uppdraget som man har lagt på skolan och lärarna, att kompensera för de skillnaderna, väldigt stort.

En annan reflektion är att i den mån vi går mot mer... och det ska jag inte säga att vi gör, men tendensen i Sverige ser ut som att det går mot en ökad sortering av eleverna i esler socioekonomisk bakgrund, vad eleverna går i för skolor blir mer styrt av den socioekonomiska bakgrunden, och kan man då tänka sig att det också leder till en sortering av lärare? Alltså en statusskola för en elev blir kanske också en statusskola för lärare? Och vad har det för konsekvenser för lärares arbetsmarknad osv.?

En annan reflektion är att... alltså här ser eleverna i någon mening ojämlikhet i skolan. Det är ju det likvärdighetsproblem också är - det är nog ändå så att ett skolsystem skapar en ojämlikhet i skolan. Å ena sidan kan man fundera över hur mycket den ojämlikheten "spiller över" på ojämlikhet i samhället i övrigt. I det perspektivet är kanske ICCS-studien särskilt belysande, i den mån den säger någonting om vad eleverna blir för medborgare eller hur de kommer att engagera sig och hur de kommer att delta i demokratin, , ja, då är det ju rätt bekymmersamt att vi redan här ser att det finns den här typen av skillnader mellan elever, för de kommer väl troligtvis fortplanta sig i samhället.

Å andra sidan kan man också reflektera över vad det gör med individerna eller eleverna själva att finnas i ett system, om man nu vet om att det är ojämlikt. Du vet att du går i en

lägstatusskola, du vet att det finns högstatusskolor, men du har inte nycklarna dit. Det har i Sverige debatterats lite väl spekultativt kring effekterna av detta.

Ja, det spekulativa har väl varit att man hävdat att den ökade segreringen i skolsystemet skulle vara en orsak till antidemokratiska attityder hos svenska ungdomar. Jag tror att det är att gå lite för långt, och jag tror inte att det finns näragoda empiriska belägg för det, men visst kan man undra över vad det gör det med elever (och människor i allmänhet) att höra allt tal om demokrati och jämlikhet, men inte riktigt leva i en sådan verklighet.

Och det sista, bara en mycket kort reflektion i likvärdighetsdiskussioner blir det ju väldigt mycket prat om den egna nationen, eftersom det är där vi har vårt välfärdssystem, det är där våra lagar förmår styra och omgärda, det är där vi kan kräva att det ändå ska vara rimligt rättvist, åtmestone i våra välfärdsstater. Men det är klart, när man ser den här kartan över länderna, när man ser Bulgarien och andra länder med liknande egenskaper i denna analys, att så där, man kan inte låta bli att fundera över likvärdighet i ett större perspektiv. Är det okej att det ser ut som det gör i ett mer globalt perspektiv? Kan vi leva med det?

Ja, men jag stannar där. Det var några reflektioner som jag lämnar till er att filosofera vidare över!



## ICCS och likvärdigheten

– om betydelsen av elevernas  
bakgrund för ICCS-resultaten i de  
nordiska länderna

*Skolverket*



Svenska skollagen 1 kap 8 § och 9 §:

*Alla ska, oberoende av geografisk hemvist  
och sociala och ekonomiska förhållanden,  
ha lika tillgång till utbildning i skolväsendet  
[...]*

*Utbildningen inom skolväsendet ska vara  
likvärdig inom varje skolform och inom  
fritidshemmet oavsett var i landet den  
anordnas.*

*Skolverket*



## Vad är likvärdighet?

- Jämlikhet – likhet
- Lika tillgång – lika kvalitet
- Kompenserande skola

Skolverket

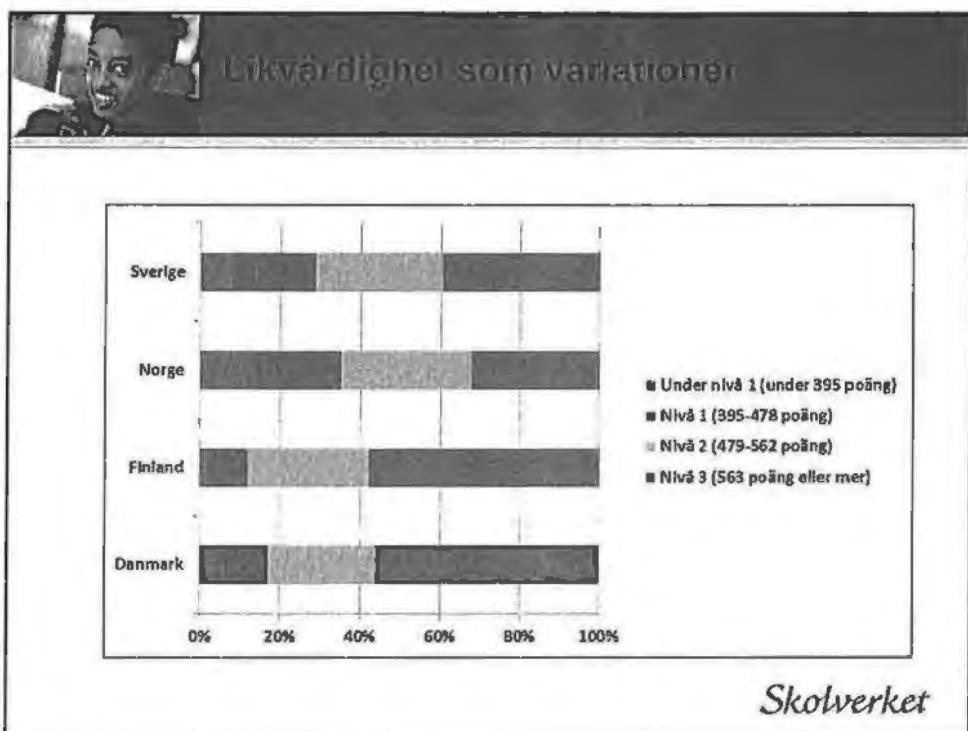


## Det kompensatoriska uppdraget

Den svenska skollaget 1 kap. 4 § :

*I utbildningen ska hänsyn tas till barns och elevers olika behov. Barn och elever ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt. En strävan ska vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen.*

Skolverket



- 
- Skillnader mellan individer (elever)
  - Skillnader mellan grupper (klasser eller andra) av elever
  - Skillnader mellan skolor
  - Skillnader mellan kommuner
  - *M.fl. enheter som lyder under samma välfärdssystem (och lagar)*
- Skolverket



## Variationer beroende på vad?

Grundläggande egenskaper hos individen (eleven) eller hos grupp av individer (elever), t.ex.:

- Kön
- Funktionsförmåga/funktionshinder
- Socioekonomisk bakgrund
- Migrationsbakgrund
- *M.fl. "ovidkommande" faktorer eller - i termer av generell rättviseteori - "endowment" faktorer, inte "ambition" faktorer*

Skolverket



## Varför likvärdighet?

- Variationer i resultat mellan elever
- Variationer i resultat mellan klasser/skolor
- Effekter av elevernas bakgrund
- Effekter av skol/klassmiljön (kontexteffekter, sammansättningseffekter, selektionseffekter, kamrateffekter)
- Interagerande effekter av individ- och klass-/skoleffekter

Skolverket



## När har vi problem med likvärdigheten?

Hur små "måste" variationerna/effekterna vara för att systemet ska kvalificeras som likvärdigt?

???

Ett relativt svar...

*Beroende av vad som orsakar variationerna*

*Utveckling över tid*

*I jämförelse med andra länder*

*Skolverket*



## ICCS och likvärdighet internationellt

**I fokus: Variationerna i elevernas kunskaper och färdigheter**

Skillnader mellan elever med olika:

- Migrationsbakgrund
- Socioekonomisk bakgrund
- Hembakgrund gällande politisk och samhällelig orientering

*Skolverket*

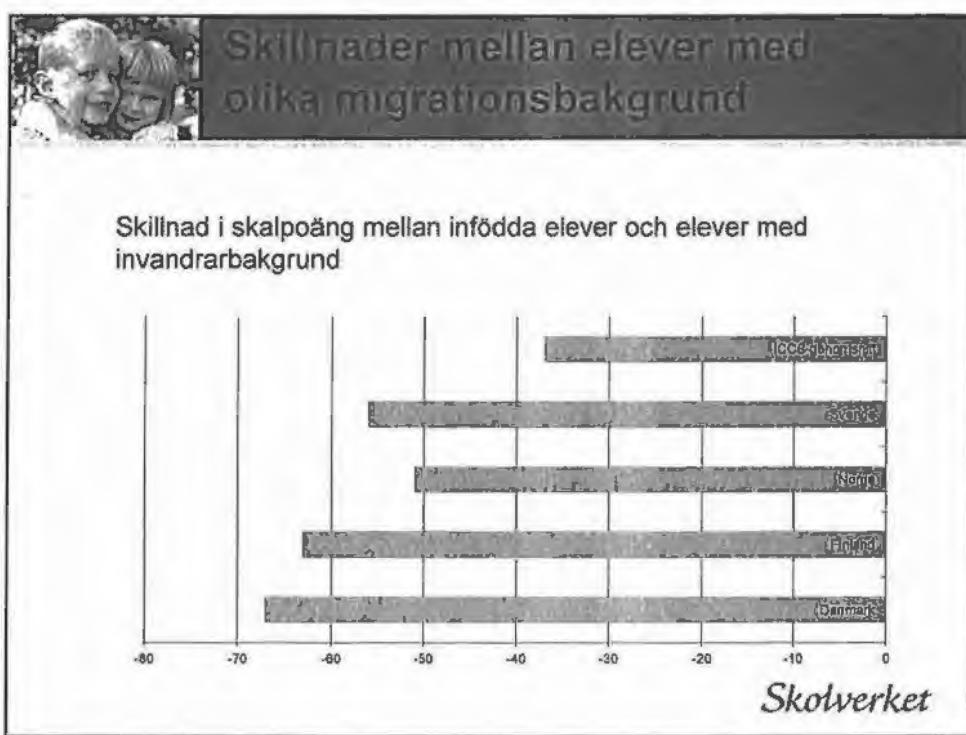


## Migrationsbakgrund

I ICCS mätt genom:

- Elevens och föräldrarnas födelseland
- Språk som talas i hemmet (testspråket eller inte)

Skolverket



någonting? Betyder det någonting att gå ihop med barn (elever) som har föräldrar med högre utbildning? Och här är tolkningen av resultaten, att om du gick i en klass där 0 % av föräldrarna, (ingen av föräldrarna) har etergymnasial utbildning, jämfört med om du går i en klass där 100 % av föräldrarna (alla föreldrarna) har etergymnasial utbildning, ja, då skulle du i genomsnitt göra så här mycket bättre på ICCS-kunskapstestet. Och det blir ju väldigt stora siffror på sina håll här, men det är förstås för att det där också är ett väldigt stort hopp från inga till alla föräldrar med etergymnasial utbildning. Det är helt enkelt en ganska orealistisk stor skillnad mellan två klasser. Det är ju svårt att hitta en klass där ingen förälder har etergymnasial utbildning och en klass med 100 % av föräldrarna har det. Vi har räknat på en mer realistisk jämförelse för Sveriges del; en klass där 63 % av föräldrarna har etergymnasial utbildning jämfört med en klass där 83 % av föräldrarna har etergymnasial utbildning, ja, då blir det en femtedel av den där effekten. Alltså, lite under 20 % eller 20 skalpoäng på det här provet som det i genomsnitt skiljer i resultat mellan elever som går i den förstnämnda jämfört med den senare klassen. Och då är det oavsett var du själv kommer ifrån för förädrabakgrund. Det här är en effekt som finns utöver var du kommer ifrån. Det har ingenting att göra med att du själv har högt utbildade föräldrar, utan det är någon form av, ja det kan diskuteras vad det är för effekter. Alltså, det kan ha att göra med saker som vi inte egentligen mäter här, som att dom här skolorna har bättre lärare, bättre resurser, kanske mera tillgång till datorer, alltså att man helt enkelt går på "finare" skolor, och att dessa "finare" skolor samlar en annan typ av barn, en slags miljöeffekter således. Det kan också ha att göra med att kamraterna soeväldigt viktiga för hur det går och för hur man presterar, så det kan vara just det vi tror att vi mäter, att det är verkligen en effekt av att dom här barnen (kamraterna) har föräldrar med högre utbildning – en slags kamrateffekt således.

Och det vet vi inte riktigt, men vi ser att det finns den här typen av effekter av att befina sig i den miljön eller den sammansättningen då. Och vad vi ser här då, det är att i Danmark är den effekten ganska stor men inte i närheten av Europagenomsnittet. Och i Sverige och i Norge något lägre, allihopa under Europagenomsnittet. Och i Finland är den faktiskt inte ens statistiskt signifikant, dvs. inte signifikant skild från noll. Alltså, den är så liten att vi inte vet om den över huvud taget existerar.

Den sista kolumnen är lite skild från de övriga här. Den handlar om hur mycket den socioekonomiska sammansättningen varierar mellan skolklasser överlag i skolesystemet, och alltså inte om dess påverkan på resultaten, men den är också intressant. Likvärdighet är så komplext att det inte går att hitta ett mått som ger svar på frågan om ett land/skolsystem har problem, för att det finns så många olika perspektiv på vad som kan vara problematiskt.

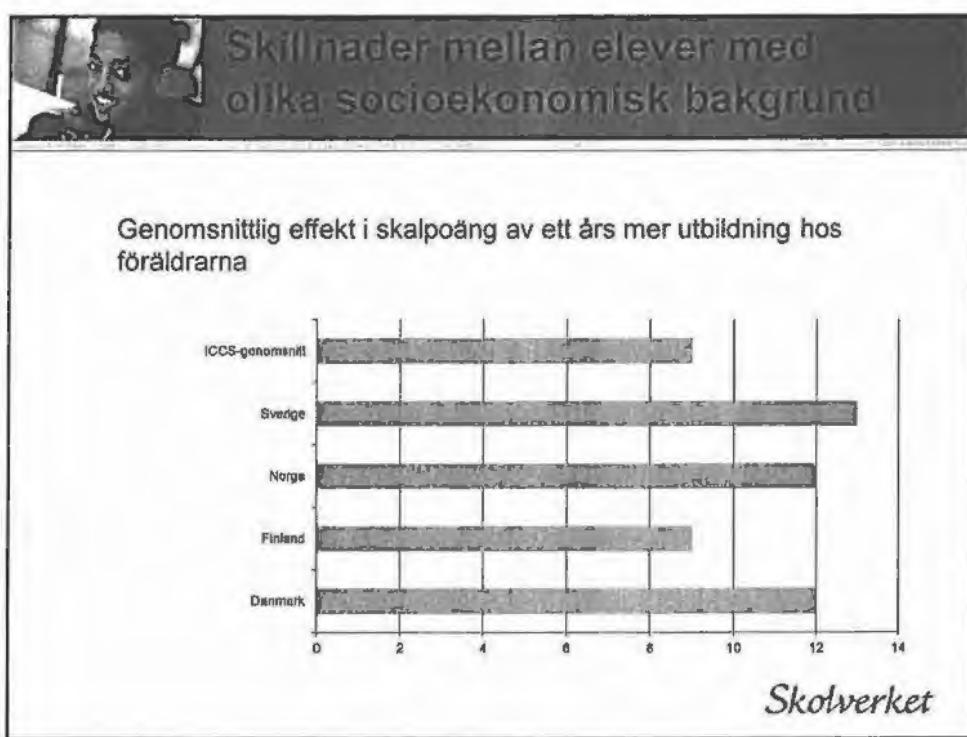
Och den tredje kolumnen visar ett annat sätt att fundera över likvärdighet och här handlar det om hur den socioekonomiska sammansättningen ser ut över huvud taget i skolsystemet, så att säga. Är det ett väldigt uppdelat skolsystem där alla barn med högt utbildade föräldrar går i vissa skolor och barn med föräldrar utan utbildning går i helt andra skolor, ja, om det var helt och hållit uppdelat så skulle den här siffran vara 1. Finns det över huvud taget ingen sådan uppdelning utan det går fifty-fifty i varenda skola över hela landet, ja, då skulle den vara noll. Och den är ju högst måttlig, kan man säga. Den ligger nära Europagenomsnittet eller något under för Nordens del, så det ger inga indikationer på att det är extremt segregerade skolsystem i det perspektivet. Däremot kan man nog säga att mycket av de analyser som har gjorts gällande likvärdighet i Sverige över tid visar på en klar ökning i det här avseendet, alltså att vi nog går mot system, i Sverige åtminstone, där eleverna i större utsträckning samlas, utifrån sin bakgrund, i olika skolor.

 Socioekonomisk bakgrund

I ICCS mätt genom:

- Föräldrarnas yrke
- Föräldrarnas utbildning
- Antal böcker i hemmet

*Skolverket*



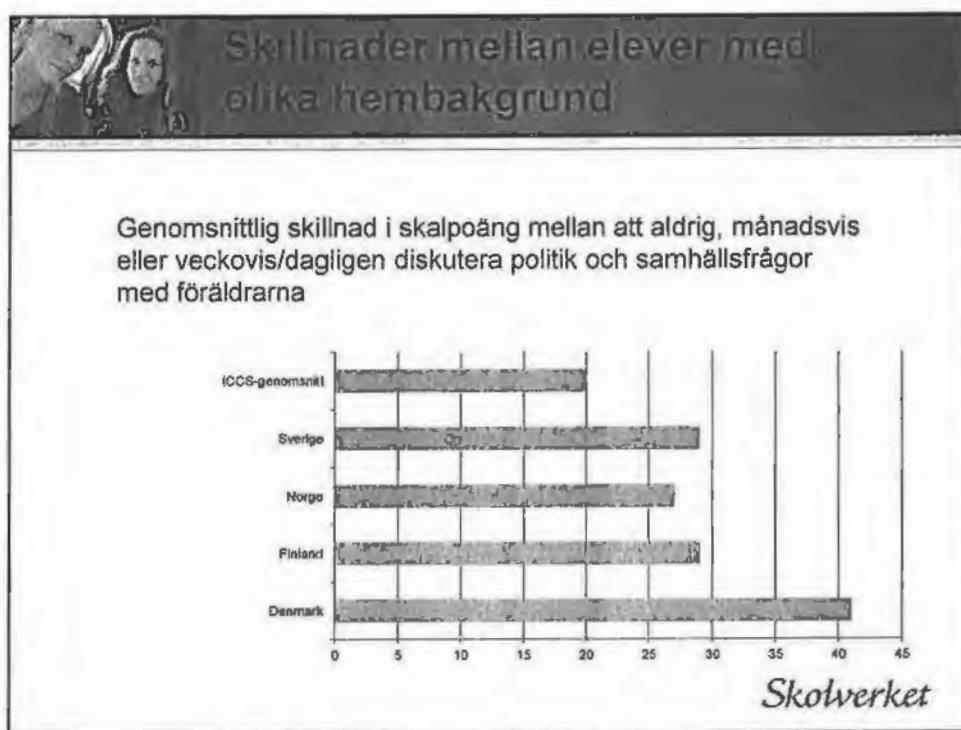


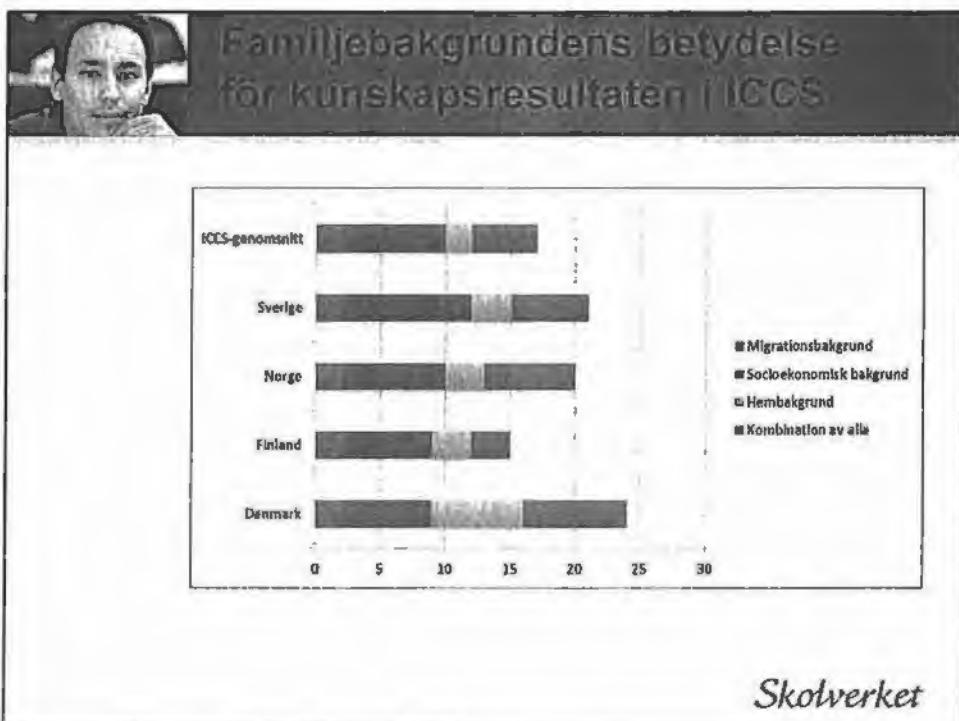
## Hembakgrund

I ICCS mätt genom:

- Föräldrarnas intresse för politik och samhälle
- Förekomsten av diskussion kring politik och samhälle med föräldrarna

*Skolverket*





*Skolverket*

### Sammanfattningsvis...

- I ett nordiskt perspektiv förklarar familjebakgrunden mest av variansen i Danmark (24%) och minst av variansen i Finland (14%)
- Socioekonomisk bakgrund är av störst betydelse, migrationsbakgrund av minst för resultaten i samtliga nordiska länder (liksom i ICCS generellt)
- I Danmark har hembakgrunden (föräldrarnas politiska intresse/diskussionsbenägenhet) jämförelsevis stor betydelse
- I Sverige har den socioekonomiska bakgrunden (föräldrarnas yrke/utbildning) jämförelsevis stor betydelse

*Skolverket*



## 'Socioekonomisk likvärdighet' och IC resultaten – ett nordiskt (svenskt) perspektiv

### Total variation och mellanskolklassvariation

Land	Provresultat	Total variation i elevresultat (i förhållande till Europa-genomsnittet)	Mellanskolklassvariation
Danmark	576	115%	—
Finland	576	83%	10%
Norge	515	108%	12%
Sverige	537	114%	13%
Europagenomsnitt	514	100%	27%

*Skolverket*



## Sammanfattningsvis

- De stora skillnaderna i resultat finns i betydligt större utsträckning mellan elever inom skolorna snarare än mellan klasserna på de olika skolorna
- I Sverige, Norge och Danmark är den totala variationen i elevresultat större än Europagenomsnittet, men mellanskolsvariationen är relativt låg
- Finland har lägre total variation i elevresultat än Europagenomsnittet kombinerat med en låg mellanskolsvariation

*Skolverket*

 Olika mätt – och perspektiv – på likvärdighet

Land	Effekt av socioekonomisk bakgrund på individnivå	Sammansättningseffekt av socioekonomisk bakgrund	Variation i skolklassers socioekonomiska sammansättning
Danmark	49	108	0.16
Finland	39	11	0.16
Norge	51	85	0.14
Sverige	51	98	0.14
Europagenomsnitt	40	134	0.18

Skolverket

-  Sammanfattningsvis..
- Effekten av den socioekonomiska bakgrundens på individnivå är hög i Sverige, Norge och Danmark, medan den i Finland ligger nära Europagenomsnittet
  - Sammansättningseffekten av den socioekonomiska bakgrundens är måttlig i Danmark, Sverige och Norge, medan den är näst intill obefintlig i Finland
  - Skolklasserna i de nordiska länderna är i relativt låg grad segregerade efter socioekonomisk sammansättning – variationen är lägre än Europagenomsnittet i alla fyra länderna
- Skolverket

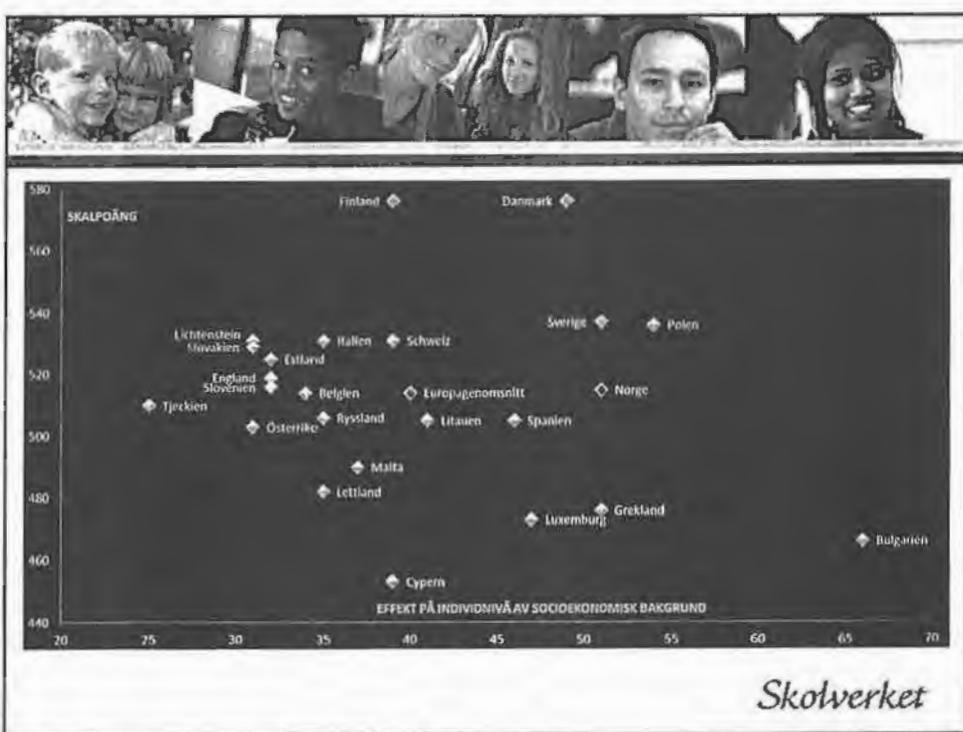


## Likvärdiga och effektiva skolsystem?

OECD 2009:

*OECD analysis has shown that there need be no contradiction between equity and efficiency, and indeed has underlined how damaging to economic as well as social goals is the phenomenon of exclusion and widespread under-achievement.*

*Skolverket*



204



## Några avslutande reflektioner

- Skolans (lärarnas) kompensatoriska uppdrag - möjligt eller inte?
- Sortering av elever – sortering av lärare?
- Ojämlikhet i skolan – ojämlikhet i samhället?
- Global likvärdighet?

