

MASTEROPPGAVE

Demokratiforståelser i den norske skolen

Tonje Ludt

16.mai 2022

Master i Organisasjon og ledelse

Avdeling for Økonomi, språk og samfunnsfag



Forord

Da arbeidet med denne masteroppgaven startet, var jeg veldig fasinert av dette med demokratiets skyggesider – der demokratiet ikke fungerte. Etter hvert som jeg leste mer og mer om dette kom jeg til den erkjennelsen at det «vi alle» legger i demokratibegrepet også er farget av vårt politiske ståsted og menneskesyn. Til tross for at vi har gått gjennom opplæringsystemet i norsk skole, har vi ulike oppfatninger av hva vi knytter til begreper som medvirkning og demokrati.

Etter å ha jobbet i skoleverket i mer enn 20 år, har jeg vært gjennom flere læreplanreformer og nye læreplaner. Med den siste læreplanen LK20, kom begreper som «demokrati og medvirkning» inn som tverrfaglige emner i alle fag og de ble løftet frem i den overordnede delen av læreplanen. Jeg ble derfor nysgjerrig på hvordan disse begrepene ble definert og hvordan vi i skolesektoren underviser i lys av dette. Dette har derfor vært med å forme hvordan denne masteroppgaven har utviklet seg fra demokratiets skyggesider til ulike demokratisyn i skolen. Arbeidet skulle egentlig kartlegges ved intervjuer under i den videregående skolen, men koronaepidemien og liten respons hos informantene gjorde at oppgaven ble en kvalitativ innholdsanalyse istedenfor. Dette har vært en veldig interessant reise og jeg ville ikke vært disse erfaringene foruten.

Jeg vil gjerne takke min eminente veileder, Inger Marie Hagen, for mange god samtaler og konkrete veiledningstips i arbeidet med oppgaven. Uten hennes råd og vink, hadde jeg ikke kommet i mål med denne oppgaven.

Jeg vil takke mine medstudenter for gode og inspirerende samlinger, også på zoom i koronatiden. Småpratene i pausene er gull verdt.

Til slutt vil jeg takke min flotte familie for all støtte og tilrettelegging i arbeidet med oppgaven. Det er jammen krevende å jobbe med en master ved siden av full jobb.

Halden, 16.mai 2022

Sammendrag

Denne masteroppgaven søker å kartlegge hvilke ulike demokratisyn vi finner i den norske skolen i dag.

Det blir gjort en sammenliknende analyse av demokratisynet i læreplanene i Kunnskapsløftet fra 2006 og i Fagfornyelsen i 2020 med bakgrunn i kommunitaristisk, deliberativ og liberalistisk demokratiteori og en analyse av lærernes arbeidsplassdemokrati. Det er lærerne som står for demokratiopplæringen av elevene og formålet med denne masteren er å se om det er samsvar i demokratiutviklingen for lærerne og utviklingen i demokratisyn i læreplanene.

For læreplanene viser funn i analysen at det liberalistiske demokratisynet øker ved at læreplanene har større fokus på individuelle rettigheter og tilpasset opplæring. Når det gjelder lærernes arbeidsplassdemokrati, har det utviklet seg i motsatt retning, men en redusert individuell innflytelse til en mer representativ innflytelse gjennom fagforeningene.

Funnene i denne oppgaven tyder videre på at de som er satt til å undervise og lære opp våre elever i demokrati selv opplever at deres demokratiske innflytelse minker.

Innhold

1. Innledning	1
2. Formål	5
2.1 Problemstilling og forskningsspørsmål	5
2.2 Oppbygning av oppgaven	6
3 Demokratiteori	7
3.1 Demokrati som statsform med folkestyre	8
3.2 Demokrati som rettigheter og rettsstat	9
3.3 Demokratiet som aktiv deltakelse – deltakerdemokratiet	10
3.4 Demokrati som felles verdigrunnlag	11
3.5 Demokratiforståelse i skolen	12
3.5.1 Demokratisk medborger	12
3.5.2 Tynt og tykt medborgerskap	13
3.5.3 Undervisning om, for og gjennom demokrati	13
3.6 Skolens oppdrageransvar og demokratisyn	14
3.6.1 Det liberalistiske perspektiv	16
3.6.2 Det kommunitaristiske perspektiv	18
3.6.3 Det deliberative perspektiv	19
3.7 Demokrati i arbeidslivet	21
3.7.1 Demokratisk samfunn – demokratisk arbeidsliv	21
3.7.2 Arbeidsmiljøloven	23
3.7.3 Hovedavtalen	25
3.7.4 Direkte demokrati i arbeidslivet	26
3.7.5 Representativt demokrati i arbeidslivet – fagforeninger	28
3.7.6 Dialogdemokrati – samtaledemokrati	29
3.7.7 Betydningen av demokrati i arbeidslivet for lærerne	30
4 Metode	32
4.1 Kvalitativ innholdsanalyse	32
4.2 Kvantitativ innholdsanalyse	34
4.2.1 Validitet	34
4.2.2 Datakvalitet	35
4.2.3 Reliabilitet	36
4.2.4 Tre demokratisyn – begrepsinndeling	36
4.2.5 Feilkilder	38
5 Hvordan er demokratisynet endret i læreplanene?	39
5.1 Historisk gjennomgang av endringer i læreplanene de siste 30 årene	39

5.2	Demokratiperspektiv i læreplanene	41
5.2.1	Demokratiperspektiv i LK06 – generell del (L93/L97)	42
5.2.2	Demokratiperspektivet i LK20 – Overordnet del	44
5.2.3	Demokratiperspektivet i læreplan i samfunnsfag LK06	45
5.2.4	Demokratiperspektivet i læreplan i samfunnsfag LK20	46
5.2.5	Demokratiperspektiv i LK06 (generell del + fagplan) og LK20 (overordnet del + fagplan)	46
5.2.6	Sammenlikning av LK06 og LK20	47
5.3	Oppsummering	48
6	Hvordan har medbestemmelsen for lærere endret seg?	50
6.1	Historisk gjennomgang – kontakt med sentral myndighet	51
6.1.1	Opprettelsen av videregående skole og rådet for videregående opplæring	51
6.1.2	Politisk debatt og nedleggelse av den sentrale rådsordningen	52
6.1.3	Læreplanarbeidet	55
6.1.4	Utdanningsdirektoratet opprettes	56
6.1.5	Reformer og omstrukturering	57
6.1.6	Oppsummering	58
6.2	Fagforeninger – representativ deltakelse	59
6.2.1	Hvor mye innflytelse har de tillitsvalgte ved skolene?	60
6.3	Lokal medvirkning ved skolene – direkte deltakelse	63
6.3.1	Skoleutvalg og lærerråd lokalt	63
6.3.2	Informasjonsmøter (allmøter) på skolene	66
6.3.3	Pedagogisk ledelse ved skolene	67
6.4	Oppsummering	69
7	Drøfting	70
7.1	Hvilke endringer ser vi i demokratisynet i læreplanene?	70
7.2	Hvordan har medbestemmelsen endret seg for lærerne?	71
7.3	Sammenheng og svar på problemstillingen	72
7.3.1	Demokratiopplæringen for elevene	73
7.3.2	Styrking av den profesjonsfaglig utvikling på arbeidsplassen	77
7.3.3	Styrking av lærerrollen	79
8	Avslutning	82
9	Litteraturliste	84
	Vedlegg	92

1. Innledning

Demokrati er en viktig og grunnleggende verdi i vårt samfunn. I skrivende stund ser vi hvordan demokratiets verdier blir satt på prøve med krigen i Ukraina. Gjennom media får vi innblikk i krigens grusomheter og samtidig hvordan FN, NATO, EU og enkeltland prøver å hjelpe til. FN er handlingslammet med Russlands vetorett i Sikkerhetsrådet er det lite de får gjort. EU prøver å hjelpe uten å bli en aktiv part i krigen. Millioner av mennesker flykter, og det er ingen tvil om at det er krise i Europa nå.

«Er demokratiet i fare?» spør professor Janne Haaland Matlary i Aftenposten (Matlary, 2022, 18.mars). Hun peker på flere demokratiske dilemmaer i debattinnlegget: populisme, polarisering, makt og avmakt, formell og uformell makt, tillit, respekt for ytringsfriheten og problemer med overnasjonal makt. I den liberale tankesmien, Civita, kan vi lese andre innlegg fra Jan Erik Grindheim, der han argumenterer for at demokratiet faktisk fungerer godt i Europa. Flere og flere deltar ved valg og tilliten til regjeringene og parlamentene i Europa har økt de siste årene. I Norge er mer enn 90 % av innbyggerne fornøyde med grunnleggende goder. «Det er nesten for mye av det gode, og kanskje heller en trussel mot demokratiet at folk ikke er mer skeptiske til og misfornøyde med det bestående?» (Grindheim, 2022).

Debatten om demokratiet har alltid vært aktuell. Bjørn Engelstad og Emil Andre Erstad, begge ansatt i Helsingforskomiteen, skriver i VG om hvordan demokratiet i Europa er truet. De kommenterer valget i Ungarn i 2019 og peker på hvordan en aggressiv etnisk nasjonalisme vokser frem og truer ytringsfriheten, demokratiet og minoritetene i landet. (Engesland & Erstad, 2019).

Her i Norge står demokratiet sterkt. Vi har representativt demokrati og en tredeling av makten. Et representativt demokrati, krever at innbyggerne selv deltar aktivt i de politiske beslutningene ved å velge representanter til styre og stell.

Det er et uttalt mål at samfunnet vårt skal bygges på demokratiske verdier.

Demokratisk styring av samfunnet er for den vestlige verden en udiskutabel menneskerett som sikrer rettigheter og innflytelse for

samfunnets medlemmer, og anses som en grunnforutsetning for kontroll over eget liv. Ordet demokrati betyr folkestyre, det vil si en styreform som henter sin autoritet fra folket (Levin et al., 2018, s.89).

Likevel er ikke demokrati noe som kommer av seg selv. Vi må jobbe for å vedlikeholde og utvikle demokratiet. Som Stray skriver i sin doktorgradsavhandling, er aktive medborgere en forutsetning for demokratiet.

Demokratiet som politisk styreform opprettholdes ikke av seg selv, men fordrer aktive medborgere. Demokratiske nasjoner bygger på en demokratisk kultur som individet innvies i – gjennom læring og overføring av demokratiske verdier (Stray, 2009, s.5).

For at vi skal kunne ha et velfungerende demokrati, med aktive medborgere, er skolen en viktig læringsarena. Skolen skal, i samarbeid med hjemmet, oppdra og utdanne gode medborgere. «Skolen har i hele etterkrigstiden satt kunnskap om demokrati sentralt» (Nilsen, 2022, s.12).

I opplæringsloven står det

Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane. (...) Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte (Opplæringslova, 1998, § 1-1).

Dette gjenspeiles også gjennom læreplanen. I den overordnede delen av læreplanen beskrives verdigrunnlaget med bakgrunn i opplæringsloven og det legges vekt på samspillet mellom lærer og elev. «Verdiene er grunnlaget for vårt demokrati og skal hjelpe oss å leve, lære og arbeide sammen i en kompleks samtid og i møte med en ukjent fremtid» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3). I tillegg til å lære elevene om de grunnleggende verdiene i vårt samfunn skal skolen også «gi elevene mulighet til å medvirke og til å lære hva demokrati betyr i praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Videre utdypes det at dette må skje «gjennom aktiv deltakelse i hele utdanningsløpet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). «Elevene skal erfare at de blir lyttet til i skolehverdagen, at de har

reell innflytelse, og at de kan påvirke det som angår dem»
(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8).

Theo Koritzinsky sa, i et innlegg på et seminar om demokrati og medborgerskap: «Vi har aldri hatt en overordnet eller generell læreplan som legger så stor vekt på demokrati som denne – aldri» (Utdanningsforbundet, 2018, 31:20). Koritzinsky ser altså et skifte i læreplanene der demokratiopplæringen løftes frem som enda viktigere enn tidligere. I denne opplæringen har lærerne en sentral rolle. De skal gjennomføre og legge til rette for læringen som elevene skal få. De skal tolke læreplanen og sørge for at elevene kan strekkes seg mot kunnskapsmålene som læreplanen beskriver.

Debatten rundt læreplanene og begrepene dreier seg selvsagt om de ulike målene og omfanget av læreplanen, men også om dette demokratifokuset. «I fagfornyelsen er demokrati og medborgerskap innført som tverrfaglige temaer, som tas opp både i den generelle delen og i de ulike fagplanene – drøfting av demokrati og medborgerskap skal integreres i alle fag» (Nilsen, 2022, s.12). Begreper som medvirkning og medbestemmelse trekkes frem sammen med medborgerskap og reell innflytelse, men hva legger vi egentlig i begrepene? «Når det tverrfaglige temaet «demokrati og medborgerskap» innføres i fagfornyelsen av Kunnskapsløftet, sies det ingenting om hvorvidt det ligger en særlig demokratiteori eller *politisk* teori eller filosofi til grunn» (Nilsen, 2022, s.39). Hverken begrepene eller de bakenforliggende teoriene, blir klart definert i læreplanen og det blir opp til lærerne å tolke innholdet. Debatten knyttet til læreplanarbeid og læreplanutvikling har naturlig nok også hatt et stort elevfokus, siden læreplanen inneholder mål for hva elevene skal lære. I tillegg trekkes begrepet *aktivt medborgerskap* frem. Lærerne skal stimulere elevene slik at de blir aktive medborgere og kan være med på å bygge opp samfunnet de deltar i. Akkurat hvordan denne opplæringen skal foregå eller hvilket demokratisyn som skal vektlegges, sier læreplanene ikke noe om.

Det å bygge opp demokratiet i samfunnet er viktig, men forskere mener også at arbeidstakerne blir mer produktive dersom de opplever demokrati og er aktivt deltagende på egen arbeidsplass (Trygstad et al, 2021, s.10). «For at idealet om

demokrati skal kunne realiseres, kreves det at folk deltar, det vil si medvirker, i samfunnet, men også i arbeidslivet» (Levin et al, 2018, s.89).

Ansattes deltakelse i styringen av egen arbeidssituasjon og egen arbeidsplass har tradisjonelt hatt en todelt begrunnelse: i) deltakelse er et ledd i demokratiseringen av det norske samfunn og bygger på rettferdighets- og likhetsnormer og ii) deltakelse er effektivt for virksomhetens drift, fordi de ansattes innsats og kompetanse er avgjørende for virksomhetens produktivitet (NOU, 2010, s.102).

Den individuelle innflytelsen omhandler både nytte og effektivitet i tillegg til det psykososiale aspektet som arbeidsmiljøloven regulerer (Trygstad et al, 2021, s.110).

Selv om vi sjelden snakker om produktivitet i skolen, kan vi relatere tankegangen til skolen ved at fornøye ansatte der også sannsynligvis vil bidra til en bedre arbeidshverdag og dermed en bedre undervisning for elevene.

2. Formål

Formålet med denne oppgaven er å sette søkelyset på lærerens rolle i demokratiopplæringen. Hvilke erfaringer og refleksjoner er det læreren bringer med seg inn i klasserommet? Hvordan skal demokratiopplæringen gjennomføres? I klasserommet er det lærerne som skal fasilitere. Det vil nok variere hvordan og i hvilken grad lærerne vil tilrettelegge for demokratiundervisning. Med innføringen av kunnskapsløftet og de nye læreplanene, ble det også satt i gang etterutdanning av lærerne. Etterutdanning er viktig for å heve kvaliteten og holde lærerne oppdaterte. Likevel er det mulig at også andre faktorer påvirker lærenes undervisning, som f.eks. lærernes egne erfaringer med demokrati på arbeidsplassen? Er det slik at lærernes selv opplever at de blir lyttet til på arbeidsplassen og har de reell innflytelse? Et viktig spørsmål blir derfor: Hvordan har lærernes mulighet for å medvirke endret seg i forhold til endringene i læreplanene?

2.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Reform 94 var en stor strukturell reform i den videregående skolen, der bl.a. antall grunnkurs elevene kunne velge ble redusert til 13 og elevene fikk nå en rett til videregående opplæring. Reform 94 ble innført av Gudmund Hernes, som satt som utdannings og forskningsminister i 1990-1995, og reformen ble senere kritisert for å gjøre yrkesfagene teoritunge. Med grunnskolereformen Reform 97, ble det skolestart for 6-åringer, og nye læreplaner ble innført fra 1997-1999.

For å avgrense oppgaven er de to siste læreplanene for den videregående skolen valgt ut, LK06 og LK20. LK20 ble valgt fordi det er den gjeldende læreplanen med det nye tverrfaglige emnet «demokrati og medborgerskap». LK06 ble valgt for å se om det hadde vært en utvikling fra den forrige planen. Implisitt er L97 også med siden den generelle delen fra L97 ble videreført i sin helhet til LK06. Den generelle delen fra L97 ble utarbeidet og presentert i 1993 og omtales også derfor som L93. Avgrensningen av oppgaven til videregående skole er gjort fordi ungdommene da er i alderen 16-19 år og er på randen av å tre inn i voksenlivet. De blir myndige i løpet av den videregående opplæringen og kan da bl.a. stemme ved valg. Videre velger jeg å analysere både den generelle delen/overordnet del av

læreplanen og fagplanen for samfunnsfag fordi det er i disse delene at demokratibegrepet og de ulike demokratisynene presenteres. I den generelle delen/den overordnede delen av læreplanen blir verdigrunnlaget og prinsippene for undervisningen beskrevet. Det er også her det tverrfaglige temaet, demokrati og medborgerskap, blir presentert. I tillegg vil det være naturlig å se på samfunnsfaget siden dette faget skal lære elevene om demokrati og demokratiske spilleregler. For å kunne si noe om lærernes arbeidsplassdemokrati, er det nødvendig å kartlegge hvilke muligheter lærerne har hatt, og har, for å delta i demokratiet på egen arbeidsplass.

Min problemstilling for denne oppgaven vil derfor bli:

Hvilke demokratiforståelser kan vi finne i den norske skolen i dag?

Forskningsspørsmål:

1. Hva sier læreplanene LK06 og LK20 om demokrati?
2. Hvordan har lærernes mulighet til å påvirke egen arbeidsplass endret seg?
3. Er det et samsvar mellom demokratiutviklingen i læreplanen og utviklingen i lærernes muligheter for å oppleve demokrati på egen arbeidsplass?

2.2 Oppbygning av oppgaven

For å kunne svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene mine har jeg valgt å presentere demokratiteorien før metoden. Dette har blitt gjort fordi valg av metode bygger på de teoriene som ligger til grunn for undersøkelsen. Etter metodekapittelet, presenteres analysen av læreplanene og hvordan disse har utviklet seg fra LK06 til LK20. I kapittel 6 blir lærernes medbestemmelse undersøkt og presentert før sammenlikningen av funnene gjøres i kapittel 7.

3 Demokratiteori

«Demokrati som fenomen kan forstås, fortolkes og perspektiveres ut fra ulike ståsteder og faglige tradisjoner» (Breivega, 2019, s.20). For å kunne sammenlikne og drøfte hvordan demokratiet i skolen og demokratiet på en arbeidsplass fungerer, er det nødvendig med noen avklaringer og definisjoner. «Demokratiet kan kategoriseres inn i fire fortolkningsdimensjoner» (Stray, 2018, s.26) Disse fire dimensjonene er:

- 1) Demokratiet som statsform med folkestyre
- 2) Demokratiet som rettighet og rettsstat
- 3) Demokratiet som aktiv deltagelse
- 4) Demokratiet som et felles verdigrunnlag

(Østenrud mfl., 2003; Breivega, 2019, s.19 og Stray, 2018, s.26).

«De to første punktene, *demokratiet som statsform med folkestyre og demokratiet som rettigheter og rettsstat*, blir ofte omtalt som *det representative demokratiet*» (Stray, 2012, s.26). I det representative demokratiet velger borgerne om de vil bruke sin stemmerett for å velge de politikerne som best representerer deres politiske interesser. Her er samfunnet avhengig av at borgerne deltar ved valg for at demokratiet skal fungere. Det norske demokratiet bygger i tillegg på maktfordelingsprinsippet der makten fordeles mellom Stortinget, regjeringen og domstolene. «*Demokratiet som aktiv deltakelse* kalles også for deltakerdemokratiet eller det deliberative demokratiet» (Stray, 2012, s.27). Dette demokratiet krever at borgerne er aktive og deltakende i demokratiske prosesser gjennom dialog og samarbeid.

Demokrati som felles verdigrunnlag er et prioritert område for flernasjonale institusjoner som EU og FN. I EU er ideen og ambisjonen at alle borgere i et demokrati skal utvikle en felles demokratisk identitet (Stray, 2012, s.27).

Denne typen tankegang finner vi også igjen i den generelle/overordnede delen av læreplanen, noe som blir belyst nærmere senere i oppgaven.

3.1 Demokrati som statsform med folkestyre

«*Demokrati* kommer av den greske sammensetningen av ordene *demos* og *kratos*. *Demos* kan oversettes med *folk* og *kratos* med *styre*. Demokrati betyr folk og styre: *folkestyre*» (Stray, 2018, s.22). Selv om vi kan være enige om selve definisjonen, kan begrepet demokrati brukes i mange sammenhenger og det har flere tolkningsmuligheter. «Hvordan demokratibegrepet forstås, avhenger av den sosiale, politiske, ideologiske, historiske og kulturelle sammenhengen det diskuteres i» (Stray, 2018, s.21). Mange land hevder at de er demokratiske, selv om vi i Norge mener at de ikke er det. «Det er for eksempel store ulikheter i hvordan Norge, England, USA, og Russland styres politisk. Felles for disse nasjonene er at alle hevder at de er demokratier eller styres etter demokratiske prinsipper» (Stray, 2018, s.21). Vi må altså se på sammenhengen begrepene brukes i og den historikken som ligger til grunn for det politiske styresettet. «Demokrati er et politisk styringssystem basert på et verdisyn. For at demokrati skal fungere på alle nivåer i samfunnet, må vi alle leve i henhold til dette grunnleggende verdisynet» (Madsen & Biseth, 2014, s.15).

Demokratiet handler derfor både om det representative demokratiet med statsformen folkestyre, borgernes rettigheter og rettsstatens lover – og demokratiet som aktiv deltagelse og som et felles verdigrunnlag (Stray, 2018, s.26). Det representative demokratiet handler om at borgerne bruker stemmeretten ved valg og velger sine representanter. I tillegg handler det om å vedta og følge lover som regulerer rettighetene til borgerne.

«I demokratiteori er det et hovedskille mellom *direkte* og *indirekte* demokrati» (NOU 2006:7, s.86). I et direkte demokrati, som i gamle Hellas, er alle med og bestemmer på f.eks. allmøter. Etter hvert som samfunnet utviklet seg, og ble mer komplekst, ble allmøtedemokratiet vanskelig å gjennomføre og det indirekte og representative demokratiet vokste frem. Likevel er det noen stater som i dag legger opp til et nærmest direkte demokrati. «Sveits er det klareste eksempelet i dag, mens enkelte folkeavstemninger om store saker forekommer i mange stater» (Solhaug, 2021, s.33).

Carl Cohen, en amerikansk filosof (f.1931), definerer demokrati ved å både se på skillet mellom direkte og indirekte innflytelse og i tillegg ser på det å dele makt over beslutningene. «Demokrati er et samfunnsmessig styresett der medlemmene i det store og hele deltar, eller kan delta, direkte og indirekte i å ta beslutninger som angår dem» (Solhaug, 2021, s.33). Her har altså deltakerne en frihet til å delta eller ikke, de kan påvirke beslutninger som angår fellesskapet og delta ved frie valg. «Friheten gjør at de fleste demokratier ofte omtales som «liberale demokratier» tross viktige forskjeller i oppfatning av det liberale» (Solhaug, 2021, s.33). «Politisk praksis i Norge er prega av deltakerdemokratisk tenking, men med sterkere innslag av individualisme inspirert av nyliberal påvirkning» (Solhaug, 2021, s.37). Grensen for frihetsbegrepet går her mellom saker som har en offentlig eller en privat interesse. «Frihetsbegrepet er positivt med fokus på *muligheter* for å delta snarere enn å avgrense staten sin mulighet til å gripe inn i den private sfæren» (Solberg, 2021, s.37). Maktfordeling, rettssikkerhet, organisasjonsfrihet og ytringsfrihet er også viktig for å sikre at borgerne kan delta i demokratiet på trygge premisser. For at demokratiet skal virke etter hensikten er det viktig at mange deltar og at representantene som er valgt, ikke styrer uten tillit hos velgerne.

3.2 Demokrati som rettigheter og rettsstat

«*Demokratiet som rettigheter og rettsstat* er et system som bygger på formulerte lover som ivaretar borgernes rettigheter. Det norske demokratiet er fundamentert i en tredelt maktfordeling og har tre statsmakter: Storting, regjering og domstolene» (Stray, 2018, s.26-27). I Norge har vi en politikk som «bygger på en overbevisning om at respekt for individets grunnleggende rettigheter og demokratiske spilleregler er forutsetninger for varig fred og stabilitet» (Utenriksdepartementet, 2020, avsn.2). Individets muligheter til å påvirke og bruke stemmeretten ved frie valg er grunnleggende menneskerettigheter. Den individuelle friheten er viktig for å bygge en fri og demokratisk rettsstat der både

myndigheter, borgere og rettsvesen kontrollerer hverandre og den offentlige debatten er preget av frihet, respekt og åpenhet.

I den republikanske demokratiske teorien er medborgerskapsbegrepet viktig i forhold til borgernes rettigheter og deltakelse i samfunnet. «Når det gjelder *medborgerskapsbegrepet*, er idealet om aktivt medborgerskap og borgerdyd særlig sentralt i hele den republikanske tradisjonen» (Nilsen, 2022, s.46).

Republikanismen knyttes til «deltakerdemokratiet eller det deliberative demokratiet, hvor borgernes deliberasjon i offentligheten og tanken om det felles beste er sentralt» (Nilsen, 2022, s.46). Valgfriheten til den enkelte, uten dominans utenifra, er sentral, men frihetsbegrepet knyttes også til *hvorfor* borgerne eller elevene skal være aktive og *hvorfor* elevene bør «internalisere aktivt medborgerskap som en borgerdyd» (Nilsen, 2022, s.49). Hansen trekker frem hvordan skolen bør stimulere til at elever er politisk aktive og utvikler god samfunnsånd slik at de kan beskytte og realisere friheten sin uavhengig av vilkårlig makt i samfunnet (Hansen i Nilsen, 2022, s.49). Her må både enkeltindivider og grupper stimuleres til å kritisere vilkårlig maktutøvelse, overvåke maktkonsentrasjon i samfunnet og legge vekt på holdningsskapende opplæring. Dette innebærer at

man i undervisningen bør stimulere til en følelse av ansvar og forpliktelse overfor politisk deltakelse på en måte som ikke primært begrunnes ut fra egeninteresse, og med et sterkt rettighetsfokus, men også med det beste for fellesskapet i tankene (Nilsen, 2022, s.50).

3.3 Demokratiet som aktiv deltakelse – deltakerdemokratiet

«Demokratiet som aktiv deltagelse kalles gjerne *deltagerdemokratiet* eller det *deliberative demokratiet*» (Stray, 2018, s.27). «Ideene om deltakerdemokratiet kommer fra «republikanisme», *res publica* på latin - "den offentlige sak» (Solhaug, 2021, s.36). Statens politikk bør være offentlig slik at alle kan ha innsyn i saker som angår dem. På denne måten kan offentligheten hindre korrupsjon og også gi alle en mulighet til å påvirke. I dette demokratiet kreves det at borgerne er

mer aktive og deltakende i utviklingen av samfunnet. Det er viktig at borgerne gjør seg opp en egen mening om sakene og deltar aktivt i meningsutvekslingene. På denne måten skal borgerne utvikle en selvbevissthet.

Tankegangen er derfor verdibasert og etterspør hva som er best for fellesskapet snarere enn å maksimere individuell nytte ved å spørre hva som er best for meg. Gjennom å delta er tanken at den enkelte gradvis får større bevissthet om ulike fellesskap og mer forståelse for samfunnsmessige behov (Solhaug, 2021, s.37).

«Folket er ikke bare ei gruppe enkeltmennesker, de har også en felles interesse og «forpliktelse» til å delta i å «styre seg sjøl» (self-government)» (Solhaug, 2021, s.36). Dette synet fremmer Pateman (f.1940) også. Pateman hevder at det å delta i prosesser som ligger nær arbeidstakeren vil øke den demokratiske forståelsen og dermed også gjenspeiles i samfunnets demokratibygging. «Styrken i en deltakerdemokratisk tenking er at det å involvere seg personlig gir vanlige folk politiske erfaringer og tro på at deltaking er viktig og nytter i vid forstand» (Solhaug, 2021, s.37). I forlengelsen av deltakerdemokratiet, finner vi dialogdemokratiet. Denne retningen har sitt opphav i Aristoteles' tenkning. «Aristoteles' idealstat er et lite samfunn der alle borgere deltar aktivt i politisk styre» (Fossheim, 2021, avsn.3). «Utdannelse, eller dannelsen (paideia), er en forutsetning for det gode liv og bør være et felles snarere enn et privat, anliggende» (Fossheim, 2021, avsn.3). Borgerne skal være med å bygge opp samfunnet ved samarbeid og dialog. Gjennom drøfting (deliberasjon) skal borgerne finne løsninger til det beste for alle. Borgerne skal trekkes ut av sine hjem og gjennom deliberasjon bidra til å løse konflikter og bidra til å bygge fellesskapet.

3.4 Demokrati som felles verdigrunnlag

«Demokratiet som felles verdigrunnlag er et prioritert område for flernasjonale institusjoner som EU og FN» (Stray, 2018, s.27). Det er viktig å utvikle felles verdier og holdninger slik at demokratiforståelsen får en felles ramme. På denne

måten vil motsetninger og konflikter lettere kunne løses dersom det ligger en felles identitet i bunn. «For at et demokrati skal fungere godt, må det være støtte i befolkningen om at demokratiske prinsipper skal følge. En slik støtte hviler på at befolkningen i stor grad har demokrati som et felles verdigrunnlag» (FN-sambandet, 2022, avsn.4). Menneskerettighetene er eksempler på et slikt felles verdigrunnlag. I tillegg til dette bygger vi sammen opp en felles verdi- og kulturforståelse gjerne knyttet til ulike grupper vi føler oss som en del av. Dette kan være tilhørighet på bakgrunn av nasjonalitet, etnisitet, kjønn, religion eller geografisk tilhørighet. Slike fellesverdier endres over tid som vi ser ved f.eks. å kikke på Grunnloven fra 1814, der det tidligere kun var menn med eiendom som kunne stemme, noe som i dag anses som et brudd på menneskerettighetene og selvsagt er endret. Ulike grupper i samfunnet kan ha ulike muligheter til å påvirke og derfor er det viktig å ha en kollektiv beskyttelse av minoritetsgrupper som ikke kan påvirke i like stor grad som majoriteten. Dette gjøres for å hindre at minoritetsgrupper blir diskriminert eller overkjørt i en flertallsavstemning (FN-sambandet, 2022, avs. 5).

3.5 Demokratiforståelse i skolen

3.5.1 Demokratisk medborger

I skolen er det særlig demokrati som aktiv deltagelse og demokrati som felles verdigrunnlag som fremheves.

Kjernen i teorier om demokratisk medborgerskap handler om hvordan vi kan leve sammen i et politisk fellesskap, hvordan demokratisk deltagelse kan styrkes, og hvordan individet kan utvikle en demokratisk identitet (Stray, 2018, s.27-28).

Begrepet demokratisk medborger er oversatt fra det engelske begrepet *democratic citizenship*. Citizenship-begrepet innebærer to ulike syn på medborgerskapet, både status og rolle. Status knyttes til det juridiske aspektet ved begrepet og omhandler statsborgerskap eller nasjonal tilhørighet. «Medborgerskap handler om at alle i befolkningen blir behandlet som likeverdige medlemmer av samfunnet»

(FN-sambandet, 2022, avs. 6). De skal ha like rettigheter og bli inkludert i samfunnet. «Rollebegrepet omfatter mer enn status, det har en aktiv deltakelsesdimensjon» (Stray, 2018, s.14). Et demokrati skal både hegne om enkeltindividenes rettigheter og sørge for at de får deltatt og utøvd sin borgerplikt. «Et demokrati bygger på en rettighetstenkning, og det er viktig at alle borgerne kjenner rettighetene de har krav på. I tillegg er det av betydning at borgerne kjenner til og respekterer de forpliktelsene de har, særlig fordi demokratiet bygger på forutsetningen om at alle borgerne er deltagere i et større, politisk fellesskap» (Stray, 2018, s.28). Borgerne har da også plikter og de skal være aktive både i det politiske og det sosiale livet (FN-sambandet, 2022, avs. 6). «Handlingsaspektet ved medborgerskap som rolle knyttes til og er et resultat av pedagogiske prosesser, læring, kunnskapstilegnelse og erfaringer» (Stray, 2018, s.14). «Et levende og levedyktig demokrati krever både like rettigheter – altså muligheten til aktivt medborgerskap – og at borgere faktisk benytter seg av den muligheten og er aktive medborgere» (FN-sambandet, 2022, avs.6).

3.5.2 Tynt og tykt medborgerskap

Medborgerskapsbegrepet kan ifølge Stray tematiseres som *tykt* eller *tynt*. (Stray, 2018, s.54). Tynt medborgerskap innebærer at elevene i minimal grad er involverte i deltakelsen. Her lærer elevene om demokratiet, om prosessene og om organisasjonene som er involvert i en beslutningsprosess. Enkeltindividene er da passive og har minimale rettigheter. Læringen skjer gjennom at kunnskap overføres. Tykt medborgerskap innebærer at elevene lærer for og gjennom demokratiske prosesser. Her kan elevene fordype seg i saker de er opptatte av og utvikle kunnskap som trengs til å ta gode valg. Her er både rettigheter og plikter sidestilt, og elevene får også erfare gjennom deltakelse hvordan demokratiet virker. Her skal skolen overføre ferdigheter, kunnskap, dyd og moral slik at elevene er i stand til å delta i demokratiet på en god måte (Stray, 2018, s.55).

3.5.3 Undervisning om, for og gjennom demokrati

Stray peker på at opplæringen i demokrati må skje om, for og gjennom demokrati (Stray, 2018, s.107). I opplæringen for demokratisk medborgerskap, skiller Stray

mellom tre ulike strategier eller nivåer. «Utgangspunktet er at demokratisk medborgerskap kan læres, og at god læring inkluderer læring *om* demokratiet, læring *for* demokratisk deltagelse og læring *gjennom* å praktisere demokratisk deltagelse» (Stray, 2018, s.107). Opplæringen om demokratiet handler om å tilegne seg kunnskap om demokratiets historie, organisering, politiske prosesser og internasjonale forhold.

Ifølge Biseth trekker lærerne frem at kunnskap om demokrati er viktig for elevene. Men slik undervisning vil ikke være tilstrekkelig for å styrke demokratiet og fremme demokratiske verdier. Det vil også være nødvendig å la elevene få en undervisning der de selv erfarer, gjennom deltagelse i et demokratisk skolefellesskap, hvordan demokratiet fungerer i praksis. «Elever kan ikke bli demokratiske borgere hvis ikke skolen praktiserer demokratiske idealer» (Biesta, 2006 i Madsen & Biseth, 2014, s.35). De demokratiske kvalitetene til skolen blir da viktige for at elevene skal utvikle demokratiske ferdigheter gjennom deltagelse i skolemiljøet. «I undervisning for og gjennom demokrati er det et minimumskrav at grunnleggende demokratiske verdier er kjent for alle lærere og reflekteres i alle aktiviteter ved en skole» (Madsen & Biseth, 2014, s.38).

3.6 Skolens oppdrageransvar og demokratisyn

Hvordan skolen så skal oppdra demokratiske borgere, vil avhenge av hvordan vi oppfatter demokrati, hva vi legger i begrepet og hvilke følger dette vil få for læreplaner og undervisning.

Til tross for at den norske skolen har fått et demokratisk samfunnsmandat gjennom opplæringsloven, har ikke den norske læreplanen klare retningslinjer eller fagplaner for hvordan dette mandatet skal kunne realiseres. Skolens demokratioppdrag formuleres med andre ord ikke eksplisitt i læreplanverket, men implisitt gjennom opplæringsloven (Stray, 2018, s.15).

Det vil derfor være interessant å se på hvilke demokratisyn som ligger til grunn for læreplanene. Hvordan brukes disse begrepene i læreplanene og hvilket

underliggende demokratisyn finnes i planene? Hvilket syn har læreplanen på hvem som skal delta i den demokratiske prosessen og hvilke grupper er prosessen innrettet mot? Hvilket bilde av elevene blir tegnet i læreplanen og hvilken kunnskap skal elevene ha for at de skal bli gode, demokratiske borgere?

Den politiske demokratiforståelsen er avgjørende for hvordan demokratisk medborgerskap forstås. Demokratiske og politiske aktører som vektlegger den representative demokratiprosessen, vektlegger ofte aktivt medborgerskap i noe mindre grad enn demokratiteoretikere og politiske aktører som er opptatt av deltakelsesdimensjonen (Stray, 2018, s.28).

Når en ny læreplan skal utarbeides, er det naturlig at den preges av den politiske grunntanken som den, på det tidspunktet, sittende regjeringen har. Selv om skolepolitikken er ganske samstemt i Norge, vil de ulike læreplanen preges i mer eller mindre grad av ulike demokratiske grunnsyn. «De som er forpliktelses- og fellesskapsorientert, er ofte *kommunitarister* eller kommunitaristisk orientert. De som er rettighets- og individorientert, er *liberalere* eller *liberalister*» (Stray, 2018, s.28). «Liberalisme er en politisk ideologi med vekt på individets selvstendige verdi. Liberalismen er en av de politiske ideologiene som i sterkes grad har preget samfunnsutviklingen i de vestlige land siden 1700-tallet» (Berg, 2022, avsn.1).

Kommunitarismen oppsto som en reaksjon på den liberale forståelsen som har dominert vestlige demokratier. Kommunitaristisk orienterte teoretikere ønsker å være et alternativ til tradisjonelle sosialistiske og tradisjonelle liberale tilnærminger til demokrati og samfunnsorganisering (Stray, 2018, s.16).

Vi kan generalisere og si at desto lengere ut på venstresiden i politikken personen befinner seg ideologisk, desto større vektlegging av individets forpliktelser overfor staten og fellesskapet. Omvendt kan vi generalisere og si at desto lengere ut på høyresiden i politikken personen befinner seg ideologisk, desto større vektlegging av statens forpliktelser overfor individet og den personlige frihet (Stray, 2018, s. 28).

I Norge har det politiske bildet etter krigen vært mye preget av Arbeiderpartiet og at landet skulle bygges opp igjen. Selv om det var Arbeiderpartiet som satt ved makten da L97 ble innført, var mye av arbeidet startet under den borgerlige

regjeringen. Det vil være naturlig å presentere det liberalistiske demokratiperspektivet først både fordi dette fokuserer på rettigheter og på en ideologi som har røtter tilbake i opplysningstiden på 1700-tallet og fordi det kommunitaristiske perspektivet oppstod som en reaksjon på dette.

3.6.1 Det liberalistiske perspektiv

En liberal forståelse av samfunnet springer ut fra ideen om individet som det primære sosiale og politiske subjekt. Det betyr at liberale teorier forfekter et rettighetsperspektiv og et politisk ideal som først og fremst sikrer individets rettigheter (Stray, 2018, s.32).

I et liberalt samfunn skal staten blande seg minst mulig inn og individets rett til å velge står i sentrum. John Locke, britisk filosof (1632-1704), er regnet for å være en av premissleverandørene til klassisk liberal tenkning. Han så det viktig for staten å ha minimal innflytelse over sine borgere. Staten ble sett på som et nødvendig onde for å holde ro og orden og skulle helst regulere minst mulig i samfunnet (Berg et al, 2022, avsn. 6). «Et liberalistisk grunnsyn er å fjerne restriksjoner på menneskers frihet» (Solhaug, 2021, s.34). Lover som håndhever individets suverenitet skal fremmes og ytringsfrihet og fri konkurranse er viktig. Individet skal ivareta egne interesser og staten skal i minst mulig grad blande seg inn. Den personlige friheten står sterkt i denne teorien. «Å øke «retten til å velge» er et liberalt mantra for et godt samfunnsmessig liv» (Solhaug, 2021, s.35). Fremveksten av private skoler som et supplement til de offentlige skolene er derfor et uttrykk for en liberal tankegang. Selv om denne liberale demokratiforståelsen har hovedfokus på individets interesser og valg, anerkjenner de liberale at staten også har en viktig rolle i samfunnet med å løse felles oppgaver til det beste for alle. De fleste liberale vil i dag anerkjenne og forsvare velferdsstaten som et viktig offentlig gode selv om de ønsker at staten skal gripe inn minst mulig i hverdagen til enkeltindividene. Et av målene med en liberal politikk er «å tilfredsstille medborgeres private behov ved å sørge for at markedet har det nødvendige tilbudet av varer og tjenester» (Solhaug, 2021, s.35).

John Rawls (1921-2002) var en liberal, amerikansk filosof som arbeidet med moralske og politiske spørsmål. Han diskuterte rettigheter, rettferdig fordeling,

individets forpliktelser og hvordan økonomiske ulikheter skulle utjevnes. Rawls' utgangspunkt var et velfungerende samfunn. Han så for seg hvilke krav som må stilles og hvordan samfunnet skulle organiseres for at alle skulle behandles likt og rettferdig, uavhengig av sosial bakgrunn. Når han snakket om å behandles rettferdig, handlet det om at alle skulle ha de samme rettighetene og de samme mulighetene (Stray, 2018, s.34). Her kan vi trekke en parallell til skolehverdagen i forhold til elevenes rettigheter og plikter på skolen. I et velordnet samfunn er individene moralsk utrustet og godt «motiverte for å videreutvikle og beholde det velordnede samfunnet de er en del av» (Stray, 2018, s.34-35). Samfunnsborgerne og samfunnet har en slags sosial kontrakt der de ivaretar enkeltindividet. Elevene skal altså både få en utdanning og opplæring de har krav på, men de skal også bidra til at skolesamfunnet fungerer godt.

«Det liberalistiske perspektiv tar utgangspunkt i at individet er grunnenheten, med sine interesser og preferanser» (Briseid, 2012, s.54). Individene ses på som frie, uavhengige og like. Skolen skal da gi elevene individuell valgfrihet og samtidig være rettferdige.

Demokrati betyr retten til å forsvare sine egne interesser i forhold til andre individer eller staten, og den enkelte kan alliere seg med andre med samme interesser og søke å oppnå politiske endringer gjennom forhandlinger, kompromiss eller konfrontasjoner (Briseid, 2012, s.55).

Elevene må derfor oppmuntres i å hevde sin egen stemme, vise dømmekraft og forhandle med andre. De må altså læres opp i demokratiets spilleregler. Rawls sier at «lik rett til utdanning er en kjerneforutsetning for et demokratisk samfunn. Men, sier Rawls det er ikke statens og skolens oppgave å fostre aktive demokratiske borgere. Utdanningens oppgave er å gi elevene nok kunnskaper om demokratiet til at de kan fungere i et demokratisk samfunn» (Stray, 2018, s.38). Skolen skal altså gjøre elevene i stand til å delta aktivt i samfunnet ved å gi dem kunnskap slik at de kan ta de riktige beslutningene. Elevene skal bli selvstendige individer som handler på bakgrunn av den kunnskapen de har tilegnet seg. «Skolens samfunnsmandat er å gi elevene kunnskaper og ferdigheter, i tillegg til en forståelse av de demokratiske idealene som fører til at personen utvikler lojalitet til demokratiet som politisk styreform» (Stray, 2018, s.38). «Ansvar for

egen læring» er et begrep som kan knyttes til det liberalistiske perspektivet. Enhver elev har et eget ansvar for å ta de valg som gjør at de lærer mest mulig.

3.6.2 Det kommunitaristiske perspektiv

«Begrepet *kommunitarisme* kommer fra det latinske «*communis*» som betyr felles, og representerer en oppfatning om at fellesskapet er den primære enheten i samfunnet» (Syse, 2004, i Briseid, 2012, s.53). Det legges vekt på at individene fødes inn i et samfunn der de blir et produkt av sine omgivelser. Samfunnet blir altså sett på som en felles eller kollektiv orden. Her vokser barna opp og sosialiseres inn i samfunnet. På denne måten utvikler de felles verdier, etikk, normer og oppfatninger som samler samfunnet. Kommunitaristiske teorier henter inspirasjonen sin fra det gamle Hellas og Aristoteles. I det klassiske greske samfunnet ble bysamfunnene organisert i små stater. Lover og regler ble ofte «vedtatt gjennom flertallsavgjørelser eller debatter i de enkelte bystatenes forsamlinger» (Stray, 2018, s.29). Dette var en form for direkte demokrati der de borgerne med stemmerett kunne være med i beslutningsprosessen.

Kommunitarismen legger vekt på at

enkeltmennesket ikke kan eksistere uten å søke sammen i samfunnsgrupper av ulik størrelse, og at disse samfunnsgruppene former sine medlemmers verdier og vurderinger på en grunnleggende måte.

Individet er altså et produkt av det samfunnet som det fødes inn i (Thorsen, 2021b).

På denne måten kritiserer kommunitarismen hvordan liberalistene ser på enkeltmennesket og individets rettigheter til å ta frie valg. Kommunitarismen er opptatte av å se individene som en del av et fellesskap der fellesskapets verdier er grunnleggende for individenes læring. Samfunnet skal bygges opp nedenfra med grunnleggende verdier og fra lokale fellesskap (Svendsen, 2022).

I skolesammenheng blir det da slik at skolen er samfunnet der elevene skal læres opp slik at dette rammeverket er på plass. Vi utdanner elevene til en felles kulturarv og et felles referansegrunnlag (Briseid, 2012, s. 53). Skolen må bygge opp den tradisjonelle kulturen og den kollektive forståelsen slik at sosiale goder utvikles. «Delte referanserammer må være utgangspunktet for rettferdighet,

sammen med forankring i eksisterende sosiale institusjoner» (Stray, 2018, s.32). Det å skape et felles verdigrunnlag står fremdeles sterkt i den norske skolen. «Skolen skal både utdanne og danne» (Meld. St. 28, 2015-2016, s.6). Enhetsskolen skal gi alle elevene like muligheter til utdanning. Elevene skal utvikle holdninger og trenes i å være en del av et sosialt fellesskap preget av respekt, likestilling, ytringsfrihet og toleranse. På samme tid ser vi at samfunnet blir stadig mer mangfoldig og vi utveksler erfaringer og kultur på tvers av landegrensene. «Kunnskap om demokrati som styreform og oppslutningen om demokratiske verdier har stor betydning i et internasjonalisert samfunn der mangfoldet øker nasjonalt og globalt» (Meld. St. 28, 2015-2016, s.13).

3.6.3 Det deliberative perspektiv

«Karakteristisk for et deliberativt demokratisyn, er at prosessen frem mot beslutninger og avstemninger blir sterkt vektlagt» (Briseid, 2012, s.53). Demokratiet ses på som en prosess der aktive deltakere, gjennom kommunikasjon og meningsutveksling, kommer frem til en felles beslutning. Denne demokratiretningen springer ut fra filosofisynet Jürgen Habermas (f.1929-) og legger vekt på «at demokratiet må være kjennetegnet av reell deliberasjon heller enn bare stemmegivning, og bør ha politisk konsensus som ideal» (Thorsen, 2021a). For å få til reell deliberasjon, må samfunnet da organiseres slik at den demokratiske prosessen skal bli upåvirket av politisk makt.

John Dewey, en amerikansk filosof, pedagog og psykolog (1859-1952), har hatt stor innvirkning på pedagogikken i skolen og oppdrageridealene. «Deweys demokratibegrep tar utgangspunkt i at alle sosiale fellesskap har en grad av felles interesse, og at det foregår *kommunikasjon og samhandling* mellom medlemmene» (Solhaug, 2021, s.38). Menneskene er sosiale vesen som fordi de er avhengige av hverandre, vil løse felles problemer gjennom samtaler og en felles oppgaveløsning. Dewey uttaler: «Demokrati er mer enn en form for styre; det er primært en nærværende livsform som preges av samtale om fellesskap» (Solhaug, 2021, s.38). Dewey «hadde en sterk tro på oppdragelsens muligheter og betydning, ikke bare som et middel til å gi kunnskaper, men også som

karakterdannende virksomhet med sosial tilpasning for øyet» (Skagen, 2022, avsn. 2). Han legger vekt på en elevaktiv skole der elevene får muligheter til å lære gjennom praktiske aktiviteter. Dewey formulerte seg slik om læring: «Learn to know by doing, and to do by knowing» (Skagen, 2022, avsn. 3). På denne måten skulle læring føre til kunnskap gjennom aktiviteter. Denne erfaringen skulle videre føre til at elevene skulle finne de riktige løsningene. For å løse disse aktivitetene var det nødvendig med samtaler og problemløsning, altså deliberasjon. «John Dewey la vekt på at elevene arbeidet i grupper hvor de kunne diskutere og komme frem til resultater i fellesskap» (Madsen & Bisteh, 2014, s.69). I tillegg til den faglige gevinsten, ville elevene gjennom samarbeid og diskusjon også få erfaringer med demokrati lokalt.