*Skolverket*



**Tack för uppmärksamheten!**

Ellen Almgren  
Skolverket  
[ellen.almgren@skolverket.se](mailto:ellen.almgren@skolverket.se)

*Skolverket*



## **Skolen og klassen som demokratisk erfaringkontekst**

**Jonas Lieberkind, adjunkt, Ph.d.**

**Institutt for utdannelse og pedagogik (DPU), Aarhus universitet**

[Dias 2]

Elevernes læring og politiske dannelses i skolen handler som bekendt ikke kun om faglighed, kundskaber og undervisning. Skolen og skolekulturen, klasse og klasserummet udgør i sig selv en vigtig ramme og erfaringkontekst, hvor eleverne gør sig sociale, politiske og demokratiske erfaringer. En af skolens vigtigste opgaver er således at skabe og tilrettelægge en demokratisk 'ramme' for elevernes politiske dannelses. Men hvordan ser denne ramme ud i Norden og internationalt, og hvordan oplever eleverne skolen og klasserummet som en erfaringkontekst? Det er dette spørgsmål, som mit bidraget vil belyse og diskutere.

Når man diskuterer denne type af spørgsmål, så gør man det som regel på baggrund af økonomiske konjunkturer, politiske ideologier og pædagogiske idealer – man interesser i mindre grad for elevernes oplevelser af skolen og klassen som en erfaringkontekst. Man ved heller ikke så meget om, hvilke erfaringer eleverne gør sig, og hvilken effekt erfaringer rent faktisk har, når eleverne deltager i demokratiske processer på skolen og i klassen. I mit oplæg vil jeg forsøge at kigge nærmere på elevernes oplevelser ud fra to centrale temaer:

- 1) Elevernes opfattelser af sig selv i og med skolen og klassen (indre og ydre politisk selvtillid)
- 2) Elevernes opfattelser af klasserummet (klimaet i klassen og deres medbestemmelse på skolen)

Udgangspunktet, eller den ramme jeg vil diskuterer disse temaer ud fra, handler om, at skolen og klassen som en særlig ramme, hvor elever gør sig sociale, politiske og demokratiske erfaringer er sat under pres og udfordret af tidens nye politiske og økonomiske strømme.

[Dias 3 ]

### **En ny og radikal interesse for grundskolen!**

I Danmark er der siden 2001 – hvor den borgelige fløj med Anders Fogh Rasmussen i spidsen, og hvor OECD's PISA-undersøgelser fik stor gennemslagskraft – opstået en gennemgribende diskussion om, hvorvidt eleverne lærer nok i grundskolen, og om de får nok faglighed og kundskaber. I Danmark viste det sig i PISA – og til dels også i de andre nordiske lande (med undtagelse af Finland) – at elever klarede sig 'middelmådigt'.

Der har været en tilsvarende debat i de andre nordiske lande. Ikke mindst i Norge har denne diskussion fået politisk effekt med reformen, *Kunnskapsløftet*, fra 2006. I Danmark medførte diskussionen til en revidering af folkeskoleloven også i 2006 med den ambition, at styrke netop elevernes kundskaber og faglighed. Man har set lignende diskussioner i Sverige.

Det interessante ved denne debat er, at den også demonstrerer, at interessen for grundskolen er vokset markant i seneste 10-15 år; den er kommet på alles læber på linje med traditionelle velfærdsstatslige emner som fordelingspolitik og socialydeler. Dette komplicerer i sig selv, hvordan vi skal forstå skolen og klasserummet som en demokratisk erfaringkontekst.

Sagen er nemlig den, at der i dag er kommet mange flere interessenter og spillere i feltet om grundskolen; udover politikere, uddannelsesinstitutioner og lærer er der opstået nye interessegrupper, tænketanke, og ikke mindst har erhvervslivet vist sig at have en stor og gennemgribende interesse. Det

betyder kort sagt, at der er langt flere holdninger i spil og langt flere idéer, udlægninger og fortolkninger af grundskolens opgaver og formål. I takt med antallet af spillere i feltet er stedet radikalt, er målet med grundskolen også blevet desto mere uklart.

En ting er, at man i kølvandet på de nye politiske strømme og ekspansionen af interesserter i det pædagogiske felt spørger til folkeskolens opgaver på en ny og anderledes måde; en anden er, at dette har blandet sig med et helt nyt og mere radikalt spørgsmål: hvorvidt grundskolen er i stand til og overhovedet magter at løse sine opgaver? I den nordiske kontekst – hvis man ser bort fra Finland – taler PISA-resultaterne sit klare sprog.

### ***Et ydre vilkår***

Når dette spørgsmål viser sig at være radikalt, skyldes det også, at der med betoningen af faglighed og kundskaber i debatten henvises til et nyt ydre vilkår. Og netop dette vilkår synes at udfordre forestillingen om skolen og klassen som en vigtig erfaringskontekst for de unges politiske dannelses. Dette har traditionelt været et særligt – blandt andre lande – nordisk politisk og pædagogisk formål med skolen. Hvad der tidligere i de nordiske lande blev betragtet som et særligt og 'indre' nordisk demokratisk projekt, er i dag udfordret af et 'ydre' krav om mere faglighed og flere kundskaber.

Dette ydre krav om mere faglighed og flere kundskaber får sit genuine udtryk med den globale vidensøkonomi. Hvis man ikke ønsker at sakke agter ud i det globale videnskapløb, så er det ikke bare vigtigt, men tilmed nødvendigt at hæve det faglige niveau overalt i uddannelsessystemerne. Forestillingen i denne sammenhæng er, at landene i den globale konkurrence første og fremmest konkururerer på immaterielle værdier, kognitiv kapital, det vil sige på befolkningernes kundskaber, faglige niveau og teknologiske viden.

Problemet er tilsyneladende – og det er det, som gør spørgsmålet radikalt – at den pædagogiske investering i at skabe et åbent klasserum og at gøre skolen til en demokratisk erfaringskontekst risikerer atstå hindrende i vejen for det maximale faglige udbytte. Det tager ganske enkelte tid fra den faglige indlæring at opbygge en demokratisk erfaringskontekst. Det er med andre ord nærliggende at forestille sig, at et større fokus på faglighed og kundskaber vil have konsekvenser for det erfaringsrum, som skolen og klassen også kan (og skal) tilbyde.

Ganske vist er der uenighed blandt forskere og lærere om, hvilken effekt et større fokus på faglighed og kundskaber vil have for skolen og klassen. Ligesom at der er uenighed om, hvordan man skal for tolke og udlægge dette nye ydre vilkår; er det rent faktisk den globale økonomi, som dikterer kravet om mere faglighed og flere kundskaber, eller er det politikerne, som har ændret holdning til den nordiske skolemodel. Her er scenen uklar. Men en ting er sikkert; det er, at eleverne lærer for lidt, og at der er sat et anderledes radikalt spørgsmål ved skolens formål. Besvarelserne af disse spørgsmål vil nødvendigvis ændre og have konsekvenser for den erfaringskontekst, som hidtil har været konstitueret og privilegeret blandt læreruddannelserne, lærere og politikere i Norden.

I et nordisk perspektiv er det interessant at observere, at politikerne i de forskellige lande er enige om diagnosen – mere faglighed og flere kundskaber – men uenige om, hvilke politiske konsekvenser, hvilke politisk kur, diagnosen bør medføre. I Norge førte det med reformen, *Kunnskapsløftet*, til mere decentralisering – Norge har traditionelt haft et relativt centralt styret skolesystem – hvor det i Danmark førte til centralisering, blandt andet blev der med skoleloven fra 2006 indført obligatoriske test og elevplaner, kommunalt tilsyn etc.

Når denne diskussion er særlig bemærkelsesværdig i Norden, er det altså, fordi den rører ved noget fundamentalt ved de nordiske skolemodeller – og måske ved noget fundamentalt ved de nordiske landes selvforståelser (?)

I opbygningen af de nordiske velfærdsmodeller fra 2. verdenskrig og frem har man i den politiske og pædagogiske debat konsekvent slægt til lyd for, at der eksisterer noget andet og mere værdifuldt udover faglighed og kundskaber, som eleverne og de kommende borgere også skulle lære i skolen.

Man var langt hen ad vejen villige til at gå på kompromis med fagligheden – og ikke mindst den autoritære undervisningsform – hvis eleverne blev gode, lykkelige og demokratiske borgere. I Norden har der været, og der er – langt hen ad vejen – stadig en bred enighed om, at netop demokrati og politisk dannelses ikke ensidigt er noget, der indlæres, eller som enkelte skal oplæres til. Skolen skal også danne ramme for en demokratisk erfaringskontekst. Blandt andet hedder det i den aktuelle danske folkeskolelov, at "Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati."

At skabe en ramme for elevernes demokratiske erfaringsdannelse og politiske dannelses er i Norden ubetinget en af skolernes vigtigste og mest komplikerede opgaver.

[Dias 4]

#### **Teoretisk viden vs. praktisk viden**

Man kan i denne sammenhæng skelne mellem faglighed og kundskaber (teoretisk viden) og så elevernes læring gennem praksiserfaringer (praktiske viden). I den første model (teoretisk viden) er det netop stoffet, fagligheden og indlæringen, som er i centrum. I den anden model (praktisk viden) er det snarere eleven og den enkelte elevs særlige måder at gøre sig erfaringer med stoffet på, som er i centrum. I Norden har man lagt særligt vægt på det sidste, og det er netop denne model, som synes at være under pres (!)

Praksislæring skal sikre, at eleverne også i praksis gør sig erfaringer med at diskutere, argumentere, ytre holdninger og holde oplæg om politiske og sociale spørgsmål, have medindflydelse på forskellige niveauer på skolen og derigennem udvikle deres politiske dannelsse. En afgørende pointe er, at denne form for læring ikke eksisterer uafhængigt af konteksten; skolen og skolekulturen, klasse og klasseklimaet udgør i denne forstand i sig selv en vigtig ramme og en erfaringskontekst, hvori eleverne gør sig sociale, politiske og demokratiske erfaringer.

[Dias 5]

#### **Testresultater**

I lyset af at de nordiske lande (med undtagelse af Finland) ikke klarer sig så godt i PISA, var det derfor befriende, at ICCS 2009 kunne bekræfte, at de nordiske elever rent faktisk havde lært noget. Og ikke mindst, at eleverne havde lært meget om netop politik, demokrati og sociale emner. Tester man elevernes kundskaber og faglighed på det politiske, demokratiske og sociale område, ja så viser det sig, at ved de ekstremt meget! Med ICCS er der kommet "evidens" for, at de nordiske elever rent faktisk lærer noget ganske værdifuldt i skolen.

Så hvis en vigtig ambition i de nordiske skoler er at give eleverne indsigt i politiske, demokratiske og sociale emner, så må man konstatere – i hvert fald sammenlignet med andre lande – at dette er lykkedes.

Hvis man ordner landene efter deres gennemsnitscore, så taler ICCS's test sit klare sprog. De nordiske lande ligger alle pænt i topsten af skalaen; her skal man huske, at de norske elever er lidt yngre.

[Dias 6]

**Testresultater og forskellige tilgange (klasserumsklima, Politisk ydre selvtillid, Politisk indre selvtillid)**

Hvis vi kigger på eleverne fra de lande, der ved allerlest om demokrati, sociale spørgsmål og politiske processer, nemlig Finland, Danmark og Sydkorea, så står det meget hurtigt klart, at de opnår disse resultater på meget forskellige baggrunde. Det er for så vidt også tre lande med traditionelt vidt forskellige måder at prioritere i forholdet mellem teoretisk og praktisk viden. Disse tre forskellige tilgange sætter kort sagt sit tydelige spor i elevernes oplevelser af skolen og klassen som erfaringkontekst.

[Dias 7]

Kigger vi som udgangspunkt på elevernes oplevelse af klasserummet. Det vil sige, hvorvidt eleverne oplever klasserummet som åbent, frit og motiverende for debat, og hvor det er muligt at give sine meninger til kende. Så er det interessant at se, at de tre grupper af elever, der ved mest, også er dem, som oplever klasserummet mest forskelligt. Dette er interessant i sig selv! Norge og Sverige følger nogenlunde Danmark – om end de norske og svenske elevers resultater ikke er nær så markante som de danske.

[Dias 8 ]

Det samme viser sig med hensyn til elevernes politiske ydre selvtillid. Den ydre politiske selvtillid handler om elevernes opfattelse af egne evner til at kommunikere politiske budskaber og til at deltage i politiske aktiviteter på forskellige niveauer: på skolen, i klassen og i det offentlige rum.

Igen ser vi en enorm spredning mellem eleverne fra henholdsvis Danmark, Finland og Sydkorea. Men vi ser også, at landene bytter plads. Man kan med andre ord ikke forvente, at et enormt åbent klasserum – som i Danmark, hvor elever diskuterer meget og bliver opmuntret til diskussion – også tilsvarende fører til en stor ydre selvtillid. Sydkorea er et interessant tilfælde: eleverne oplever et ekstremt lukket klasserum, men har enormt meget ydre selvtillid (?) I Danmark er der tilsyneladende den modsatte oplevelse – dog knapt så ekstremt – et åbent klasserum, men en gennemsnitlig ydre selvtillid. Man finder lidt af den samme tendens i Finland.

Normalt siger man, at både i Sydkorea og Finland lægger stor vægt på den teoretiske viden, men altså på vidt forskellige måder; på skalaen giver det tydelige forskellige udslag mellem elevergrupperne.

[Dias 9]

Udover den politiske ydre selvtillid er en anden vigtig forudsætning for skolens som erfaringkontekst, at eleverne oplever og udvikler en selvsikkerhed og tro på egne evner til at forstå politiske problemstillinger og til selv at have holdninger og at mene noget. Politisk indre selvtillid vedrører altså elevernes indre selvsikkerhed med hensyn til forståelse af politiske problemstillinger. En afgørende del af den politiske indre selvtillid handler derudover om, hvorvidt eleverne selv vurderer, at deres politiske holdninger har en værdi i sig selv og udgør en værdi for andre i sociale relationer.

Her ser vi noget af det samme – at de finske, danske og sydkoreanske elever har forskellige oplevelser – blot i lidt mindre grad.

Igen er Sydkorea særlig interessant. Hvor de danske elever (relativt set) placerer sig ens på den indre og ydre selvtillid (hvilket er det mest almindelige), så har de sydkoreanske elever en enorm høj ydre selvtillid, men skal eleverne derimod vurdere egne holdningers værdi, så falder deres selvtillid dramatisk relativt til andre lande. I Sydkorea har eleverne åbenbart stor tiltro til, at de kan omsætte deres tanker og

idéer, men en meget lille tiltro at de er i stand til at forstå og til overhovedet at have tanker og idéer, der har værdi for andre (?)

Man kan ikke lade være med at knytte en lille kommentar til de finske elever; ikke mindst fordi man i mange lande tit sammenligner sig med de finske elever, da de tilsyneladende har knækket koden med hensyn til kundskaber og færdigheder både i ICCS og i PISA. Men noget tyder på, at deres gode resultater har en effekt på elevernes tro på deres såvel ydre som indre selvtillid. Især de finske piger har en bekymrende lav indre selvtillid.

[Dias 10 ]

### **Skolen og klassen som en demokratisk erfaringkontekst**

Dette hurtige intermezzo slår altså to ting fast:

- 1) At der eksisterer vidt forskellige demokratiske erfaringkontekster (selv i Norden), det vil sige, dels at mulighedsfeltet for 'den' demokratiske erfaringkontekst er stor og dels – som følge af det forrige – at der er noget at arbejde med politisk, uddannelsesmæssigt og pædagogisk. Forskellige politiske og pædagogiske tilgange har tilsyneladende stor effekt på elevernes oplevelse af klasserummet og dem i selv i klasserummet.
- 2) At elevernes oplevelser spiller en betydelig rolle med hensyn til erfaringkonteksten. Meget tyder på, at man bør tage elevernes oplevelser med i betragtning, når man diskuterer og arbejder med skolen som en erfaringkontekst.

[Dias 11 ]

### **3 forhold; hvordan oplever eleverne skolen og klassen?**

Når man diskuterer disse spørgsmål, har man en tendens til at reducere eller nedtone elevernes oplevelser af skolen og klassen som en erfaringkontekst. Det er ikke eleven som en abstrakt pædagogiske figur, man nedtoner – fx den figur, der skal have en bestemt teoretisk eller praktisk viden i og med sin demokratiske dannelse og ud-dannelse. Her er mange idéer i spil. Det er snarere den empiriske elev, som hver dag er underlagt de politiske indgreb og pædagogiske idealer, og som hver dag nавigerer fagligt og socialt på skolen og i klassen, der nedtones eller måske rette overses. I denne sammenhæng er det vigtigt at kunne skelne mellem de politiske og pædagogiske visioner for grundskolen og de oplevelser og erfaringer, som eleverne gør sig. Disse to perspektiver konvergerer meget sjældent.

Der er ingen tvivl om, at den opgave at skabe en demokratisk erfaringkontekst på skolen og i klasserummet er en af skolen vanskeligste og mest komplicerede opgaver. Men det er den netop også, fordi den demokratiske erfaringkontekst ikke kun er et resultat af politiske og pædagogiske forhold, men også og i allerhøjeste grad en konsekvens af elevernes konkrete oplevelser af skolen. Disse oplevelser er, som vi lige har set ikke statiske, men varierer.

En vigtig pointe er med andre ord, at skolen som demokratisk erfaringkontekst og elevernes oplevelse af den, ikke kun er et resultat af:

- For det første didaktiske forhold (pædagogik), det vil sige, hvordan eleven bedst muligt tilegner sig færdigheder og kundskaber (teoretisk viden) eller lærer via sine erfaringer (praktisk viden).
- Og for det andet sociologiske forhold (politik), hvilken baggrund har eleverne, hvilke miljøer kommer de fra, hvor meget social, kulturel, økonomisk kapital har eleverne etc.

- Men der er også en tredje dimension, som er mindst lige så vigtig i denne sammenhæng, nemlig den dimension, som vedrører samtidens aktuelle strømme og tendenser, og som også er konstituerende for elevernes tænk-, handle- og følemåder.

Man kan for så vidt have den bedste didaktik og pædagogik, hvor man fx i orienterer sig eftererfaringsbaseret læring; man kan i de nordiske velfærdsstater korrigere for ulighed, og eleverne kan indbyrdes lære af hinanden på tværs af klasser og lag, men hvis man ud fra disse bestræbelser ikke reflekterer over, hvorledes dette konvergerer med tidens tendenser og strømme som samfundet generelt og de unge specifik influeres af, så kan de få en helt anden og utilsigtet udgang. Måske kan de velmenende pædagogiske intentioner være direkte kontraproduktive i denne sammenhæng.

I en tid, hvor forventninger til de unge generelt er store og stadig stigende, kan netop engagerede pædagogiske initiativer, får den helt modsatte effekt. I dag forventes af de unge, at de skal tage uddannelser på et højere niveau end de tidligere generationer, og at de endvidere skal gøre det hurtigere og bedre, hvilket eleverne allerede overvejer i 8. klasse, derudover er et større krav til deres såvel individuelle som sociale liv efter skole tid: at de har de rigtige venner, gør sig gældende på de uendelige platforme for sociale aktivitet etc. Kort sagt er de unge i dag underlagt et enormt pres, som ikke mindst intensiveres af, at grundskolen har fået enorm stor politisk bevågenhed, og at mange forskellige interesser har nye og flere ambitioner på deres vegne. I lyset af dette kan velmenende pædagogik om fx deltagelse og praksiserfaring i forhold til demokratiske engagement interferere negativt med de unges liv.

(Dette kan måske også forklare noget af den passivitet, man særligt finder blandt de nordiske unge? Måske er de unge udmattede og stressede, som mange undersøgelser peger på?)

En pointe er, at disse tre dimensioner afhænger af hinanden; de står i forhold til hinanden. Der er med andre ord en helt række kilder, som har betydning for skolen og klassen som demokratisk erfaringkontekst. Skolen, lærerne og læreruddannelser skal kort sagt være i stand til at forstå og at håndtere alle disse dimensioner og herunder deres indbyrdes interferens.