I skolen er det derfor viktig at elevene oppfordres til kritiske diskusjoner, uten påvirkning fra lærere eller andre i maktposisjoner. Det er også viktig å vise elevene at veien frem til målet er en del av læringen. For elevene blir det viktig å presentere synet sitt, delta i diskusjoner og sammen ta en beslutning. Debatter og diskusjoner blir sett på som essensielle, selv om det ikke alltid vil påvirke beslutningen til slutt. Elevene skal bli hørt i diskusjoner og de skal oppfordres til å stille kritiske spørsmål (Briseid, 2012, s.54). Her skal elevene altså være aktive og deltakende i et læringsarbeid. Det er viktig at alle synspunkter blir hørt i prosessen. I denne prosessen handler det om å bli inkludert, alle synspunkter skal være representert før en beslutning fattes. Det er viktig å legge til rette for åpenhet i prosessen og å legge til rette for en debatt uten asymmetriske maktforhold (Skorpen, 2010). Dette læringsarbeidet er et felles prosjekt der elevene medvirker og samarbeider mot et felles læringsmål.

Når vi lykkes i å etablere gode diskusjoner, hvor en aksepterer og forstår hverandre, og får til å skape nye felles forståelser, vil det utvikles grunnleggende ferdigheter og holdninger som er en av forutsetningene for et godt fungerende demokrati (Madsen & Biseth, 2014, s.11).

3.7 Demokrati i arbeidslivet

Demokrati er en av grunnpillarene i det norske samfunn. Vi ønsker at samfunnet vårt skal bygges på demokratiske verdier og at næringslivet skal preges av demokratiske prosesser. Et kjernespørsmål er da om vi skal overføre de normene vi har fra demokratiet i samfunnet inn i arbeidslivet? Hvilke sammenhenger og skillelinjer kan vi finne mellom demokrati i samfunnet og demokrati i arbeidslivet?

3.7.1 Demokratisk samfunn – demokratisk arbeidsliv

Normene om demokrati i samfunnet kan vi finne igjen i arbeidslivet gjennom tre ulike posisjoner:

1. Et demokratisk samfunn må ha et demokratisk arbeidsliv.
2. Politikken og produksjonsliv er to ulike sfærer som må holdes helt atskilt.
3. Arbeidslivet er en del av et demokratisk samfunn, men må ikke være demokratisk i seg selv (Hagen, 2010, s.78).

Disse tre posisjonene skiller i ulik grad på hvordan forholdet mellom samfunn og arbeidslivet skal forstås. «I den første posisjonen er skillet mellom statsborger og arbeidstaker nærmest utvisket. I den andre posisjonen er skillet helt gjennomført» (Hagen, 2010, s.78). I den siste posisjonen kobles arbeidstakerrollen sammen med rollene arbeidstakeren har som deltaker ellers i samfunnet, og dermed får vi en mellomposisjon der vi finner koblinger mellom de to.

1. Et demokratisk samfunn må ha et demokratisk arbeidsliv

«Demokratikravet må gjelde alle sfærer av samfunnslivet» (Hagen, 2010, s.78). De demokratiske verdiene blir sett på som universelle og de bør derfor være med å forme arbeidslivet også. Robert Dahl (1915-2014) var en amerikansk statsviter som var særlig kjent for sine «likhetsverdier i politikk og sosialt liv» (Hagtvet, 2022, avns.6). Han var «opptatt av hvordan maktforhold påvirker livene til vanlige folk» (Hagtvet, 2022, avns.10). Det som er godt for samfunnet, må også være godt for arbeidslivet. Arbeidstakeren bør derfor ha stor grad av autonomi

over egen arbeidssituasjon. Dahl mente at alle burde få være med å bestemme, og at «alle interesser skulle veies likt» (Hagtvet, 2022, avns.22). Det politiske demokratiet og den individuelle friheten til å velge ble sett på som viktig og prinsippene derifra burde derfor gjenspeiles i arbeidsdemokratiet også. På denne måten hevdet han at normene som gjaldt ellers i samfunnet også burde gjelde for arbeidslivet. Dahl fremsatte en rekke forutsetninger for at et demokrati skulle være et moralsk akseptabelt demokrati: De stemmeberettigede måtte ha mulighet til å framføre sitt syn i offentligheten. Stemmene måtte vektes helt likt. Det måtte være full åpenhet og forståelse i sakene som skulle behandles. Alle måtte kjenne til bakgrunnen for sakene. Alle skulle kunne sette dagsorden og høres i en åpen debatt og alle skulle ha stemmerett (Hagtvet, 2022, avns.35). Dahl mente også at et parlamentarisk styresett var vesentlig i et demokratisk samfunn og at det var demokratiet som gav de beste mulighetene for en likhet i beslutningsprosessene. Demokratiene gir, «i kombinasjon med ulike former for markedsøkonomi, mest velferd for folk flest» (Hagtvet, 2022, avns.38).

2. Politikk og produksjonsliv er to ulike sfærer

Innen denne tankegangen vil «demokrati som norm avvises som relevant for arbeidslivet» (Hagen, 2010, s.81). Her skilles det mellom ulike normsett i de ulike sfærene av samfunnet. Det betyr at de normene som er gjeldende for samfunnet ikke kan overføres til arbeidslivet – men at det utvikles egne normer for arbeidslivet. Disse normene finner vi igjen i arbeidskontrakten mellom arbeideren og eieren. I denne posisjonen er tankegangen at:

Arbeidslivet skal styres gjennomtilbud og etterspørsel og ikke, som det politiske demokratiet, gjennom felles ansvar samfunnsborgerne imellom og gjennom samfunnsmedlemmenes normative tilslutning til styresmaktenes prioriteringer (Hagen, 2010, s.82).

Dette er ikke mulig i praksis, da vi ikke kan se på arbeidslivet som fristilt fra resten av samfunnet. «Et åpenbart motargument er at markedet må styres for at det skal fungere etter intensjonene» (Hagen, 2010, s.82). Selv med frikonkurranse, vil det være regler og konkurranselovgivning m.m. som regulerer markedet til en viss

grad og dermed vil det ikke være mulig å skille helt mellom arbeidslivet og samfunnet rundt.

3. Arbeidslivet er en del av et demokratisk samfunn, men må ikke være demokratisk i seg selv

Denne tredje posisjonen kan sees på som en mellomposisjon av de to foregående ved at vi anerkjenner at det er en sammenheng mellom demokratiet i samfunnet og arbeidslivet, men at vi ikke overfører normene direkte. Likevel har vi ambisjoner om et demokratisk arbeidsliv. Her ser vi at det demokratiske arbeidslivet reguleres politisk gjennom lover og forskrifter samtidig kan det fastsettes lokale regler internt i arbeidssfæren.

Selv om vi godtar et udemokratisk arbeidsliv, er det grenser for hvor urimelig arbeidstakere kan behandles og styringsretten opptre. Det er grenser for hvor ulikt vi kan behandle aktørene og det er grenser for hvor sterkt vi kan begrense deres frihet og utfoldelsesmuligheter. Arbeidslivet må ikke undergrave politisk likhet, og må i størst mulig grad bidra til demokratisk utvikling (Hagen, 2010, s.83).

Dette betyr at det må forhandles om arbeidsforhold internt i arbeidslivet samtidig som disse avtalene må holde seg innenfor det som er politisk besluttet.

I dagens samfunn ser vi derfor på demokratiet i arbeidslivet som et viktig og nødvendig grunnlag for både arbeiderne og eierne. Vi har derfor bygget opp ulike ordninger for å ivareta demokrati på arbeidsplassen. De viktigste er arbeidsmiljøloven og hovedavtalen. En annen viktig skillelinje i arbeidslivet går mellom direkte og representativt demokrati. Disse skillelinjene vil presenteres i det følgende, deretter presenteres dialogdemokratiet som vil vise hvordan samarbeid og deliberasjon på arbeidsplassene både kan være av direkte og mer representativ karakter.

3.7.2 Arbeidsmiljøloven

Retten til arbeid og medbestemmelse er i regulert gjennom lover og avtaler. I grunnloven står det: «Statens myndigheter skal legge forholdene til rette for at

ethvert arbeidsdyktig menneske kan tjene til livets opphold ved arbeid eller næring» (Grunnloven, 1814, §110).

I grunnloven står det: «Nærmere bestemmelser om ansattes medbestemmelsesrett på sin arbeidsplass fastsettes ved lov» (Grunnloven, 1814, §110).

Dette reguleres videre gjennom arbeidsmiljøloven. «Paragraf 4-2 i arbeidsmiljøloven setter krav til arbeidsgiverens plikter overfor arbeidstakerne og de tillitsvalgte med hensyn til informasjon om systemer og prosedyrer som skal følges ved omstilling. Spesielt ledd 2 nevner svært konkrete krav til utformingen av den enkelte arbeidstakers arbeidssituasjon:» (Levin et al, 2018, s.95).

§ 4-2 I utformingen av den enkeltes arbeidssituasjon skal:

- a) det legges til rette for at arbeidstaker gis mulighet for faglig og personlig utvikling gjennom sitt arbeid,
 - b) arbeidet organiseres og tilrettelegges under hensyn til den enkelte arbeidstakers arbeidsevne, kyndighet, alder og øvrige forutsetninger,
 - c) det legges vekt på å gi arbeidstaker mulighet til selvbestemmelse, innflytelse og faglig ansvar,
 - d) arbeidstaker så langt som mulig gis mulighet til variasjon og for å se sammenheng mellom enkeltoppgaver,
 - e) det gis tilstrekkelig informasjon om opplæring slik at arbeidstaker er i stand til å utføre arbeidet når det skjer endringer som berører vedkommendes arbeidssituasjon.
- (Arbeidsmiljøloven, 2005, §4-2)

Kalleberg kobler deltakerdemokratiet til arbeidsmiljøloven. Han forklarer hvordan det er «av betydning å fortolke og analysere arbeidsmiljøloven som en deltakerdemokratisk reformstrategi» (Kalleberg, 1983, s.151). «For at noe skal kunne beskrives som en demokratiseringsprosess må medlemmene eller deltakerne i bedriften ha mulighet til direkte deltagelse i og innflytelse på bedriftens beslutningsprosesser» (Kalleberg, 1983, s.156). Her refererer Kalleberg til Eduard Bernsteins, tysk sosialdemokrat (1850-1932), konkretisering av denne tankegangen. En minimal form for deltakelse i en beslutningsprosess, innebærer at ledelsen kun konsulterer med arbeiderne før de tar avgjørelsen selv. Dette kaller

han for monopoliserende beslutningsmyndigheter og en regulær deltakelse. Forholdene må altså legges til rette for at de ansatte skal kunne delta. Der samarbeidsordninger fungerer kan arbeidstakere ta initiativ til å diskutere ansikt til ansikt med ledelsen, og ledelsen følger i mange tilfeller arbeidstakerens forslag. Dette kaller han for demokratisk deltakelse (Kalleberg, 1983, s.157). Bernstein argumenterer for at seks betingelser må være til stede, samtidig, for at en demokratiseringsprosess skal innføres eller opprettholdes i en bedrift:

arbeidstakerne skal delta i beslutningsprosesser, tilbakeføring av
overskudd til de ansatte, deling av ledelses-informasjon, garantering av
individuelle rettigheter (som skal sikre at en arbeidstaker ikke lar være å si
sin mening av frykt for represalier), en uavhengig ankeinstans og utvikling
av en demokratisk bedriftskultur (Kalleberg, 1983, s.160).

Kalleberg drøfter Bernsteins betingelser og fremhever f.eks. at det er en forutsetning at samarbeidet i bedriftene bygges på «et prinsipp om likhet i makt eller innflytelse» (Kalleberg, 1983, s.158). Denne retten til deltakelse kan brukes enten direkte, av hvert enkelt medlem, eller indirekte, gjennom representanter i fagforeninger. Her henviser Kalleberg til to prinsipper. Det første er at de arbeidstakerne som *berøres* direkte også *skal* høres i beslutningsprosessen. Det andre prinsippet er at de som har kunnskap, kompetansen og viktige innspill til beslutningene, *bør* høres (Kalleberg, 1983, s.158). Ordtaket: «Den vet best hvor skoen trykker, som har den på» – belyser godt dette argumentet. Arbeidstakerne med nærhet til problemene/utfordringene vil også være de som sitter med førstehåndskunnskap om hvilke løsninger som vil være best. Dette individuelle perspektivet i beslutningsprosessen, viser hvordan desentralisering av beslutningene og styringen kan være en god løsning. Beslutningene bør tas på lavest mulig nivå i forhold til oppgaven som skal løses (Kalleberg, 1983, s.159). Likevel fremhever Kalleberg at dette ikke nødvendigvis innebærer en helt flat struktur og allmøte-bestemmelser av alle saker.

3.7.3 Hovedavtalen

I formålskapittelet til Hovedavtalen mellom KS og arbeidstakerorganisasjonene står det beskrevet hvorfor samarbeid og medvirkning er viktig på en arbeidsplass:

«Det er avgjørende for et godt resultat at de ansatte og deres organisasjoner involveres så tidlig som mulig når omstillinger og reformer skal gjennomføres (Hovedavtalen KS, 2022, s.8)».

Hovedavtalen skal gjennom ordningen med tillitsvalgte gi arbeidstakere reell innflytelse på hvordan arbeidsplassen skal organiseres, og hvordan arbeidsmetodene skal utvikles, slik at dette bidrar til en fleksibel og brukervennlig tjenesteyting (Hovedavtalen KS, 2022, s.8).

På denne måten har lærerne mulighet til reell innflytelse gjennom sine valgte representanter i fagforeningen. I Hovedavtalen for KS står det videre at: «Medbestemmelsen utøves ved representasjon i lovbestemte og andre utvalg og gjennom ordningen med tillitsvalgte. Partene bør også være representert i ad hoc-utvalg og lignende som utreder administrative spørsmål» (Hovedavtalen KS, 2022, s.21). Hovedavtalen lister også opp rettigheter og plikter som de tillitsvalgte og arbeidsgiverne har. De skal bl.a. være deltakende i diskusjoner som gjelder omorganisering av driften med sysselsettingsmessige konsekvenser. I tillegg skal det være åpne planprosesser der mål og konsekvenser skal gjøres kjent så tidlig som mulig (Hovedavtalen KS, 2022, s.24). Medvirkning på arbeidsplassen kan skje gjennom kollektiv, representativ eller individuell innflytelse. Med kollektiv innflytelse menes den muligheten arbeidere har til å påvirke gjennom sine fagprofesjoner og faglig samarbeid på arbeidsplassen. Representativ innflytelse får arbeidere gjennom sine valgte tillitsvalgte, mens den individuelle innflytelsen utøves gjennom direkte valg av f.eks. metode i arbeidsprosessen (Bie-Drivdal, 2021, s.14-15).

3.7.4 Direkte demokrati i arbeidslivet

En annen måte å dele inn demokratiet på er å skille mellom direkte og representativ innflytelse. «Det demokratiske prinsipp om retten til å delta i beslutninger som påvirker individets liv og velferd, tilsier at alle har rett til å delta i beslutninger» (NOU, 2010, s.102).

Individuell deltakelse skal bidra til å øke arbeidstakernes innsats. Gjennom å gi den enkelte mulighet til å benytte sitt faglige og personlige potensiale vil deltakelse bidra til økt produktivitet. Den representative deltakelsen

skal bidra til at uenigheter kan løses på fredelig vis, og ikke gjennom konflikter. Legitimitet til beslutningen sikres gjennom at alle parter er representert (NOU, 2010, s.102).

De ansatte skal altså ha innflytelse både individuelt og representativt, noe som vil påvirke effektiviteten og et eventuelt konfliktnivå, på en positiv måte. Det har vært liten uenighet om disse målsetningene i den norske debatten. «Uenigheten går ikke mellom tilhengere og motstandere av deltakelse, men dreier seg i stor grad om hvorledes systemet bør innrettes for å oppnå de felles målsettingene» (NOU, 2010, s.102-103). Noen av de ankepunktene her har vært effektivitetsargumentet i tillegg til samhandling mellom likeverdige parter og om deltakelsen foregår innenfor styringsretten (NOU, 2010, s.103).

Pateman hevder i sin teori om deltakerdemokratiet at en økt grad av deltakelse i prosessene vil føre til økt grad av demokratisering (Pateman, 1970, s.38-39). Pateman ser på arbeidslivet som en viktig arena for å lære om demokrati. Dersom arbeidstakere, med nærhet til arbeidsprosessen, blir tatt med på avgjørelser direkte knyttet til egen arbeidssituasjon, vil de få en god forståelse for demokratiske prosesser på et lavt nivå. Denne kunnskapen kan de så benytte seg av senere, dersom de skal delta i en demokratisk prosess på et høyere nivå på arbeidsplassen. Gjennom deltakelse og opplæring vil demokratiforståelsen utvikles (Pateman, 1970, s.38-39). Pateman er også klar på det at det må være en *deltakelse i noe*. Beslutningsprosessen må altså medføre en endring eller en beslutning, slik at deltakeren føler at bidraget har vært viktig. Dersom avgjørelsen egentlig er avgjort på forhånd, vil deltakelsen ikke ha betydning og dermed vil beslutningsprosessen minne mer om en informasjon (Pateman, 1970, s.68). I beslutningsprosessene skiller Pateman mellom «full participation» og «partial participation». Dersom maktforholdet mellom deltakerne ikke er likeverdig, vil de ansatte kun ha «partial participation», mens lederne har større innflytelse. Det er først der deltakerne har likeverdig makt at man opplever «full participation» i prosessen (Pateman, 1970, s.70-71).

3.7.5 Representativt demokrati i arbeidslivet – fagforeninger

Minimalistiske definisjoner av demokrati som politisk fenomen vektlegger gjerne at det må forekomme valg som er regelmessige, frie og rettferdige (Schumpeter, 1947). I et representativt demokrati er det å kunne stemme ved valg med andre ord en svært sentral politisk rettighet (Nilsen, 2022, s.64).

Her sees demokratiet som atskilt fra arbeidslivet. Retten til å stemme fører imidlertid også med seg en plikt til å delta ved valg og holde seg informert og oppdatert. Dette er en plikt vi har slik at vi kan foreta gode og velbegrunnede valg til det beste for våre medborgere, oss selv og samfunnet rundt. For at et representativt demokrati skal fungere må deltakerne være aktive og stemme ved valg. I arbeidslivet gjelder det tilsvarende at arbeidstakerne må være med å velge sine representanter, slik at de kan representere dem videre i samtaler og forhandlinger med arbeidsgiveren.

Den representative deltakelsen i skolen, ivaretas av de tillitsvalgte som representerer medlemmene i sine fagforeninger. Det finnes flere fagforeninger for lærere. Utdanningsforbundet er den største med mer enn 180 000 medlemmer, deretter følger mindre fagforeninger som Lektorlaget, Skolenes landsforbund og Creo. Utdanningsforbundet, slik det er i dag, ble stiftet i 2001 etter å ha blitt slått sammen av Norsk Lærerlag og Lærerforbundet (Utdanningsforbundet, 2022). For organiserte lærere, vil de valgte fagforeningsrepresentantene bli med i et samarbeid med arbeidsgiverne og myndighetene.

I Fafo-rapporten om arbeidstakernes medbestemmelse og medvirkning fra 2021, pekes det på flere faktorer påvirker partssamarbeidet. «Tett dialog, felles mål og tidlig involvering er med på å forbedre samarbeidet» (Trygstad et al, 2021, s.73). «Mangel på systemer og tid (er) noe som trekkes frem som negative faktorer for samarbeid» (Trygstad et al, 2021, s.74). I tillegg til dette trekker Fafo-rapporten frem et annet viktig aspekt, nemlig om deltakelsen i prosessene fører til mer innflytelse. Resultatene viser at graden av innflytelse avhenger av nærheten til oppgavene. Innflytelsen var størst i oppgaver knyttet til nære arbeidsoppgaver, mens det var liten innflytelse i saker som omhandlet veivalg og strategi. Et annet viktig punkt her var at ledere og tillitsvalgte vurderte graden av innflytelse

forskjellig, lederne mente at de tillitsvalgte hadde større innflytelse enn det de mente selv. (Trygstad et al, 2021, s.84).

3.7.6 Dialogdemokrati – samtaledemokrati

I samtaledemokratiet finner vi både direkte og representative demokratiske trekk. «Samtaledemokratiet – fokuserer sterkt på at demokrati føreset kollektiv samhandling» (NOU, 2006:7, s.87). Det grunnleggende ved dette demokratiet er ikke å få være med å bestemme, men å få bestemme selv. Her fremmes altså viktigheten av den direkte deltakelsen til arbeidstakeren. Det legges også stor vekt på samhandling og samarbeid og at det skal være en åpen og god debatt og dialog før beslutningene tas. I en dialog-demokratisk tradisjon fremmes i tillegg gjensidighet og likeverdighet mellom arbeidstakere og ledelse. Mills og Habermas, legger «vekt på styring gjennom mest mulig allsidig og rasjonell diskusjon i offentlighet» (Kalleberg, 1983, s.160). For at bedriften skal kunne ha en godt fungerende offentlighet, er det nødvendig at det er åpenhet i bedriften. Det betyr at «alle som er berørt eller interessert kan legge fram sine synspunkter på problemer og problemløsninger» (Kalleberg, 1983, s.160). For at dette skal fungere best mulig er det nødvendig at deltakerne er likeverdige og at diskusjonene i offentligheten er rasjonelle. Det betyr at de som diskuterer må være villige til å lytte til den andre parten og at alle må være villige til å gi litt i en forhandling. Det skal ikke være slik at makten bestemmer. Demokratiseringsprosesser kan foregå på ulike nivåer i bedriften, og gjennom både direkte og indirekte ordninger (Kalleberg, 1983, s.161).

Love og avtaler mellom partene (nasjonalt og lokalt) setter rammer for hvorledes og med hvilket grunnlag deltakelsen finner sted. Jo høyere opp i hierarkiet beslutningen tas, jo mer avhengig vil den enkelte arbeidstaker være av å delta i representative ordninger (NOU, 2010, s.103).

Her fremmes viktigheten av å velge representanter som kan fremme arbeidstakerens syn oppover i den hierarkiske strukturen. Dette gjøres i skolen i dag gjennom fagforeningene.

Jürgen Habermas knyttes også til denne demokratiretningen fordi han fremmet hvor viktig det var at alle fikk ytre sin mening og drøfte også kontroversielle synspunkter gjennom en åpen dialog (Stray, 2018, s.27). «Jürgen Habermas' politiske prosjekt har vært å finne løsninger på det felles beste og legitimere en demokratisk offentlighet gjennom å deliberere til enighet i større fellesskap» (Solhaug, 2021, s.38). Habermas fremmer den offentlige deliberasjon samtidig som han fremmer tre viktige samtaleetiske krav. «For det første må de som samtaler, snakke sant, for det andre må de være oppriktige i det de sier, og for det tredje må det som partene sier være riktig i forhold til konteksten de befinner seg i» (Solhaug, 2021, s.38). Først når disse tre samtaleetiske kravene er oppfylt, kan partene hevde at de er i dialog, ifølge Habermas. Han hevder videre at valg og avstemninger ikke alltid løser utfordringene og at mindretallets syn da i varierende grad blir tatt hensyn til. Han legger derfor enda mer vekt på deliberasjonen frem til en avgjørelse, slik at alles syn blir hørt på en god måte og han hevder da at det vil være det beste argumentet som blir stående igjen. (Solhaug, 2021, s.38-39).

I skolen i dag finner vi igjen denne tankegangen i råd og utvalg. Elevene får fremmet sine synspunkter gjennom elevrådet, der de kan ta opp saker med lærere og ledelse ved skolen. I skoleutvalget, sammensatt av elever, ansatte og skoleledere, diskuteres saker som omhandler skolemiljøet. Utvalget kan arbeide for å fremme et godt skolemiljø, uttale seg i saker og komme med råd til skolene, men de kan ikke fatte bindende vedtak. På denne måten kan vi se at det her legges vekt på å høres i diskusjonen om skoleutvikling, men at ledelsen fremdeles har styringsrett i sakene.

3.7.7 Betydningen av demokrati i arbeidslivet for lærerne

I NOU 2010:1, Medvirkning og medbestemmelse i arbeidslivet, pekes det på at «De siste 20-30 årene har demokrati i arbeidslivet spilt en mindre fremtredende rolle i den overordnede samfunnsdebatten om utvikling av det norske demokratiet og hvordan økt demokratisering kan oppnås» (NOU, 2010, s.136). Siden de her skriver de siste 20-30 årene, henviser dette til 1980/90 – 2000 tallet.

Etter *utvalgets* oppfatning bør demokrati i arbeidslivet i større grad være en del av den overordnede demokratidebatten. Det er viktig til enhver tid, å ha et bevisst forhold til hvordan demokratisering av arbeidslivet til beste for arbeidstaker og virksomhetens verdiskapning veies opp mot andre demokratiske idealer (NOU, 2010, s.136).

I så måte vil demokrati i arbeidslivet være viktig for alle yrkesgrupper. «Verdien av ansattes deltakelse er omforent i Norge, ansattes engasjement og innsatsvilje er en svært viktig faktor i moderne og kunnskapsbasert verdiskapning» (NOU, 2010, s.136-137).

Lokalt ved skolene har lærerne ulik grad av innflytelse på beslutningsprosesser. Representativ deltakelse får lærerne gjennom sine tillitsvalgte og deres oppgaver.

Direkte deltagelse viser til at enkeltansatte øver innflytelse på eget arbeid, gjerne knyttet opp til oppgaveløsning på et operasjonelt plan. Slik direkte deltagelse kan øves individuelt eller kollektivt, for eksempel gjennom allmøter eller avdelingsmøter (Bie-Drivdal, 2019, s.232).

Lærernes egne erfaringer med demokrati vil kunne prege dem og gi de kunnskap som de senere vil benytte seg av i undervisningssammenheng, bevisst eller ubevisst. Det vil derfor være interessant å se på hvilke erfaringer lærerne har med demokrati på sin egen arbeidsplass. Et annet viktig poeng knyttet til demokrati i skolen er hvordan læreplanene behandler demokrati-begrepene. I kapittel 5 og 6 vil det derfor analyseres hvilke demokratisyn som er og har vært gjeldende i skolen, i læreplandokumentene og for lærernes medvirkning og medbestemmelse på egen arbeidsplass.

4 Metode

Hensikten med dette kapittelet er å gjøre rede for de valg som er tatt underveis i arbeidet med oppgaven og å begrunne hvilke teorier og artikler som er benyttet. Det er viktig med åpenhet rundt denne prosessen slik at analysen er etterprøvbar og gyldig. I denne oppgaven er det benyttet både en kvalitativ innholdsanalyse og i tillegg, en kvantitativ innholdsanalyse.

Innholdsanalysen inneholder både en kvalitativ og en kvantitativ tilnærming. Den kvalitative innholdsanalysen besvarer forskningsspørsmål 1 om hva læreplanene sier om demokrati. Her ble det i tillegg bruk en kvantitativ tilnærming for å kartlegge forekomsten av demokratibegreper. Forskningsspørsmål 2 besvares gjennom en litteraturgjennomgang om arbeidsplassdemokrati.

4.1 Kvalitativ innholdsanalyse

En kvalitativ innholdsanalyse kjennetegnes av at: «Innholdet i ulike dokumenter blir gjennomgått systematisk med sikte på å finne relevant informasjon om de forholdene som skal studeres» (Grønmo, 2020, s.175). Etter den systematiske gjennomgangen av tekstene, blir innholdet analysert og kategorisert ut ifra hva som er relevant i forhold til problemstillingen. «Kvalitativ innholdsanalyse av tekster i ulike dokumenter vil også være en viktig fremgangsmåte i forbindelse med *diskursanalyse*. Gjennom systematiske og inngående studier av innholdet i en bestemt tekst tar diskursanalysen sikte på å avdekke hvordan denne teksten som helhet er strukturert av større tankemønstre» (Grønmo, 2014, s.142).

Fordelen ved å bruke en slik kvalitativ innholdsanalysen er at tekstene ikke påvirkes av analysen og således er fristilt fra forskeren. Det er også mulig å gjøre en utvidelse av tekstene som blir valgt underveis i analysen og således utvide perspektivet for oppgaven (Grønmo, 2020, s.180-181).

Hvilke tekster og artikler gir så svar på hvilke muligheter lærerne har hatt for å få innflytelse på egen arbeidsplass. I sin masteroppgave «Skolekultur i endring – Om

lærernes deltakelse i utviklingen av den videregående skolen 1976-2010» beskriver Larsen ulike måter for innflytelse i skolesektoren. Larsen har skrevet en systematisk, historisk gjennomgang av rådsordningen i skolen og denne tilnærmingen har vært fruktbar for min avhandling. Han trekker frem forhandlinger med sentrale myndigheter, faglig-pedagogisk engasjement i lærerorganisasjonene og den lokale medbestemmelsen ved to ulike skoler. Larsens kartlegging og funn er en viktig kilde for denne undersøkelsen, i tillegg til kartlegging og undersøkelser av hans kilder, offentlige dokumenter, rapporter og evalueringer av hvordan lærerrollen har endret seg. Disse tekstene har blitt valgt fordi de har skissert endringer i lærernes hverdag og de har gjort rede for strukturelle endringer i skolesektoren. For å få et bredere kildegrunnlag har Larsens fremstillinger blitt supplert med analyser fra Hovdenak, Skarpenes og Slagstad, i tillegg til offentlige dokumenter fra UDIR og KUF.

Arbeidsplassdemokratiet har blitt undersøkt gjennom en usystematisk litteraturstudie. Patemans «Participation & Democratic Theory» (Pateman, 1970) ble lest først og deretter ble Kallebergs analyser av deltakerdemokratiet knyttet til arbeidsmiljøloven undersøkt (Kalleberg, 1983, s.150-179). Skillelinjer mellom direkte og indirekte demokrati innenfor arbeidslivsdemokratiet kom frem gjennom søk på medvirkning i arbeidslivet og funn av bl.a. NOU:2010:1, *Medvirkning og medbestemmelse i arbeidslivet*. Deretter har snøballeffekten og gjennomlesning av artikler og kilder til disse, utvidet funnene til Levin et al, *Demokrati i arbeidslivet*, (Levin et al. 2018), Falkum, *Makt og opposisjon i arbeidslivet*, (Falkum, 2020) og Solhaug, *Skolen i demokratiet – demokratiet i skolen*, (Solhaug, 2021). For å strukturere kapittelet om demokrati i arbeidslivet, ble doktorgradsavhandlingen til Hagen (Hagen, 2010) brukt som kilde, til å forklare i hvilken grad normer fra samfunnet ble overført til arbeidslivet.

Selve utvelgelsen av artiklene og tekstene har foregått ved å bruke avanserte søk i Oria, slik det er gjengitt i vedlegg 7. Offentlige nettsteder, som ulike departement og regjeringen.no, har blitt benyttet i tillegg til litteraturtips fra veileder og søk i kildelistene til artikler og avhandlinger. Kriteriene for å bruke tekstene har vært at de har omhandlet begreper som bl.a. demokrati, deltakelse og skole og at de har vært fra fagfelleverderte tidsskrifter (Se vedlegg 7 for søkerhistorikk i Oria). Denne avgrensningen ble valgt fordi det da var mulig å holde perspektivet bredt

og på den måten ikke snevre inn søkene for mye i starten. I tillegg har det da vært mulig å bruke tekster som blir ansett for å være fra troverdige kilder og dermed minimere sjansen for en begrenset kildekritisk forståelse. For å unngå å tolke tekstene på feil måte, har det også vært viktig å se tekstene i en kontekstuell sammenheng og ikke fristilt fra den sammenhengen de ble publisert i (Grønmo, 2020, s.180-181).

4.2 Kvantitativ innholdsanalyse

Den kvantitative innholdsanalysen skiller seg fra den kvalitative ved at tekstene velges ut på forhånd av forskeren. I denne oppgaven har de ulike delene av læreplanen blitt valgt ut på forhånd. Utvalget er gjort med tanke på å bruke de nyeste læreplanene, samt å vise en utvikling over tid.

For å undersøke hva læreplanene sier om demokrati, var det derfor naturlig å ta tak i den gjeldende læreplanen først, LK20. For å kunne si noe om utviklingen av demokrati i læreplanen var det naturlig å deretter sammenlikne den nåværende med den forrige, LK06, for å se på utviklingen på 2000-tallet. I den overordnede delen av læreplanen blir verdigrunnlaget og verdisynet til læreplanen beskrevet og derfor inngår disse delene som en del av hovedanalysen min av læreplanene. Det er også i denne delen av læreplanen at kjerneelementet demokrati og medborgerskap blir behandlet. For å få frem litt bakgrunnskunnskap om læreplanene, blir også L97 omtalt kort, både fordi den var en stor strukturell reform i den videregående skolen og fordi den generelle delen fra L97 ble videreført til LK06.

4.2.1 Validitet

«Validitet dreier seg om datamaterialets gyldighet for de problemstillingene som skal belyses. Validiteten er høy hvis undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen resulterer i data som er relevante for problemstillingen» (Grønmo, 2020, s.241).

I et demokrati-webinar fra NTNU-videre, fortalte Eirik Irgens at den nye overordnede delen av læreplanen fokuserte mye på medvirkning. Medvirkning

skulle være en viktig del av skolens aktivitet. Irgens hadde videre undersøkt læreplanen og funnet ut at begrepene medvirkning, medbestemmelse og medansvar forekom 10 ganger i planen, samarbeid 20 ganger, tillit 5 ganger og demokrati 31 ganger (NTNU, 2022, 7:16). Irgens beskrev altså at han hadde kartlagt hyppigheten i bruken av de ulike begrepene i den siste læreplanen.

I denne oppgaven blir, etter inspirasjon fra Irgens, de ulike delene av læreplanene analysert med tanke på hvordan forskjellige demokratiperspektiv kommer til syne i tekstene. Begrepene som brukes for å kartlegge dette er kategorisert ut ifra de tre demokratiperspektivene som er presentert i teorikapittelet: det liberalistiske, det kommunitariske og det deliberative perspektivet. Innholdet i læreplanene har blitt kartlagt og systematisert slik at ulike variable har blitt kategorisert inn i et kodeskjema som presenteres litt senere, i kap. 4.2.4.

4.2.2 Datakvalitet

«Hensikten med et datamateriale er at det skal brukes til å belyse bestemte *problemstillinger*. Datamaterialets kvalitet er høyere jo mer velegnet materialet er til å belyse disse problemstillingene» (Grønmo, 2020, s.237). Hva som er et godt datamateriale, avhenger av flere forhold: Dataene som er valgt ut må reflekterer sann og troverdig informasjon. Språkbruken må være presis og logisk og datainnsamlingen må være basert på gyldige innsamlingsmetoder. Utvalget av analyseenheter må samsvare med problemstillingen, og definisjonene må være relevante og i samsvar med de teoretiske begrepene. Selve gjennomføringen av datainnsamlingen må skje på en forsvarlig måte (Grønmo, 2020, s.238).

Læreplanene er offentlige dokumenter og vedtatt av Stortinget og kan dermed anses for å ha en høy datakvalitet. Supplerende artikler er valgt ut kun fra offentlige sider og fagfellevurderte tidsskrifter og vil dermed også anses for å ha en høy grad av datakvalitet. I denne oppgaven er det også benyttet kilder fra tidligere publiserte masteravhandlinger fra Universiteter i Norge. Disse masteroppgavene kan ha en lavere grad av datakvalitet, men for å sikre meg mot dette, ble deres kilder igjen undersøkt og supplerende og støttende litteratur på temaet ble benyttet.

4.2.3 Reliabilitet

«*Reliabiliteten* refererer til datamaterialets pålitelighet. Reliabiliteten er høy hvis undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen gir pålitelige data» (Grønmo, 2020, s.240-241). «I kvantitativ metode handler reliabilitet om etterprøvbarehet, altså om andre forskere vil komme frem til de samme resultatene hvis undersøkelsen utføres på nytt av andre» (Jensen, 2020, s.28).

For å sikre en høy reliabilitet har innsamlingen av datamaterialet blitt gjort gjennom søk i Oria søkerdatabase, fra fagfellevurderte artikler og fra offentlige dokumenter. Inndelingen av ord og uttrykk i de tre demokratisyn er gjengitt i tabellen i vedlegg 1 og resultatene fra opptellingen av begrepene i læreplanene er oppgitt i vedlegg 2-6 og undersøkelsen er således etterprøvable. Selve opptellingen av begreper er gjort flere ganger for å sikre at alle begrepene ble tatt med. I tillegg er datainnsamlingen kun gjort av en person og på den måten blir ulike tolkningsmuligheter redusert. Totalt sett vil jeg derfor hevde at reliabiliteten til undersøkelsen er god.

4.2.4 Tre demokratisyn – begrepsinndeling

For å kunne sammenlikne de ulike læreplanene, må det derfor velges en metode som gjør at måten demokrati fremstilles på i læreplanene kan analyseres. Det er vanlig å se på demokrati som en statsform med folkestyre og et politisk system med viktige rettsstatsprinsipper. Vi kan skille mellom representative og direkte demokratiordninger. Likevel vil dette ikke kunne brukes i en analyse av læreplanene fordi det i læreplanene fokuseres mer på hvordan elevene skal læres opp i å bruke demokratiske ordninger og å delta aktivt i demokratiet. Et annet viktig aspekt ved læreplanene er at de trekker frem det felles verdigrunnlaget som elevene skal læres opp til og utvikle som et viktig grunnlag for sin demokratiske deltakelse i samfunnet. Det var derfor nødvendig å systematisere hvordan læreplanen fremstiller demokratiet og ønsker at elevene skal læres opp til å bli gode samfunnsborgere.

Lars Gunnar Briseid fremhever i en artikkel fra 2012, ulike demokratiforståelser i læreplanene fra 1974 til 2010. Briseid presenterer tre ulike teorisyn på demokrati:

kommunitaristisk, deliberativ og liberalistisk demokrati. (Briseid, 2012, s.50-56). Disse tre demokrati-retningene har klare skillelinjer og er det er analytisk mulig å bruke denne inndelingen når analysen etter hvert skal gjennomføres. De ulike begrepene som læreplanene bruker til å fremstille demokrati kunne dermed kartlegges og systematiseres.

Ved å ta utgangspunkt i Briseids inndeling (Briseid, 2012, s.56), og hans oversikt over hvilke ord og uttrykk som kan representere de ulike demokratiprofilene, kan man bli litt bundet og påvirket. Utvelgelsen av variablene er gjort ved at ord og uttrykk som representerer de tre demokratiperspektivene, (liberalt, kommunitaristisk og deliberativt) har blitt samlet i tre kategorier. Etter å ha finlest de utvalgte læreplanene, ble det valgt ut ord og uttrykk og søkt opp synonymer på disse. Ordene er plukket ut selvstendig og ut ifra kjennetegnene til de ulike demokratisynene. Læreplanene ble gjennomlest gjentatte ganger og de utvalgte variablene er presentert i tabell 1.

Tabell 1. Begreper kategoriser etter demokratisyn.

Kommunitaristisk perspektiv	Deliberativt perspektiv	Liberalistisk perspektiv
Felles, fellesskap, læringsmiljø, gjensidig, kollektiv, allmenn, nasjonal, kulturarv, verdier, normer, referanser, holdninger, likhet, historie, skikk, mangfold, likestilling, tradisjon, generasjon, erfaring	Prosess, arbeidsmåte, læringsprosess, diskusjon, dialog, samtale, drøfte, forhandle, kommunikasjon, debatt, kritisk tenkning, deltakelse, refleksjon, samspill/samarbeid, medvirke, påvirke, medbestemme	Frihet, personlig, individ, individuelle valg, uavhengig, selvstendig, ytringsfrihet, rettferdighet, dømmekraft, vurdere, bevissthet, erkjenne, iverksette, handlekraft, tilrettelegge, resonnere, søke kunnskap, tilpasse, egne mål

Denne inndelingen er så brukt til å kartlegge hvilke demokratisyn som presenteres i læreplanene og hvor ofte de ulike ord og uttrykk forekommer. Hvert demokratisyn ble tildelt hver sin farge, deretter ble forekomsten av begrepene i læreplanene kartlagt og frekvenstabeller ble laget. De ulike funnene har dermed blitt kategorisert, telt opp, sortert og lagt inn i Excel for deretter å lage oversikter, se vedlegg 1 – 6.

4.2.5 Feilkilder

I denne undersøkelsesprosessen finnes det flere mulige feilkilder. Det gjelder først selve inndelingen. Enkelte av ordene kan kanskje passe i flere av kategoriene f.eks. begrepet tilpasse. Man kan jo både tilpasse egne meninger, tilpasse undervisning til den enkelte elev eller tilpasse seg i forhold til andre. I utvelgelsen av ordene har konteksten dette ordet ble brukt i vært avgjørende. Lærerne tilpasser undervisningen til den enkelte elev og dette er den konteksten begrepet er brukt i læreplanene. En annen mulige feilkilde kan være selve opptellingen. Det kan være mulig at opptellingen av begrepene har vært unøyaktig. Selve kodingen er foretatt av kun en person og derfor er sjansen for feilkoding ved flere kodere redusert. På denne måten oppnår vi høyest mulig reliabilitet. Opptellingen av de ulike ordene er gjort flere ganger, og etter beste evne – det kan likevel ikke utelukkes at noen av ordene har gått under radaren.

Et annet mulig ankepunkt kan være at endringene i lærernes medvirkning skjer på 1990-tallet, mens de utvalgte læreplanene er fra 2000-tallet. Det er således ikke den samme tidsepoken som sammenliknes. Det vil likevel være mulig å se en tendens i materialet og dermed kunne si noe om utviklingen. Kvaliteten på dataene som er valgt ut i oppgaven er av høy reliabilitet og dermed kan vi hevde at grunnlaget for analysene også er av høy validitet. Dette er også fordi kildene er fra offentlige dokumenter og fagfellevurderte tidsskrifter.

5 Hvordan er demokratisynet endret i læreplanene?

Læreplanene gjenspeiler de ulike politiske og sosiale strømningene vi har i samfunnet. Det vil derfor være naturlig at nye læreplaner utvikles med jevne mellomrom. De politiske partiene som sitter ved makten, vil også gjerne sette sitt preg på skolesektoren ut ifra sitt politiske ståsted. «Læreplanen er et uttrykk for den politiske konsensus om hvilken rolle skolen skal ha som demokratisk fellesskapsinstitusjon» (Stray, 2009, s. 7). Stray forklarer videre hvordan de ulike politiske aktørene påvirker skolepolitikken. «Demokratiseringen er et uttalt mål for den norske skolen, og forståelsen av hvordan skolens demokratiske samfunnsoppdrag skal imøtekommes blir påvirket av aktørenes politiske og ideologiske overbevisninger» (Stray, 2009, s. 13).

5.1 Historisk gjennomgang av endringer i læreplanene de siste 30 årene

«Store ambisjoner preget de norske regjeringenes utdannings- og forskningspolitikk i perioden omkring århundreskiftet» (Lindbekk, 2012, s.372). På 1990-tallet ble Gudmund Hernes statsråd i Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet i Gro Harlem Brundtlands regjering. Hernes igangsatte og gjennomførte omfattende reformer i skolesystemet. «Med «Reform 94» fikk man en gjennomgripende strukturendring av videregående skole» (Lindbekk, 2012, s. 372). Antallet grunnkurs ble redusert til 13, teoritrykket i yrkesfagene ble økt, samtidig som 16-19-åringer fikk lovfestet rett til 3-åring videregående opplæring etter fullført grunnskole. I 1997 ble reformen som utvidet grunnskolen fra 9 til 10 år gjennomført. Fra 1970-tallet og frem til reform 94 hadde mye av fokuset i skolen vært på problemorientert undervisning og omstillingsevne fremfor fast kunnskap og faglighet. «I synet på skolens arbeid hadde faglighetsperspektivet veket plass for et fokus på elevens medvirkning og «autentisk egenaktivitet»» (Lindbekk, 2012, s.373). «Undervisningsdepartementets nye læreplan for grunnskolen og videregående utdanning i 1997 satte inn et kraftig motstøt mot dette perspektivet» (Lindbekk, 2012, s.373). L97 skulle bidra til individuell dannelse og ruste elevene til livets

oppgaver samtidig som en felles plattform for å fremme demokratiet, den nasjonale identiteten og den internasjonale bevisstheten skulle bygges opp (KUF, 1997, s.17).

Få år etter iverksettingen av L97, ble læreplanen evaluert. Rapporten kom i 2003 og den pekte på flere utfordringer for å heve kvaliteten på opplæringen. Rapporten fremhevet manglende forberedelser i implementeringen, sviktende forutsetninger hos lærerne, krevende arbeidsformer, manglende kunnskap om elevaktiv skole, lite etterutdanning til lærerne, lite hjelp i lærebøkene og få ressurser tilgjengelig for gjennomføringen (Haug, 2003, s.94-98). Mange lærere kritiserte de detaljerte fagmålene og mente at de ikke samsvarte med de elevrettede metodene som da var gjeldende pedagogisk. «Sluttrapporten forteller videre at lærerne er mer negative og kritiske til læreplanens fagplandel enn til generell del» (Hovdenak, 2004, s.326).

I 2004 kom Meld. St. nr.30, Kultur for læring. Stortingsmeldingen oppsummerte arbeidet til Kvalitetsutvalget, evalueringen av Reform 97 og annen skoleforskning i etterkant av reformen. Etter innhenting av mye kunnskap om den norske skolen, ble det pekt på en rekke nye satsingsfelt. Skolen måtte tilpasses et kunnskapsdrevet samfunn med tydeligere mål. Den generelle delen av læreplanen ble foreslått videreført, mens læreplanen for de ulike fagene burde forenkles og tydeliggjøres (Meld. St.30 (2003-2004), s.9).

I 2006 trådte den nye læreplanen, Kunnskapsløftet, LK06 i kraft. Den generelle delen fra L97 (først publisert i 1993, L93) ble videreført, mens det nå forelå nye planer for de ulike fagene. «Reformen ble innført i et nyliberalt kunnskapsregime» (Skarpenes, 2010, s.296). Det ble etablert en kultur for måling, testing og dokumentasjon «som ikke bare har ført til en ytterligere byråkratisering av skolen og lærervirksomheten, men som kanskje også kan sies å instrumentalisere kunnskapssystemet» (Skarpenes, 2010, s.296). Med den nye læreplanen skulle kvaliteten i skolen heves, og planene ble nå mer målstyrt.

I 2008 kom Meld. St. nr. 31, Kvalitet i skolen. Stortingsmeldingen fremhevet at trivselen og tilhørigheten til skolen var god. Norske elever hadde også en god forståelse av demokratiske prosesser. Regjeringen var likevel bekymret for kvaliteten på opplæringen. «Norske elever presterer under gjennomsnittet i

OECD-landene og er svakest i Norden i sentrale ferdigheter som lesing, regning og naturfag» (Meld. St.31 (2007-2008), s.6). En rekke utredninger ble iverksatt, NOU 2014:7, Elevenes læring i fremtidens skole og NOU2015:8, Fremtidens skole. De ble etter hvert oppsummert i Meld.St.28 (2015-2016) Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet. I Meld.St.28 pekes det på viktigheten av at elevene skal få rett til medvirkning og at de skal delta i det sosiale fellesskapet på skolen. «De skal få kunnskap om demokrati og trening i demokratiske prosesser i praksis» (Meld. St.28 (2015-2016), s.6). De peker på skolen som en del av et internasjonalt samfunn og løfter frem viktigheten av demokratikunnskap i en internasjonal kontekst (Meld. St.28 (2015-2016), s.13). I Meld. St.28 trekkes det også frem begreper som dybdelæring, fra NOU 2015:8 og NOU 2014:7. (Meld. St.28 (2015-2016), s.16).

«Norske læreplaner for grunnskolen har historisk sett gitt ulike føringer på hvordan demokratioppdragelsen skulle foregå, og hva den innebærer» (Briseid, 2011, s.50). Læreplanene og reformene har kommet hyppig i norsk skole og fagfornyelsen fra høsten 2020 er den gjeldende læreplan. Med denne læreplanen ble begreper som dybdelæring fremhevet og kjerneelementer i fagene ble løftet frem. «Skolen skal legge til rette for læring innenfor de tre tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Dette var første gang at tre temaer ble fremhevet på denne måten i læreplanen og at de skulle være gjennomgående for alle fag.

I det følgende blir det nå sett på hvilke demokratisyn vi finner igjen i del ulike delene av læreplanen.

5.2 Demokratiperspektiv i læreplanene

I alle læreplanene finner vi innslag av alle de tre demokratiperspektivene, både i generell/overordnet del og i fagplanene for samfunnsfag.

5.2.1 Demokratiperspektiv i LK06 – generell del (L93/L97)

Hvilket demokratiperspektiv kan vi så finne igjen i LK06 – generell del? Se tabell 1A og 1B fra vedlegg 2.