Så hvordan oplever de nordiske elever deres demokratiske erfaringkontekst? Vi ved allerede overfladisk noget om det, men vi skal nu trænge lidt dybere ned i materialet fra ICCS 2009.

[Dias 12]

#### **Den demokratiske erfaringkontekst i Norden**

ICCS give kan give et rigtigt godt bud på, hvordan eleverne rent faktisk oplever skolen og klasse som en samlet konsekvens af disse faktorer ovenfor.

To centrale temaer i denne forbindelse er som nævnt:

- 1) Elevernes opfattelser af sig selv i og med skolen og klassen (indre og ydre selvtillid)
- 2) Elevernes opfattelser af klasserummet (klimaet i klassen og deres medbestemmelse)

[Dias 13]

#### **Elevernes interesse for politik**

Da omdrejningspunktet i denne del af undersøgelsen er elevernes interesse for politik og deres vilje til at udtrykke politiske meninger og holdninger, er der god grund til at kaste et hurtigt blik på elevernes interesse for lokal, national og international politik.

I Norden er eleverne ikke særligt interesseret i politik. De danske elever er tilsyneladende lidt mere interesseret i politik sammenlignet med de andre nordiske landet – men det er ikke meget. Procenttallene, dvs. de faktiske fordelinger, taler deres tydelige sprog. Kigger vi på de nordiske landes procentfordelinger følges landene pænt på det lave niveau.

Denne lave tilslutning skal man med andre ord have in mente, når vi nu skal diskutere elevernes indre og ydre selvtillid og elevernes oplevelser af klasserummet og deres konkrete medbestemmelse.

[Dias 14]

### **Selvopfattelser, indre og ydre politisk selvtillid**

#### ***Indre politisk selvtillid***

Hvilke indre politiske selvopfattelser har de nordiske elever? Hvilken – kunne man også spørge – indre selvtillid giver de nordiske skoler og klasserum anledning til?

Ser man på skalascoren, det vil sige på landenes relative placering i forhold til hinanden, så placerer de nordiske elever sig i den nederste halvdel. I forhold til kønnene har pigerne generelt lidt mindre politisk indre selvtillid end drengene. Dette bliver først rigtigt interessant, når vi om lidt skal se, at pigerne så til gengæld har mere ydre selvtillid end drengene – burde det ikke være omvendt(?)

[Dias 15]

Ser man endvidere på procentfordelingerne, det vil sige på de faktiske fordelinger (hvordan eleverne rent faktiske tilkendegiver deres indre selvtillid i spørgeskemaerne), må man konstatere, at de nordiske elever også her har en lille selvtillid. Dette afviger dog ikke betydeligt fra det internationale gennemsnit. Generelt er det sådan, at eleverne i 8. klasse ikke har den 'store' indre selvtillid.

Kigger man specifikt på Danmark, som er det land blandt de nordiske, hvor eleverne har den største inare selvtillid, så vil man se, at langt det største flertal er enten meget enige eller uenige; gennemsnittet for alle seks elevspørgsmål er 38,7 % for *enige* og 38 % for *uenige*. Tilsammen udgør de to kategorier således 76,7 % af eleverne. Resten af eleverne fordeler sig med en lille overvægt på *meget uenig* (*meget enig* (8,4 %) og *meget uenig* (14,9 %)). Norge og Sverige er lidt under, og Finland ligger betydeligt lavere.

Undtagelsen er på elevspørgsmål A) *om eleven ved mere om politik end andre jævnaldrende*. Her er hele 77 % enten *uenige* eller *meget uenige* blandt de danske elever. Igen, den samme tendens viser sig også på det internationale gennemsnit.

Ser man på forskellene i Norden og specifikt på de elever, som markerer sig særligt godt blandt de nordiske lande og internationalt, det vil sige på de elever fra Danmark, Finland, Norge eller Sverige, hvor der eventuelt kunne være inspiration at hente i forhold til at styrke den demokratiske erfaringskontekst, så markerer:

- Norge og Danmark på spørgsmål: F) *Jeg har en god forståelse for de politiske sager og problemer.*
- Danmark: C) *Jeg har let ved at forstå de fleste politiske sager og problemer, og*  
D) *Jeg har politiske holdninger, som det er værd at lytte til.*

[Dias 16]

#### ***Ydre politisk selvtillid***

Generelt er det sådan, at eleverne har en mere positiv selvopfattelse på den ydre end på den indre selvtillid. Sådan er det ikke kun i Norden, men også internationalt. Med undtagelse af Finland må man konstatere, at de nordiske elever også relativt til andre lande har mere ydre tillid end indre selvtillid. Forskellen mellem Danmark, Sverige og Norge er umiddelbart minimal; dog vil man finde nogle små interne forskelle.

Forskellen mellem kønnene er generelt lidt større i forbindelse med elevernes ydre selvtillid end i forhold til deres indre selvtillid. Pigerne har den største ydre selvtillid; piger fremstår her som andre steder, som de mest handlekraftige – forskellene er dog ikke store.

#### [Dias 17]

Den ydre selvtillid er altså lidt bedre blandt de nordiske elever, men ikke imponerende. I Norge, som er det land af de nordiske, der har den bedste ydre selvtillid, er 58 % enige og 42 % uenige, hvilket svarer til det internationale gennemsnit. Den mindste tilslutning får spørgsmål G: Eleverne er åbenbart ikke glade for at holde et oplæg for deres klasse om et politisk eller socialt spørgsmål.

De nordiske elever, som markerer sig særligt godt blandt de nordiske lande og internationalt er:

- Sverige på spørgsmål: F) At skrive din mening om en aktuel sag i et læserbrev til en avis.
- Norge: C) At stille op til elevrådsvalg.
- Danmark: E) At følge med i en debat i fjernsynet om en omstridt sag, og til dels  
B) At argumentere for dit syn på en omstridt politisk eller social sag.

#### [Dias 18]

##### *Men hvad skal vi lægge i dette:*

Som udgangspunkt må man konstatere, at skolen og klasserummet giver anledning til, at eleverne føler en lav grad af tiltro til sig selv, og at de er mere selvsikre udadtil end indadtil. Man kan selvfølgelig ikke sammenligne de to skalaer direkte, men man kan her få en klar fornemmelse af, at eleverne tror mere på deres evner, når de skal fremlægge et budskab, hvorimod de er mere usikre i forhold til, om deres holdninger og værdier har en værdi i sig selv og i forhold til andre. Dette er ikke noget, der særligt gælder for de nordiske elever, tendensen er international. Så muligvis er det noget, der generelt kendetegner børn i 8. klasse og måske børn & unge i det hele taget.

Men omvendt tyder meget på, at der et enormt stort potentiale at arbejde med i Norden, og som skolen, uddannelserne og lærerne bør tage seriøst. Man kunne måske tale om et udnyttet potentiale, hvis man vil styrke skolen og klassen som en positiv demokratisk erfaringskontekst. Udfordringen er særlig stor, når det kommer til elevernes indre selvtillid og særligt i forhold til elevernes tro på egen viden i forhold til andre elever (fx spørgsmål A).

Når potentialet er særligt stort og for så vidt udnyttet i Norden, er det også, fordi de nordiske elever klarer sig usædvanligt godt i testen; eleverne har rent faktisk stor viden om politiske, sociale og demokratiske emner, og alligevel bidrager skolens og klassens forskellige erfaringskontekster tilsvyneladende ikke meget, hvis overhovedet, til elevernes tro på og mod til politisk og demokratisk deltagelse og engagement. Det asymmetriske forhold mellem elevernes viden, deres oplevelse af klasserummet og deres selvtillid peger på, at der i Norden findes en politisk og pædagogisk opgave, som ikke synes at være løftet!

#### [Dias 19]

##### **Klasserum og medbestemmelse**

## Klasserum

Går vi videre og kigger på elevernes oplevelse af klasserummet, så finder vi nogle bemærkelsesværdige resultater set med danske øjne.

Klasserummets klima defineres i ICCS ud fra forholdet mellem den enkelte elev, klassekammeraterne og læreren. Undersøgelsens resultater beskriver:

- 1) I hvilken grad lærerne er i stand til at stimulere eleverne til selvstændigt at give udtryk for deres egne meninger og til at skabe et åbent debatklima i klassen. En afgørende forudsætning er, at eleverne selv sætter tidens politiske begivenheder til diskussion.
- 2) For det andet beskriver resultaterne elevernes vilje til og mulighed for at give udtryk for deres selvstændige holdninger og meninger, også når de fleste andre i klassen mener noget andet.
- 3) Det tredje og sidste moment, som undersøgelsen ligger vægt på, er elevernes opfattelser af lærernes evne til at belyse en given sag fra forskellige vinkler.

Danmark er det land blandt alle lande, hvor eleverne oplever den største åbenhed. På næsten alle spørgsmål placerer de danske elever sig klart over det internationale gennemsnit, og er blandt de lande, der har størst andele af meget positive elever.

Der er en mindre, men entydig, kønsforskelse i elevernes opfattelser af klasseklimaet, idet pigerne gennemgående har en lidt mere positiv oplevelse end drengene. Selv om forskellene ikke er store, peger de i retning af, at klasserummets klima har en karakter, der tiltaler piger lidt mere end drenge.

### [Dias 20]

Kigger vi på resultaterne i procenttal, det vil sige i forhold til elevernes faktiske tilslutning, så vurderer eleverne internationalt og særligt i Norden helt utvetydigt, at de oplever et åbent klasserum. I Norden er det kun mellem cirka 5 % og 7 %, som *slet ikke* oplever et åbent klasserums klima.

Særligt lærernes vilje og evner til at opmuntre eleverne til *A) selv at tage stilling* og *B) at give udtryk for deres meninger*, vurderer eleverne meget højt. Alt tyder på, at de nordiske lærere er særdeles gode til at skabe en åben og fri debatkultur i klassen.

Disse resultater kan dog ikke alene føres tilbage til lærerne. Resultaterne peger også på, at eleverne, hver især og som gruppe, spiller en positiv rolle i forbindelse med klassens klima. Mange af de spørgsmål, som vedrører lærernes opgaver i og med klasserummet, afhænger i høj grad af elevernes engagement. Det er hovedsageligt samspillet mellem de enkelte elever, klassekammeraterne og lærerne, som er baggrunden for de meget positive opfattelser.

I spørgsmål D spørges der specifikt til elevernes opfattelser af hinanden med hensyn til, hvor ofte de siger deres mening, også når det går imod resten af klassen. Her viser procentfordelingen meget tydeligt, at eleverne også i den situation oplever klasserummet som meget åbent.

Den laveste positive tilslutning ses på spørgsmål C, der belyser, hvor ofte eleverne selv sætter tidens politiske begivenheder til diskussion. Den lavere tilslutning kan blandt andet forklares ved, at spørgsmålet har en lidt anden fokusering end de andre spørgsmål. Spørgsmålet forudsætter i nogen grad, at eleverne har en stor og selvstændig interesse for politik, hvilket, som vi har set, at eleverne i Norden ikke har.

### [Dias 21]

## **Medbestemmelse**

Hvor vi ind til nu har set på skolens og klasserummets debatkultur, skal vi nu fokusere på elevernes erfaringer med medinddragelse, det vil sige elevernes oplevelser af skolen som en ramme for reel indflydelse. Spørgsmålet i dette tema vedrører, om eleverne også bliver medinddraget? Og i hvilken grad de oplever, at deres meninger bliver taget i betragtning?

I denne sammenhæng er de danske resultater mindst lige så bemærkelsesværdige, som deres oplevelser af klasserummet. De danske elevers oplevelser af deres medbestemmelse falder dramatisk sammenlignet med skalaen for klasserummets klima. Sverige og Norge beholder cirka samme placering som på skalaen for klasserumsklima, hvorimod Finland falder en del.

[Dias 22]

Ser man på de faktiske fordelinger, så taler procenttallene ligeledes deres klare sprog. Selv i Norge og Sverige, hvor eleverne har de meste positive oplevelser af deres medbestemmelse blandt de nordiske lande, mener cirka 45 % af eleverne, at de kun har lidt eller slet ingen medbestemmelse. I Danmark er det hele 68 %.

Dette konstituerer en særlig problematik; nemlig den, at eleverne er i stand til og har, som vi har set, lyst til at diskutere, debattere og mene frit jævnfør deres oplevelser af klasserummet; hertil kommer at de nordiske er blandt de elever i verden, som har størst viden om demokrati, politik og samfund. Men elevernes vurdering af deres medbestemmelse tegner samtidigt et klart billede af, at denne lyst og vilje til fri diskussion i høj grad er pædagogiseret og iscenesat af lærerne. Elevernes holdninger og meninger bliver kun i lille grad tage med i betragtninger, når der skal tages beslutninger på skolen. I Danmark er denne problemstilling radikal!

I Norge og Sverige er man 'fifty-fifty' på disse spørgsmål.

- I Norge har man lagt særligt vægt på elevernes medbestemmelse i forhold til
  - E) klassens regler. (74,7 % i høj grad eller i nogen grad)
  - A) Hvordan undervisningens foregår (69,5 % i høj grad eller i nogen grad) og
  - F) Skolens regler. (60,5 % i høj grad eller i nogen grad)
- I Sverige er der ikke de store udsving.

I Finland og særligt i Danmark oplever elever mindre medindflydelse.

- I Danmark er der store udsving, eleverne mener,
  - at de har god medindflydelse på:
    - E) klassens regler. (71,7 % i høj grad eller i nogen grad)
  - At de har lav medindflydelse på:
    - D) klassens skema (89,9 % kun lidt eller slet ikke)
    - C) undervisningsmaterialet (83,9 % kun lidt eller slet ikke)
    - F) Skolens regler (79 % kun lidt eller slet ikke)
    - B) Undervisningens indhold (68,4 % kun lidt eller slet ikke)
- I Finland følger elever samme logik som i Danmark, blot er udsvingene ikke nær så radikale.

[Dias 23]

Men hvad skal vi så lægge i dette?

Så hvordan står det til med den demokratiske erfaringsskontekst i Norden? Dette spørgsmål kan ikke besvares ud fra *ICCS 2009*; undersøgelsen kan dog give et ganske interessant billede af den erfaringsskontekst, som eleverne hverdag møder på skolen. Med *ICCS 2009* får vi en sjælden indsigt i elevernes oplevelser af og erfaringer med skolen og klassen som demokratisk erfaringsskontekst.

Undersøgelsen viser, at der er afgørende variationer mellem landene. Eleverne således forskellige demokratiske erfaringsskontekster alt efter, hvilke regioner og lande de kommer fra – om end der også er en hel del, som eleverne har til fælles. Det betyder som udgangspunkt, at en karakteristik af fx Danmark, Norge og Sverige spiller ind i et relativt stort mulighedsfelt. Der er andre lande omkring, også ganske tæt på, som har et andet bud på og en anden tradition for skolen og klassen som erfaringsskontekst; fx Finland. En række af disse komparative refleksioner kunne man med fordel tage til efterretning i og med de aktuelle diskussioner. En anden interessant faktor er, at spredningen mellem eleverne i et givent land, fx de danske elever, er lille; gruppen af 8. klasseelever i Danmark er relativ homogen; de oplever og erfarer nogen lunde den samme erfaringsskontekst. Sådan ser det også ud i Finland, Norge og Sverige.

Det fascinerende i denne sammenhæng er, at grupperne af elever er genkendelige i forhold til vores almindelige fordomme om de forskellige lande. Men når eleverne, så alligevel ikke helt bekræfter de landenes politiske og pædagogiske traditioner, er det, fordi de fremstår anderledes tvetydige i og med elevernes erfaringer og indoptagelse af dem. En ting er tilsyneladende de politiske og pædagogiske ambitioner, noget er andet er som barn og ung at være henvist til disse. Denne udfordring synes at være særlig påtrængende for de danske elever. De ikke alene er henvist til politikernes stadig mere indgribende tiltag på folkeskoleområdet, hermed elevernes hverdagssliv, og lærernes pædagogiske strategier, men endvidere oplever eleverne, at de stort set ikke har nogen medbestemmelse i forhold til deres skoleliv.

Når karakteristikken af elevernes oplevelser af skolen og klassen som demokratisk erfaringsskontekst viser sig at være genkendelig og alligevel mere komplekst end forventet, skyldes det først og fremmest tre forhold: For det første, at de nordiske elever har stor viden om politiske, demokratiske og sociale forhold, og at denne viden samtidig får frit spil i klasserummet. For det andet og i kontrast til det første, at erfaringsskonteksten tilsyneladende ikke formår at styrke elevernes politiske selvopfattelser til trods for, at eleverne jo rent faktisk har udsædvanlige stor viden om netop demokrati, politik og samfund. Elevers selvopfattelser og selvtillid er ganske vist ikke alarmerende, men alligevel må det undre, at resultaterne er middelmådige, det vil sige, at dette gunstige afsæt ikke giver eleverne et fortrin sammenlignet med elever, som ikke har nær så stor viden på disse områder. Dette skal endvidere relateres til, at klasserummet i de nordiske lande i høj grad er præget af forskellige dialogbaserede aktiviteter, som kunne, men tilsyneladende ikke i nævneværdig grad formår at opbygge elevernes politiske og demokratiske selvtillid. Der tegner sig således et billede af en erfaringsskontekst, som har et stort potentiale med hensyn til at udvikle både elevernes tro på egne evne til at kommunikere et politisk budskab (ydre politisk selvtillid) og tillid til, at deres holdninger og meninger har en værdi for andre. Karakteristikken viser dog samtidigt konturerne af en række skolemøller, som ikke – på trods de nordiske reformpædagogiske, velfærds- og lighedsprojekter – har fokuseret på eller i det mindste har været i stand til at løfte disse opgaver. Generelt er det sådan – hvis man ser bort fra de latinamerikanske lande – at eleverne er usikre på sig selv i forhold til politiske emner. Sammenlignet med de norske og svenske elever har de danske elever en anelse mere indre politisk selvtillid, som er den dimension eleverne internationalt scorer mindst på, og de norske elever har lidt mere ydre politisk selvtillid. I Finland er resultaterne anderledes bekymrende. Men alligevel må man spørge til, hvorfor dette potentiale forekommer så uprøvet i Norden?

For det tredje, at elevernes erfaringskontekst er præget af en bemærkelsesværdig uoverensstemmelse mellem oplevelsen af klasserummets åbne og dialogbaserede klima og så elevernes meget ringe erfaring med reel medbestemmelse og medindflydelse. Det er for alvor her, at kompleksiteten i den demokratiske erfaringskontekst viser sig. Eleverne føler sig på den ene side sig godt tilpas i klasserummet, de oplever en høj grad af åbenhed, og de føler tilmed, at de kan komme til ordre om meninger, holdninger og politiske emner, som resten af klassen er i mod, men de oplever imidlertid også, at disse meninger og holdninger ikke har en reel værdi, det vil sige har en reel indflydelse på skolen og i klassen. Erfaringskonteksten forekommer at være kunstigt iscenesat af lærerne med henblik på pædagogisk øvelse snarere end på reel holdningsudveksling. I Danmark er dette som sagt særligt radikalt. Elevernes erfaringer med og oplevelser af skolen og klassen er tilsyneladende på godt og ondt ekstremt pædagogiseret. Dette kan blandt andet eksemplificeres ved, at eleverne først og fremmest peger på, at det er lærerne, som spiller en afgørende rolle i forhold til at skabe debat og motivere til diskussion.

Vender vi for en kort stund tilbage opbygningen af de nordiske velfærdsmodeller og herunder de nordiske reformpædagogiske traditioner for at demokratisere og humanisere pædagogikken i grundskolerne, så må man konstatere, at dette projekt har haft en vis succes i forhold til skolen demokratiske erfaringskontekst. I 90'erne får det tilføjet en række nye og tidssvarende pædagogiske dimensioner blandt andet 'projektarbejdet' inspireret af traditionen fra John Dewey. Det er ganske vist ikke lykkes at give de nordiske eleverne en så stor og sikker selvopfattelse, som man kunne have håbet, men til gengæld har lærerne skabt et af de mest åbne og dialogbaserede klasserum international og samtidigt fordret en stor faglig opmærksomhed på politiske, sociale og demokratiske emner. Det storstilede velfærds- og reformpædagogiske projekt forekommer på mange niveauer at være realiseret i og med skolens erfaringskontekst. Dette bekræftes endvidere – og måske lidt uventet – af elevernes oplevelse af ikke at have reel demokratisk medindflydelse; dialogen er åben, men lærerstyret, eleven har fri mulighed for at ytre sine meninger og holdninger, eleverne bliver tilmed motiveret til det af lærerne, men meningerne og holdningerne har tilsyneladende ikke en reel værdi i forhold til skolen og klassen. Eleverne synes med andre ord at bekræfte efterkrigstidens pædagogiske vilje til at styre og kontrollere klasserummet og erfaringskonteksten på en anti-autoritær, blødere, human og "skjult" måde. Donald Broadbent fremhæver i forhold til "den gamle 'sorte skole'" i sin bog om *Den dolda läroplanen* (Den skjulte læreplan), at "... det er aldeles ikke sikkert, at vor egen tids skjulte disciplinering er mere oplyst og hæderværdig." (Broadbent 1981, s. 129).<sup>1</sup> I takt med at de nordiske velfærdsprojekter og reformpædagogikken vinder indpas på skolesystemerne op gennem 70'erne og 80'erne, opstår der i den pædagogiske forskning en interesse for demokratiseringens og humaniseringens skjult disciplineringsstrategier. Dette er blandt andet inspireret af Pierre Bourdieu og Basil Bernstein. I den bredere teoretiske kontekst kender vi problematikken fra først og fremmest Michel Foucault tesaer om, at disciplineringen skifter karakter i det moderne samfund; fra kroppens til sjælens disciplinering, fra straf til socialisering og humanisering, fra det synlige til det skjulte. Disse teoretiske greb er dog uden tvivl for bestande i forhold til at indfange nutidens unges skoleliv, men ikke desto mindre forekommer de at artikulere noget grundlæggende ved elevernes erfaringer. Man kan i denne sammenhæng tale om, at den demokratiske erfaringskontekst på en og samme tid fremstår frisættende og disciplinerende over for eleverne.

---

<sup>1</sup> Min oversættelse

Hensigten med dette oplæg var ikke at besvare spørgsmål, men derimod at lave en karakteristik på baggrund af elevernes oplevelser og erfaringer, som giver anledning til nye spørgsmål. Tesen var, at netop eleverne kunne problematisere, nuancere og kaste nyt lyse over skolen og klassen som demokratisk erfaringsskontekst. De spørgsmål, som umiddelbart melder sig i forlængelse heraf, handler om, det grundlag, hvormed den demokratiske erfaringsskontekst i dag kan forstås og er sat under pres? Er fordring om faglighed og kundskaber også et opgør med den skjulte læreplan, og et udtryk for, at det ikke længere er muligt at opretholde industrialsamfundets og efterkrigstidens humaniseringsprojekt i en moderne og global verden? Er det overhovedet muligt og for så vidt ønskværdigt at opretholde eleverne i denne pædagogiske fiksering mellem frisættelse og disciplinering? Og hvad ville eleverne gøre, hvis de havde mere medbestemmelse?