Det er liten tvil om at det er det kommunitaristiske demokratiperspektivet som er mest fremtredende i den generelle delen. Av totalt 327 registrerte uttrykk, er 179 av dem fra det kommunitaristiske perspektivet, dvs. ca. 55 %. Det legges altså vekt på å skape en felles plattform av kunnskap og erfaringer. Opplæringen skal gis gjennom å løfte frem kulturarven og våre nedarvede verdier. Skolen skal ta vare på tradisjonene, gi opplæring i kristne verdier og å skape en gjensidig forståelse for fremtiden. Vi finner begreper som verdier, kulturarv, tradisjoner, moralsyn og holdninger i denne delen av læreplanen. «Den (opplæringen) må fremme demokrati, nasjonal identitet og internasjonal bevissthet» (KUF, 1996, s.17, min presisering). Nasjonen og nasjonalfølelsen skal bygges på erfaringer og tradisjon i tillegg til at nye innbyggere skal sosialiseres inn i samfunnet gjennom opplæringen.

«Opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre» (KUF, 1996, s.17). Videre står det: «Den (opplæringen) må derfor tilføre holdninger og kunnskaper som kan vare livet ut, og legge fundamentet for de nye ferdighetene som trengs når samfunnet endres raskt» (KUF, 1996, s.17, min presisering). Det fokuseres altså på å gi elevene en læring for livet og gjøre de i stand til å håndtere fremtiden.

Den generelle delen er delt inn i 6 mennesketyper, det meningssøkende, det skapende, det arbeidende, det allmenndannende, det samarbeidende og det miljøbevisste mennesket, som til slutt forenes i det syvende, det integrerte mennesket. Gjennom beskrivelsene av disse mennesketypene løftes de erfaringene vi har med oss frem, i samspill med impulser fra andre kulturer og teknologisk utvikling. Vi må ta vare på kulturarven samtidig som vi er åpne for å lære fra andre kulturer. De kristne og humanistiske verdiene gir oss et godt, felles fundament for å lære om andre kulturer. «Menneskeverdet og respekten for medmennesket løftes frem som sentralt i denne tenkningen, og legitimerer at skolen skal bidra til å jevne ut sosiale ulikheter ved lik rett til utdanning,

likestilling mellom kjønn, åndsfrihet, medansvar for andre og innføring i de demokratiske verdier (Briseid, 2012, s.60).

I tillegg til et felles referansegrunnlag, legger læreplanen vekt på at elevene skal lære seg vitenskapelig metode, være kritiske tenkere, samtale og drøfte funn i vitenskapen og tilegne seg en solid kunnskap. Dette er eksempler på et liberalistisk demokratisyn der individets kunnskap og valg løftes frem.

Dialog og samtaler kombinert med nysgjerrighet og observasjon skal gi elevene en forståelse av teorier og forskning på et fagfelt. «Læring skjer ved at det nye forstås ut fra det kjente – de begrepene en har, avgjør hva en kan gripe og fatte. Kunnskaper, ferdigheter og holdninger utvikles i et samspill mellom gamle forestillinger og nye inntrykk» (KUF, 1996, s. 29). Her ser vi hvordan det kommunitaristiske perspektivet kombineres med det deliberative ved at læringen skal foregå i et samspill mellom gammelt og nytt. Læreplanen løfter også frem læringsprosessen, samtalen, kritisk tenkning og refleksjonen som viktig i opplæringen. I tillegg til dette er det også viktig med tilpasset opplæring. Både de elevene med gode forutsetninger og de med utfordringer skal løftes frem gjennom opplæringen. «En god skole og en god klasse skal gi rom nok for alle til å bryne seg og beveges, og den må vise særlig omtanke og omsorg når noen kjører seg fast eller strever stridt og kan miste motet» (KUF, 1996, s.29). Det liberalistiske perspektivet kommer også frem gjennom enkeltindividet og dets rettigheter til tilpasset opplæring. Skolen skal være et sted for alle, for ytringsfrihet, for utvikling av individuelle ferdigheter i et trygt læringsmiljø.

Samtidig som planen trekker frem både deliberative og liberalistiske aspekter, er det det kommunitaristiske perspektivet som er mest fremtredende både i synet på elevene og på lærerens rolle. «Lærerens og veilederens fagkunnskap er nødvendig når de unges egne erfaringer skal omsettes til innsikt. Den gode lærer kan sitt fag – sin del av vår felles kulturarv» (KUF, 1996, s.30). Her trekkes lærerens rolle som kunnskapsformidler frem som viktig. Samtidig som læreren skal formidle ny kunnskap, skal denne sees i lys av de erfaringer tidligere generasjoner har gjort. På denne måten skal ny kunnskap bygges på den eksisterende. «Sluttmålet for opplæringen er å anspore den enkelte til å realisere seg selv på måter som kommer

fellesskapet til gode – å fostre til menneskelighet for et samfunn i utvikling» (KUF, 1996, s.50).

5.2.2 Demokratiperspektivet i LK20 – Overordnet del

I den overordnede delen fra 2020 finner vi igjen mange av de samme ord og uttrykk som i den generelle delen fra LK06. Fellesskap, verdigrunnlag, kulturarv og tradisjon fremheves også her som viktige prinsipper. Samtidig som det kommunitaristiske perspektivet er fremhevet, kommer de deliberative og det liberalistiske perspektivet bedre frem. Det er nesten like mange registreringer av de kommunitaristiske perspektivet som i LK06, 173 mot 179, men antallet registreringer fra det deliberative - og det liberalistiske demokratisynet har økt, henholdsvis 72 til 103 og 76 til 136 (Se tabell 1A og 1B i vedlegg 2).

«Skolen skal gi elevene historisk og kulturell innsikt og forankring, og bidra til at hver enkelt elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.4). Her settes det liberalistiske perspektivet inn i en kommunitaristisk sammenheng der enkeltindividet skal vokse og utvikle seg i et mangfoldig fellesskap. På denne måten flettes de ulike demokratiperspektivene sammen. Det deliberative perspektivet løftes også frem ved at elevene skal være aktive deltakende i sin egen opplæring. «Demokratiske verdier må fremmes gjennom aktiv deltakelse i hele opplæringsløpet» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.7). Videre pekes det på at: «Alle deltakere i skolefellesskapet må utvikle bevissthet om både minoritets- og majoritetsperspektiver og skape rom for samarbeid, dialog og meningsbrytning» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.8). Her løftes altså samarbeid, kommunikasjon og dialog frem som viktige måter å lære på. Disse begrepene finner vi igjen i større grad i LK20 enn i LK06, noe som viser at det deliberative demokratiperspektivet har fått noe større plass. Læringsprosessen blir vektlagt mer og læring gjennom deltakelse, refleksjon og kritisk tenkning er viktig.

I LK20 skiller strukturen på planen seg vesentlig fra LK06. Læreplanen inneholder ikke lenger 7 ulike mennesketyper, men spesifiserer verdigrunnlaget gjennom å forklare hvordan skolen skal bidra til menneskeverd, kulturelt mangfold, etisk bevissthet, kritisk tenkning, skaperglede, miljøbevissthet og

demokrati og medvirkning. «Et demokratisk samfunn hviler på at hele befolkningen har like rettigheter og muligheter til å delta i beslutningsprosesser» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.7). I tillegg til å utdype disse fagområdene, er det beskrevet tre tverrfaglige temaer som skal gjennomsyre undervisningen i alle fag. Disse temaene er folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling. I LK20 finner vi begreper som ansvarlige livsvalg, positivt selvbylde og trygg identitet. Dette er typiske liberalistiske uttrykk der enkeltindividet skal bygges opp til å bli selvstendig. Samtidig skal individene delta, være medborgere og samhandle med hverandre, noe som har en deliberativ karakter. Andelen begreper fra det liberalistiske perspektivet har dermed økt fra 23%, i generell del, i LK06 til 33%, i overordnet del, i LK20 (Se tabell 1B i vedlegg 2).

5.2.3 Demokratiperspektivet i læreplan i samfunnsfag LK06

I læreplanen, fagplanen, i samfunnsfag, LK06, ser vi at det deliberative demokratiperspektivet kommer tydeligst frem. (Se tabell 2A og 2B i vedlegg 3). Ord og uttrykk som forstå, beskrive, sammenlikne og analysere er brukt mye. Elevene skal begrunne og argumentere, drøfte og vurdere, og være kritiske til kildebruken. Dette er tydelig beskrivelser av arbeidsmåter og prosessorientert læring. Andelen deliberative begreper i fagplanen er på hele 58% (Se tabell 2B i vedlegg 3). Elevene skal gjennom deltakelse og drøftinger lære om samfunnet rundt seg og om hvordan de som enkeltindivider kan påvirke utviklingen. Her fokuseres det både på individet og det å ta fornuftige valg, samt hvordan elevene er en del av et fellesskap. Elevene skal bygges opp til å kunne vurdere, reflektere og være kildekritiske til samfunnet rundt seg.

Det kommunitaristiske perspektivet kommer frem gjennom vektlegging av vår felles kulturarv, historiske hendelser og verdigrunnlag. Dette skal gi elevene en trygg plattform å bygge videre på når de skal diskutere viktige samfunnsspørsmål. Her flettes det deliberative sammen med det liberalistiske perspektivet ved at individet er en del av samfunnet og skal gjøre vurderinger som del av en helhet. Læreplanen spesifiserer grunnleggende ferdigheter i faget og kompetansemål på ulike trinn i opplæringen. De grunnleggende ferdighetene er deliberative i sin beskrivelse mens kompetansemålene er liberalistiske, ved at de beskriver hva den

enkelte skal kunne ved endt opplæring. Likevel kan vi finne spor av det deliberative i de ulike kompetansemålene ved at målene i seg selv inneholder ord og uttrykk fra det deliberative som diskutere, reflektere og drøfte.

5.2.4 Demokratiperspektivet i læreplan i samfunnsfag LK20

I LK20 ser vi også at det deliberative perspektivet kommer mest frem. Her er andelen deliberative begreper på hele 65% (Se tabell 2B i vedlegg 3). Planen fremhever kritisk tenkning, at elevene er deltakere i samfunnet og at de drøfter og reflekterer over kunnskapen de har tilegnet seg. Elevene skal være aktive medborgere og påvirke samfunnet. «I samfunnskunnskap handlar det tverrfaglege temaet demokrati og medborgarskap om å auke det kritiske medvitet om samfunnet som elevane er deltakar i. Elevane skal utforske korleis dei kan påvirke samfunnet rundt seg i dag og i framtida» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s.3). Her brukes det deliberative perspektivet sammen med det liberalistiske ved at elevene handler og deltar aktivt samtidig som de skal ta selvstendige valg. Læreplanen inneholder mål for hva elevene skal kunne ved endt undervisning, noe som er typisk liberalistisk. Utvikling av elevenes identitet og selvfølelse er viktig ved siden av å hevde sin egen mening. Elevene skal så bruke disse ferdighetene og drøfte, analysere, påvirke og reflektere rundt aktuelle tema i samfunnet. «Læraren skal leggje til rette for elevmedverknad og stimulere til lærelyst gjennom munnlege, skriftlege og praktiske måtar å tilegne seg og vise kompetanse i faget på, og gjennom å la elevane få vere nysgjerrige og aktivt kunnskapsøkjande» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s.6). Elevene skal altså få medvirke i undervisningen samtidig som de utforsker og lærer nye ferdigheter. Andelen kommunitaristiske begreper er tonet noe ned i denne delen av fagplanen, kun 15% av begrepene som ble kartlagt var kommunitaristiske (Se tabell 2B i vedlegg 3).

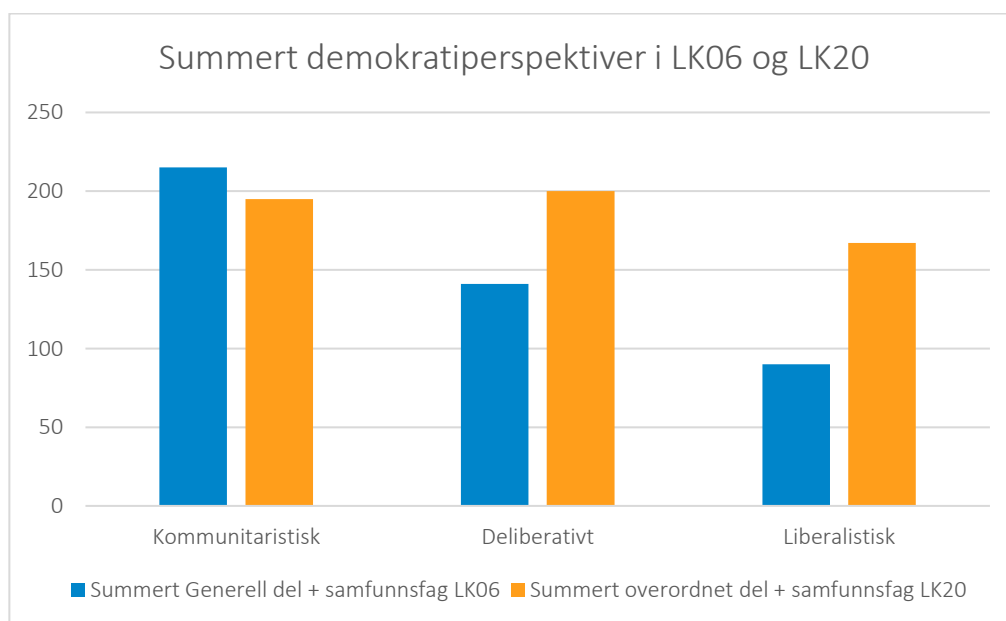
5.2.5 Demokratiperspektiv i LK06 (generell del + fagplan) og LK20 (overordnet del + fagplan)

I Vedlegg 4 og 5 presenteres demokratisynet i LK06 og i LK20 for både generell del og samfunnsfag summert. I begge læreplanene ser vi at det kommunitaristiske

perspektivet er mest fremtredende i den generelle/overordnede delen (Se tabell 3B og a b i henholdsvis vedlegg 4 og 5). I begge læreplanene ser vi derimot at det deliberative synet kommer best frem i fagplanen. Likevel er det slik at det er i LK06 at forskjellene er størst. Fagplanen i samfunnsfag har en større overvekt på deliberativt demokratisyn, men fordi antallet observasjoner er så få, veier dette ikke opp for det relativt store antallet observasjoner av kommunitaristiske begreper i generell del (Se tabell 3A i Vedlegg 4). For LK20 er bildet noe av samme, med en stor andel av kommunitaristisk demokratisyn på overordnet del. Selv om dette er mest fremtredende, er det likevel en snau overvekt av deliberativt demokratisyn når vi slår sammen overordnet del og fagplanen i samfunnsfag (Se tabell 4B i Vedlegg 5). Her ser vi altså en utjevning av de ulike demokratiperspektivene med andeler på 35%, 36 % og 30% (Se tabell 4B i Vedlegg 5). Vi kan derfor si at vi ser en utvikling der demokratisynet dreier mot det liberalistiske. Det kommunitaristiske er tonet noe ned fra 48% i LK06 til 35% i LK20 (Se tabell 3B og 4B i vedlegg 4 og 5).

5.2.6 Sammenlikning av LK06 og LK20

Figur nr. 5



Hvis vi sammenlikner de summerte demokratisynet i LK06, generell del + samfunnsfag, med demokratisynet i LK20, overordnet del + samfunnsfag, ser vi at

LK06 har et mer utpreget kommunitaristisk syn, de blå søylene i figur nr. 5. Det legges altså mer vekt på kulturarven og våre felles verdier i LK06 i forhold til de to andre demokratisynene. I LK20 er det nesten like stort fokus på det kommunitaristiske demokratisynet, men vi ser også at det er flere observasjoner på både deliberativt og liberalistisk demokratisyn, de orange søylene i figur nr. 5. Vi ser her en tydelig dreining fra en overvekt av kommunitaristisk demokratisyn til en mer vektlegging av deliberativt og liberalistisk demokratisyn. Vektlegging av en felles kulturarv opprettholdes fremdeles, men samarbeid og individuelle ferdigheter og rettigheter har fått større plass i læreplanen i LK20. Hvis vi ser på den prosentvise andelen av begreper, ser vi dette mønsteret enda tydeligere (Se tabell nr. 5B).

Tabell nr. 5B

	Kommunitaristisk	Deliberativt	Liberalistisk
Summert Generell del + samfunnsfag LK06	48 %	32 %	20 %
Summert overordnet del + samfunnsfag LK20	35 %	36 %	30 %

5.3 Oppsummering

For å oppsummere funnene i analysen kan vi si at læreplanene har fått et mye større liberalistisk demokratisyn fra LK06 til LK20.

Den generelle/overordnede delen preges av en overvekt av kommunitaristisk demokratisyn i både LK06 og i LK20, likevel ser vi en dreining mot en større andel av liberalistisk demokratisyn, andelen øker fra 23% i LK06 til 33% i LK20 (Tabell 1B, vedlegg 2).

Den samme tendensen gjør seg gjeldende for fagplanene i samfunnsfag. Der ser vi at andelen liberalistiske demokratibegreper øker fra 12% i LK06 til 21% i LK20 (Tabell 2B, vedlegg 3).

Når den generelle/overordnede delen slås sammen med fagplanen, og vi leter etter samsvar mellom de to delene, finner vi at de ikke samsvarer i nevneverdig grad. Dette kan ha med antallet begreper i de to delene og at den generelle/overordnede delen er såpass mye større enn fagplanen, og at den generelle/overordnede delen dermed blir styrende for totalfunnene (Tabell 3B i vedlegg 4 og Tabell 4B i vedlegg 5).

Når vi slår sammen generell/overordnet del og fagplaner og ser på utviklingen fra LK06 til LK20, finner vi igjen hovedtendensen igjen – nemlig at andelen liberalistiske begreper øker. Vi ser at andelen øker fra 20% i LK06 til 30% i LK20 (Tabell 5B i vedlegg 6).

Det betyr at vi kan se at læreplanene har fått et større liberalistisk innslag. Dette innebærer et skifte fra en fellesskapstankegang med fokus på kulturarv og tradisjoner til en individorienterte kunnskapsmål med fokus på enkeltelevers rettigheter og tilrettelegging. Målstyringen i læreplanene er også en indikator på et liberalistisk perspektiv. Målene oppnås for den enkelte elev og veien dit skal tilrettelegges og veiledes av lærerne. Selv om læreplanene fremdeles har mål som omhandler felles verdier og tradisjoner, er individets behov og valgmuligheter i større grad fremhevet i den nyeste læreplanen, LK20. Det deliberative perspektivet kommer også tydelig frem gjennom fagplanene i samfunnsfag, der samtaler og deliberasjon er en del av målene.

6 Hvordan har medbestemmelsen for lærere endret seg?

Fagforeningene har en todelt rolle. De skal både fremme lønns- og arbeidstidskrav samtidig som de skal fremme profesjonens autonomi og arbeide for å videreutvikle profesjonen (Bie-Drivdal, 2020, s.53). Lærerne og fagforeningene jobber for å videreutvikle lærernes profesjon både lokalt på skolene og i et større profesjonsfellesskap.

«Arbeidstakeres deltakelse og innflytelse så vel som samarbeid mellom partene er sentrale elementer i et demokratisk arbeidsliv» (Jordfald, 2014, s.128). I Norge «har representativ og individuell deltakelse ofte blitt betraktet som to ulike, men supplerende former for deltakelse» (Jordfald, 2014, s.128). Disse formene for deltakelse reguleres gjennom hovedavtalen for KS og inneholder «bestemmelser om ansattes rett til medbestemmelse og medinnflytelse, forhandlingsordninger samt partenes rettigheter og plikter» (Jordfald, 2014, s.128). I en arbeidsmiljøundersøkelse fra STAMI i 2019, oppgir i gjennomsnitt 25% av arbeidstakere generelt at de har lav jobbkontroll.

Jobbkontroll handler om grad av selvbestemmelse eller autonomi i jobbsammenheng, for eksempel hvilke muligheter man har til å planlegge hvordan eller når jobben skal utføres. Flere kunnskaps gjennomganger konkluderer med at jobbkontroll er en viktig arbeidsmiljøfaktor som har betydning for helse og arbeidsevne (STAMI, 2019, avsn.2).

For lektorer/pedagoger ligger gjennomsnittet på 16%. «Lav grad av selvbestemmelse eller autonomi i jobbsammenheng kan medføre økt risiko for mentale helseplager, sykefravær og uførhet» (STAMI, 2019, avsn.1). I dette kapittelet vil derfor lærernes grad av demokrati på arbeidsplassen kartlegges.

I det følgende presenteres det først en historisk gjennomgang av den kontaktmulighet lærere har hatt med de sentrale myndighetene. Deretter presenteres de ulike muligheter lærerne har til å påvirke gjennom sine fagforeninger og til slutt, påvirkning lokalt ved skolene.

6.1 Historisk gjennomgang – kontakt med sentral myndighet

«Et historisk perspektiv er nødvendig både for å forstå den situasjonen dagens reformer er vokst ut av, og for å kunne vurdere kritisk de problemoppfatninger som har begrunnet dem» (Thue, 2017, s.93). Thue skriver at «siden 1990-årene har skolen blitt underlagt et styringsregime med sterk vekt på kunnskaps- og resultatmål» (Thue, 2017, s.93). Skoleutviklingen har vært preget av at ideologiske elementer skulle ivaretas samtidig som skolen skulle møte nye krav og forventninger i samfunnet. En viktig begrunnelse for å forstå dagens lærerrolle ligger derfor i å kartlegge det historiske perspektivet: «Hvordan påvirkes dagens lærerrolle av ulike historiske lag av krav og forventninger?» (Thue, 2017, s.94).

6.1.1 Opprettelsen av videregående skole og rådet for videregående opplæring
Velferdspolitikken satte, på slutten av 1960-tallet, «krav om mer nærhet, tilhørighet og mening. Den politiske løsningen gikk i retning av nærdemokrati og sosiale nettverk. Skolepolitikken fanget raskt opp disse ideene, og i lov om grunnskolen av 1969 kom det inn bestemmelser om demokratiske organer på den enkelte skole, elevråd, foreldreråd, lærerråd og råd for andre tilsatte» (Thue, 2017, s.102). En skolekomité, ledet av Arbeiderpartiets Reiulf Steen, utredet behovet for opplæring av 16-19 åringer. Dette arbeidet resulterte i flere stortingsmeldinger og etter hvert opprettelsen av den videregående skolen – også kalt Reform 74 (Larsen 2015, s.10). Allerede her ble det formulert egne punkter om demokrati, medbestemmelse og samarbeid i skolen. Begrepet kulturarv ble fremhevet og ble definert til å inneholde: «den kristne tradisjon, de demokratiske ideer og den vitenskapelige tenkemåte og metode» (Larsen, 2015, s.10). Elevenes rettigheter og plikter ble fremhevet samt at lærere «skulle ha nær kontakt med sentral myndighet gjennom rådssystemet og lokale medbestemmelser gjennom lærerråd. Med opprettelsen av Rådet for videregående opplæring (RVO) ble tanken om demokrati og medbestemmelse også videreført» (Larsen, 2015, s.11). Rådet skulle sikre en god kontakt mellom lærere og sentral myndighet. Rådet var sammensatt av 11 medlemmer, både lærere, elever og ansatte fra skoler på ulike nivåer og fylkeskommunen. «

Medlemmene ble oppnevnt for fire år av gangen, bortsett fra elevrepresentantene som ble oppnevnt for ett år. Dette gav representasjon til et bredt utvalg av interesser i skolesektoren, men sammenliknet med undervisningsrådet og gymnaserådet gav det mindre representasjon fra skolefolk og dermed mindre innsikt i praktiske skole spørsmål» (Larsen, 2015, s.13).

Rådet arbeidet med fagplaner i ulike fag og skulle bistå departementet med råd og tilsyn. «Opprettelsen av RVO og videreføringen av rådssystemet skulle sikre kontakten mellom lærere og sentral myndighet i utviklingen av skolesektoren» (Larsen, 2015, s.11). «Det var formelt sett direktøren i RVO som oppnevnte fagplangrupper når fagplaner skulle utarbeides eller revideres» (Larsen 2015, s.15-16). Fylkesskolesjefene koordinerte medlemmene i fagplangruppen, men skolene kunne sende inn forslag til medlemmer. Det ble sett på som

en relativ enkel oppgave å finne aktuelle kandidater fordi de [fagkonsulentene] hadde nær kontakt med fagmiljøene ved et stort antall skoler. Dette gjorde det lett å få kontakt med faglig engasjerte lærere som var kompetente og kunne tenke seg å ta på seg oppgaven med fagplanarbeidet» (Larsen, 2015, s.16).

I tillegg til RVO, fantes det flere ulike andre råd som bl. a Grunnskolerådet og Voksenopplæringsrådet (Larsen, 2015, s.34). «Reformene på 1970-tallet ga lærerne mer medbestemmelse på skolenivå, samtidig som den nye læreplanen økte deres arbeidsbelastning» (Thue, 2017, s.102).

6.1.2 Politisk debatt og nedleggelse av den sentrale rådsordningen

I 1980-årene ble det politisk debatt rundt RVO og hvorvidt rådet burde styres politisk, fra departementet eller fra representanter fra ulike interessegrupper (Larsen, 2015, s.22). Det var usikkerhet rundt styringen av skolepolitikken og hvem som hadde innflytelse på hva. Politikerne mente at

mye av innflytelsen i skolepolitikken var flyttet fra Stortinget til rådene og at de politiske partienes innflytelse var blitt mindre. Samtidig hadde

statsråden og den politiske ledelsen i departementet ansvaret for og styringsretten over rådene (Larsen, 2015, s.22).

Utover 1980-tallet vokste den offentlige sektoren mye og behovet for omorganisering økte. Mot slutten av 80-tallet leverte OECD en rapport med vurdering av norsk utdanningspolitikk. I rapporten konkluderte de med at den norske skolen hadde en uoversiktlig struktur og at det var for liten statlig kontroll og målstyring (Larsen, 2015, s.27).

Selv om systemet for fagplanarbeid sikret en forankring ute hos skolefolk, var det også en møysommelig og treg prosess som kunne skape frustrasjon ute i fagmiljøene. I 1989 hadde RVO 26 fagnemder/fagplangrupper som arbeidet med i alt 102 fagplaner (Larsen, 2015, s.16).

Etter OECD-rapporten kom, ble det iverksatt en rekke utredninger og stortingsrapporter og til slutt kom stortingsmelding 37, Om organisering og styring i utdanningssektoren. I rapporten ble det understreket at staten skulle konsentrere seg om oppgaver av nasjonal relevans (KUF, 1998, avsn. 2).

Gjennom forestillingen om kunnskapssamfunnet ble utdanning løftet helt til topps på nasjonalstatens politiske agenda. Kvaliteten på et lands utdanningssystem og forskning fremstod nå som avgjørende for dets konkurranseevne i en globalisert økonomi (Thue, 2017, s.107).

Gudmund Hernes var leder for Maktutredningen p 1970-tallet og tok i 1990 over som statsråd for å slutførte arbeidet med stortingsmeldingen. «Typisk for prosessen med stortingsmelding nr. 37 var at den i stor grad var en hierarkisk styrt, lukket prosess med tydelig styring fra politisk ledelse» (Larsen, 2015, s.31). I stortingsmeldingen stod det at staten skulle ha ansvar for overordnede mål og prinsipper, fastsette innhold, utvikle faglig hjelpemateriell og fastsette regler for kompetanse og vurdering (KUF, 1998, avsn. 5).

Hernes' profesjonskritiske perspektiv som maktutreder kom til å prege hans strategi som utdanningspolitisk maktutøver: En av hans mest sentrale målsettinger var å avvikle korporative styringsordninger i skolen, redusere lærerorganisasjonens innflytelse og detronisere lærerne og pedagogene som autoritative eksperter på skolefeltet (Thue, 2017, s.109).

«Verdiene om demokratisk medbestemmelse og deltagelse i skoleutviklingen var nå skjøvet i bakgrunnen til fordel for ønsket om politisk styring, kontroll og effektivitet» (Larsen, 2015, s.32). Etter stortingsmelding nr. 37 (1990-91) ble iverksatt, ble de ulike rådene for skolestyring lagt ned og den politiske målstyringen fikk større plass i skolen.

De sakkyndige rådene ble nedlagt i 1992, lærernes representasjon i lokale skolestyrer falt bort, og etter at grunnskoleloven ble tilpasset ny kommunelov i 1994, bortfalt også lærerrådene ved den enkelte skole (Thue, 2017, s.109-110).

Arbeidsoppgavene til de tidligere rådene ble lagt til departementet og dermed fikk lærerne mindre mulighet for å påvirke direkte.

Nedleggelsen av rådssystemet representerte en markant endring for lærerne og deres innflytelse på utviklingen i skolesektoren. (...) Lærernes mulighet for kontakt med departementet ble også begrenset da fylkeskommunen hadde fått en klart viktigere rolle som skoleeier (Larsen, 2015, s.35).

I rådene hadde lærerne hatt en direkte innflytelse på skoleutviklingen og det var god kommunikasjon mellom RVO og de ulike fagmiljøene ved skolene. Denne kontakten ble nå brutt samtidig som stortingsmeldingen pekte på at det var viktig å satse på skoleledelse (Larsen, 2015, s.35). «Overføringen av ansvar til departementet førte til en sterkere statlig kontroll over utdanningssektoren. Ansvar for utviklingen var nå samlet i ett departement direkte under statsråden» (Larsen, 2015, s.35). «Rådsorganiseringen hadde en lang tradisjon i det norske skolesystemet, og for lærerprofesjonen betydde dette en dramatisk svekkelse av deres innflytelse på utviklingen i skolen» (Thue, 2017, s.110). Her legges det samarbeidsorganet ned - der man tidligere hadde invitert lærerne inn som fagpersoner og der de kunne påvirke og delta i skoleutvikling og ha medbestemmelse gjennom å bli hørt i saker.

6.1.3 Læreplanarbeidet

«Desentralisert fagplanarbeid var et tiltak som skulle sikre en bred deltagelse fra fagfolk i utformingen av fagplanene gjennom et nært samarbeid med RVO» (Larsen, 2015, s.17). Selv om lærerne hadde hatt muligheter til å påvirke utformingen av fagplanene, ble prosessen tidkrevende og planene måtte gjennom mange høringsuttalelser. «Lærerne brukte mye tid og ressurser på arbeidet, men de så på manglende frikjøp fra undervisningen, lite ressurser samt korte tidsfrister som problemer i prosessen» (Larsen, 2015, s.18). «Prinsippet om demokrati og medbestemmelse lå til grunn for forsøks- og utviklingsarbeidet, og lærerne ble involvert i utviklingen av skolesektoren» (Larsen, 2015, s.24).

Etter nedleggelsen av RVO ble læreplanene etter hvert viktige styringsdokumenter og skoleeiers styringsrett og ledelse av skolene ble viktigere for å oppnå resultater i skolen. «Lærerne gikk fra å ha en relativt autonom rolle med mulighet til kontakt med sentral myndighet gjennom rådssystemet, til en tydelig underordning under skoleleder og skoleeier» (Larsen, 2015, s.37). Nedleggelsen av RVO førte til en sterkere politisk ledelse og styring, og samtidig fikk undervisningssektoren mindre innflytelse og muligheten for å komme med faglige innspill for lærerne, ble redusert (Larsen, 2015, s.27-30). Med Gudmund Hernes som statsråd, kom innføringen av flere skolereformer og nye læreplaner, både for ulike fag og en ny generell del.

Hernes søkte å tukte en lærerstand som ifølge statsråden tenkte mer på eget ve og vel enn samfunnets beste. Den måtte holdes i tømme av departementale styringsbyråkrater. Hernes ble fanget av tidens målstyringsideologi med dominerende vekt på byråkratisk evaluering og kontroll (Slagstad, 2017, s.296).

«Det ble nedsatt læreplangrupper som skulle utarbeide forslag til læreplaner i R94. For flere av læreplangruppene ble innføringen av målstyring i læreplanen svært problematisk» (Larsen, 2015, s.36). Deltakerne i læreplangruppene opplevde at målstyringsprinsippet var hemmende i arbeidet med planen i tillegg til at mange forslag ble forkastet av departementet. Målstyringen av læreplanene og «ansvar for egen læring» som undervisningsprinsipp, førte til at lærerens rolle ble endret. Fra å være kunnskapsformidlere ble det fokusert mer på å være

tilretteleggere og veiledere. Lærerne skulle i minst mulig grad blande seg inn, men fasilitere for elevenes læring. Dette perspektivet sammenfaller veldig godt med liberalistisk teori der individene skal ivareta egne interesser og staten skal blande seg minst mulig inn. På denne måten ble den profesjonelle fagligheten tildelt en marginal rolle og lærerne ble sjaltet ut i læreplanarbeidet. (Slagstad, 2017, s.296). Departementets korte tidsfrister på høringsnotater og fagplaner førte også til at muligheten for innspill fra lærerne ble begrenset. Fylkeskommunen fikk tildelt et større ansvar for skoledriften og dermed ble ansvaret for skoleutviklingen lagt lengere unna lærerne (Larsen, 2015, s.41).

6.1.4 Utdanningsdirektoratet opprettes

UDIR er det utøvende organ for Kunnskapsdepartementet. De «skal sette opplæringspolitikken ut i praksis» (UDIR, 2021, s.1). UDIR ble opprettet i 2004 (Helsvig, 2021, avsn.17). Fra årtusenskiftet ble skolene mer målstyrte og ulike rangeringsformer ble innført.

Nasjonale prøver, PISA-tester, tellekanter, studiepoengproduksjon og gjennomstrømmingstall er nå, sammen med nye organer som NOKUT og Utdanningsdirektoratet, viktige premissleverandører for den norske skole-, utdannings- og forskningspolitikken (Helsvig, 2021, avsn.16).

Arbeidsoppgaven til UDIR er bl.a. å sørge for at alle barn får en god og tilrettelagt opplæringen i barnehage og skole og at de ansatte i kunnskapssektoren har god kompetanse. De skal utvikle læreplaner, utarbeide eksamener, nasjonale prøver og kartleggingsprøver i tillegg til at de forvalter bl.a. opplæringsloven (UDIR, 2021, s.2). UDIR har også et viktig samarbeid med andre land gjennom f.eks. OECD og EU. I den forbindelse bidrar de til å tilrettelegge for kartlegging av kunnskapen til norske skoleelever gjennom å gjennomføre internasjonale tester. Av disse testene er det vel PISA-testene som har fått mest oppmerksomhet i den politiske debatten og som har blitt brukt som noe av grunnen til å gjennomføre nye skolereformer (UDIR, 2021, s.3). UDIR skal også sørge for at de ansatte ved skoler er oppdatert faglig-pedagogisk. Dette gjør de bl.a. gjennom å tilrettelegge for videreutdanning av ansatte i hele utdanningssektoren. UDIR har altså

det overordnede faglige ansvaret for tilsyn med opplæringen og forvaltningen av lover og forskrifter, utarbeidelse av fagplaner og avgangs- og kartleggingsprøver, i tillegg til IKT-utvikling i hele undervisningssektoren (Aspøy, 2018, avsn.1).

6.1.5 Reformen og omstrukturering

Utover på 2000-tallet kom det nye reformer med Kunnskapsløftet, LK06, med Kristin Clemet som statsråd. «Sentralt innen styringsdelen av Kunnskapsløftet lå tanken om mål og resultatstyring som hovedprinsipp» (Larsen, 2015, s.42). På denne måten ble målstyringen fra tidligere ytterligere forsterket. «*Kunnskapsløftet* ble satt i gang og utarbeidet av den borgerlige Bondevik II regjeringen med Kristin Clemet som statsråd» (Larsen, 2015, s.42). Kultur for læring, Meld.St.30, ble dermed et nytt, viktig styringsdokument for skolen. Her ble ansvarsfordelingen på de ulike områdene utarbeidet. Stortinget skulle fastsette de overordnede målene og rammene for opplæringen. Kunnskapsdepartementet skulle utarbeide nasjonale læreplaner. Utdanningsdirektoratet ble opprettet, og de skulle jobbe med skoleutvikling, evaluering og kontroll av skolene. Skoleeier skulle skaffe ressurser til skoledriften og realisere reformens mål gjennom å definere innhold i fag, metoder og virkemidler for å nå målene. Skoleeier fikk utvidet sin styringsrett og fikk ansvar for å utvikle skolene lokalt (Larsen, 2015, s.42). «Under overskriften *Frihet, tillit og ansvar; et systemskifte* beskrev *Kultur for læring* innføringen av kompetansemål i læreplanene som et sentralt virkemiddel i styringen av skolen» (Larsen, 2015, s.43). Læreplanene fikk kompetansemål mens lærerne fikk mer metodefrihet. Læreplanarbeidet ble utført av en læreplangruppe med medlemmer valgt ut av UDIR etter innspill fra lærerorganisasjonene og fylkeskommunene (Larsen, 2015, s.43).

I det nye læreplanverket fikk lærerne i mindre grad ta del i utformingen av de sentrale kompetansemålene. Det var UDIR som på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet utviklet kompetansemålene (Larsen, 2015, s.43).

UDIR kunne foreslå og endre i utkastene til departementet selv om læreplanene ble utarbeidet i et samarbeid med læreplangrupper. Disse gruppene besto av «lærere, lærer-utdannere og andre med kompetanse i fagene. Læreplangruppens

medlemmer ble valgt ut av UDIR etter forslag fra fylkeskommunene, lærerorganisasjonene, Universitet- og høyskoler og andre instanser» (Larsen, 2015, s.45).

Selv om lærerne fikk delta i utarbeidingen av læreplanen, var det skoleeier som nå hadde ansvaret og lærernes rolle ble i hovedsak å jobbe med metodene for å nå målene.

6.1.6 Oppsummering

Et sentralt og uttalt virkemiddel i endringen av skolesektoren var den økte vektleggingen av skoleeiers styringsrett og ledelse i skolen. Dette var en konsekvens av at målstyringen gav skoleeier og skolelederne et ansvar for resultatoppnåelse (Larsen, 2015, s. 37).

For lærerne førte disse endringene til at «kontakten med sentral myndighet ble mye vanskeligere og tjenesteveien mye lenger ved at fylkeskommunen fikk et utvidet ansvar» (Larsen, 2015, s.37). Denne nye, hierarkiske styringsstrukturen førte til at departementet fikk «større makt og innflytelse over skoleutviklingen enn tidligere. Politisk ledelse var nå i større grad direkte involvert i skoleutviklingen, blant annet gjennom utformingen av det nye læreplanverket» (Larsen, 2015, s.37-38). Vi ser altså en klar forskyvning i makt og innflytelse fra lærere til sentral myndighet.

Tidspresset og manglende forankring blant skolefolk gjorde at lærerne i mindre grad enn tidligere ble involvert i reformarbeidet og slik fikk tillit til reformene. Muligheten for faglig-pedagogiske forslag og innspill fra yrkesutøverne i skolen ble tydelig begrenset (Larsen, 2015, s.41).

Fylkeskommunen fikk flere av de faglig-pedagogiske oppgavene og de fikk også styrket sin styringsrett. Sterkere sentral skoleledelse fjernet lærerne fra den faglig-pedagogiske diskusjonen og dermed også fra skoleutviklingen. «Meningen med den omfattende styringsreformen var å skape en bedre og mer effektiv styring av skolen» (Larsen, 2015, s.41).

Lærere har altså, gjennom 1990-tallet, mistet innflytelse og kontakten med sentrale myndigheter har blitt vanskeligere. I masteroppgaven til Larsen, gjengir han en uttalelse fra en lærer:

En lærer setter ord på et av de sentrale problemene med en hierarkisk styringsstruktur. Svekket tillitt mellom lærerne i skolen og sentral myndighet gjør at det kan stilles spørsmålstegn ved hvor effektive stadig nye styringssignaler og sentralt utformede læreplaner er for den faktiske utviklingen i klasserommet. Det er fortsatt læreren som bærer reformene over dørstokken inn i klasserommet (Larsen, 2015, s.48).

Lærerne fikk gjennom denne omstruktureringen en svekket innflytelse på egne profesjonsinteresser. Beslutningene som påvirker lærerprofesjonen, ble flyttet høyere opp i hierarkiet.

6.2 Fagforeninger – representativ deltakelse

Trepartssamarbeidet har lange tradisjoner i Norge og har blitt kalt «den nordiske modellen». «Trepartssamarbeidet gir partene mulighet til å sette politiske saker på dagsorden, gi råd knyttet til arbeidslivsspørsmål og samfunnspolitikk» (Utdanningsforbundet, 2022, avsn.8).

««Den norske arbeidslivsmodellen» blir av mange beskrevet som en «samarbeidsmodell» og en «konsensusmodell» (NOU 1985:1). En alternativ forståelse viser at arbeidslivet ikke bygger på enighet, men på partenes gjensidige aksept av at de har motstridende interesser, som de balanserer ut mot hverandre» (Falkum, 2020, s.156). «Trepartssamarbeidet ble etablert på 1950- og 1960-tallet. Det springer ut av «den korporative kanal», som Rokkan (1966) kalte samarbeidet mellom staten og de organiserte interessegruppene» (Falkum, 2020, s.158). Det norske arbeidslivet har vært preget av høy organisasjonsgrad og et godt samarbeidsklima mellom partene (Bie-Drivdal, 2020, s.44). Fagforeningene er og har vært en viktig demokratisk deltaker både sentralt i samfunnet og lokalt på arbeidsplassene. Den representative deltakelsen har styrket de ansattes deltakelse (Bie-Drivdal, 2020, s.46). Gjennom fagforeningsarbeid har lærere fått indirekte

deltakelse gjennom sine valgte representanter. Forhandlinger mellom partene sentralt munner ut i tariffavtaler som fastsetter lønns- og arbeidsvilkår.

6.2.1 Hvor mye innflytelse har de tillitsvalgte ved skolene?

Lokalt ved skolene er det et topartssamarbeid mellom arbeidsgiver og arbeidstaker. I dette arbeidet har fagforeningsrepresentantene (tillitsvalgte) flere arbeidsoppgaver. «Arbeidsplassstillingsvalgte skal både ivareta de øvrige medlemmenes rettigheter og bidra i virksomhetsutvikling, i tråd med formuleringene i Hovedavtalen(e)» (Bie-Drivdal, 2019, s.231). De skal lede virksomheten i lokallaget, avholde møter og forberede saker, behandle forslag og henvendelser fra medlemmer, delta på medbestemmelsesmøter og delta på fylkessamlinger i fagforeningen. Dersom det er flere lokallag ved en skole, er det vanlig at de tillitsvalgte har samarbeidsmøter for å samkjøre strategien i forhold til saker som skal tas opp med ledelsen ved skolene. Ved skolene er de tillitsvalgte med i medbestemmelsesmøter med ledelsen ved skolen. I disse møtene diskuteres bl.a. planleggingsdager, utlysninger av stillinger og ansettelser, pedagogisk utviklingsarbeid, lokale arbeidstidsavtaler og personalsaker.

Reaktiv og proaktiv deltakelse

Bie-Drivdal har forsket på de tillitsvalgtes rolleforståelse og hun skiller mellom «reaktiv og proaktiv deltakelse» (Bie-Drivdal, 2019, s.232). En proaktiv deltakelse handler om deltakelse i en tidlig fase slik at man kan påvirke strategiske og taktiske spørsmål. En reaktiv deltakelse knyttes til reaksjoner og tilpasninger til allerede besluttede saker (Knudsen, 1995, s.14). Den tillitsvalgte blir her presentert en beslutning som er tatt av andre og må formidle dette til de andre medlemmene og forhandle om hvordan iverksettelsen av beslutningen skal bli. «Både reaktiv og proaktiv deltakelse kan være formell, for eksempel i informasjons- eller drøftingsmøter, eller uformell, i dialog mellom partene» (Bie-Drivdal, 2019, s.232).

For at samarbeidet mellom ledelse ved skolene og de tillitsvalgte skal fungere best mulig, er det viktig at det foreligger et godt samarbeidsklima der forhandlinger kan foregå på en sivilisert måte. Et slikt samarbeid blir «gjærne forbundet med

demokratiske verdier og fordeling av makt mellom arbeidsgiver og arbeidstaker» (Bie-Drivdal, 2019, s.232). I sin undersøkelse beskriver Bie-Drivdal hvordan de tillitsvalgte i liten grad er involvert i pedagogisk utviklingsarbeid. Dette er både fordi de ikke har initiert et slik arbeid selv og fordi de ikke har hatt fokus på dette på internopplæring i forbundet sentralt. Et annet synspunkt som fremheves er at mye av den faglige utviklingen ikke besluttet ved skolene, men kommer fra sentralt hold, fra kommunale-, fylkeskommunale- eller statlige føringer. På denne måten oppleves det å være lite handlingsrom ved skolene (Bie-Drivdal, 2019, s.238). «Denne måten å organisere utviklingsarbeid på arbeidsplassene kan se ut til å låse særlig de tillitsvalgte fra profesjonsfagforeningene, i reaktive og rettighetsorienterte roller» (Bie-Drivdal, 2019, s.240). Dette innebærer at de blir sent involvert i beslutningsprosessene og tar lite initiativ selv.

Faglig utviklingsarbeidet er hovedsakelig styrt ovenfra og organisert i strukturer som tilrettelegger for direkte snarere enn representativ deltakelse, noe som gir de ansatte stor innflytelse på operasjonelle spørsmål, men mindre innflytelse på taktiske og strategiske vurderinger (Bie-Drivdal, 2019, s.240).

Medlemsundersøkelse i Utdanningsforbundet i 2013 og 2018

I en medlemsundersøkelse hos Utdanningsforbundet i 2013 ble det kartlagt bl.a. hvordan de tillitsvalgte opplevde relasjonen med ledelsen og hvordan deres partssamarbeid fungerte.

I intervjuene kom det fram at de fleste blir behandlet med respekt i rollen som tillitsvalgt, og at de alt i alt var fornøyde med partssamarbeidet. Personlig kjemi og arbeidsgivers forståelse for fagforeningsarbeid ble framholdt som viktig for et godt partssamarbeid (Jordfald, 2014, s.129).

Formelle ordninger ved skolene ble også løftet frem som viktige. «Flere informanter pekte på betydningen av formelle partsbaserte ordninger og faste møtepunkter som forutsetninger for utøvelsen av tillitsvalgtrollen og for partssamarbeidet» (Jordfald, 2014, s.129-130). Likevel finnes det tilfeller der dette samarbeidet oppleves som vanskelig, ved at ledelsen opptrer uprofesjonelt.

Flere sitater løftes frem i rapporten, med eksempler på dårlig personalhåndtering, inkompetanse og prestisjesaker.

Når ting ikke fungerer, og når du blir et slags gissel, når man føler at man ikke har noen funksjon. Når rektor velger å bruke styringsretten, så faller grunnlaget for dialog og utvikling på arbeidsplassen bort. (Tillitsvalgt, videregående opplæring) (Jordfald, 2014, s.130).

På spørsmål om hvor mye tillitsvalgte inkluderes i beslutningsprosessene, svarer ca. 60 % at de blir inkludert i stor eller svært stor grad, mens ca. 14 % svare at de i liten eller svært liten grad inkluderes. En av årsakene som løftes frem i rapporten er

at tillitsvalgte med få medlemmer, stor nærhet til ledelsen og liten arbeidsplass inkluderes i ulike saker både gjennom formelle og uformelle møter, mens tillitsvalgte med mange medlemmer og større avstand til ledelsen også inkluderes, men da først og fremst i formelle partsbaserte møter (Jordfald, 2014, s.133).

Tilgangen på tilstrekkelig informasjon i sakene som behandles er et annet viktig område som løftes frem i rapporten. Det ser ut til at det er et gjentakende problem at informasjonen til de tillitsvalgte er mangelfull eller gis på et sent tidspunkt. Dette vanskeliggjør et godt samarbeid og forutsetningene for den reelle medbestemmelsen blir undergravet. En av de tillitsvalgte sier dette i rapporten: «Nei, får aldri informasjon, og det er feil i innkallinger og slikt. Men det er mye på grunn av slurv og inkompetanse. Men det har også med makt å gjøre, og at de tenker at dette har ikke vi noe med å gjøre» (Jordfald, 2014, s.134).

Noen av de vanskelige sakene som trekkes frem er «personalsaker, lokale lønnsforhandlinger og arbeidstid» (Jordfald, 2014, s.139). Dette oppleves som spesielt vanskelig på mindre skoler, men her henter de tillitsvalgte råd og hjelp av lokallagene i distriktene, ved behov.

«Undersøkelser blant tillitsvalgte viser at en av de største utfordringene i klubb- og fagforeninger er å få nye tillitsvalgte på plass. Dette kan føre til at tillitsvalgte sitter lengre enn de ønsker» (Jordfald, 2018, s.68). Selv om det er vanskelig å få nye tillitsvalgte viste også undersøkelsen at det som regel ordner seg, ved at man

får på plass en ny tillitsvalgt selv om det krever litt overtalelse. Det er flest unge som er positive til å ta verv, og det er flere positive menn enn damer. En forklaring som løftes frem i rapporten er at andelen unge medlemmer i utdanningsforbundet øker i barnehagene og at dette kan gi et utslag i statistikken.

Begrunnelsen for å påta seg verv varierer, men positive krefter dominerer. Mange trekker frem ønsket om å påvirke på arbeidsplassen eller at de kan bidra positivt. I tillegg viser mange at man får nyttig erfaring gjennom vervet, inkludert tilgang på tillitsvalgtopplæringen (Jordfald, 2018, s.74).

En annen utfordring som trekkes frem er at det kan være vanskelig å få medlemmene til å komme på møter. Dette gjelder særlig der møtene er utenfor arbeidstiden. Det er altså lettere å få til en aktiv klubb på arbeidsplassen der tilretteleggingen fra arbeidsgiveren er god og dette betyr også at muligheten for medvirkning lokalt øker. (Jordfald, 2018, s.75).