# **Skolen og klassen som demokratisk erfaringskontekst**

School and classroom as democratic  
contexts of experience

*Demokratiske verdier og lærerbevissthet*

Jonas Lieberkind  
Adjunkt, Ph.d.  
[lieberkind@dpu.dk](mailto:lieberkind@dpu.dk)



## **Skolen og klasse som demokratisk erfaringskontekst**

*Elevernes oplevelser af skolen og klassen som  
erfaringskontekst.*

**To centrale temaer :**

1. Elevernes opfattelser af sig selv i og med skolen og  
klassen (indre og ydre selvtillid)
2. Elevernes opfattelser af klasserummet (klimaet i  
klassen og deres medbestemmelse på skolen)

2

## **En ny og radikal interesse for grundskolen!**

### **Faglighed og kundskaber:**

- Hvorvidt eleverne lærer nok?
- Hvorvidt grundskolen er i stand til at løse sine opgaver?

### **Et nyt ydre krav om mere faglighed og flere kundskaber**

- Det globale *videnskapløb* (videnssamfundet, vidensøkonomi etc.)
- Konkururerer om immaterielle værdier, kognitiv kapital.
- OECD, PISA, accountability, politisk styring etc.

### **Dette synes at udfordre skolen og klasse som demokratisk erfaringsskontekst:**

- Der eksisterer noget værdifuld udover faglighed og kundskaber.
- At eleven skal blive gode, lykkelige og demokratiske borgere [og kritiske borgere].

3

## **Teoretisk viden versus praktisk viden**

### **Teoretisk viden:**

- Stoffet, fagligheden og indlæringen i centrum.

### **Praktisk viden:**

- Elevens erfaringer i centrum.
- Praksislæringen skal sikre, at eleverne gør sig erfaringer med at diskutere, argumentere, ytre holdninger og holde opfæg om politiske og sociale spørgsmål, have medlindflydelse på forskellige niveauer på skolen og derigennem udvikle deres politiske dannelses.

### **Praksislæring og praktisk viden eksisterer i og med konteksten**

- Skolen og skolekulturen, klassen og klasseklimaet

4

221

## Testresultater Spørsmål:

Social Identitet, social inklusion og eksklusion, tolerance.

Menneskerettigheder og FN.

Demokratiske valg og valgprocedurer.

Medier, ytringsfrihed, pressefrihed og offentlighed.

Demokratiet som system og trusler mod demokratiet.

Politisk forbrug og markedsøkonomi.

ICCS 2009 testresultat med klassetrin og alder

Land	Klasse	Alder	ant	(SE)	▲
Finnland	8.	14,7	576	(2,4)	▲
Danmark (3)	8.	14,9	576	(3,6)	▲
Sydkorea (5)	8.	14,7	565	(1,9)	▲
Taiwan (Talpej)	8.	14,2	559	(2,4)	▲
Sverige	8.	14,8	537	(3,1)	▲
Polen	8.	14,9	536	(4,7)	▲
Uland	8.	14,3	534	(4,6)	▲
Schweiz (3)	8.	14,7	531	(3,6)	▲
Liechtenstein	8.	14,6	531	(3,3)	▲
Italien	8.	13,8	531	(3,3)	▲
Slovakiet (4)	8.	14,4	529	(4,5)	▲
Estatland	8.	15,0	525	(4,5)	▲
England (2)	8.	14,0	519	(4,4)	▲
New Zealand	9.	14,0	517	(5,0)	▲
Slovenien	8.	13,7	516	(2,7)	▲
Norge (3)(6)	8.	13,7	515	(3,4)	▲
Belgien (flamsk)	8.	13,8	514	(4,7)	▲
Tjekkiet	8.	14,4	510	(2,4)	▲
Rusland	8.	14,7	508	(3,6)	▲
Litauen	8.	14,7	506	(2,8)	
Spanien	8.	14,1	505	(4,1)	
Østvig	8.	14,4	503	(4,0)	
Malta	8.	13,9	499	(4,5)	▼
Chile	8.	14,2	483	(3,6)	▼
Lettland	8.	14,8	482	(4,0)	▼
Grækenland	8.	13,7	476	(4,4)	▼
Luxembourg	8.	14,0	473	(2,2)	▼
Bulgarien	8.	14,7	468	(5,0)	▼
Colombia	8.	14,4	462	(2,9)	▼
Cyprn	8.	13,9	453	(2,4)	▼
Mexico	8.	14,1	452	(2,6)	▼
Thailand	8.	14,4	452	(3,7)	▼
Guatemala	8.	15,5	435	(3,8)	▼
Indonesien	8.	14,3	433	(3,4)	▼
Paraguay (5)	9.	14,9	424	(3,4)	▼
Den Dom	8.	14,8	380	(2,4)	▼

De norske  
elever er lidt  
yngre

5

## Testresultater Spørsmål:

Social Identitet, social inklusion og eksklusion, tolerance.

Menneskerettigheder og FN.

Demokratiske valg og valgprocedurer.

Medier, ytringsfrihed, pressefrihed og offentlighed.

Demokratiet som system og trusler mod demokratiet.

Politisk forbrug og markedsøkonomi.

ICCS 2009 testresultat med klassetrin og alder

Land	Klasse	Alder	ant	(SE)	▲
Finland	8.	14,7	578	(2,4)	▲
Danmark (3)	8.	14,9	576	(3,6)	▲
Taiwan (Talpej)	8.	14,2	559	(2,4)	▲
Sverige	8.	14,8	537	(3,1)	▲
Polen	8.	14,9	536	(4,7)	▲
Irland	8.	14,3	534	(4,6)	▲
Schweiz (3)	8.	14,7	531	(3,8)	▲
Liechtenstein	8.	14,8	531	(3,3)	▲
Italien	8.	13,8	531	(3,3)	▲
Slovakiet (4)	8.	14,4	529	(4,5)	▲
Estatland	8.	15,0	525	(4,5)	▲
England (2)	8.	14,0	519	(4,4)	▲
New Zealand	9.	14,0	517	(5,0)	▲
Slovenien	8.	13,7	516	(2,7)	▲
Norge (3)(6)	8.	13,7	515	(3,4)	▲
Belgien (flamsk) (3)	8.	13,8	514	(4,7)	▲
Tjekkiet	8.	14,4	510	(2,4)	▲
Rusland	8.	14,7	509	(3,8)	
Litauen	8.	14,7	506	(2,8)	
Spanien	8.	14,1	505	(4,1)	
Østvig	8.	14,4	503	(4,0)	
Malta	8.	13,9	499	(4,5)	▼
Chile	8.	14,2	483	(3,5)	▼
Lettland	8.	14,6	482	(4,0)	▼
Grækenland	8.	13,7	476	(4,4)	▼
Luxembourg	8.	14,0	473	(2,2)	▼
Bulgarien	8.	14,7	468	(5,0)	▼
Colombia	8.	14,4	462	(2,9)	▼
Cyprn	8.	13,9	453	(2,4)	▼
Mexico	8.	14,1	452	(2,6)	▼
Thailand	8.	14,4	452	(3,7)	▼
Guatemala	8.	15,5	435	(3,8)	▼
Indonesien	8.	14,3	433	(3,4)	▼
Paraguay (5)	9.	14,9	424	(3,4)	▼
Den Dom	8.	14,8	380	(2,4)	▼

6

222

## Klasserumsklima Spørgsmål:

- a) Lærere opmuntrer elever til selv at tage stilling
- b) Lærere opmuntrer elever til at sige deres mening
- c) Elever sætter tidens politiske begivenheder til diskussion i klassen
- d) Elever siger deres mening i klassen. Også når de fleste i klassen har en anden mening
- e) Lærere opmuntrer elever til at diskutere sager med andre, der har forskellige meninger
- f) Lærere fremstår flere sider af en sag, når de forklarer om den i klassen

Elevors opfattelse af åbenhed i klasserummet (alle elever og efter køn)

Land	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70
Danmark	55	▲	58	54	-2									
Indonesien	66	▲	66	53	-4									
Italien	54	▲	56	53	-3									
New Zealand	53	▲	55	51	-4									
England	53	▲	54	52	-3									
Guatemala	53	△	54	52	-2									
Chile	52	△	54	51	-3									
Iceland	52	△	55	50	-4									
Norge	52	△	53	51	-2									
Thailand	51	△	53	49	-4									
Sverige	61	▲	53	52	-2									
Polen	51	△	53	49	-4									
Graekland	51	△	62	50	-2									
Cypern	51	△	52	49	-3									
Leland	51	△	52	49	-3									
Taiwan (Taipei)	50	△	52	49	-3									
Estland	50	△	52	49	-3									
Colombia	60	△	51	50	-1									
Mexico	50	△	51	49	-3									
Slovakiet	50	△	52	48	-3									
Slovenien	60	△	52	48	-4									
Litauen	50	△	52	48	-4									
Finnland	49	▼	50	49	-2									
Paraguay	49	▼	50	48	-2									
Belgien (flamsk)	49	▼	51	48	-3									
Rusland	49	▼	51	47	-5									
Tjekkiet	49	▼	51	47	-4									
Liechtenstein	48	▼	50	47	-3									
Schweiz	48	▼	49	47	-2									
Luxembourg	48	▼	49	47	-2									
Spanien	48	▼	50	48	-4									
Bulgarien	48	▼	50	48	-4									
Østrig	48	▼	49	46	-3									
Den Dom. Republik	47	▼	48	40	-2									
Malta	48	▼	47	44	-3									

7

## Politisk ydre selvtillid Spørgsmål:

- a) At diskutere en avisartikel om en konflikt mellem lande
- b) At argumentere for dit syn på en omstridt politisk eller social sag
- c) At stille op til elevrådsvalg
- d) At organisere en gruppe elever for at opnå forandringer på skolen
- e) At følge med i en debat i fjernsynet om en omstridt sag
- f) At skrive din mening om en aktuel sag i et læserbrev til en avis
- g) At holde et opdrag for din klasse om et politisk eller socialist spørgsmål

Skala for: Politisk ydre selvtillid

Land	57	▲	58	57	1
Den Dom. Republik	57	▲	58	57	1
Thailand	54	▲	53	55	2
Guatemala	54	▲	54	53	0
Colombia	53	△	53	53	0
Mexico	53	△	52	53	0
Graekland	52	△	62	62	-1
Chile	52	△	52	51	-2
Paraguay	52	△	61	52	1
Cypern	51	△	52	51	-2
Indonesien	51	△	50	53	2
Italien	51	△	62	51	-1
Polen	51	△	52	50	-2
Bulgarien	50	△	51	49	-2
Hongkong	50	△	50	50	-1
England	50	△	50	50	-1
Østrig	50	△	50	50	0
Litauen	50	△	51	49	-3
Slovenien	50	△	50	49	-1
Danmark	50	▼	50	49	-2
Spanien	49	▼	50	49	-1
Rusland	49	▼	49	49	-1
Leland	49	▼	50	48	-2
Sverige	49	▼	50	45	-2
Iceland	49	▼	50	48	-1
Liechtenstein	48	▼	48	48	0
Estland	48	▼	49	47	-2
Taiwan (Taipei)	48	▼	48	49	1
Slovakiet	48	▼	49	48	-1
Luxembourg	48	▼	48	48	0
New Zealand	48	▼	49	47	-2
Schweiz	48	▼	48	47	0
Tjekkiet	47	▼	48	48	-2
Belgien (flamsk)	47	▼	48	46	-1
Malta	47	▼	46	47	2
Finnland	46	▼	47	46	-2

8

223

Skala for: Politisk indre selvtillid					
Land	Dokument	Fys.	Denne	Forskel	
Indonesien	58 ▲	66	58	1	
Thailand	55 ▲	54	56	2	
Den Dem. Republik	55 ▲	54	58	2	
Guatemala	55 ▲	54	55	1	
Groenland	53 △	62	53	1	
Colombia	52 △	52	53	1	
Paraguay	52 △	51	53	1	
Mexico	52 △	51	53	1	
Rusland	52 △	51	52	1	
Italien	52 △	51	52	2	
Polen	52 △	50	53	2	
Chile	51 △	51	52	1	
Litaunien	51 △	51	51	0	
Cypern	51 △	50	52	2	
Norge	51 △	60	52	-2	
Irland	51 △	60	51	-1	
Letland	50 △	60	51	-1	
Ostrig	50 △	48	53	-4	
Estatland	50	60	51	-1	
Bulgarien	50	49	51	-1	
Danmark	50	49	50	-1	
New Zealand	50	50	50	0	
England	50	49	50	-1	
Spanien	49 ▽	48	49	-1	
Taiwan (Kinesisk)	49 ▽	46	50	-2	
Tyskland	49 ▽	46	50	-4	
Norge	48 ▽	47	49	-1	
Slovakiet	48 ▽	47	48	-1	
Sverige	47 ▽	46	49	-2	
Liechtenstein	47 ▽	46	49	-3	
Slovenien	47 ▽	46	48	-2	
Luxembourg	46 ▽	45	46	-1	
Belgien (hamsk)	45 ▽	44	46	-2	
Finnland	45 ▽	44	47	-3	
Tjekkiet	44 ▽	44	45	-1	9

## Skolen og klassen som en demokratisk erfaringsskontekst

- I. Der eksisterer vidt forskellige demokratisk erfaringsskontekster (selv i Norden)
  - 'Mulighedsbetingelserne' er store blandt eleverne.
  - Der er her noget at arbejde med politisk, uddannelsesmæssigt og pædagogisk.
- II. Elevernes oplevelser spiller en betydelig rolle med hensyn til erfaringsskonteksten.

## Hvordan oplever eleverne skolen og klassen?

Skolen og klassen som en demokratisk erfaringskontekst er en konsekvens af:

Konventionelle forhold:

1. Didaktiske forhold (pædagogik)
  - Praktisk og teoretisk viden etc.
2. Sociologiske forhold (politik)
  - Miljø, forældrebaggrund, gruppodynamikker, skolens beliggenhed, normeringer etc.

Alternative forhold:

3. Aktuelle forhold
  - Elevernes forhold til og påvirkning af aktuelle strømme og tendenser (mode, trends, konjunkturer, ydre krav etc.)

11

## Den demokratiske erfaringskontekst i Norden

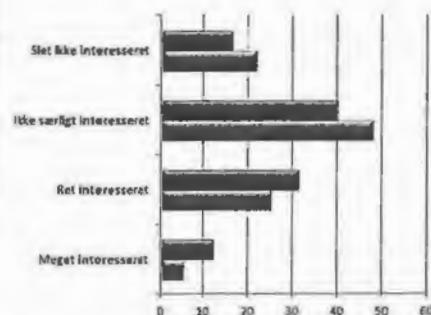
### To centrale temaer :

1. Elevernes opfattelser af sig selv i og med skolen og klassen (indre og ydre selvtillid)
2. Elevernes opfattelser af klasserummet (klimaet i klassen og deres medbestemmelse)

12

225

## Elevernes interesse for politik:



Internasjons- og politiske og sosiale spørsmål	
Land	Befolknings%
Den Demokratiske Republik	57 ▲
Thailand	66 ▲
Indonesien	55 ▲
Guatemala	53 ▲
Rusland	54 ▲
<b>Italien</b>	63 △
Paraguay	52 △
<b>Østrig</b>	52 △
Colombia	52 △
Mexico	62 △
Chile	51 △
Lithauen	51 △
Lettland	51 △
<b>Sveits</b>	51 △
Estonia	50
Sydkorea	59
Liechtenstein	50
Grønland	50
New Zealand	50
Irland	50 ▽
Luxembourg	50 ▽
Polen	50 ▽
Spania	49 ▽
Bulgaria	49 ▽
England	49 ▽
Malta	49 ▽
<b>Danmark</b>	<b>48 ▽</b>
Taiwan (Tellep)	47 ▽
Tsjekkiet	47 ▽
Slovakiet	47 ▽
Cypern	47 ▽
Norge	47 ▽
Finland	48 ▽
Sverige	46 ▽
Belgien (Famisk)	45 ▽
Slovenien	45 ▽

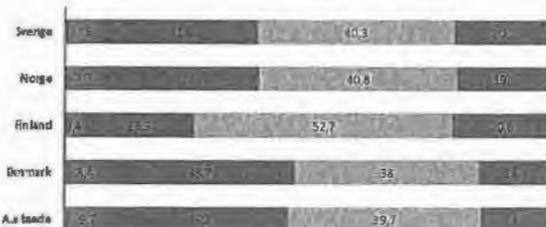
## Politisk indre selvtillid

- a) Jeg ved mere om politik end de fleste på min alder
  - b) Når politiske sager eller problemer bliver diskuteret, så har jeg som regel noget at sige
  - c) Jeg har let ved at forstå de fleste politiske sager og problemer
  - d) Jeg har politiske holdninger, som det er vigtigt at ivitre til
  - e) Som voksen vil jeg kunne deltage i politik
  - f) Jeg har en god forståelse for de politiske sager og problemer, som Danmark har

Land	Anteil an den Ausländern	Pager	Großes Festland
Indonesien	66 ▲	55	56
Thailand	55 ▲	54	58
Den. Dem. Republik	55 ▲	54	58
Guatemala	66 ▲	54	66
Grönland	63 △	52	53
Colombia	52 △	52	53
Paraguay	52 △	51	53
Mexico	52 △	51	63
Rusland	62 △	51	52
Italien	52 △	51	52
Polen	52 △	50	53
Chile	61 △	51	52
Litauen	61 △	51	61
Cyprn	61 △	60	52
Malta	61 △	55	52
Irland	61 △	50	51
Lelland	60 △	50	51
Östirlg	50 △	48	53
Eestland	60	60	61
Bulgarien	60	49	51
Danmark	89	49	60
New Zealand	50	60	50
England	50	49	60
Spanien	49 ▽	45	40
Taiwan (Kinesisk (Taipei))	49 ▽	48	60
Schweiz	48 ▽	46	60
Sydkorea	48 ▽	47	48
Ungarn	-	-	-
Slovejiet	48 ▽	47	48
Irland	-	-	-
Liechtenstein	47 ▽	45	49
Slovenien	47 ▽	48	48
Luxemburg	46 ▽	45	46
Belgien (flamsk)	46 ▽	44	40
Finnland	45 ▽	44	47
Tjekkiet	44 ▽	44	45

### Politisk Indre selvtillid i procent

■ Meget enig □ Enig △ Uenig ▨ Meget uenig



#### Internationale tendenser:

- 'Lav' politisk Indre selvtillid.
  - I Danmark (og på det internationale gennemsnit) fordeler eleverne sig ligeligt på *enig* og *uenig*.
  - Særligt når det kommer til spørgsmål A: Jeg ved mere om politik end de fleste på min alder.(alle lande).
- Pigerne har mindre politisk indre selvtillid end drengene.

De nordiske elever, som markerer sig særligt godt blandt de nordiske lande og internationalt (*her er der noget at fære*):

- Norge og Danmark: F) Jeg har en god forståelse for de politiske sager og problemer.
- Danmark: C) Jeg har let ved at forstå de fleste politiske sager og problemer, og D) Jeg har politiske holdninger, som det er værd at lytte til.

15

### Politisk ydre selvtillid Spørgsmål:

- At discutere en avisartikel om en konflikt mellem lande
- At argumentere for dit syn på en omstridt politisk eller social sag
- At stille op til genvælgelse
- At organisere en gruppe elever for at opnå forandringer på skolen
- At få med i en debat i fjernsynet om en omstridt sag
- At skrive din mening om en aktuel sag i et læsebrev til en avis
- At hævde et stående for din klasse om et politisk eller socialt spørgsmål

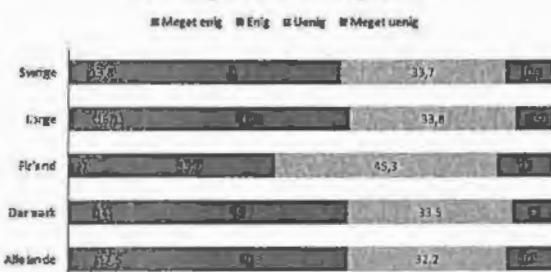
#### Skala for: Politisk ydre selvtillid

Land	Meget enig	Enig	Uenig	Meget uenig
Den Dom. Republik	57 ▲	56	57	1
Sydkorea	55 ▲	56	54	-1
Thailand	54 ▲	53	65	2
Guatemala	54 ▲	54	63	0
Colombia	53 ▲	53	63	0
Mexico	53 ▲	52	63	0
Grækenland	52 ▲	52	62	-1
Chile	52 ▲	52	51	-2
Paraguay	52 ▲	51	52	1
Cypern	51 ▲	52	51	-2
Indonesien	51 ▲	50	53	2
Italien	51 ▲	52	51	-1
Polen	51 ▲	52	60	-2
Bulgarien	50	51	49	-2
England	50	50	50	-1
Østrig	50	50	50	0
Lilleasen	50	51	49	-3
Slovenien	50	50	49	-1
Denmark	50 ▽	50	49	-2
Spanien	49 ▽	50	49	-1
Rusland	49 ▽	49	40	-1
Letland	49 ▽	50	48	-2
Irland	49 ▽	50	48	-1
Liechtenstein	48 ▽	48	46	0
Estatland	48 ▽	49	47	-2
Taiwan (Taipei)	48 ▽	48	49	1
Slovakiet	48 ▽	49	46	-1
Luxembourg	48 ▽	48	46	0
New Zealand	48 ▽	49	47	-2
Schweiz	48 ▽	46	47	0
Tjekkiet	47 ▽	46	46	-2
Belgien (Brusel)	47 ▽	46	46	-1
Malta	47 ▽	46	47	2
Finnland	46 ▽	47	46	-2

16

227

### Politisk ydre selvtillid i procent



#### Internationale tendenser:

- 'Større' politisk ydre selvtillid (end politisk indre selvtillid), men stadig ikke høj.
- I Norge er 58 % enige og 42 % uenige, hvilket svarer til det internationale gennemsnit
- Pigerne har mere politisk ydre selvtillid end drengene (?)
- Den mindste tilslutning får spørgsmål G) At holde et oplæg for din klasse om et politisk eller socialt spørgsmål.

#### De nordiske elever, som markerer sig særligt godt blandt de nordiske lande og internationalt (her er der noget at lære):

- Sverige: F) At skrive din mening om en aktuel sag i et læserbrev till en avis.
- Norge: C) At stille op til elevrådsvalg.
- Danmark: E) At følge med i en debat i fjernsynet om en omstridt sag, og til dels B) At argumentere for dit syn på en omstridt politisk eller social sag.

17

## Hvordan skal vi forstå dette?

### Skolen og klasserummet giver anledning til, at eleverne føler en lav tiltro til sig selv.

→ Et 'potentiale' at arbejde med i uddannelserne, på skolerne og som lærer, hvis man vil styrke skolen og klassen som en positiv erfaringsskontekst.

### Eleverne er mere selvsikre udadtil, hvorimod de tvivler mere på sig selv indadtil.

- Større politisk ydre selvtillid end indre selvtillid.
- Særligt i forhold til elevernes egen viden i forhold til andre elever (dvs. spørgsmål A; politisk indre selvtillid)

→ Et særligt nordisk potentiale, da eleverne i Norden rent faktisk har stor viden om politik, demokrati og sociale emner (jf. ICCS-test).