6.3 Lokal medvirkning ved skolene – direkte deltakelse

6.3.1 Skoleutvalg og lærerråd lokalt

Med loven om videregående opplæring, vedtatt 4.juni 1974, ble det opprettet et nytt organ for skolens ledelsesstruktur, skoleutvalget. Skoleutvalget skulle bestå av syv medlemmer, «to valgt av fylkesskolestyret, to av lærerrådene, to av elevrådene og en av det øvrige personalet» (Larsen 2015, s.92). Skoleutvalgene skulle være et rådgivende organ, underlagt fylkesskolestyret. Skoleutvalget skulle etter forslag fra rektor også vedta skolens reglement, vurdere valgfagtilbud, fastsette undervisningstid og vedta skolens budsjett. I tillegg til skoleutvalget skulle det være et lærerråd ved hver skole, «bestående av rektor og alle lærere med minst halv stilling» (Larsen, 2015, s. 93). Lærerrådene skulle gi råd om alt fra skolens drift til valg av lærebøker og «andre saker hvor skoleutvalg eller skolemyndighet ba om uttalelser» (Larsen, 2015, s.994). På denne måten var lærerkollegiet direkte involvert i driften og styringen av skolen. Ved uenighet mellom skoleutvalget og lærerrådet, skulle lærerrådets uttalelse følge saken videre. «På denne måten var lærerkollegiets innspill og uttalelser sikret en plass i behandlingen av saker som angikk skolen og lærerne» (Larsen, 2015, s.94).

OECD fastslo i 1989 at den interne organiseringen av norsk skole trengte en opprydning. «Stortingsmelding nr. 37 (1990-91) slo videre fast at det trengtes en opprydning i rektors rolle» (Larsen, 2015, s.97). Et av problemene som ble beskrevet var at lærerrådene ble sett på som et tungrodd system der alle kunne si sin mening og lite ble bestemt.

Revidering av kommuneloven tidlig på 1990-tallet fikk konsekvenser for den videregående opplæringen og «den lovfestede retten til lærerråd og skoleutvalg» (Larsen, 2015, s.113). Det ble foreslått «å oppheve loven om skoleutvalg og isteden lovfeste et organ ved hver skole som hadde sin funksjon og myndighet innenfor de rammer fylkestinget fastsatte» (Larsen, 2015, s.113). Navnet skoleutvalg ble beholdt, skoleleder skulle ha møterett, elevene fikk lovfestet rett til deltakelse mens «lærere og andre ansatte skulle være representert, men ikke med et bestemt antall medlemmer» (Larsen, 2015, s.113). Det ble hevdet at lærernes rettigheter ble ivaretatt av arbeidsmiljøloven og avtalen om medbestemmelse, hovedavtalen. «Skoleutvalget var gått fra å ha ansvar for driften av skolen til å bli et rådgivende organ på siden av skoleadministrasjonen» (Larsen, 2015, s.113-114).

Med dette var en 125 år lang historie og tradisjon for medbestemmelse og deltakelse fra lærerkollegiet avsluttet med et pennestrøk. Statens eller skoleeiers ansvar for å legge til rette for og sikre et fora hvor lærerkollegiet kunne delta i driften av skolen og hvor faglig-pedagogiske spørsmål kunne diskuteres i plenum, var nå avsluttet (Larsen, 2015, s.114).

Perioden frem til 1990-tallet var preget av lærerkollegier som deltok i driften og utviklingen av den enkelte skole. Lærernes medbestemmelse og deltakelse var forankret i lærerrådets plenumsmøter hvor alle lærere ved skolen kunne delta. Skolen ble da styrt av skoleutvalget som var bredt representert med representanter fra skolen, elever og skoleeier (Larsen, 2015, s.91).

I løpet av 1990-tallet ble det gjennomført store endringer og «ansvaret for lærernes medbestemmelse ble overført til lærerorganisasjonene gjennom avtalen om medbestemmelse for undervisningspersonale i skoleverket» (Larsen, 2015,

s.109). Dette betydde at skolene gikk over fra plenumsmøter, der alle kunne delta, til en representativ modell, der organisasjonene deltok med valgte representanter. På denne måten ble driften av skolen effektivisert og skoleeier utnyttet ressursene til skolesektoren på en bedre måte (Larsen, 2015, s.109).

Etter innføringen av Kunnskapsløftet, ble det opprettet samarbeidskanaler for skoleeier og rektorer, såkalte rektornettverk. «Arenaer for brobygging og dialog mellom skoleeier og skole som inkluderte lærerne ble i liten grad opprettet» (Larsen, 2015, s.49).

I opplæringsloven §11-5 står det

Ved kvar vidaregåande skole skal det vere eit skoleutval med representantar for dei tilsette og fylkeskommunen og to representantar valde av elevrådet. Rektor ved skolen skal vere representant for fylkeskommunen. Skoleutvalet har rett til å uttale seg i alle saker som gjeld skolen (Opplæringslova, 1998, §11-5).

Videre står det i §11-5a

Ved kvar vidaregåande skole skal det vere eit skolemiljøutval. I skolemiljøutvalet skal elevane, dei tilsette, skoleleiinga og fylkeskommunen vere representerte. Skolemiljøutvalet skal vere sett saman slik at representantane for elevane er i fleirtal (Opplæringslova, 1998, §11-5a).

Skoleutvalget kan fungere som et skolemiljøutvalg, men da må det oppnevnes flere elevrepresentanter slik at elevene kommer i flertall. Lærernes medvirkning i skolehverdagen er ikke regulert i opplæringsloven, men dette reguleres gjennom arbeidsmiljøloven og hovedavtalen som referert tidligere i oppgaven. De fagorganiserte lærerne har representativ deltakelse gjennom sine tillitsvalgte og det gjennomføres interne drøftingsmøter mellom tillitsvalgte og ledelsen ved skolene med jevne mellomrom. Dette er for at de ansatte skal bli informert så tidlig som mulig i en beslutningsprosess, slik som hovedavtalen beskriver.

6.3.2 Informasjonsmøter (allmøter) på skolene

Informasjonsmøter eller allmøter er møter der alle ansatte ved skolen kalles inn og får informasjon om skolens drift fra ledelsen ved skolen, gjerne ved rektor. Som Larsen refererer i sin masteroppgave er det flere lærere som «opplever at der det tidligere var snakk om kommunikasjon mellom lærerne og administrasjon/skoleeier, er det nå kun snakk om informasjon ovenfra og ned» (Larsen, 2015, s.120).

På spørsmål om hvordan lærerkollegiet i dag tar stilling til og diskuterer saker svarer læreren at det kun skjer ved at ledelsen, ofte med representanter fra skoleeier, innkaller til informasjonsmøter. Når lærere da stiller «...oppfølgende spørsmål, og delvis kler av dem og viser deres inkompetanse, så blir man avfeid med tidsfaktoren. Fra å være en kommunikasjon blir informasjonen nå bare ovenfra og ned» (Larsen, 2015, s. 51).

Fordi det ikke lenger finnes et system der lærere kan komme med innspill, slik som i lærerrådene, er det også et spørsmål om ledelsen/skoleeier ønsker å lytte til lærerne (Larsen, 2015, s.120). Flere lærere opplever at lærernes innflytelse ved skolen har blitt endret de siste 30 årene.

.. deltakelsen og medbestemmelsen er blitt borte. Det er ingen arenaer for deltakelse for den menige lærer, den eneste arenaen der saker blir drøftet, er samarbeidsutvalget der tillitsvalgte deltar. De har drøftingsrett, ikke vedtaksrett. Rektor har styringsrett. Før ble slike saker drøftet i lærerråd og lærerne hadde representanter i Skoleutvalget. Disse hadde muligheter for å påvirke beslutninger. Sagt med litt store bokstaver: det har blitt mye mindre demokratisk (Larsen, 2015, s.122).

Et annet poeng som fremmes i masteroppgaven til Larsen er lærernes opplevelse av liksomprosesser, der skolelederne tar med lærerne på råd, men likevel bruker sin styringsrett når beslutningen skal tas (Larsen, 2015, s.122).

6.3.3 Pedagogisk ledelse ved skolene

«Clemet presset på for å fristille skolelederen fra det kravet om pedagogisk kompetanse som lå i opplæringsloven. Clemet hevdet at rektorrollen med årene hadde blitt en lederstilling på lik linje med andre lederstillinger i det offentlige» (Larsen, 2015, s.116). Regjeringen fikk motbør for forslaget både i kommunene, fylkeskommunene og i lærerorganisasjonene. Kravet om pedagogisk kompetanse ble opprettholdt, «men kravet om å ha samme pedagogiske kompetanse som i undervisningsstilling ble opphevet» (Larsen, 2015, s.117). På denne måten tok man «enda et skritt bort fra rektor blant likemenn i retning av en administrativ bedriftsleder uten felles utdannings- eller erfaringsgrunnlag med lærerne. Den nye skolelederen hadde også større styringsrett og makt enn 10 år tidligere» (Larsen, 2015, s.117).

«En pedagogisk og demokratisk ledelse utvikles mellom ledere og medarbeidere på forskjellige nivåer i skolesystemet» (Madsen & Biseth, 2014, s.109). I Meld.St.31, Kvalitet i skolen, blir det påpekt:

Kvalitetsutvikling ved skoler krever at alle deltar og trekker i samme retning. Det er avgjørende å sikre bred tilslutning fra lærerne ved den enkelte skole noe som innebærer at de blir involvert og har eierskap til endringene som skal gjøres (Meld. St. 31 (2007-2008), s.47).

Pedagogisk ledelse ved skolen handler altså om å «ta handlingsrommet i bruk med de spenninger som er der, og utvikle skolen gjennom kollektive læringsprosesser» (Madsen & Biseth, 2014, s.109). Læreplanene legger vekt på demokrati og medborgerskap og dermed er det viktig at ledelsen ved den enkelte skole også legger til rette for et slikt arbeid for sine lærere.

Skoleledere må evne å bygge opp skoler til lærende organisasjoner ved å være oppdatert og oppdatere, stimulere og dele på ansvar og oppgaver, være utprøvende og ta sjanser – hele tiden med elevens læring og resultat for øyet (Meld. St. 19 (2009-2010), s.14).

Ved enkelte skoler er det etablert plangrupper som er ansvarlige for faglig-pedagogisk utvikling. I disse plangruppene er arbeidet «basert på direkte medvirkning fra ansatte som enten er utpekt av ledelsen eller inngår i gruppen som følge av bestemte funksjoner» (Bie-Drivdal, 2019, s.239). På denne måten

blir det litt tilfeldig hvem som deltar i et slikt arbeid. Denne typen utviklingsarbeid løses ulikt ved ulike skoler og det er ingen fast struktur på dette. Det er altså opp til den enkelte skole og ledelse å organisere det slik at faglig-pedagogisk utviklingsarbeid foregår.

I en nasjonal studie av «Ungdomstrinn i utvikling», 2012-2018, fant forskerne at lærerne sjelden ble involvert tidlig i prosjektene, noe som bl.a. resulterte i liten forankring lokalt og en top-down-organisering av utviklingsarbeidet.

The systematic involvement of the teachers in the early stages in a search for answers to questions such as *What is the best way in our school/team to ensure a good transformation process* or *How should we work in order to produce knowledge that may improve our teaching*, were rarely seen (Irgens, 2018, s.27).

I studien uttalte både skoleledere og lærere at samarbeid og medvirkning var viktig i skoleutviklingen, men det var lite spor etter systematisk involvering av lærerne i praksis.

If this knowledge was intentionally ignored rather than forgotten, one possible explanation could be that principals, because of outside pressure to change schools they had experienced for years and the many programs they had been exposed to, may have chosen not to involve their teachers more than a minimum when the new program was launched in their schools (Irgens, 2018, s.28).

Irgens peker på at det i de nordiske landene er gode samarbeidsvilkår, men at det er viktig å få til en utvikling fra innsiden og ut, slik at den lokale forankringen blir god og skolen utvikles fra innsiden og ut. (Irgens, 2018, s.33). Ved å utvikle skolen slik at den enkelte lærer blir en representant for skolens felles verdier, kan skolen utvikles som en lærende organisasjon og dermed utvikle en profesjonspraksis som fremmet fellesskapets verdier snarere enn de individuelle (Irgens, 2014, s.285). «Samarbeid må læres hvis det skal gi gode resultater, og skal samarbeid skje systematisk i en skole der mye lærernes arbeid skjer i klasserom isolert fra kolleger, kreves det nødvendigvis en viss grad av organisering» (Irgens, 2014, s.296).

6.4 Oppsummering

Tidligere hadde lærerne en større grad av direkte innflytelse gjennom direkte læreplanarbeid og rådsordningen. Etter at rådsordningen ble nedlagt, har lærernes demokratiske innflytelse skiftet fra direkte til mer representativ innflytelse. I tillegg til dette skiftet har avstanden til beslutningstakeren økt. Læreplanarbeidet er lagt til UDIR og dermed høyere opp i hierarkiet.

Lokalt på skolene har lærerne representativ innflytelse gjennom valgte representanter i skoleutvalgene, men skoleutvalget er kun et rådgivende organ og har ikke beslutningsmyndighet. I tillegg har lærerne en representativ innflytelse gjennom de tillitsvalgte og deres arbeid.

Irgens peker på at de nordiske landene har et godt samarbeidsklima i skolen, men sier også at lærerne opplever at det er liten lokal forankring i skoleutviklingen og at endringer skjer etter en «top-down»-organisering. Beslutningene er dermed tatt før endringene blir implementert i skolen.

Vi kan altså se et tydelig skifte i den demokratiske innflytelsen for lærerne fra en direkte til en indirekte innflytelse. Den enkelte lærer har dermed fått svekket sin demokratiske innflytelse på egen arbeidssituasjon.

7 Drøfting

Skolens mandat skal bidra til å øke elevenes demokratiske kompetanse samt forberede dem til deltakelse i et demokratiske samfunn. En viktig forutsetning for å nå dette målet er å ha en undervisningspraksis som er basert på demokratiske prinsipper (Madsen & Biseth, 2014, s.11).

Det må derfor skapes et skolesamfunn der gode dialoger, respekt og forståelse og grunnleggende holdninger utvikles og utfordres slik at vi skaper en felles forståelse og et godt fungerende demokrati.

Den obligatoriske fellesskolen har som en av sine styrker at det er en arena hvor elever med ulike forutsetninger møtes, og forskjellighet vil kunne bidra til etablering av god demokratisk praksis. For å lykkes i dette kreves det at lærerstaben har god kompetanse i å lede og anerkjenne demokratiske prosesser (Madsen & Biseth, 2014, s.11).

Det er dermed avgjørende om det gis rom for medvirkning lokalt og i tilfelle i hvilken grad benytter lærerne seg av disse mulighetene, slik at ressursene utnyttes på best mulig måte for driften av skolen.

7.1 Hvilke endringer ser vi i demokratisynet i læreplanene?

I kapittel 5 kommer det helt tydelig frem hvordan den generelle/overordnede delen av læreplanen er mest preget av det kommunitaristiske demokratisynet. Dette gjelder både for LK06 og LK20. Det er likevel en vesentlig forskjell. I LK20 ser vi at det deliberative og det liberalistiske demokratisynet har fått mye større plass i den overordnede delen (Se figur nr. 1 i vedlegg 2). For LK20 er det kommunitaristiske demokratisynet som har størst forekomst, tett fulgt av det liberalistiske. Vi kan altså se at den generelle/overordnede delen av læreplanen fremdeles vektlegger felleskap og verdier, men at den enkelte elevs valgmuligheter og rettigheter vektlegges noe mer.

Hvis vi sammenlikner de to læreplanene i samfunnsfag, finner vi at begge planene har klart størst forekomst av deliberativt demokratisyn (Se figur nr. 2 i vedlegg 3).

Vi kan likevel se en tendens til at det kommunitaristiske synet tones litt ned mens det liberalistiske demokratisynet øker noe. Så selv om samarbeid og deliberasjon vektlegges mest er det en dreining mot et mer liberalistisk demokratisyn også i fagplanen.

Dersom vi sammenlikner både generell/overordnet del + fagplanen i samfunnsfag, for både LK06 og for LK20, ser vi at det for LK06 er størst forekomst av kommunitaristisk demokratisyn mens det for LK20 er størst forekomst av deliberativt demokratisyn. Samtidig som vi ser at den overordnede delen av læreplanen vektlegger felles verdier, samarbeid og deliberasjon, ser vi en dreining mot et mer liberalistisk demokratisyn. Den enkelte elevs rettigheter blir vektlagt mer og valgmulighetene skal være store (Se figur nr. 5 i vedlegg 6).

Læreplanene har altså utviklet seg fra et kommunitaristisk demokratisyn, med et uttalt fellesskapsfokus til et mer liberalistisk og deliberativt demokratisyn, med individ- og samarbeidsorienterte mål.

7.2 Hvordan har medbestemmelsen endret seg for lærerne?

I kapittel 6 ser vi tydelig at arbeidsplassdemokratiet i skolen har gått fra en direkte innflytelse, i Rådet for videregående opplæring, til en indirekte innflytelse, gjennom høringsuttalelser for nye læreplaner og skoleutvalg med kun rådgivende makt. Tidligere kunne lærerne utøve direkte innflytelse på kunnskapsmålene i læreplanene gjennom sitt arbeid i RVO. Etter at RVO ble nedlagt ble dette arbeidet lagt til UDIR. Arbeidet med læreplanene ble dermed lagt til en læreplangruppe, med medlemmer valgt ut av UDIR, etter forslag fra fylkeskommunen og lærerorganisasjonene. Læreplanarbeidet ble løftet fra RVO, der lærerne hadde direkte innflytelse, til sentral myndighet, gjennom UDIR. Her kunne lærerne svare på arbeidet gjennom høringsuttalelser, med korte tidsfrister. På denne måten har innflytelsen økt hos skoleeier mens den enkelte lærer har fått mindre innflytelse. Læreplanene har, sammen med de økonomiske rammebetingelsene, blitt et veldig viktig styringsdokument for politikerne i

skolepolitikken. Vi kan derfor si at skolepolitikken har blitt sentralisert og at lærernes direkte innflytelse har minket.

Lærerne har tidligere først og fremst vært kunnskapsformidlere mens de nå skal veilede og tilrettelegge for læring.

7.3 Sammenheng og svar på problemstillingen

Demokratisk oppseding er knytt til faga, men i tillegg kan det innebera at det skal ivareta kast av dei organisasjonsstrukturar og prosessar elevane kjem i kontakt med som elevar. Mange har meint at det er viktigare om elevane erfarer ein demokratisk skule enn at dei lærer om demokrati eller for demokrati i ulike fag (Børhaug, 2017, avsn.2).

Dette innebærer at elevene skal erfare demokratiet gjennom sin skolegang, slik Stray forklarer om demokratiopplæringen *om, for og gjennom* demokrati, der gjennom demokrati betyr å erfare det selv.

Det er derfor et paradoks at i en sektor hvor demokratiopplæring er så sentral og viktig som det står i læreplanen, så reduseres de ansattes mulighet til å delta i demokratiske prosesser på arbeidsplassen. Det legges vekt på fagforeninger og representativ deltakelse, i arbeidsplassdemokratiet. Demokrati og verdien av demokrati er veldig sterkt fremhevet i læreplanene, som utdanningsforbundet også sier selv, så ser vi lite igjen av dette i den måten det praktiseres om demokratiet i skolen. Dette kan selvsagt skyldes mange og sammensatte årsaker, men faktorer som trekkes frem er «.. økt press på faglig autonomi og fraværet av kontinuerlige profesjonstradisjoner for en samlet lærerprofesjon, (samt), svært lite frikjøpt tid til tillitsvalgтарbeid» (Bie-Drivdal, 2021, s.10). Dette kan vanskeliggjøre mulighetene for faglige diskusjoner og medvirkning. Lærere innehar faglig ekspertise, autonomi og gruppesamhold som det er viktig å utnytte «for å initiere og/eller påvirke utviklingsprosesser» (Bie-Drivdal, 2021, s.13). De, som er den viktigste aktøren for arbeidsplassdemokratiet i skolen, opplever at deres profesjonsrolle, som i stor grad er i overensstemmelse med det læreplanene sier at

man skal gjøre, nemlig lære opp ungene i demokrati, den blir ikke respektert inn i beslutningsprosessen om hvordan skolen skal organiseres og drives. Samtidig som vi ser at det er et økt fokus på deliberasjon og individuelle rettigheter for elevene, er lærernes mulighet for demokratisk innflytelse i skolen, redusert til representativ innflytelse gjennom fagforeningsarbeid.

Pedagogisk ledelse dreier seg om å legge til rette for elevers, læreres og skolelederes egen læring, og se dette som sammenhengende læringsprosesser. Siden våre læreplaner legger vekt på demokrati, medborgerskap og likeverd, må også pedagogisk ledelse bygge opp om skolens demokratiske verdier i arbeidet innad i skolen (Madsen & Biseth, 2014, s.109).

Det må altså arbeides med demokrati parallelt på ulike nivåer i organisasjonen. På denne måten vil den kollektive refleksjonen kunne bedres og demokratiet i skolen vil fungere bedre. Ledelsen ved skolen må derfor utvikle interne prosesser og legge til rette for lærernes læringsprosesser slik at elevenes læringsmål kan nås. «å lede læring i et profesjonelt læringsfellesskap som legger vekt på kollektiv autonomi, betyr ikke at lærerens individuelle autonomi forsvinner, men at den utfordres og utvikles innenfor et fellesskap» (Madsen & Biseth, 2014, s.110).

7.3.1 Demokratiopplæringen for elevene

«Men det verkeleg paradoksale er at skulen er langt mindre demokratisk enn interesseorganisasjonar, stat og kommune. Elevane har ikkje fulle demokratiske rettar i skulen slik dei seinare vil få det i stat, kommune og organisasjonar» (Børhaug, 2017, avsn.16). For elevene er det viktig at den demokratiske opplæringen i skolen bidrar til en positiv opplevelse og erfaring med demokrati i praksis. Dersom demokratiopplæringen innebærer at elevene får erfaring med et demokrati som ikke virker, vil dette kunne føre til «avmakt og apati når elevane oppdager at det politiske systemet ikkje fungerer som eit lokalt, deliberativt fellesskap» (Børhaug, 2017 avsn.17). Fordi demokratisynet ikke blir definert i læreplanen, vil det være nødvendig med en avklaring og analyse av hvordan demokratiopplæringen skal forstås og gjennomføres. Dette gjelder både for hvilket demokratiperspektiv som skal legges til grunn: kommunitaristisk,

deliberativt eller liberalistisk og i hvilke deltakingsarenaer eller institusjoner opplæringen skal foregå. (Børhaug, 2017, avsn.22-56). «Frå dei seinare åra har merksemda vorte større om det deliberative demokratiet» (Børhaug,2017, avsn.38). Det legges større vekt på dialogen og diskusjonene har som mål å oppnå enighet og en felles løsning. Derfor blir det også sett på som viktig at elevene deltar i debattene slik at deres mening blir hørt. Dersom disse debattene ikke blir sett på som viktige nok for deltakerne, vil de heller ikke delta og da vil heller ikke debatten bli like mangfoldig som den kunne ha blitt. Et annet viktig poeng her er at sosiale medier har endret arenaene for meningsytringer. «Den digitale revolusjonen dei seinare åra endrar sjølvsagt vilkåra for både direkte deltaking og deliberasjonar radikalt» (Børhaug, 2017, avsn. 40). Debattene foregår på andre arenaer enn tidligere og muligheten for direkte deltaking er større. Samtidig kan debatter i sosiale medier spore av dersom de ikke kontrolleres, og dermed kan avmaktsfølelsen øke. Med New Public Management sitt inntog i offentlig sektor har vi også sett at brukerfokuset har økt. Den direkte medvirkningen fått nye arenaer, gjennom bl.a. brukerundersøkelser på nett, dvs. det liberalistiske demokratisynet har blitt viktigere i den offentlige sektoren. «Brukarar kan få makt ved at dei kan velja mellom ulike tilbod. Di friare dette valet er, di sterkare er påverknaden» (Børhaug, 2017, avsn.41). I skolen kan elevene være med å velge på ulike arenaer, men om dette fører til en økt følelse av deltakerdemokrati er usikkert.

Dersom elevane trur at demokrati er at alle skal få seie kva dei mener og så bli tatt omsyn til, vil dei ha vanskar med å forstå og akseptera dei mange institusjonane for slik deltaking der det ikkje fungerer heilt slik. Ut frå dette kan vi spørja om den politiske opplæringa skal sikta mot eit smalt eller eit breiare deltakingsomgrep (Børhaug, 2017, avsn.44).