18

## Klasserumsklima Spørgsmål:

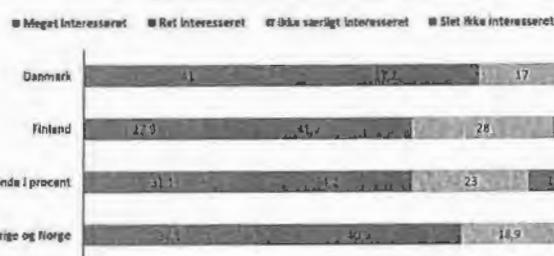
- a) Lærere opmuntrer elever til selv at tage stilling
- b) Lærere opmuntrer elever til at sige deres mening
- c) Elever sætter tidens politiske begivenheder til diskussion i klassen
- d) Elever siger deres mening i klassen. Også når de fleste i klassen har en anden mening
- e) Lærere opmuntrer elever til at diskutere sager med andre, der har forskellige meninger
- f) Lærere fremlægger flere sider af en sag, når de forklarer om den i klassen

Skala for: Elevers oplevelse af øenhet i klasserummet  
(alle elever og efter køn)

Land	Skalescor	Piger	Orange	Forskel
Danmark	55 ▲	56	54	-2
Indonesien	65 ▲	68	63	-4
Italien	54 ▲	68	53	-3
New Zealand	53 ▲	56	51	-4
England	53 ▲	54	52	-3
Guatemala	53 ▲	64	52	-2
Chile	62 ▲	64	61	-3
Irland	52 ▲	65	50	-4
Norge	52 ▲	55	51	-3
Thailand	51 ▲	53	49	-4
Tyskland	51 ▲	55	51	-4
Polen	51 ▲	53	49	-4
Grækenland	51 ▲	52	50	-2
Cypern	51 ▲	52	49	-3
Lettland	51	52	49	-3
Taiwan (Taipei)	50	52	49	-3
Estatland	50	52	49	-3
Colombia	60	51	50	-1
Mexico	50	51	49	-2
Slovakiet	50	52	48	-3
Slovenien	50	52	48	-4
Utrøstven	50	52	48	-4
Finland	49 ▽	50	49	-2
Paraguay	49 ▽	50	48	-2
Belgien (famisk)	49 ▽	51	48	-3
Rusland	49 ▽	51	47	-5
Tjekkiet	49 ▽	51	47	-4
Liechtenstein	48 ▽	50	47	-3
Schweiz	48 ▽	49	47	-2
Luxembourg	48 ▽	49	47	-2
Spanien	48 ▽	50	46	-4
Bulgarien	48 ▽	50	46	-4
Østrig	48 ▽	49	46	-3
Den Dom. Republik	47 ▽	48	46	-2
Malta	46 ▽	47	44	-3
Sydkorea	38 ▽	39	38	-1
ICCS gennemsnit	50	51	49	-3

19

### Klasserumsklima i procent



#### Internationale tendenser:

- Stor positiv oplevelse af klasserummet.
- Pigerne har en gennemgående (lille) bedre oplevelse af klasserummet end drengene.

#### De nordiske elever, som markerer sig særligt:

- Særligt i Norden har eleverne en positiv oplevelse af klasserummet
  - Lærernes vilje og evner til at opmunstre eleverne til A) selv at tage stilling og B) at give udtryk for deres meninger, vurderer eleverne meget højt.
  - Klassekammeraterne; D) Elever siger deres mening i klassen. Også når de fleste i klassen har en anden mening.
- Mindst positiv blandt eleverne; C) Elever sætter tidens politiske begivenheder til diskussion i klassen

20

229

## Medbestemmelse Spørgsmål:

- a) Hvordan undervisningen skal foregå
- b) Hvad undervisningens indhold skal være
- c) Hvilke bøger og andre materialer, der skal bruges
- d) Klassens skema
- e) Klassens regler
- f) Skolens regler

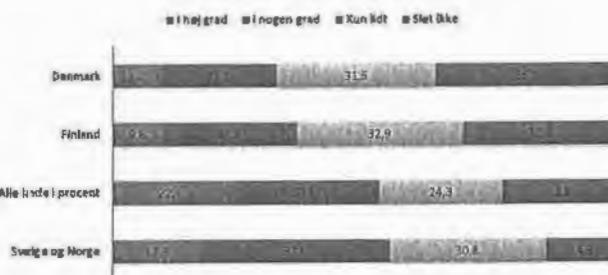
Elevernes mening tages i betragtning om beslutninger på skolen (jf. elever)

Land	Situation	Fjær	Ørge	Forskæl
Indonesien	59 ▲	60	59	-1
Thailand	58 ▲	69	68	0
Dan Dom. Republik	58 ▲	58	59	1
Guatemala	57 ▲	57	67	0
Rusland	57 ▲	56	57	1
Colombia	56 ▲	56	56	0
Paraguay	55 ▲	55	50	1
Mexico	55 ▲	55	55	0
Chile	53 ▲	53	54	0
Lithauen	52 ▲	51	53	2
Taiwan (Taipei)	52 ▲	52	52	1
Norge	52 ▲	52	52	0
Italien	51 ▲	51	51	-1
Malta	51 ▲	50	51	1
Luxembourg	50 ▲	50	50	0
Bulgarien	50	49	50	1
Sydkorea	50 ▲	50	50	0
Slovakiet	49 ▽	48	50	1
Lettland	49 ▽	49	49	0
Cypern	49 ▽	49	49	1
Spanien	48 ▽	48	48	0
Belgien (flamsk)	48 ▽	47	48	1
New Zealand	47 ▽	47	48	1
Eestiand	47 ▽	45	48	2
Østrig	47 ▽	48	47	-1
Graekland	47 ▽	47	48	1
Slovenien	47 ▽	46	47	2
Finland	46 ▽	45	47	2
Tjekkiet	46 ▽	46	46	0
England	46 ▽	45	46	1
Schweiz	46 ▽	46	46	0
Liechtenstein	46 ▽	45	46	0
Danmark	45 ▽	45	45	0
Polen	45 ▽	45	45	0
Irland	44 ▽	44	44	0
Sydkorea	43 ▽	43	44	1

### Klasserum

Land	Maxscore
Danmark	55 ▲
Indonesien	55 ▲
Italien	64 ▲
New Zealand	53 ▲
England	53 ▲
Guatemala	53 △
Chile	52 △
Irland	52 △
Norge	52 △
Thailand	51 △
Sydkorea	51 △
Polen	51 △
Graekland	51 △
Cypern	51 △
Lefland	51
Taiwan (Taipei)	50
Eestiand	50
Colombia	50
Mexico	50
Slovakiet	50
Slovenien	50
Lithauen	50
Finland	49 ▽
Paraguay	49 ▽
Belgien (flamsk)	49 ▽
Rusland	49 ▽
Tjekkiet	49 ▽
Liechtenstein	48 ▽
Schweiz	48 ▽
Luxembourg	48 ▽
Spanien	48 ▽
Bulgarien	48 ▽
Østrig	48 ▽
Dan Dom. Republik	47 ▽
Malta	21 Dras 48 ▽
Sydkorea	38 ▽

### Medbestemmelse i procent



#### Internationale tendenser:

- Generel lille oplevelse af medbestemmelse.
- Diskussionens lysten og muligheden for at mene frit er lærerstyret (Særligt i Danmark (og Finland)).

#### De nordiske elever, som markerer sig særligt:

- I Norge har man lagt særligt vægt på elevernes medbestemmelse i forhold til:
  - E) klassens regler. [74,7 % i høj grad eller i nogen grad]
  - A) Hvordan undervisningens foregår og [69,5 %]

#### I Danmark og Finland oplever elever mindre medindflydelse

- I Danmark der store udsving:
  - God medindflydelse på E) klassens regler. [71,7 % i høj grad eller i nogen grad]
  - Lav medindflydelse på:
    - D) klassens skema [89,9 % kun lidt eller slet ikke]
    - C) undervisningsmaterialet [83,9 %]
    - F) Skolens regler [79 %]

22

230

## Mellem frisættelse og lærerstyring?

(Den 'pædagogiserede' erfaringkontekst)

### Erfaringkontekstens frisættende og disciplinerende paradoks:

- Den lærerstyrede (disciplinerende), men åbne (frisættende) erfaringkontekst

→ Et potentiale: at arbejde med i uddannelserne, på skolerne og som lærer, hvis man vil styrke skolen og klassen som en positiv erfaringkontekst.

### Eleverne har lav selvsikkerhed (dog mere udadtil, end indadtil):

- Høj faglig viden om politiske, demokratiske og sociale emner, men lav indre og ydre politisk selvtillid.

→ Et særligt nordisk potentiale, da eleverne i Norden rent faktisk ved meget om politik, demokrati og sociale emner. (Jf. testen).

23



## Engasjement og deltakelse

Rolf Mikkelsen, dosent, Institutt for lærerutdanning, Universitetet i Oslo

Da har vi endelig kommet fram til det som det egentlig dreier seg, nemlig engasjement og deltakelse. Engasjement er det ultimate ønske fra samfunnet – det en god demokratiopplæring i lærerutdanning, i skole skal munne ut i. Og engasjementet skal synliggjøres som deltakelse.

Jeg har tenkt – forsiktig – å problematisere disse to begrepene i et *nåtidig* perspektiv. Så vil jeg gi noen indikasjoner på mulig *framtidig* deltakelse i samfunnet. Vi har allerede fått presentert noen spor av det blant annet gjennom de svenska læreruttannenes innledning, og jeg vil utvide det ved å se på nåtidig deltakelse i skolen. Etter det vil jeg utforske noen betingelser for engasjement og deltakelse.

### Engasjement

- Avgrenset til engasjement for politikk og samfunnsspørsmål.
- Hvordan kartlegger ICCS det?
  - Mulig framtidig deltakelse i samfunnet
  - Nåtidig deltakelse – i skolen og utenfor
  - Oppfatninger om deltakelse hos den gode samfunnsborger
  - Forutsetninger for engasjement som
    - Interesse
    - Indre og ytre selvtillit
    - Rammevilkår i skolen- klasseromsdrama og oppfatninger av lærerne

Da jeg startet denne forskningen trodde jeg at vi ville få samlet inn data som kunne vise oss hva trykk-knappen ville være, og de første øvelsene vi gjorde bidro til tro på at vi hadde funnet en slik trykk-knapp. Vi var veldig fornøyd, men det har vist seg at forskning nok er mer komplisert enn vi trodde da vi fant disse knappene. Det kommer jeg tilbake til. Helt til slutt vil jeg oppsummere noen av de utfordringer vi har i lærerutdanning og skole på dette feltet.

Engasjement – det er jo så mangt blant unge og eldre mennesker. I dette tilfelle har vi avgrenset det til interesse for politikk og samfunnsspørsmål. I den første Civic-studien brukte vi bare begrepet politikk om dette – og vi opplevde veldig liten interesse. Politikk-begrepet har en tendens til å skremme nordisk ungdom. I ICCS-studien stilte vi derfor andre spørsmål som kunne utvide politikk-begrepet til det som det dreier seg om. Vi stilte spørsmålet «Er du interessert i samfunnsspørsmål?». Da gikk den positive svarprosenten på interesse opp 10 prosentpoeng gjennomgående i hele Norden.

Når det ble ytterligere konkretisert det til et ett samfunnsspørsmål, i dette tilfelle miljøspørsmål, da gikk det interessen ytterligere 10 prosentpoeng opp i hele Norden. Over halvparten av elevene i Norden svarte positivt på interesse for det. I Finland svarte svært mange elever at de var svært interessert i miljøspørsmål, som om Finland har så store miljøproblemer! Det må være Nokia som forurensrer, eller kanskje svarene har med naboland å gjøre. Forklaringer her synes ikke enkle. Vi finner ingen enkel forklaring på at de finske elevene overgår de andre nordiske i sin interesse for miljøspørsmål uten at vi ansikt til ansikt tar kontakt med finske elever for utdypning av svarene.

ICCS kartlegger denne interessen og dette engasjementet som forskjellige former for deltagelse – framtidig, nåtidig og også hvordan elevene oppfatter betydningen av deltagelse. Det er så mange indikatorer på deltagelse i studien at jeg er tvunget til å gjøre et utvalg. Jeg har tatt med det utvalget jeg synes er mest relevant sammen med noen mulige forutsetningsfaktorer. Jeg har forsøkt å kjøre disse deltagelsesdataene mot interesse, får en opp interessen så får en opp engasjementet; mot indre og ytre selvtillit som Jonas i det forrige innlegget snakket ganske mye om og opp mot oppfatninger elevene har av klasseromsklimaet og oppfatninger de har av lærerne sine. Her kan mulige trykk-knapper ligge skjult – knapper det er verdt å merke seg.



## Engasjement og deltagelse

Kan utdypes som å utvikle identiteter. Her forenklet og todelt:

- **En representativt orientert identitet**
- **En deltakerdemokratisk orientert identitet**
  - Fem politiske/samfunnsaktive identiteter:
    - Velgeren, partiaktivisten, vakthunden, aksjonisten, organisatoren (Milbrath og Goel hos Børhaug)
- **Engasjement i forhold til konvensjon og kritikk**
  - Konvensjon knyttet sterkest til det etablerte, det representative – til velgeren og partiaktivisten
  - Kritikk knyttet sterkest til det deltakerdemokratiske – vakthunden, aksjonisten, organisatoren

Før jeg presenterer deltagelsesindikatorene ønsker jeg å sette disse inn i en kontekst. Jeg velger å knytte dette til utviklingen av identiteter – og her har jeg delt det inn i etterspurte aktive samfunnsborgere, den representativt orienterte og den deltakerdemokratiske aktive samfunnsborger. Slik jeg tolker myndighetenes bestilling – samfunnet har på en måte lagt inn en bestilling på politisk og samfunnsmessig aktivitet – de vil ha aktive borgere – så vil de i Norden ha begge deler. Og det kommer til uttrykk på lovnivå, i prinsipper for skole og lærerutdanning og i læreplaner. Mye av dette fikk vi presentert i starten av gårdsdagen. Når det gjelder identitetene støtter jeg meg til to teoretikere som heter De deler inn ønskede identiteter i fem identifiserbare identiteter kalt velgeren, partiaktivisten – disse to knyttet opp mot den representativt orienterte borgeren, og vakthunden, aktivisten og organisatoren knyttet opp mot den mer deltakerorienterte

borgeren. Og hele tiden forsøke å holde dette opp mot en viktig dimensjon i denne konferansen, nemlig oppgavedilemmaet konvensjon og kritikk. Vi skal både sikre at de demokratiske verdiene som oppfattes som positive og umistelige i samfunnet videreføres – og samtidig utvikle det kritiske blikk på det samme. Det er et dilemma – og det er ganske vanskelig å håndtere. Jeg knytter konvensjonen sterkest til det etablerte, det representative – og kritikken sterkest til det deltagerdemokratiske, til vakthunden, aktivisten og organisatoren.

Alle nordiske land har artikulert målsetninger på dette området. Den svenske læreplanen betoner delaktighet og medansvar. En fin inngang som lærerstuderter trenger å ha under huden. Å ha en ryggdekning er betydningsfullt når opplæring til engasjement og deltagelse. Kommende lærere trenger kunnskap om ambisjoner for og strategier for hvordan engasjement og deltagelse kan utvikles hos elever – i og utenfor skolen.

## Forbindelsen til lærerutdanning og skole

- **Mål for skolen er å stimulere til engasjerte, aktive og deltagende elever**
  - Eks Sverige:
    - Lärarna skal «tilsammans med eleverna planera och utvärdera undervisningen och förbereda eleverna för delaktighet och medansvar och de rättigheter och skyldigheter som präglar et demokratiska samhälle» (Läroplanen)
- **Kommende lærere trenger kunnskap om trekk ved og oppfatning av elevers muligheter for engasjement og deltagelse i og utenfor skolen !**

## Mulig framtidig deltagelse i samfunnet

14-åringene som deltok i ICCS-studien vil for første gang ha mulighet til å stemme ved Stortingsvalg neste år i Norge. I Sverige vil det bli holdt nasjonalt valg i 2014. Det er da de får anledning til å vise om det de trodde da de var 14 kan realiseres og vil bli realisert. Hva svarte de at samfunnet kunne vente? Hvordan svarte de at de ellers ville aktivisere seg innenfor det politisk etablerte?

Det er tre spørsmål kartlegger dette – og jeg kaller det «lakkmustesten». I kjemi har vi en test på en svært viktig reaksjon, og jeg kaller dette tilsvarende fordi det er dette jeg som demografiker alltid blir spurtt om.

Vil de stemme? Kommer de til å stemme? Det ser ut til å være hovedkjennetegnet på om vi driver en vellykket demokratiopplæring eller ikke. Det er ikke en alt for stor affære å gå og stemme, men det ble i studien spurtt om elevene ville stemme ved nasjonale valg, lokale valg og om de ville skaffe seg informasjon om kandidatene.



## Den hyppigst etterspurte «lakkmus-testen»: Forventet valgdeltakelse

Består av tre spørsmål:

- Stemme ved lokale valg
- Stemme ved nasjonale valg
- Få informasjon om kandidatene før de stemmer
- Alternativene:
  - Helt sikkert; Sannsynligvis; Sannsynligvis ikke. Helt sikkert ikke.

**Svareksempler – stemme ved nasjonale valg /helt sikkert + sannsynligvis % (helt sikkert i parantes):**  
DK: 89 (49); FIN 85 (38); NO 83 (54); SVE 85 (39)

Med disse svaralternativene så svarer 89% av de danske, 85% av de finske, 83% av de norske og 85% av de svenske elevene at de vil *helt sikkert* eller *sannsynligvis* vil stemme ved nasjonale valg, det som i Norge kalles Stortingsvalg. Uthevet på lysbildet står det hvor mange som svarer at de helt sikkert vil stemme. 49 % i Danmark, 54 % i Norge og 39 % i Sverige. I Norge viser det seg at antallet som virkelig stemmer ligger helt nær antallet som svarer at de helt sikkert vil stemme. I Sverige forteller Erik Amnå at langt flere(76 %) enn de som svarer sikkert stemmer første gang de har muligheten. Det svaret bygger på tall fra Civic-undersøkelsen fra 1999. Det synes altså å være betydelige forskjeller i dette «løftet» som avgis. Om det skyldes kompleksiteten i politikken i de nordiske land eller om det skyldes andre ting ser ut til å være et interessant forskningsområde, og Nordiske Ministerråd har bedt oss se på muligheten for å lage en oppfølgningsstudie hvor dette undersøkes. Ta for oss årskullene som deltok i ICCS-undersøkelsen i Norden å forsøke å fange opp hva de gjør når de for første gang kan delta i nasjonale eller lokale valg.

ICCS har som kjent utviklet skalaer hvor tallet 50 uttrykker det internasjonale gjennomsnittet. Studien har summert valgindikatorene til en skala for «*Forventet deltagelse i valg som voksen*» og også laget en skala for «*Forventet deltagelse i politikk som voksen*». Lysbildet viser at Norge troner Norge øverst med de ivrigste representativt orienterte elevene. Selv om flere danske elever svarte at de ville delta i nasjonale valg når de ble voksne. Dette skyldes både at skalaen bygger på alle spørsmålene, og at det også påvirker skalaen hvor mange som svarer at de helt sikkert vil stemme.

## Nordiske ICCS-skårer – framtidig engasjement og deltagelse

	DAN	FIN	NO	SVE
Forventet deltagelse i valg som voksen	49	49	53	49
Forventet deltagelse i politikk som voksen	50	48	49	50

Hvor mange avgir stemme når de kan gå til stemmeurnen – i Norge i 2013?

Tidligere erfaring – ca. 50% - nær like mange som svarte helt sikkert i ICCS!

Den mulige forventede deltagelsen i politikk som voksen veksler også i Norden. Men her er forskjellene mindre og nærmere det internasjonale gjennomsnittet.

## Foruroligende....?

- Hver femte svenske mellom 18 og 29 år kan tenke seg å selge stemmen sin.
- Hver fjerde synes ikke det er viktig å leve i et demokrati.
- Nesten hver tredje ungdom synes det ville være bra eller meget bra om Sverige ble styrt av en sterk leder i stedet for demokrati.
- (**World Value Survey Sverige** ved Staffan Lindberg og Richard Svensson, Göteborgs universitet)

Flere på denne konferansen har nevnt at det finnes anti-demokratiske tendenser i nordiske land, blant annet i Norden. Et uttrykk for det kan vi finne i World Value Survey. Der blir blant annet 19-29-åringar spurta om forhold som har med demokrati å gjøre. De spør blant annet om ungdommene kan tenke seg å selge stemmen sin, et kanskje ikke helt relevant spørsmål til nordiske elever. Men her svarer altså hver fjerde svenske ungdom at de kunne tenke seg det. Nesten hver tredje svenske ungdom svarer at de kunne tenke seg å bli styrt av en sterk leder i stedet for å ha et demokrati. Jeg

blir veldig forbløffet over denne typen svar. Samtidig lærer jeg nok at det også bør legges inn noen spørsmål som avdekker mer og gir større nyanser i en framtidig ICCS-undersøkelse. Samtidig gir disse ungdomssvarene grunnlag for å tenke at selv om skole og samfunn har fått et godt grep på 14/15-åringene så er ikke det et grep som nødvendigvis vil vedvare.

Hvordan kunne elevene tenke seg å delta i det politisk etablerte? Ta del i valgkamp? Melde seg inn i et politisk parti? Selv stille som kandidat ved et lokalt valg? Det er relativt få som ser ut til å ha spensten til å stille opp. De norske elevene synes noe mer innstilt på bruke sin parlamentariske stemme enn i de andre nordiske land.

## Hvordan kunne elevene tenke seg å delta i det politisk etablerte? (svært enig/enig %)

	DAN	FIN	NO	SVE
Hjelpe en kandidat eller et parti i valgkampen	26	13	36	32
Melde seg inn i et politisk parti	18	12	16	17
Selv stille som kandidat ved et lokalt valg	10	7	10	23

Relativt få elever i alle de nordiske land ser ut til å være innstilt på å melde seg inn i et politisk parti som voksne. Men kanskje er antallet likevel tilstrekkelig for et levende demokrati hvor mye aktivitet foregår utenfor det parlamentariske!

Oppsummering av indikatorer på den representativt orienterte samfunnsborger

- De norske elevene synes noe mer innstilt på å bruke sin parlamentariske stemme når de blir voksne – sammenlignet med elevene i de andre nordiske land.
- Relativt få elever, men kanskje tilstrekkelig mange, synes svarer at de er innstilt på å melde seg inn i et politisk parti eller selv stille til valg.

## Forventet uformell deltakelse i politikk som voksen

Uformell deltakelse – vel så spennende som den parlamentariske. Fem indikatorer: Bli med i en organisasjon, diskutere på internett, skrive innlegg i avis, snakke med andre om ditt syn, arbeide som frivillig. Også her skårer de norske elevene noe høyere enn sine nordiske medelever. Ser vi på de underliggende svarene som lager samlevariabelen skårer de norske høyest på i framtiden å ville skrive innlegg om politiske eller samfunnsspørsmål. Flere enn hver fjerde norske elev svarer positivt på det, mens bare en av ti finske elever svarer positivt. Halvparten av de danske elevene kan tenke seg å delta i frivillig arbeid i lokalsamfunnet, betydelig flere enn i andre nordiske land. I Danmark, Norge og Sverige kan hver femte elev tenke seg å melde seg inn i en organisasjon med politisk eller samfunnsmessig formål. Det kan bare halvparten så mange finske elever.

### Forventet framtidig deltakerdemokratisk engasjement

	DAN	FIN	NO	SVE
Forventet deltagelse i fredelige protestaksjoner	47	49	48	48
Noen indikatorer (% positive svar)				
Andel jenter i parantes				
Skrive leserbrev	43	63 (70)	41	51
Bære T-skjorte	43	56 (62)	55	55
Ta kontakt med politiker	24	24 (25)	24	20
Delta i protestmarsj	55	36 (33)	41	32
Samle underskrifter	43	46 (55)	31	40
Boikotte varer	42	65 (75)	47	62

I forhold til den parlamentariske viljen synes jeg kanskje at aktive demokratier bør ha ambisjoner om å engasjere flere enn de som her vil engasjere seg. Her kan det være viktig å undersøke nærmere hvilke knapper som kanskje kan trykkes på for å stimulere dette.

### Forventet framtidig fredelig protestvirksomhet og ulovlig protestvirksomhet

Fredelig protestvirksomhet handler om å skrive leserbrev til avis, bære T-skjorte som uttrykker mening, delta i fredelig protestmarsj eller møte, samle underskrifter på et opprop eller velge ikke å kjøpe bestemte produkter. Her har vi hva jeg vil karakterisere som bemerkelsesverdige resultater. Det handler om de finske elevenes svar som både når det gjelder oppslutning om parlamentarisk og deltakerdemokratisk aktivitet skårer relativt lavere enn andre nordiske elevene. Når det gjelder protestaktivitet skårer de finske høyest. Helt nær det internasjonale gjennomsnittet med 49 i ICCS-skår, mens de andre nordiske ligger ett til to poeng under. Dette gjør de finske elevene til de mest

framtredende «standbyere, for å bruke Erik Amnå's terminologi. Her svarer seks av ti finske elever (sju av ti av jentene) at de kan tenke seg å protestere med leserbrev. De finske elevene er også på topp når det gjelder å samle underskrifter, boikotte varer og protestere ved å bære T-skjorte. Når det gjelder å delta i protestmarsjer er det litt mer beskjedne. Her svarer godt over halvparten av de danske elevene at det kan de tenke seg. Det synes som om de finske elevene sterkere enn de andre nordiske har en demokratisk beredskap som de er villige til å ta i bruk.



## Forventet framtidig deltakerdemokratisk engasjement

	DAN	FIN	NO	SVE
Forventet deltakelse i framtidige ulovlige protester	47	49	47	47
Tre indikatorer % positive svar – gutters svar i parantes)				
Male eller spray protest	11	23 (26)	15	15
Blokkere trafikken	8	17 (21)	10	12
Okkupere bygninger	8	14 (19)	8	9

På alle framtidsindikatorene ligger de nordiske land noe under internasjonalt gjennomsnitt. Kan det være et tegn på at vi i Norden er blitt litt tilbaketilte? Det internasjonale gjennomsnittet trekkes opp av relativt nyutsprungne demokratier. Her er antakelig forventningen hos ungdommen om både parlamentarisk og mer deltakerdemokratisk aktivitet for å endre og forbedre samfunnet sterkere enn i Norden.

Forventet ulovlig protestvirksomhet består av tre indikatorer: male eller spraye slagord på vegger; blokkere trafikken; okkupere offentlige bygninger. Også her svarer de finske elevene på en måte som plasserer dem øverst i Norden med 49 i ICCS-skår. Elevene i de tre andre landene ligger litt under med 47 i skår. Denne gang er det ikke de finske jentene som drar opp, men de finske guttene. Hver fjerde finske gutt er villig til å spraye eller male som protest. Hver femte er villig til å blokkere trafikken og okkupere bygninger, langt flere enn i de andre nordiske land.

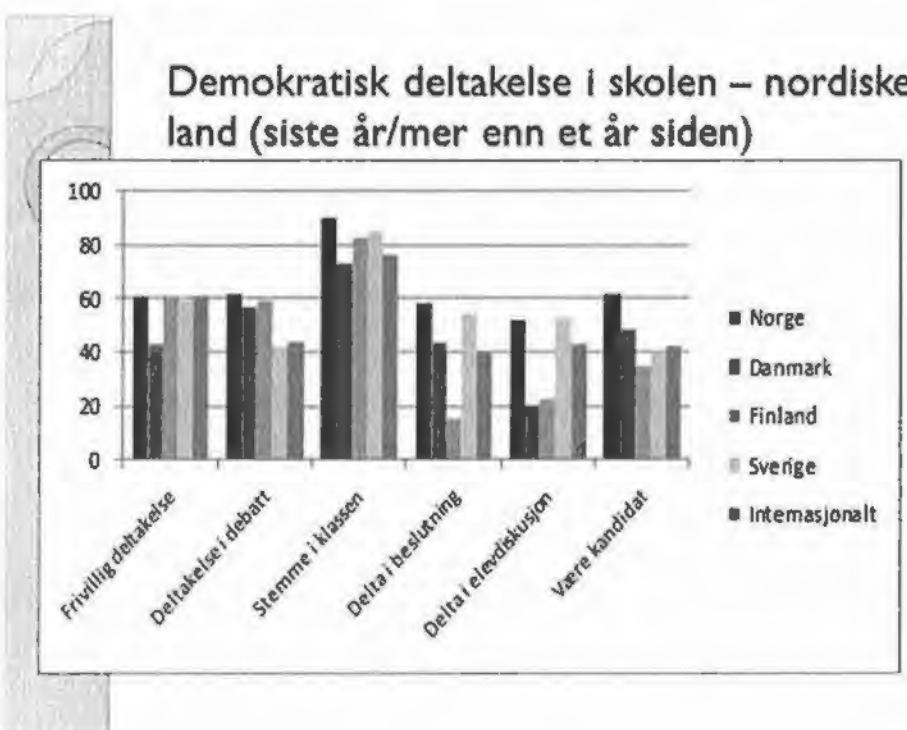
Oppsummert finner vi følgende trekk ved det uformelle og deltakerdemokratiske engasjementet. Både svarene på mulig uformelt engasjement og protestengasjement i framtida gir skår som er under det internasjonale gjennomsnittet. De finske elevene er mindre villig enn elevene i de andre nordiske land til å aktivisere seg utenfor det representative samfunnslivet. De finske elevene svarer på den andre siden hyppigere enn andre nordiske elever at de vil protestere mot urettferdig – både lovlig og ulovlig. Det synes som om de finske elevene er villigere enn elevene i de andre nordiske land til å mobilisere sin beredskap mot urettferdighet.

## Nåtidig deltakelse – i skolen og utenfor

Deltakelse i skolen ble kartlagt med seks indikatorer i studien. Hadde elevene deltatt i debatt/diskusjon, hadde tatt del i beslutninger om drift av skolen; hadde de deltatt i diskusjon på møte for elever; hadde de stemt på tillitsvalgt; hadde de selv vært kandidat som tillitsvalgt; hadde de deltatt i frivillig kulturaktivitet? Det var tre svaralternativer: Ja, siste 12 mnd; Ja for mer enn ett år siden; Nei, aldri.

Her rapporterte de norske elevene i sum en mye kraftigere aktivitet enn elevene i de andre nordiske land. De norske elevene fikk en ICCS-skår på 54, mens de svenske elevene finn 50 og de finske og danske 48. Her er forskjellen på de norske elevenes svar og de andre nær et halvt standardavvik, en stor forskjell.

Også på deltakelse utenfor skolen fikk de norske elevene høyere skår enn andre nordiske elever, men lavere (49) enn det internasjonale gjennomsnittet. Her fikk de danske 45, de svenske 44 og de finske 43 i internasjonal skår.



Den høye skåren på deltakelse i skolen sprang både ut av det skoleparlamentariske området og ut av annen form for deltakelse. Langt flere elever fra Norge enn i de andre nordiske land svarte at de hadde stemt i klassen (nær 90%) og langt flere hadde vært kandidat (over 60%). Men også når det gjaldt deltakelse i debatt og deltakelse i diskusjon på møte for elever skåret de norske høyt. På indikatoren delta i beslutning svarer under 20% av de finske at de har opplevd det, mens dobbelt så mange danske og nesten tre ganger så mange norske og svenske elever svarer det. Hva elevene tenker når de svarer her vil nok variere. Deltar de i beslutninger når de får argumentere for noe? Deltar de i beslutninger når de blir lyttet til? Deltar de i beslutninger når de får gjennomslag for noe? Eller opplever de at det må avstemninger til i skolens organer? Norske elever som jeg har intervjuet

er rimelig tilfreds med å oppleve at de blir lyttet til, og kan ut fra det mene at de har deltatt i beslutninger.

Forskjellen i deltakelsessvar gjorde det nærliggende å se på til andre indikatorer i studien, og jeg har sett på både forholdet til lærerne i to indikatorer og klimaet i klasserommet med tre indikatorer. Synes det å danne seg et mønster her? Skiller de norske elevene seg her ut på samme måte i sine svar? Svaret må bli nei.

## Noen talende enkelttall (% svært enig/enig)

Forholdet lærer-elev % Svært enig/enig	Dan	Fin	No	Sve
De fleste lærerne behandler meg rettferdig	86	85	86	86
De fleste lærerne lytter virkelig til det jeg har å si	80	70	78	89
Klasseromsklimaet % Ofte/Av og til				
Elevene kan uttrykke seg fritt	92	78	81	77
Elevene kan være åpent uenig med sine lærere	91	87		85
Lærerne oppmuntrer til diskusjon	70	47	61	59

Nesten alle elevene i Norden svarer at de opplever rettferdige lærere, en svært betydningsfull indikator når det gjelder skole. Når det gjelder å få læreres oppmerksomhet er det de svenske elevene som svarer at de sterkest opplever å bli lyttet til, mer enn 10 prosentpoeng flere enn de norske. Heller ikke svarene innenfor det vi kaller åpent klasseromsklima kan forklare noe som helst når det gjelder særlig de danske elevenes tilbakeholdenhets i å svare at de deltar i skolens forskjellige diskusjoner. Denne måten å lete på ga ikke mønstre som kunne gi forklaringer.

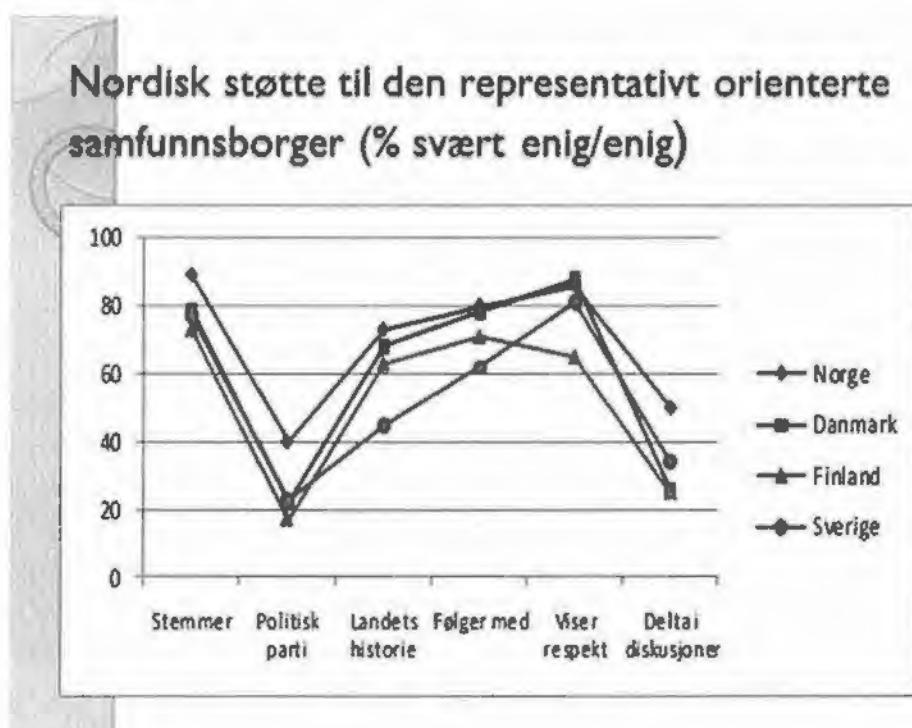
I en tidligere studie mente vi at vi fant sammenhenger mellom klasseromsklima og aktivitet på skolen og utenfor. Når vi aggregerte skårene på klasseromsklima til klassenivå, på en måte la sammen alle skårene for hver klasse. Da kunne vi lese at noen klasser var preget av svært åpent klasseromsklima. Andre i betydelig mindre grad. fant vi at klasser som skåret høyt samlet, og hadde høyere skår på forskjellige former for vilje til engasjement. Uten sikkert å kunne si noe om retning på denne sammenhengen, mente vi å påvise en sammenheng. Min veileder og mentor i kvantitativ analyse støttet denne måten å analysere på. Mens Civic-ledelsen den gang og ICCS-ledelsen uttalte «you can't do that», dataprogrammet skapte etter deres oppfatning ugyldige sammenhenger. Så disse analysene har hvilt denne gangen. Selv om vi er overbevist om at vi kan finne mer på klassenivå enn på individnivå hvor spredningen av enkeltelevene virker forstyrrende.

Noen hovedtrekk ved nåtidig ved nåtidig deltakelse. Den norske eleven svarer hyppigere enn elevene i de andre nordiske land at de deltar i elevdiskusjoner, stiller som kandidater til tillitsverv og deltar i

beslutningsprosesser. Også når det gjelder nåtidig deltagelse utenfor skolen svarer de norske elevene på en måte som indikerer høyere aktivitet.

### Hvor aktiv bør den ideelle samfunnsborger være?

En tredje indikatorgruppe i studien dreier seg om hvordan elevene ser for seg den idelle samfunnsborger. Indikatorene i form av spørsmål kan deles inn i slike som tegner bilde av den representativt orienterte og den mer deltakerorienterte samfunnsborger. I dette bildet er alle positive svar satt inn i som linjer i et diagram. Slik danner et bilde av den mer helhetlige orienteringen.



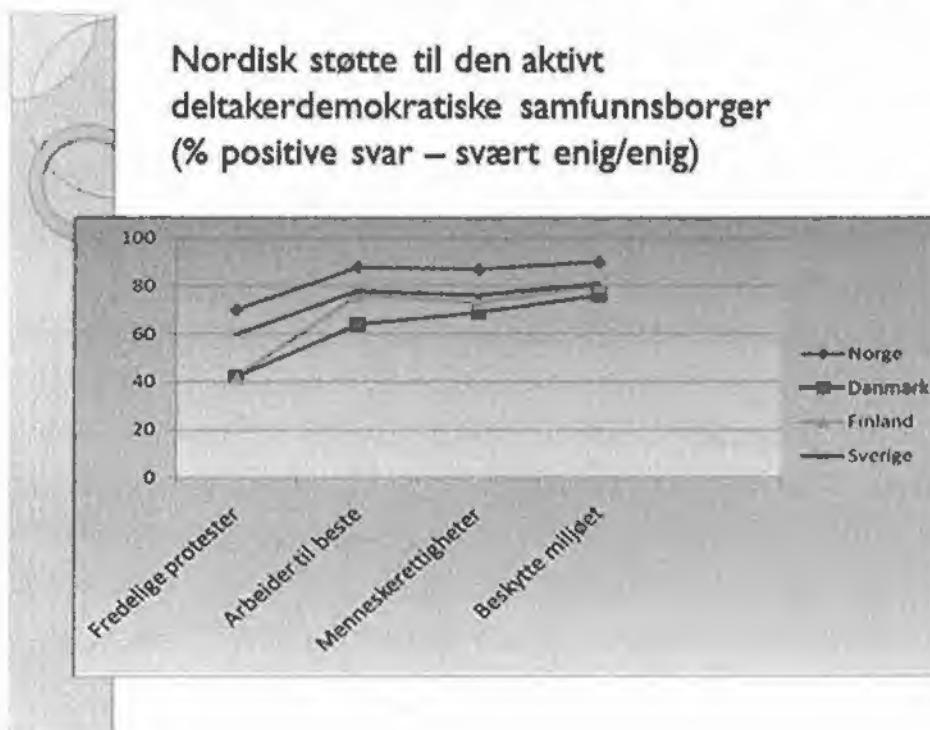
Helt til venstre ser vi svarene som indikerer at den gode samfunnsborger stemmer ved valg. Det er også relativt bred enighet mellom elevene at det langt fra er like viktig å være medlem av et politisk parti. Et unntak her er de norske. Hele 40 % mener det er viktig, mens vi husker tilbake til hva elevene kunne tenke seg i fremtiden at bare 16 % av de norske elevene der svarte positivt. Vi kan her registrere et sterkt avvik, og må nesten spørre oss om elevene ikke tenker å leve opp til idealene for den gode samfunnsborger. Her framstilles også det å kunne landets historie som et kjennetegn på den gode samfunnsborger. Her ser vi spor av Europas endringer de siste årene hvor nettopp det å kunne historien til relativt nye demokratier regnes som betydningsfullt nasjonsbyggende.

Historiekunnskapen regnes som kjernene i en god demokratisk ånd og demokratiforståelse. I de nordiske land synes ikke dette å være en umiddelbar indikator. Fjerne indikator handler om å følge med i det som skjer i samfunnet. Relativt mange elever, mellom 60 og 80 % i alle nordiske land svarer positivt på dette. Neste indikator handler om å vise respekt for myndighetene. Dette er den ene indikatoren hvor de norske elevene ikke topper med sine positive svar, utlagt synes de norske elevene her noe tilbakeholdende når det gjelder å innlemme dette som kjennetegn. Men de finske elevene svarer i enda mindre grad positivt på dette. Det er fristende å koble denne indikatoren til det å erverve et kritisk perspektiv, og et slikt lys framstår de finske elevene som de med den sterkeste

kritiske legningen. Den siste indikatoren dreier seg om å delta i diskusjoner. Også her er spennet i de positive svarene relativt stort. Halvparten av de norske elevene mener det er et kjennetegn på en god samfunnsborger. Under en fjerdedel av de danske mener det samme.

Det synes å være relativt god samstemhet mellom det bildet elevene i de forskjellige nordiske land tegner av en god representativ samfunnsborger – og det elevene kan tenke seg å gjøre i framtida.

Når det gjelder den aktivt deltakerdemokratiske samfunnsborger ble det brukt fire indikatorer. Deltar den gode samfunnsborgeren i fredelig protester, arbeider vedkommende til beste for folk, deltar samfunnsborgeren i kampen for menneskerettigheter og beskytter miljøet?



Igjen skiller de norske elevene seg ut ved at de sterkere enn elevene i de andre nordiske land mener dette er kjennetegn en god samfunnsborger bør ha. Gjennomgående minst positive til disse kjennetegnene er de danske elevene. Igjen ser vi at svarene i hovedsak harmonerer med svar på hva elevene kan tenke seg å gjøre når de blir voksne.

Noen hovedtrekk ved den gode samfunnsborger. De norske elevene tegner en mer aktiv representativ samfunnsborger enn de andre nordiske – med unntak av det å være kritisk til myndighetene. Den deltakerdemokratiske samfunnsborger tegnes også sommer aktiv i de norske elevenes øyne enn særlig i Danmark og Finland. De danske elevene synes i mindre grad å vektlegge utenomparlamentariske aktiviteter – og de synes heller ikke å ville ytre seg med protester mot urettferdighet like sterkt som andre nordiske elevene.

### Interesse for politikk og samfunnsliv og ytre og indre selvtillit

Jeg har tatt med disse tre indikatorene fordi jeg har undersøkt mulige sammenhenger mellom engasjement og forhold i skole og utenfor som kan forklare og kanskje bidra til økt engasjement.

Interesse for politikk og samfunnsliv ble berørt av Jonas i forrige gjennomgang. Så jeg går ikke detaljert inn i det. Men jeg vil se på mulige kjønnsforskjeller som i noen grad, men ikke i stor grad er til stede.



## Interesse for politikk og samfunnsliv og ytre og indre selvtillit

	DAN	FIN	NO	SVE
Interesse for politikk og samfunnsliv	48	46	47	45
Interesse for politikk og samfunnsliv etter kjønn	J:48 G:47	J:45 G:46	J:47 G:46	J:46 G:45
<b>Utadrettet (ytre) selvtillit</b>	<b>50</b>	<b>45</b>	<b>48</b>	<b>47</b>
Ytre selvtillit fordelt på kjønn	J:49 G:50	J:44 G:47	J:47 G:49	J:46 G:49
<b>Innadrettet (indre) selvtillit (self-efficacy)</b>	<b>50</b>	<b>46</b>	<b>50</b>	<b>49</b>
Indre selvtillit fordelt på kjønn	J:50 G:49	J:47 G:45	J:50 G:50	J:50 G:48

Alle de nordiske elevene synes mindre interessert i politikk og samfunnsliv enn det internasjonale gjennomsnitt. Svar fra elever i nye demokratier i både Europa og andre verdensdeler er mer positive enn de nordiske – og dette trekker nordisk gjennomsnitt ned. Det er noen kjønnsforskjeller å merke seg. Dansk, norske og svenske jenter er litt mer interessert enn guttene. I Finland er guttene litt mer interessert enn jentene.

Indikatoren ytre selvtillit dreier seg elevenes evne til å forholde seg til samfunnsspørsmål og politikk gjennom fjernsyn, avislesning, internett og kommunikasjon med foreldre, jevnaldrende og andre. Med unntak av Finland som liggere lavere, svarer elevene i Norden her på det jevne, de har ytre selvtillit helt nær internasjonalt gjennomsnitt. Påfallende er det at gutter i alle nordiske land svarer på en måte som indikerer sterkere ytre selvtillit enn vi finner hos jentene.

Indre selvtillit dreier seg om egenvurdering av hva eleven mener å vite, forstå, har av meninger og evne til å ytre seg. Igjen finner vi de fleste nordiske land med ICCS-skår helt nær internasjonalt gjennomsnitt. Unntaket er igjen de finske elevene som ligger et halvt standardavvik under de andre. Kjønnsforskjellene her tegner seg motsatt av ytre selvtillit. Her svarer jentene på en måte som indikerer sterkere indre selvtillit enn vi finner hos guttene.

Alle disse tre indikatorene korrelerer litt med forskjellige indikatorer på engasjement. Men bare litt. Og det forteller meg at i stedet for å finne EN trykk-knapp som kan stimulere og øke engasjement, så har vi funnet mange som kan påvirke engasjementet – i noen grad. Det er sammenheng med interesse – og det reiser spørsmålet hvordan motiverer vi for interesse? Indre og ytre selvtillit. Mitt råd er bevisstgjøring av hva det dreier seg om og dyrking av den hos kommende lærere. Åpent klasseromsklima er av flere pekt som en helt sentral faktor for engasjement, og lærerstudentene bør

få med seg at det må og kan stimuleres. Den indikatorrekken som utgjør åpent klasseromsklima kan brukes i lærerutdanning slik at den kan benyttes i undervisningen når studentene kommer ut som ferdige lærere. Å bli lyttet til er kanskje det nærmeste denne aldersgruppen på 14/15 år i skolen kommer til når det gjelder å oppleve innflytelse. Det er antakelig det nærmeste elevene i våre moderne skoler kan komme i beslutningsprosesser. Det er lite tenkelig at de som vi hørte fra forsøksgym i Oslo vil oppleve direkte demokrati og selv bestemme i skolen. Fra å bli lyttet til vil det være mulig å konstruere skalaer for forskjellig grad av innflytelse og medvirkning i skolesamfunnet som kanskje kan øke på opp gjennom grunnskole og videregående skole. Også en bevisstgjøring på det som Ellen snakket, nemlig betydningen av foreldrenes bakgrunn og engasjement vil også være en viktig del av en ballast inn i dette.



## Mål – øke engasjementet – deltagelse – i og utenfor parlamentet

- Ingen enkeltfaktorer peker seg ut som magiske nøkler til en ønsket økning, men det er sammenhenger med...
  - Interesse for politikk og samfunnsliv – styrk den
  - Indre og ytre selvtillit – dyrk den
  - Åpent klasseromsklima – stimuler det
  - Å bli lyttet til og oppleve innflytelse – praktiser det
  - Foreldrenes bakgrunn og engasjement - bevisstgjør

Helt til slutt noen viktige spørsmål for didaktiske vurderinger og mulig videre forskning:

- Hva får finske elever til å la seg mobilisere og planlegge å protestere så vidt sterkt mot urettferdighet?
- Hva må til for at danske elever i sterkere grad skal oppleve demokratiske deltagelse på skolen?
- Hvorfor kan svenske elever sterkere enn andre nordiske tenke seg å stille som kandidater ved valg?
- Hva kan være grunner til at norske elever skårer så vidt mye høyere på oppfatninger av den gode samfunnsborger?
- 

Takk for oppmerksomheten.

## **Den Nordiske Skoles og Læreruddannelses aktuelle udfordringer**

**- i lyset af den globaløkonomiske uddannelseskonkurrence og  
'krise'**

Nordisk Ministerråds konference om

'Demokrati og Lærerbevidsthed'

Oslo

Den 22-23.oktober 2012

Jens Erik Kristensen

Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU)

Aarhus Universitet

### **Disposition**

#### **1. The Nordic Model in Education**

– en historisk afviklet models særegenheder og mulige genfødsel?

#### **2. 'Globaliseringens' udfordringer af den nordiske skoletradition**

- Globalisering og transnationalisering af uddannelsespolitikken
- Økonomiseringen af pædagogik og uddannelse
- Fra velfærdsstat til konkurrencestat
- Skolens trængte demokratiske og kulturelle dannelsesopgaver

(3. De nordiske læreruddannelser -- forskelle og fælles skæbne?)

#### **4. Ny Nordisk Skole – fra model til moderniseringsform?**

## I. Den Nordiske Skoletraditions - baggrund og særtræk

- fælles baggrund i tidlig statslig intervention i og prægning af *offentlige skolevæsener* i 1700 og 1800-tallet som led i nationsbygning og skabelsen af nationale borgere og senere e. 1945 af demokratiske medborgere
- liberale og socialliberale reformkræfter støttede i 1800-tallet udvikling af fælles offentlig skole og afvikling af parallelssystemer bl.a. via oprettelsen og senere afskaffelsen af mellemskolen; skabte den lineære skole
- var *enhedsskoler* fra 0. til 7., senere 9/10. klasse, der med fokus på klassen tilstræbte mindst mulig adskillelse, niveaudeling og selektion mellem elever så langt op i uddannelsessystemet som muligt

- Blev *offentlige enhedsskoler* for alle på tværs af sociale klasser og lag med det mål at skabe religiøs, national-kulturel og senere demokratisk samhørighed og integration, men også social mobilitet på baggrund af høj kulturel-religiøs homogenitet og relativ egalitær klassestruktur
- uadskillelig fra opbygningen af de *nordiske velfærdsstater* efter 1945 baseret på stærke socialdemokratier i alliance med socialliberale partier, der gjorde den fælles udelte enhedsskole til et led i styrkelsen af en social lighed og solidaritet med fokus både på demokratisk dannelse og udvikling af det enkelte individ
- fælles pædagogisk inspirationshorisont i den naturalistiske og progressivistiske reformpædagogik (barnet/elevnen i centrum, selvvirksomhed, gruppe- og projektarbejde m.v.) med stærk betoning af pædagogisk-videnskabelige ekspertise

- Den Nordiske Skole fremstod internationalt som den pædagogiske og uddannelsespolitiske *modell* i 'progressivismens epoke' (1945-1980'erne)
- indtil 1990'erne, hvor en ny transnational skole- og uddannelsespolitik sætter en anden *global, sammenlignende* og fremfor alt *uddannelsesøkonomisk* dagsorden i regi af OECD, EU, WTO, IMF og UNESCO, der problematiserer den nordiske skoles selvfedme og anfægter dens pædagogiske og demokratiske særtræk
- En ny *pædagagogisk økonomisme* allierer sig her med en *pædagagogisk humanisme* via en sammensmelting af økonomiske teorier om 'human capital', 'human ressource' og 'innovation' og voksenpædagogiske ideer om 'livslang læring', 'kompetenceudvikling' og 'kreativitet' i en form for nationalt human ressource management
- Men: Den Nordiske Skole er genopstået som Ny Nordisk Skole i DK som et bud på en ny socialdemokratisk skolepædagogik...

## **II. De nordiske skolers og læreruddannelsers udfordringer i lyset af globaliseringen m.v.**

- 'Globaliseringen' som samlebetegnelse for en række sammenhængende begivenheder og tendenser siden Murens Fald, Sovjetunionens sammenbrud, åbningen af den kinesiske økonomi, den informations- og kommunikationsteknologiske revolution m.v., der har
- resulteret i transformert global økonomi og en ny politisk, økonomisk og teknologisk verdensorden med nye krav fra arbejdsmarkedet til skole- og uddannelsessystem, øget migration, indvandring og etnisk-kulturel og religiøs diversitet m.v.
- og har tilsammen med nye transnationale undersøgelser og sammenligninger samt neoliberale og neokonservative politiske kræfter tilsammen anfægtet modelkarakteren af den socialdemokratiske og socialliberale nordiske skoletradition

I dag – efter 11.september 2001 og finanskrisen - står det klart, hvad 'globaliseringen' - mod forventningerne i 1990'erne - *ikke* førte til:

- 'Nationalstaternes endeligt' i en ny 'postnational orden' (som letsindigt hævdet af Habermas, Beck, Bauman, Giddens o.a.), men derimod til de nationale velfærdsstater transformation i retning af en ny form for politisk-økonomisk *neo-nationalisme* og økonomisk *patriotisme* kaldet 'konkurrencestaten'
- En ny 'kosmopolitisk verdensorden' og til udviklingen af 'verdensborgeren' som et nyt dannelsesideal, men til opkomsten af den 'aktive medborger' og den aktiverede 'medarbejder-borger' som politisk-pædagogiske modbilleder til 'modborgerne' (den ghettoriserede indvandrer, den arbejdssky kontanthjælpsmodtager m.v.)

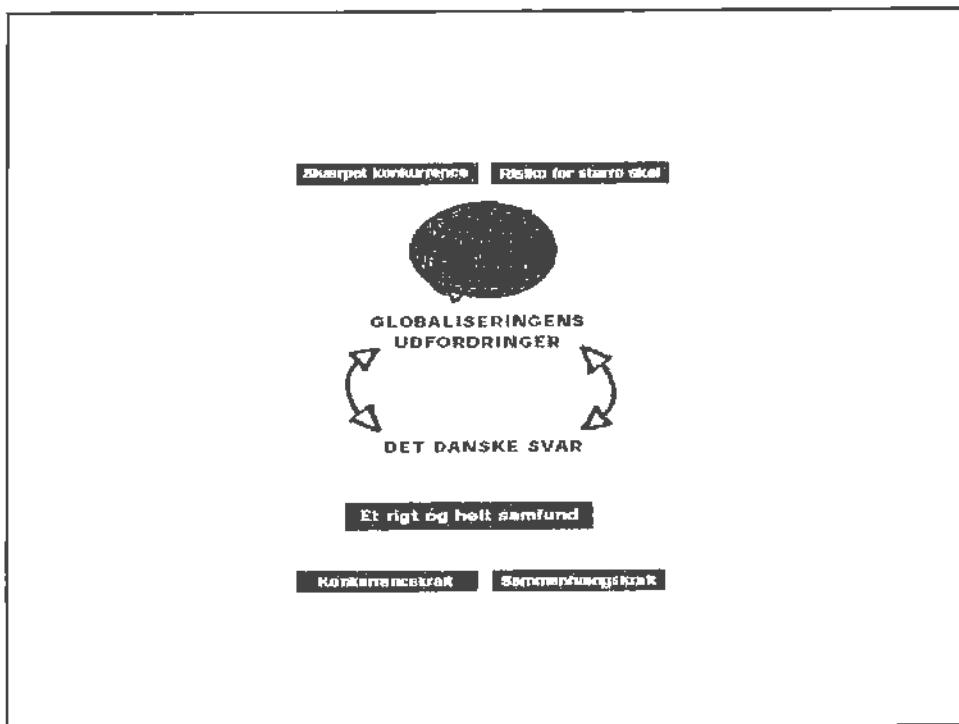
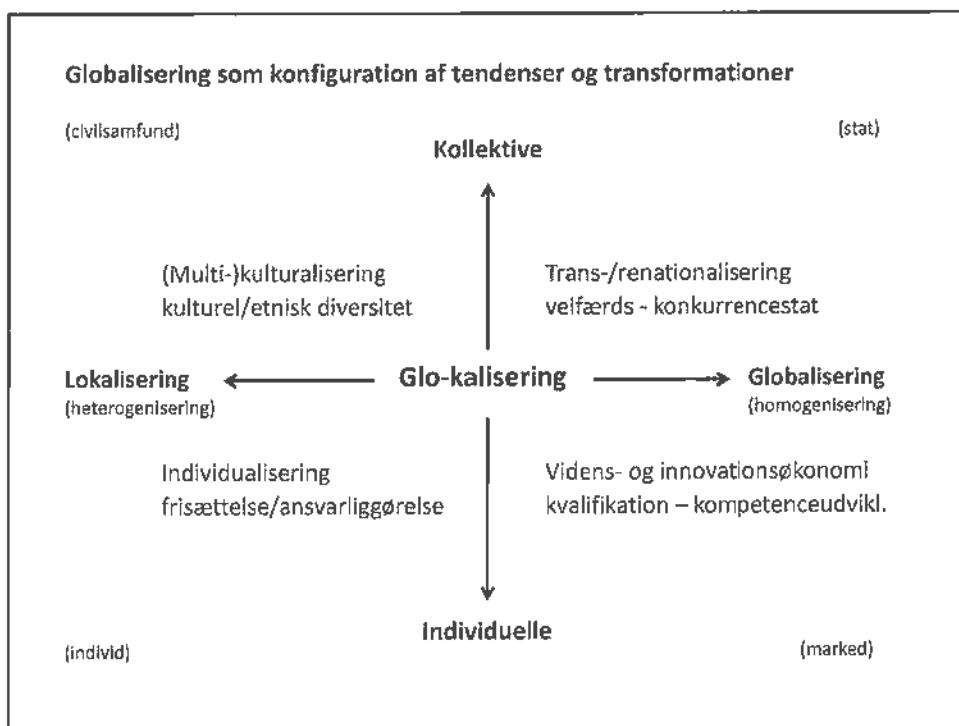
- Et 'multikulturelt samfund' og den multikulturelle stat som den postnationale tidsalders statsform:  
Siden 9-11 har 'multikulturalisme' derimod nærmest været betragtet som en *sikkerhedsrisiko* (f.eks. som denneisen af 'parallelsamfund'), som et *pædagagogisk svigt* eller som noget der underminerer *social tillid* og dermed samfundets *sammenhængskraft* og dermed *konkurrencekraft*

I stedet har vi fået en ny sammensmelting af kultur, politik og pædagogik (f.eks. i ideen om 'danske værdier', kanons eller 'medborgerskabstest' for indvandrere m.v.).

### 'Globalisering' efter 1990

- den politisk fremmede etablering af en *åben verdensøkonomi*, der har tvunget nationalstater til at bekymre sig om deres samlede status i den globaløkonomiske konkurrence – parallelt med
- *samfundets transformation* fra industrialsamfund til videnssamfund og fra industriøkonomier til videns- og innovationsøkonomier (med tilsvarende ændring af kvalifikations- og kompetencebehov på arbejdsmarkedet og nye krav til skole og uddannelsessystem)
- *nationalstatens transformation* fra national velfærdsstat til en national konkurrencestat, der politisk absoluterer sin samlede økonomiske konkurrenceevne som betingelse for at opretholde en velfærdspolitik, der samtidig omlægges i kompetitivt øjemed (fra beskyttelse og kompensation til forebyggelse og inklusion)

- De nationale kulturers transformation fra homogene enhedskulturer til *heterogene kulturer* gennem øget indvandring, der har skabt øget kulturel-religiøs diversitet (multietnicitet, multireligiøsitet, multikulturalitet) som pædagogiske og integrationspolitisk udfordring
- *Individualisering* som socio-kulturel tendens, der har ført til frisættelse fra tilhørighed til tradition, religion, (kjøns-)roller, klassekultur, autoritetsbindinger (og frisat individer til at insistere selvudvikling, selvrealisering, men også til moralsk selvensvar og selvbegrensning)
- Anfægtelsen af den videnskabelige, teknologiske og politiske *fremeskridtstro* (progressivismen og 'de store fortællinger'), der pædagogisk er blevet erstattet af en 'developmentalisme' og politisk af en art socialdarwinistisk 'fatalisme': at være i udvikling, omstilling, forandring og tilpasning er blevet et eksistentielt vilkår for selvopretholdelse og tilpasning - for individer som for organisationer og samfund/nationer

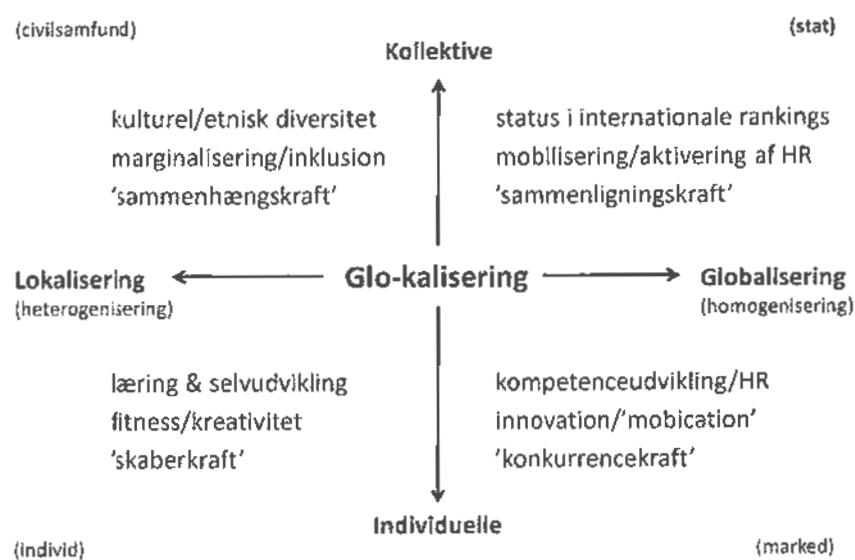


"Konkurrencestaten har et andet formål end velfærdsstaten og organiseres anderledes end denne. Konkurrencestaten er en *kamporganisation* skabt til at *mobilisere samfundets ressourcer* i konkurrence med andre stater, mens velfærdsstaten er en *beskyttende organisation* sat i verden for at *kompensere befolkningen fra den internationale konkurrences negative konsekvenser*.

Det er denne forskel, der viser, hvordan udviklingen fra velfærdsstat til konkurrencestat indebærer et (delvist) skift i *statens formål* og i dens organisation, men også hvordan de to former for stat legitimerer sig på forskellig vis." (s.206)

Ove K. Petersen: *Konkurrencestaten* 2011

#### Den nationale konkurrencestats konfigurative selvtematiseringer



### Den nationale konkurrencestat

- a) I en konkurrencestatslig optik forstås *nationen* tendentielt som en virksomhed/koncern, hvis ydre *konkurrencekraft* afhænger af den indre nationale (virksomheds-)kulturs *sammenhængskraft* - samt af den vedvarende inklusion, aktivering, optimering og kompetenceudvikling af nationens 5,5 mio. menneskelige ressourcer med særligt henblik på deres *skaberkraft* (kreative & innovative kompetencer)
- b) Konkurrencestaten er udtryk for en *ny statsræson*, der af hensyn til nationens 'sammenhængskraft' og dens globale 'konkurrencekraft' har gjort det til et af sine ypperste rationaler at 'få alle med' og at få 'alle til at bidrage' igennem inklusion i fra børnehave over skole- og uddannelsessystemet til arbejdsmarkedet: uddannelses- og socialpolitik underordnes beskæftigelsespolitikken (*employability*) i et inklusionsperspektiv

### c) Konkurrencestaten markerer *velfærdspolitisk* en overgang

- fra beskyttelse/kompensation til forebyggelse/inklusion
- fra 'distributiv solidaritet' til 'kompetitiv solidaritet'
- 'kompetitiv solidaritet': den produktivistiske rekonstruktion af social solidaritet: at være solidarisk og stå sammen om at gøre alle individer produktive og konkurrencedygtige på arbejdsmarkedet og derigennem bidrage til nationens samlede konkurrenceevne (fra lighed til sikring af lige muligheder gennem inklusion)
- tematiseret som en 'oprustning af den humane kapital' via livslang kompetenceudvikling gennem læring og krav om at alle uddannelsesinstitutioner fra vuggestue og frem skal tilpasse sig arbejdsmarkedet korte og langsigtede behov

d) Konkurrencestatens tre dominerede uddannelsespolitiske diskurser

- de seneste 10-15 års svar på 'globaliseringens udfordringer'

- 'faglighed og test'
- 'livslang læring og kompetenceudvikling'
- 'kreativitet og innovation'

Ingen handler om demokrati eller medborgerskab, men tematiserer problematiserer på hver deres måde skole og uddannelse i et *økonomisk og ressource-strategisk perspektiv* med hver deres version af, hvad det i fremtiden er vigtigt at lære, vide og kunne i globale uddannelseskonkurr.

De har dog i Danmark og Norge fået følgeskab af en

- kulturkonservativ diskurs om national-kulturel oprustning via nationale kanons m.v. (Haarder, Hernes)
- en demokratisk-pædagogisk medborgerskabdiskurs (Korsgaard)

a) 'faglighed og test'

- 'styrket faglighed' gennem test og nationale mål, hvor skolers, elevers og læreres performance skal kunne måles med henblik på rankings i internationale komparative undersøgelser (PISA, TIMMS, PERLS):
- forbedret 'faglighed' er vejen i den globale uddannelseskonkurrence

b) 'læring og kompetenceudvikling'

- faglige færdigheder er vigtige, men ikke tilstrækkelige; afgørende er at kunne tilegne sig viden (lære at lære) og at kunne anvende denne i skiftende situationer (kompetence-beredskab)

c) 'kreativitet og innovation'

- afgørende er, at lærer elever, studenter og medarbejdere lærer at skabe nye viden og anvende denne i nye sammenhænge – i henhold til, at en videns- og innovationsøkonomi kræver kreative og innovative kompetencer som det globale konkurrenceparametere

## **Uddannelsespolitiske positioner**

### **1. Neoliberale skole- og uddannelsespolitikker**

- økonomisering og managerialisering af uddannelse og pædagogik: incitamenter, konkurrence, kvalitetsmåling, resultatsorientering m.v.
- uddannelse som investering i human kapital og menneskelige ressourcer, der skal fremme vækst og konkurrenceevne
- orientering mod output og efterspørgsel efter specifikke kvalifikationer, færdigheder og kompetencer artikuleret af erhvervs- og industriorganisationer, brugere og forbrugere (valgfrihed)
- orienteret efter OECD og EU's økonomiske anbefalinger og accepterer PISA og TIMMS-resultater grundlag for uddannelsespolitik
- fokus på kognitiv-instrumentelle kompetencer og faglige præstationer snarere end i elevers moralsk, æstetiske, sociale eller personlige udvikling; flere timer til læsning, modersmål, matematik, naturvidenskab, fremmedsprog (engelsk) m.v. samt læreplaner, udviklingsplaner og elevplaner, m.v.

### **2. Kultur- og værdikonservative positioner**

- Repræsenterer besindelsen på den nationale kultur i lyset af globalisering og multikulturalisering: 'fortrolighed med dansk kultur'
- Kritik af socialdemokratiske og progressivistiske pædagogiks elevcentrering og proces- og projektorienterede læring - nyt fokus på det faglige og kulturelle indhold i fag – dansk, nationale historie m.v.
- Bertel Haarder i DK og Gudmund Hernes i Norge – begge optaget af skolens rolle i udbredelsen af den nationale arv, kultur og dannelse, bl.a. i form af kanons
- Baggrund for etablering af 'Kristendom og livsoplysning' som selvstændigt fag i læreruddannelsen, senere suppleret med 'medborgerskab' som 'Kristendom, livsoplysning og medborgerskab'

### **3. Den nye socialdemokratiske og centrum-venstre progressivisme**

- Båret af en bekymring for den sociale ligheds og integrations opløsning i øget ulighed, privatisering (privatskoler), polarisering m.v.
- Skolen skal snarere fremme lighed og social integration, inklusion i klassesætteskab m.v. end den nationale kulturarv – altså forsvar for den klassiske udelte enhedsskole som mødested mellem børn med forskellig social og kulturel baggrund, herunder indvandrerbaggrund - imod stigningen i privatskoler for ressourcestærke børn
- Imod fokusering på nationale test og et nyt fokus på skolens inklusionspolitiske betydning i lyset af dens marginaliseringsmekanismer: skolen til fremme af sammenhængskraften

Velfærdsstatens transformation til konkurrencestat har udløst en ny opmærksomhed på *forebyggelse*

#### *Forebyggelse*

- dels som led i rationalisering af velfærdsstatens beskyttelses-, behandlings- og kompensationsudgifter (passiv forsørgelse)
- dels som led i betydningen af 'tidlig indsats' mht. til forebyggelse af *negativ social arv* med senere manglende uddannelses- og arbejdsmarkedstilknytning og marginalisering som følge
- dels som led i integrationspolitik i forhold til indvandrerfamilier (forebyggelse af *negativ kulturel arv* gennem tidlig resocialisering og 'genopdragelse' af potentielle 'modborgere')

### *Inklusion og rummelighed*

- Den velfærdspolitiske forestilling om 'rummelighed' fra 1990'erne: 'det rummelige arbejdsmarked', 'den rummelige skole' og daginstitution', det rummelige samfund – med plads til alle
- Generelle parole om, at 'der skal være plads til alle' fordi 'vi skal have alle med...' fordi 'alle skal deltage' fordi 'alle skal bidrage' - uanset særlige behov, sociale baggrund eller kulturelle tilhørssforhold – som modværtge mod 'det delte samfund' og 'store skel'...
- Men: det handler ikke længere inklusion i et *demokratisk fællesskab som medborgere*, men om inklusion i *det nationale arbejdsfællesskab som medarbejder-borger*

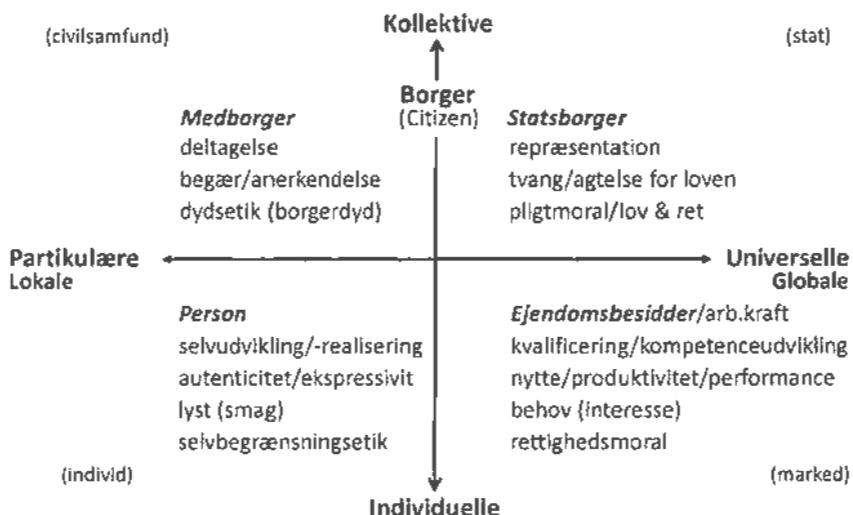
Implicerer en politisk-pædagogiske reformulering af *borgerrollen*  
- og dermed forholdet mellem individualitet og fællesskab

- a) fra velfærdsstatens pædagogisk-politiske ideal om den *medbestemmende og demokratisk deltagende medborger*
- b) til konkurrencestatens pædagogisk-økonomiske ideal om *medbidragende medarbejder-borger*, der betragtes som *arbejdsressource*

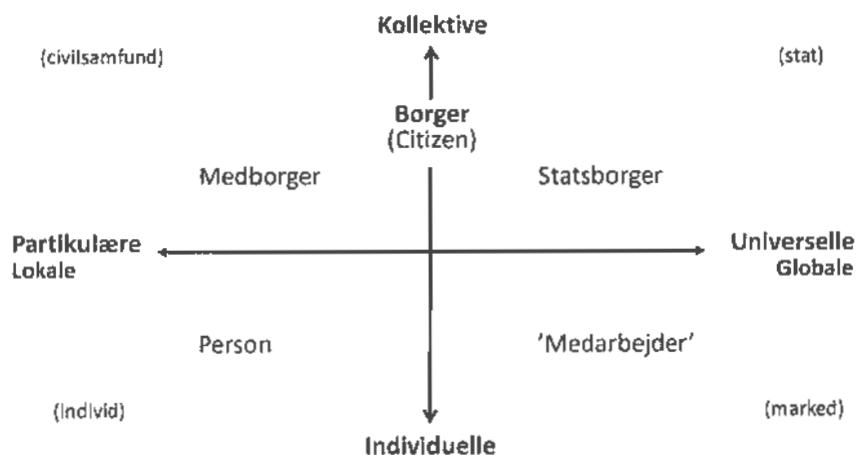
Konkurrencestatens kobling af *konkurrencekraft* og *sammenhængskraft* fordobler m.a.o. forestillingen om *statsborgeren* og knytter den til

- den 'aktive medborger,' der skal aflaste velfærdsstatens ydelser og indsatser og påtage sig forpligtelser i nærmiljø m.v.
- den nationalt aktiverede 'medarbejder-borger', der gennem uddannelse og livslang kompetenceudvikling gennem læring skal udvikle sine menneskelige ressourcer og holde sig fit for arbejdsmarkedet
- sammenhængskraft, inklusion og medborgerskab knyttes ikke længere til demokrati, men til arbejdet og nationen som arbejdsfællesskab

### Borgerens konfiguration



### Nye differentieringer i den nationale borgerrolle



### 3. Den nordiske læreruddannelse?

- forskelle mellem dem – faglighed og dænnelse – Finland og de andre
- akademisering- og professionaliseringer
- Forskningsbasering – evidensbasering
- det faglige løft og/eller øget faglighed – fagdidaktisk oprustning på bekostning af almendannelse
- eksperter i undervisning – person/professions-forholdet m.v.
- demokrati i skolen og demokrati i læreruddannelsen
- fortrængningen af det pædagogiske og det demokratisk almendannende

#### **4. Ny Nordisk Skole – den nordiske skoletraditions revival som model for en progressiv konkurrencestatslig pædagogik?**

*Det Nordiske* har de seneste år fået ny retorisk renæssance i Danmark: Nordisk Design, Nordisk Livsstil, Nordisk Mad – NOMA; Nordisk Rum og Arkitektur på Louisiana under overskriften 'New Nordic'; et livsstilsmagasin med navnet Nordic Man – og senest også *Ny Nordisk Skole* som model for traditionsbesindende fornyelse af folkeskolen på konkurrencestatslige vilkår med NOMA som model

Altså:

Den Nordiske Skole er ikke død, men genopstået som Ny Nordisk Skole – og som et bud på en modernisering af en socialdemokratisk og progressiv pædagogik under globaliseringens konkurrencestatslige vilkår

#### **Hvad er da Ny Nordisk Skole?**

- "Et fagligt løft af vores dagtilbud, grundskoler og ungdomsuddannelser kan ikke alene ske gennem nye lovforslag, nye rammer og nye strukturer. En pædagogisk og faglig udvikling af vores dagtilbud, grundskoler og ungdomsuddannelser begynder med de lærere, ledere og pædagoger, der giver fælles håndslag på at gøre det endnu bedre."
- Børne- og undervisningsminister Christine Antorini vil derfor i efteråret 2012 invitere alle dagtilbud, grundskoler og ungdomsuddannelser til at være med i Ny Nordisk Skole. Det er et tværgående forandringsprojekt for hele dagtilbuds- og undervisningssystemet, der med afsæt i danske og nordiske værdier skal inddrage, begejstre og støtte praktikerne til selv at igangsætte forandringer" (citat fra hjemmesiden)

"Udfordringerne er presserende:

- Den såkaldt *negative sociale arv* bliver ikke i tilstrækkelig grad brudt. Mange børn og unge fra uddannelsesfremmede hjem, og særligt drengene, forlader folkeskolen uden tilstrækkelige kundskaber til at gennemføre en ungdomsuddannelse.
- Der er for *lav gennemførelse* og for *højt frafald* i ungdomsuddannelserne."

"En udvikling, der skal ske på skuldrene af det værdigrundlag, som børne- og undervisningsministerens dialoggruppe for Ny Nordisk Skole har nedfældet i mål, manifest og dogmer for Ny Nordisk Skole. At være en Ny Nordisk Skole-institution er således en erklæring om at ville udvikle sit dagtilbud, sin grundskole eller ungdomsuddannelse med afsæt i manifestets grundlæggende værdier:

- At løfte fagligheden ved at udfordre alle børn og unge, så de bliver så dygtige, de kan.
- At praksis og teori skal kobles bedre i en undervisning med inddragelse af og perspektiv til virkeligheden.
- At de børn og unge, som uddannelsessystemet giver videre, skal være livsduelige individer med en stærk bred faglighed.
- At respekten for både fællesskabet og for den enkelte er rammen for et fagligt løft af alle.
- At pædagoger, lærere og ledere tager ansvar for valg af metoder og arbejder systematisk undersøgende på baggrund af viden fra forskning, erfaringer fra praksis og forventninger fra omverden."

NNS kiler sig ind mellem to globaliseringsdebatter i Danmark fra 2000-2010, to måder at møde globaliseringens udfordringer:

To på én gang beslægtede og modsatrettede positioner:

- a) En position med afsæt i 'danske værdier', der krævede, at der blev slået ned mod multikulturalisme, overdreven individualisme og andre trusler mod den 'sammenhængskraft'. Repræsenteret af bl.a. Anders Fogh Rasmussen, Karen Jespersen og Ralf Pittelkow.
- b) En anden position, der slår til lyd for en værdibaseret globaliseringsstrategi, men i en mere kulturradikal eller progressivistisk variant, hvor humanistiske og inkluderende værdier blev set som det nye forretningsgrundlag for Danmark i den globale konkurrence. Repræsenteret af MandagMorgen og Innovationsrådet – og på den politiske scene frem for alt af Det Radikale Venstre

Ny Nordisk Skole er et tegn på, at den anden position nu har fået mulighed for at sætte dagsordenen.

I Ny Nordisk Skole-dokumenterne optræder 'Norden' derfor (som det ofte har været tilfældet i Danmark) som en art generaliseret og idealiseret danskhed, som en slags danskhedens idealjeg, sådan som det progressive Danmark gerne vil se den: ikke provinsiel, indskrænket og ekskluderende, men humanistisk, solidarisk og kosmopolitisk inkluderende

Den diagnose, der ligger bag undervisningsminister Christine Antorinis lancering af NNS i 2011 lyder i al dramatisk korthed:

"Vi står midt i en uddannelseskrise. Der er brug for en ny kurs. Der er brug for en egentlig uddannelsesrevolution". Denne revolution drejer sig om "at skabe en skole for alle" – en skole hvor "alle skal gennemføre mere uddannelse".

Tanken genfindes i Regeringsgrundlaget fra oktober 2011, hvori der lægges op til en kommende reform af folkeskolen.

Her hedder det, at "folkeskolen skal være hele Danmarks skole", en "fagligt stærk skole, der har plads til og er attraktiv for alle børn".

Folkeskolen skal sikre, at alle elever får et højere fagligt udbytte af undervisningen, og at færre udskilles til at modtage specialundervisning, men i stedet inkluderes i den almindelige undervisning.

#### Projektet hviler

- dels i en kritik af VK-regeringens ulighedsskabende skolepolitik,
- dels i en selvkritik af 1990'ernes idéer om 'individualisering' og 'ansvar for egen læring', der kaldes en 'katastrofe' som pædagogisk princip, fordi det "i den grad hægtet børn og unge fra uddannelsesfremmede hjem af"

Den socialdemokratiske selvkritik demonstrerer dog samtidig overgangen til en konkurrencestatslig optik, hvor målet netop er at mobilisere alle befolkningsressourcer - hvor 'alle skal med', fordi "alle skal bidrage" – og uddannelse bliver det centrale middel til at opnå dette

NNS blev i udgangspunktet undfanget som et skoleprojekt, men er senere blevet udvidet til et samlet 'tværgående forandringsprojekt', der skal dække hele aldersgruppen 0-18 og dermed spænde over såvel daginstitution, skole og gymnasium og ungdomsuddannelser.

Projektet skal m.a.o. afspejle den integration af førskole-, skole- og gymnasieområdet, som lå til grund for oprettelsen af *Ministeriet for Børn og Undervisning* ved regeringsskiftet: den institutionsintegrerende totalmobilisering og inkludering af børn fra 0-18 i uddannelsessystemet.

Derfor er der nu hele tre professioner og institutionsformer involveret i dialogen, og de forventes at give hinanden 'fælles håndslag på at gøre det endnu bedre' og præstere et 'fagligt løft af vore daginstitutioner, skoler og ungdomsuddannelser'.

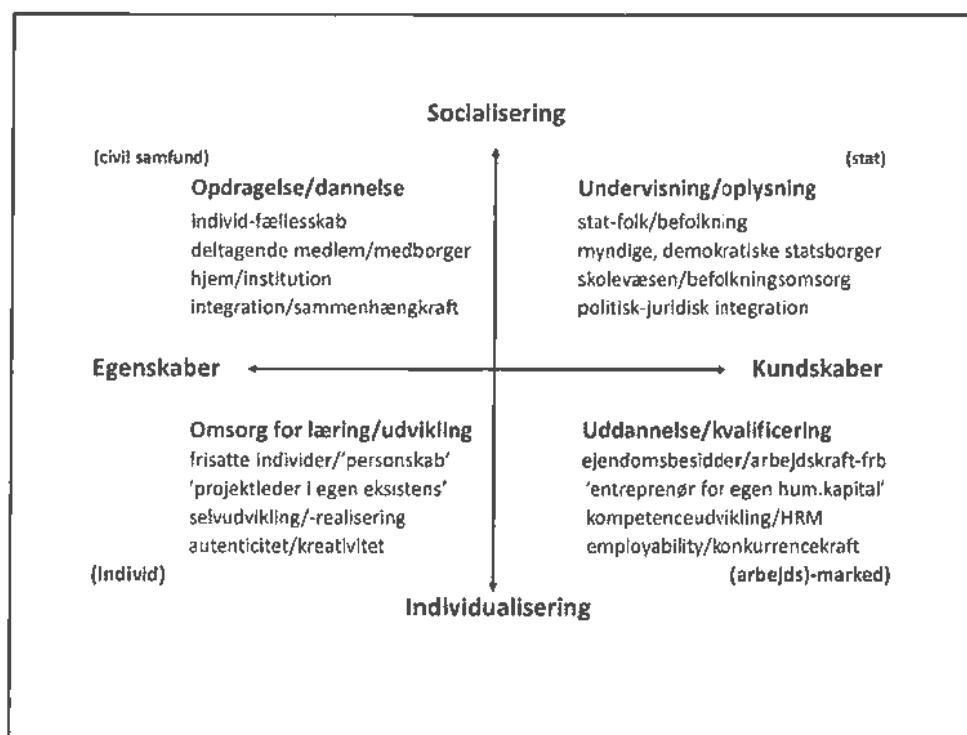
Samtidig lægges der altså diskret op til en udvidelse af den undervisningspligtige alder fra 9 til 18 år...

Det nye og interessante ved NNS-visionen er, at den vil skabe national uddannelsesmobilisering ved at tage udgangspunkt i styrkerne i dansk og nordisk pædagogik og skoletradition - snarere end i frygten for konkurrenterne - og Østasien i særdeleshed.

Der spejdes ikke længere mod øst, men mod nord (og lidt mod Canada). Spørgsmålet er, om NNS formår at indløse denne vision, da den samtidig har spændt sig for entydig konkurrencestatslig dagsorden

NNS-initiativet er også en ny måde at gribe politikdannelse an på og et symptom på vanskelighederne og legitimationsproblemerne i det konkurrencestatslige projekt, hvor uddannelse både skal skabe konkurrencekraft og sammenhængskraft.

Problemet er, at uddannelsessystemet faktisk ikke formår at få alle med, men nærmest systematisk ekskluderer 10-15 % af eleverne, og således ikke blot taber konkurrencekraft, men samtidig reproducerer social ulighed – dvs. underminerer sammenhængskraften.



## Vedlegg

**PROGRAM FOR NORDISK MINISTERRÅDS SEMINAR/KONFERANSE**  
**"DEMOKRATI OG LÆRERBEVISSTHET" MANDAG 22. OG TIRSDAG 23.10.2012**

DAG 1		
9.00 – 10.00	<b>Registrering</b>	Konferansevertene
10.05-10.20	<b>Mål og program for seminaret/konferansen</b>	Rolf Mikkelsen
10.20-10.45	<b>Presentasjon av dreiepunktet ICCS (International Civic and Citizenship Education Study)</b>	Jens Bruun
10.45-11.30	<b>Skoler som politiske arenaer</b>	Erik Amnå
11.30-11.40	Pause	
11.40-12.05	<b>Demokratiperspektiver i dansk lærerutdanning</b>	Kirsten Margrethe Andersen
12.05-12.30	<b>Demokratiperspektiver i finsk lærerutdanning</b>	Matti Rautiainen og Arja Virta
12.30-13.30	Lunsj	
13.30-13.55	<b>Demokratiperspektiver i svensk lærerutdanning</b>	Silvia Edling, Maria Olson og Johan Liljestrand
13.55-14.20	<b>Demokratiperspektiver i norsk lærerutdanning</b>	Tine Arntzen Hestbek og Cecilie Rønning Haugen
14.20-15.00	<b>Spørsmål, dialog og diskusjon</b>	Panel med lærerutdannere
15.00-15.30	Pause med frukt, te og kaffe	
15.30-16.15	<b>Lærere og skoleledere i Norden. Hva legges det vekt på i skolen omkring demokratiopplæringen?</b>	Jens Bruun
16.15-17.00	<b>Demokratiske kunnskaper og ferdigheter – nordiske likheter og forskjeller – didaktiske implikasjoner</b>	Dag Fjeldstad
18.00-19.00	Mingling med forfriskninger	
19.00	Konferansemiddag	
DAG 2		
9.00-9.45	<b>Medborgerkunnskaper i sikte. Resonnementer og feilsvar hos svenske elever</b>	Cecilia Arensmeier
9.45-10.30	<b>ICCS og likverd – om betydningen av elevenes bakgrunn for ICCS-resultatene i de nordiske landene</b>	Ellen Almgren
10.30-11.00	Pause	
11.00-11.45	<b>Skolen og klassen som demokratisk erfaringkontekst</b>	Jonas Lieberkind
11.45-12.30	<b>Nordiske elevers engasjement og deltagelse</b>	Rolf Mikkelsen
12.30-13.30	Lunsj	
13.30-14.15	<b>Den nordiske skolens og lærerutdanningenes aktuelle utfordringer i lys av globalisering og kriser</b>	Jens Erik Kristensen
14.15-15.00	<b>Oppsummering, dialog, diskusjon og avslutning</b>	Invitert referent og panel
15.00	SLUTT	

## **INNLEDERE VED SEMINARET/KONFERANSEN**

***Ellen Almgren***, undervisningsråd/forsker, Utvärderingsavdelingen, Skolverket

***Erik Amnå***, professor, Örebro universitet

***Kirsten Margrethe Andersen***, lærerutdanner, lærerutdannelsen i Silkeborg, VIA UC

***Cecilia Arensmeier***, lektor/forsker, Örebro universitet

***Cecilie Rønning Haugen***, førsteamannusis, Program for lærerutdanning, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

***Jens Bruun***, lektor/forsker, Institutt for utdannelse og pedagogikk (DPU), Aarhus universitet

***Silvia Edling***, forsker, Universitetet i Uppsala

***Dag Fjeldstad***, førstelektor/forsker, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo

***Tine Arntzen Hestbek***, førstelektor, Program for lærerutdanning, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

***Jens Erik Kristensen***, lektor/forsker, Institutt for utdannelse og pedagogikk (DPU), Aarhus universitet

***Jonas Lieberkind***, adjunkt/forsker, Institutt for utdannelse og pedagogikk (DPU), Aarhus universitet

***Johan Liljestrand***, forsker, Högskolan i Gävle

***Rolf Mikkelsen***, dosent/forsker, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo

***Maria Olson***, forsker, Stockholms universitet/Högskolan i Skövde

***Matti Rautiainen***, lecturer, University of Jyväskylä

***Arja Virta***, professor, University of Turku

**DELTAKERE PÅ ICCS-KONFERANSE PÅ VOKSENÅSEN HOTELL MANDAG 22.-OG TIRSDAG 23. OKTOBER 2012 – UNIVERSITETET I OSLO**

	Fornavn	Etternavn	Institusjon
<b>1</b>	Per Anders	Aas	Høgskolen i Oslo og Akershus
<b>2</b>	Ellen	Almgren	Skolverket
<b>3</b>	Erik	Amnå	Örebro universitet
<b>4</b>	Kirsten M	Andersen	Professionshøjskolen i Silkeborg
<b>5</b>	Jan Anders	Andersson	Malmö högskola
<b>6</b>	Cecilia	Arensmeier	Örebro universitet
<b>7</b>	Maria	Arvidsson	Linköpings universitet
<b>8</b>	Maria	Barstad	Høgskolen i Vestfold
<b>9</b>	Tonje K.	Berg	Universitetet i Oslo
<b>10</b>	Jesper	Boding	Professionshøjskolen Metropol
<b>11</b>	Anders	Broman	Karlstad universitet
<b>12</b>	Jens	Bruun	Aarhus Universitet
<b>13</b>	Jonas	Christophersen	Høgskolen i Bergen
<b>14</b>	Maria	Duus	Utdanningsdirektoratet
<b>15</b>	Silvia	Edling	Uppsala Universitet
<b>16</b>	Kristin	Eide	Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
<b>17</b>	Ragnhild	Evensen	Høgskolen i Vestfold
<b>18</b>	Dag	Fjeldstad	Universitetet i Oslo
<b>19</b>	Bjørn Aksel	Flatås	Høgskolen i Buskerud
<b>20</b>	Guadelupe	Francia	Uppsala universitet
<b>21</b>	Håkon Rune	Folkenborg	Universitetet i Tromsø
<b>22</b>	Tom	Gullberg	Åbo Akademi
<b>23</b>	Christina E.	Gran	Universitetet i Oslo
<b>24</b>	Gunnar	Grut	Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
<b>25</b>	Cecilie Rønning	Haugen	Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
<b>26</b>	Hans Petter	Hermansen	Høgskolen i Østfold
<b>27</b>	Arnhild	Hegtun	Kunnskapsdepartementet
<b>28</b>	Tine	Arntzen Hestbek	Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
<b>29</b>	Kjellrun	Hiis Hauge	Høgskolen i Bergen
<b>30</b>	Jørgen	Haavardsholm	Kunnskapsdepartementet
<b>31</b>	Line L.	Jenssen	Høgskolen i Buskerud
<b>32</b>	Kjersti	Klette	Det Europeiske Wergelandssenteret
<b>33</b>	Agnete	Knutas	Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
<b>34</b>	Jens Erik	Kristensen	Aarhus Universitet
<b>35</b>	Rolf Inge	Larsen	Universitetet i Tromsø
<b>36</b>	Ellen	Lange	Kunnskapsdepartementet
<b>37</b>	Jonas	Lieberkind	Aarhus Universitet
<b>38</b>	Tove Grete	Lie	Høgskolen i Sør-Trøndelag
<b>39</b>	Lars	Lindblom	Umeå universitet
<b>40</b>	Ann-Sofie	Lennqvist Lindén	Örebro universitet
<b>41</b>	Johan	Liljestrand	Högskolan i Gävle
<b>42</b>	Jan	Löfström	Helsingfors Universitet
<b>43</b>	Mathias	Martinsson	Linköpings universitet
<b>44</b>	Rolf	Mikkelsen	Universitetet i Oslo
<b>45</b>	Michael	Mogensen	Lærerutdannelsen i Silkeborg
<b>46</b>	Thomas	Stenz Mortensen	University College Nordjylland
<b>47</b>	Anne-Beathe	Mortensen-Buan	Høgskolen i Vestfold

**DELTAKERE PÅ ICCS-KONFERANSE PÅ VOKSENÅSEN HOTELL MANDAG 22.-OG TIRSDAG 23. OKTOBER 2012 – UNIVERSITETET I OSLO**

<b>48</b>	Per	Munch	University College Nordjylland
<b>49</b>	Maria	Olson	Stockholm universitet/Högskolan i Skövde
<b>50</b>	Per	Overrein	Høgskolen i Sør-Trøndelag
<b>51</b>	Matti	Rautainen	University of Jyväskylä
<b>52</b>	Kari	Repstad	Universitetet i Agder
<b>53</b>	Rune	Riberholt	Professionshøjskolen Metropol
<b>54</b>	Tuure	Tammi	University of Helsinki
<b>55</b>	Inger Margrethe	Tallaksen	Universitetet i Agder
<b>56</b>	Asgeir	Tryggvason	Örebro universitet
<b>57</b>	Eirik	Vassenden	Høgskolen i Bergen
<b>58</b>	Arja	Virta	University of Turku
<b>59</b>	Thomas Gjerstad	Wennesland	Universitetet i Oslo
<b>60</b>	Steinar	Wennevold	Høgskolen i Østfold
<b>61</b>	Maria	Øksnes	Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet





**Institutt for lærerutdanning og skolehøytning**  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet  
Universitetet i Oslo  
Postboks 1099 Blindern  
0317 OSLO

**Dept. of Teacher Education and School Tugtnej**  
Faculty of Education  
University of Oslo  
P.O.Box 1099 Blindern  
0317 Oslo  
Norway

[www.uio.no/kjf/pq/ku1](http://www.uio.no/kjf/pq/ku1)

ISSN 1503-8076  
ISBN 978-82-; 54; 4-22-7