Det smale deltakingsbegrepet refererer til Strays tynne deltakingsbegrep der elevene får en demokratiopplæring *om* demokrati, noe som gir en minimal deltaking. Det breie deltakingsbegrepet refererer til Strays tykke demokratiforståelse der opplæringen skjer *for* og *gjennom* egne erfaringer.. (Børhaug, 2017, avsn. 10-12).

Et annet viktig dimensjon i demokratiopplæringen er spørsmålet om vi utdanner systemkritiske eller systemlojale borgere. «Eit demokratisk politisk system har trong for å legitimera seg og skapa oppslutnad om dei demokratiske institusjonana, men det er demokratisk problematisk dersom legitimering vert til einsretting» (Børhaug, 2017, avsn. 45). Kritisk tenkning og refleksjon blir løftet frem som viktig i den deliberative demokratiforståelsen, men det diskuteres ikke hvordan vi skal skille mellom legitimering og systemkritikk. Børhaug skiller mellom kritisk tenkning som metode eller epistemologi og kritisk tenkning som vurdering av samfunnsforhold som f.eks. likestilling, demokrati og rettferdighet. Børhaug «finn at dei kritiske innslaga unngår å problematisera sentrale politiske, rettslege og økonomiske institusjonar, men heller problematiserer heimesitjing, diskriminering, forureining og diktatur i fjerne land» (Børhaug, 2017, avsn.49). Dermed får vi en selektiv kritisk tenkning. Den norske debatten om kritisk tenkning har ofte blitt knyttet til kildekritikk og digital kompetanse, som er en av en instrumentell karakter, mens det ikke har blitt satt søkelys på kritikk av hvordan samfunnsinstitusjoner fungerer og kunne blitt endret.

Et tredje dimensjon for den norske medborgeroppdragelsen er skillet mellom individuell og kollektiv deltakelse. «Demokratisk oppseding tenderer mot det individuelle, der deltaking er noko som gir mening fordi den einskilde kan fremja saker og problem han eller ho er oppteken av» (Børhaug, 2017, avsn.51). Dette viser også læreplanene der det liberalistiske synet har kommet mer tydelig frem i LK20. I samfunnsfaget er de bevisste på den politiske deltakelsen og hvorfor det er viktig å delta ved valg. Dette begrunnes med ulike individuelle argumenter som det å gjøre en forskjell, gi uttrykk for egen mening og din moralske plikt til å stemme. Den kollektive deltakelsen kommer frem gjennom «bygginga av sosiale rørsler, som etter kvart vert politisk organiserte gjennom parti og interesseorganisasjonar, profesjonsalliansar og massemedier» (Børhaug, 2017, avsn.54). Det å ta del i disse interesseorganisasjonene og deres verdikamp er et uttrykk for hvordan borgerne deltar kollektiv i samfunnet. Et viktig spørsmål for skolen burde derfor være om «politisk oppseding skal leggja vekt på deltaking som individuelt prosjekt eller som noko som får meining i ei kollektiv ramme. Skal undervisninga vende seg til den einskilde elev eller vera bru mellom elevane og sosiale og politiske rørsler i samfunnet?» (Børhaug, 2017, avsn.55).

Læreplanarbeid handler også om framtidsvisjoner for individ og samfunn, om hvilken framtid vi ønsker å legge til rette for, og hvilke verdier og interesser som skal prioriteres på bekostning av andre. I denne viktige prosessen bør vi også ta oss tid til å diskutere grunnleggende perspektiver som handler om utdanningens menneskesyn, samfunnssyn og kunnskapssyn (Hovdenak, 2004, s.329).

I læreplanene ser vi at det både er kommunitaristiske demokratiperspektiver som løftes frem, med felles verdigrunnlag og kulturarven som viktige områder, og i tillegg deliberative og liberalistiske demokratiperspektiver, med dialog, samhandling, ytringsfrihet og individuelle valg som viktige temaer. Det legges altså vekt på at alle demokratiperspektivene løftes frem for elevene slik at de får en god og bred medborgeropplæring. Disse overordnede perspektivene løftes sjelden inn som temaer i skolen, men er viktige for å se styrker og svakheter i de ulike demokratiperspektivene. Tendensen for elevene er udiskutabelt et økt fokus på samhandling og dialog samt at de individuelle rettighetene og valgmulighetene er viktige. Skarpenes kritiserer denne økende graden av «et elevsentrert kunnskapssyn og en tiltalende pedosentrisme» (Skarpenes, 2007, s.25). Med pedosentrisme mener han at «kunnskapsemnene i økende grad skal være relevante for den enkelte elev og pedagogiske undervisningsmåter skal være slik at de er tilpasset den enkelte elevs personlige erfaringer» (Skarpenes, 2007, s.25). Med et slikt elevfokus på hva som er relevant, kan dette true den faglige kunnskapen. Det er da en fare for at «stadig mer kunnskap som er forankret i faglige tradisjoner, pålitelighet og saklighetskrav blir ofret til fordel for en ny kunnskapstype» (Skarpenes, 2007, s.25). Videre sier Skarpenes at «det er en tendens til at en romantisk-individualistisk legitimeringsform får større kraft i samfunnet og denne påvirker også innholdet i skolen» (Skarpenes, 2007, s.26). På denne måten kan det bli vanskelig å motivere kreative og individualistiske elever til å «sette seg ned og streve med matematikkleksen eller pugge grammatikk» (Skarpenes, 2007, s.26). Det er derfor viktig at den tilpassede undervisningen ikke går på bekostning av viktig faglig kunnskap.

Det paradoksale her er at et samfunn, som på denne måten legger til rette for dyrking av den enkelte elev, kan undergrave seg selv, for et

kunnskapssamfunn kan neppe utvikles innenfor denne typen individualisert kunnskapsforankring» (Skarpenes, 2007, s.26).

En annen fare ved denne utviklingen er at innholdet i læreplanene påvirkes av denne elevsentrerte kunnskapsforankringen. Et av kunnskapsparadoksene som Skarpenes beskriver er jo nettopp at

man ser tendenser til et kompromiss mellom en kommersialisering som presser på for å gjøre kunnskapen litt lettere og litt enklere omsettelig, og et elevsentrert og pedosentrisk press for å gjøre kunnskapen litt mer relevant og litt mer tilpasset den enkelte (Skarpenes, 2007, s.26).

7.3.2 Styrking av den profesjonsfaglig utvikling på arbeidsplassen

På oppdrag fra Kunnskapsdepartementet ble det 27. juli 2015 utpekt en ekspertgruppe som skulle «frembringe et kunnskapsgrunnlag som gir innsikt i dagens lærerrolle, sett i et historisk perspektiv» (Askling et al., 2016, s.15).

Bakgrunnen for dette mandatet var bl.a. at

partene i utdanningssektoren, og især lærerne på den ene siden og utdanningspolitikere, sentrale utdanningsmyndigheter og skoleeiere på den andre siden, har hatt vanskelig for å finne fram til en omforent virkelighetsforståelse som kan danne basis for fruktbar kommunikasjon og samhandling (Askling et al., 2016, s.17).

I rapporten «Om lærerrollen», pekes det på en rekke utfordringer knyttet til dagens lærerrolle:

For det første har internasjonale organisasjoner begynt å påvirke utdanningssektoren. PISA-sjokket og rangeringen av testresultatene og evalueringen av L97 pekte på utfordringer i den norske skolen. «Når skolereformene på 2000-tallet har blitt legitimert ved å vise til middelmådige resultater i PISA-undersøkelsen, har også lærernes arbeid og dermed deres kunnskapsbase implisitt blitt trukket i tvil» (Askling et al., 2016, s.18).

For det andre ble det etter hvert innført «mål- og resultatstyring, med tilhørende kvalitetsindikatorer og standardiserte, sammenlignbare tester av elevenes læringsutbytte» (Askling et al., 2016, s.19). For det tredje ble

utdanningsforskningen dreiet i retning av «John Hatties lister over «hva som virker best» i skolen» (Askling et al., 2016, s.19). Dette medførte et arbeid med å kartlegge hvilke kjennetegn som karakteriserte en god lærer, god undervisning og dermed også forbedret elevenes undervisningsutbytte. Dette har resultert i en satsning på skolen og lærerne gjennom reformer, etter- og videreutdanning av lærere og skoleledere samt nye krav til utdanning av lærere – lærerrollen skulle profesjonaliseres.

Et annet viktig poeng er at siden 1990-tallet har flere av lærernes medvirkningsarenaer falt bort. Lærerrådene er lagt ned og den direkte kommunikasjonen med skoleeier har blitt redusert. Dette har ført til at lærernes rolle har blitt endret. «Lærerne har som profesjon gått fra å være medvirkende i politikken til i større grad å bli posisjonert som iverksettere» (Askling et al., 2016, s.208). Dette har lærerorganisasjonene tatt tak i og de senere år har profesjonsutvikling blitt et viktig tema for debatten omkring lærerrollen. «Profesjonsfelleskap er viktige arenaer for læring, medvirkning og faglig meningsbrytning, og må styrkes» (Askling et al., 2016, s.208). Men en utfordring her er at «det ligger spenninger i kravet om «profesjonalisering», hva den skal innebære, hvordan den skal utvikles, hvordan den skal sikres og ikke minst hvem som skal ha ansvar for den» (Askling et al., 2016, s.19).

For å styrke profesjonsfellesskapet i skolen bør fellestiden «i større grad brukes på arbeid som er ment å styrke kvaliteten på lærernes undervisning» (Askling et al., 2016, s.209). Istedenfor å bruke fellestiden på administrative oppgaver, bør det legges til rette for faglig-pedagogiske diskusjoner og implementering av nye læreplaner og metoder. På denne måten kan lærere dele kunnskap med hverandre og sammen bygge opp en felles forståelse ved skolen. Dette kan gjøres ved at ledelsen delegerer ansvar og legger til rette for å styrke de ulike fagteamene ved skolene slik at kollegaer får tid til å planlegge og diskutere spørsmål knyttet til skolehverdagen (Askling et al., 2016, s.208). Profesjonsfellesskapet bør også styrkes på tvers av skolene og på tvers av alderstrinn. Overgangen mellom de ulike skoletrinnene kan være stor for elevene og dersom samarbeidet på tvers styrkes, kan denne overgangen gjøres lettere.

«Profesjonsfellesskapet må også kunne være i dialog med aktører utenfor skolen, foresatte, lokalsamfunnet og arbeidslivet, og bidra til å understøtte den enkelte lærer i dette arbeidet» (Askling et al., 2016, s.209). Dette handler om å forankre skolens posisjon i samfunnet og å gjøre undervisningen praksisnær for elevene. Ved å være i dialog med aktører utenfor skolen kan undervisningen gjøres mer variert og elevene sikres en god og bred opplæring (Askling et al., 2016, s.209). Ekspertutvalget foreslår å ansette flere yrkesgrupper i skolen slik at lærerne kan avlastes for noen oppgaver og på den måten få frigjort tid til å fremme dybdelæring (Askling et al., 2016, s.211).

Bie-Drivdal har sett på hvordan arbeidsplassstillitsvalgte kan bidra til profesjonalisering innenfra (Bie-Drivdal, 2021, s.5). Ifølge Bie-Drivdals forskning beskriver de tillitsvalgte «strukturer og forventninger som marginaliserer tillitsvalgtrollen fra faglig utviklingssamarbeid» (Bie-Drivdal, 2021, s.7) selv om topartssamarbeidet er godt etablert på de ulike skolene. «Mange av Utdanningsforbundets medlemmer opplever et ytre press og mistillit ovenfra» (Bie-Drivdal, 2021, s.10). De opplever altså ikke at forholdene legges til rette for dette arbeidet.

Med «kravet om en profesjonalisering av lærerrollen» (Thue, 2017, s.112), blir det viktig å se på «hvilke former for profesjonalisering som kan være mer eller mindre forenelig med de sider ved lærernes og skolens historie som man ønsker å føre videre under nye samfunnsmessige betingelser» (Thue, 2017, s.112). I denne debatten er det viktig å ta med lærerne arbeidet.

I en slik refleksjonsprosess trenger *lærerne* spesielt å reflektere mer kritisk over hvilke elementer i arven eller fortellingen som kan og bør føres videre, og hvilke som er mer problematiske eller umulige å opprettholde i dagens samfunn (Thue, 2017, s.112).

7.3.3 Styrking av lærerrollen

I rapporten «Om lærerrollen» anbefaler ekspertgruppen en rekke tiltak for å styrke det profesjonsfaglige arbeidet på skolene og dermed også lærerrollen.

«Det bør etableres få, gode og omforente mål for skolesektoren» (Askling et al., 2016, s.215). Dette innebærer at myndigheter, lærere og skoleledere må forhandle seg frem til disse målene. Dersom profesjonen blir inkludert i forhandlinger og målutforming, vil dette øke den faglige tryggheten mellom partene. For at det ikke skal bli for mange varierende signaler fra Utdanningsdirektoratet, mener ekspertgruppa at detaljstyringen må dempes noe (Askling et al., 2016, s.216).

«Det bør utvikles en mer åpen dialog mellom skolemyndigheter og skolefeltet om de spenninger, dilemmaer og konflikter som finnes i skolen» (Askling et al., 2016, s.216). Lærerne har et krevende mandat med mange motstridende forventninger. Lærerne har blitt mer ansvarliggjort i forhold til elevenes undervisningsutbytte og de må derfor «føle at de har undervisningsmyndighetenes fulle støtte i dette vanskelige oppdraget» (Askling et al., 2016, s.216). Politikerne må derfor gi lærerne redskaper til å ivareta alle elevenes interesser og sørge for et spillerom der denne opplæringen er mulig.

Det må være en «balanse mellom nasjonale og lokale kvalitetssystemer» (Askling et al., 2016, s.216). Rapporten pekere på at det er stor forskjell, fra kommune til kommune, mellom de ulike systemene for kvalitetsvurderinger og hvordan de brukes.

Det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet ble av lærerne i første omgang oppfattet som verktøy for å kontrollere hva lærerne og skolene gjorde, men utviklingen tyder på at verktøyene også brukes som et hjelpemiddel for lærerne i undervisning og utvikling (Askling et al., 2016, s.216).

Ettersom systemene blir bedre innarbeidet viser det seg, ifølge rapporten, at lærerne og skolene bruker resultatene til å utvikle seg videre pedagogisk. De lokale systemene er derimot ikke like godt innarbeidet og dermed trengs det en større bevissthet rundt bruken av disse. Dersom hensynet med de lokale kvalitetssystemene blir utelukkende på kontroll, kan dette hemme utviklingen videre.

Det bør fremmes en politikk der det er legges vekt på en «aksept for profesjonelt handlingsrom» (Askling et al., 2016, s.216). Lærerprofesjonen har lang erfaring med didaktikk og pedagogiske metoder som fremmer måloppnåelsen og gjør undervisningen aktuell og lærerik. Relasjonene som bygges i klasserommet er

viktig for undervisningsutbyttet til elevene og det er viktig at lærerne får et handlingsrom til å utvikle dette uten at kvalitetssystemene er til hinder for utviklingen. Det er derfor nødvendig at mest mulig av lærernes tid benyttes til undervisning i klasserommene og ikke til andre arbeidsoppgaver. Lærerne må få en «frihet under ansvar» (Askling et al., 2016, s.217).

Mye tyder på at profesjonen langt på vei, og kanskje i større grad enn tidligere, føler et slikt ansvar. Dette er også en utvikling som kan styrke lærernes profesjonalisering innenfra som et nødvendig komplement til profesjonalisering ovenfra (Askling et al., 2016, s.217).

Det siste punktet, som fremheves i rapporten, er at reformtempoet bør settes ned. Det er stadig nye reformer og krav i skolesektoren og i lærerutdanningen. «Tempoet på reformer i skolefeltet bør settes ned til et nivå som gjør det mulig å «fordøye» og kritisk vurdere den ene reformen før den neste kommer. Slike vurderinger må gjøres på bakgrunn av et solid kunnskapsgrunnlag» (Askling et al., 2016, s.217). Det må altså hentes inn kunnskap og evalueres før endringer foretas. Her er det også viktig å lytte til fagekspertisen i skolene, på de ulike nivåene i utdanningen, slik at elevene får den utdanningen og kunnskapen som de og samfunnet trenger.

8 Avslutning

Utdanningspolitikk og utdanningsreformer handler om hvem som har makt til å definere hvilke kunnskaper som skal gis status som legitim kunnskap, og hvem som skal være viktige premissleverandører i denne pedagogiske diskursen (Hovednak, 2004, s.316).

Viktige spørsmål som hvilke verdier skal legges til grunn når nye læreplaner skal utvikles og hvilke oppgaver skolene ha i møtet med elevene, blir sentrale i skoledebatten fremover. Et annet viktig spørsmål fremover er hvem som skal sette disse premissene. Skolen er med på å forme fremtidens borgere og dermed fremtidens samfunn og er således en grunnleggende premissleverandør. Skolen har viktige oppgaver «som kunnskapsformidler og identitetsdanner i forhold til det enkelte individ» (Hovednak, 2004, s.316). Det vil altså være viktig å diskutere både «hvorfor reformer oppstår og hvilke drivkrefter som ligger bak» (Hovednak, 2004, s.316).

«Når utdanningspolitikk utformes er det avgjørende å ha oversikt over hvilke forhold som påvirker skoleprestasjoner og uttelling av utdanning» (Langfeldt, 2008, s.5). Forskning har vist at «læreren betyr mest for elevprestasjoner» (Langfeldt, 2008, s.5). «Læreren er en person som skal formidle kunnskap og være en omsorgsperson som skaper trygge læringsmiljøer» (Skrapenes, 2010, s.287). Det norske skolesystemet har vært preget av et høyt reformtempo, som tidligere påpekt i oppgaven, noe som kan endre på kunnskapssynet.

På sikt kan kunnskapen få stadig mer karakter av å bli en omsettbare vare. Det som var tenkt som en kunnskapsreform kan drukne i byråkrati, resultatfokusering, rangeringer, «teach to test»-praksiser osv. (Skrapenes, 2010, s.296).

Forskning fra USA og Canada «har vist en økende tendens til at lærere reagerer med resignasjon, nostalgi og mange av de unge lærerne uttrykker også ønske om å forlate yrket» (Skrapenes, 2010, s.296). En av årsakene til denne utviklingen tolkes, i Skrapenes' artikkel, til å være en følge av den nyliberale utviklingen i skolen der. Om dette vil ha tilsvarende effekter i Norge er det ennå ikke forsket på (Skrapenes, 2010, s.296).

I litteraturen om demokrati i arbeidslivet trekkes det frem hvordan arbeiderne blir mer produktive dersom de opplever demokrati og medvirkning på egen arbeidsplass, samtidig har vi sett en tendens til at lærernes demokratiske innflytelse har minnet og endret seg fra en direkte til en representativ form. I lys av forskningen om at læreren betyr mest for elevprestasjonene, kunne man sett for seg at lærerne skulle få en økt innflytelse på skolen og læreplanenes utforming, mens den faktiske utviklingen har vært motsatt.

Det er et påfallende paradoks at politikere, byråkrater og fagpedagoger understreker betydningen av å involvere elevene i beslutningsprosesser, både for å skape motivasjon og engasjement, men også for å få til bedre løsninger. Da er det nærmest oppsiktsvekkende at det tilsvarende perspektivet er skjøvet i bakgrunnen når det gjelder medvirkning fra de ansatte i skolen (Larsen, 2015, s.131).

Med lærerne som sentrale aktører i demokratioppdraget kunne en videreutvikling av denne oppgaven ha vært å gjøre en empirisk undersøkelse for å kartlegge lærernes egne erfaringer, refleksjoner og tolkninger av demokrati i skolen. Dette var en mulig innfallsvinkel til denne oppgaven i startfasen, men covid-pandemien og manglende respons hos informanter gjorde at analysen fikk en teoretisk innfallsvinkel.

Læreplanverket LK20 gir få direkte omtaler og beskrivelser av hvilke roller lærere bør fylle i sitt didaktiske og pedagogiske arbeid. Overordnet del av læreplanen peker imidlertid på hvilken rolle det er ønskelig at elevene skal utvikle (Bolstad, 2022, avsn.12).

Det er derfor på høy tid at det forskes mer på lærerens rolle for læring og demokratisk dannelse for elevene.

9 Litteraturliste

- Arbeidsmiljøloven. (2005). *Lov om arbeidsmiljø, arbeidstid og stillingsvern mv.* (LOV-2005-06-17-62). Lovdata. [Lov om arbeidsmiljø, arbeidstid og stillingsvern mv. \(arbeidsmiljøloven\) - Lovdata](#)
- Askling, B., Dahl, T., Heggen, K. Kulbrandstad, L. I., Lauvdal, T., Mausethagen, S., Qvortrup, L., Salvanes, K. G., Skagen, K., Skrøvset, S. & Thue, F. W. (2016). *Om lærerrollen*. Fagbokforlaget.
- Aspøy, A. (2018, 9.febr). *Utdanningsdirektoratet i Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 30. april 2022 fra <https://snl.no/Utdanningsdirektoratet>
- Berg, Ole T.; Sterri, Aksel Braanen; Simonsen, Kjetil Braut: *liberalisme i Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 10. april 2022 fra <https://snl.no/liberalisme>
- Bie-Drivdal, A. (2019). Tillitsvalgtes oppfatninger om egen rolle i faglig utviklingsarbeid. En studie av rolleforståelse blant arbeidsplassstillitsvalgte i offentlig sektor. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 60(3) s.228-249. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/issn.1504-291X-2019-03-02>
- Bie-Drivdal, A. (2020). Unions' Conceptualizations of Members' Professional Interests and Influence in Workplace. *Nordic journal of working life studies*, 10(4), 43-63. <https://doi.org/10.18291/njwls.122188>
- Bie-Drivdal, A. (2021). *Profesjonsfaglig innflytelse på arbeidsplassen*. Utdanningsforbundet Temanotat 1/2021 [temanotat 1.2021.pdf \(utdanningsforbundet.no\)](#)
- Bolstad, B., (2022, 14.jan). *Lærerrolle*. Universitetet i Oslo. [Lærerrolle - FIKS - Forskning, innovasjon og kompetanseutvikling i skolen \(uio.no\)](#)
- Breivega, K., M., R.(red), Rangnes, T., E. (red). (2019). *Demokratisk danning i skolen. Tverrfaglige empiriske studier*. Universitetsforlaget. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/9788215031637-2019-01>

Briseid, L. G. (2012). Demokratiforståelse og intensjoner i demokratioppdragelsen. Norske læreplaner mellom 1974 og 2010. *Nordic Studies in Education*, Vol.32, pp. 50-66.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2012-01-04>

Børhaug, K., (2017). Ei endra medborgaroppseding? *Acta Didactica*, Årg 11 Nr 3 (2017).(avsn. 1-88). [Ei endra medborgaroppseding? \(utdanningsforskning.no\)](https://utdanningsforskning.no)

Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement. (KUF). (1996). Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. Fastsett med hjemmel i lov. Oslo, september 1996. [Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen \(nb.no\)](https://læreplanverket.no)

Engesland, B. & Erstad, E., A. (2019, 20. februar). Europaas demokratier er truet. VG, debatt. [Europaas demokratier er truet – VG](https://www.vg.no/debatt/europas-demokratier-er-truet)

Falkum, E. (2020) Makt og opposisjon i arbeidslivet. Maktforskyvninger fra 1900 til 2020. (1. opplag). Cappelen Damm Akademiske

FN-sambandet (2022, 3.januar). *Demokrati og medborgerskap*. FN-sambandet/ Tema/ Menneskerettigheter. [Demokrati og medborgerskap \(fn.no\)](https://fn.no/tema/demokrati-og-medborgerskap)

Fossheim, H. (2021). *Aristoteles* i *Store norske leksikon* på snl.no. hentet 9.april 2022 fra <https://snl.no/Aristoteles>

Grindheim, J., E. (2022, 13. mars). Er demokratiet i Europa virkelig i krise, Toje og Matlary? *Civita, Den liberale tankesmien*. [Er demokratiet i Europa virkelig i krise, Toje og Matlary? - Civita](https://civita.no/er-demokratiet-i-europa-virkelig-i-krise-toje-og-matlary/)

Grunnloven. (1814). *Kongeriket Norges Grunnlov, gitt i riksforsamlingen på Eidsvoll den 17.mai 1814*. (LOV-1814-05-17). (FOR-2014-06-20-788) . Lovdata. [Grunnloven \(lovdata.no\)](https://lovdata.no)

Grønmo, S. (2020). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget

- Hagen, I., M. (2010). *Det mektige mindretallet: Ansatterrepresentasjon i styret mellom Corporate Governance og Industrial Relations*. [Doktorgradsavhandling]. Fafo. [20146.pdf \(fafo.no\)](#)
- Hagtvet, B. (2022). *Robert Dahl i Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 6. mai 2022 fra https://snl.no/Robert_Dahl
- Helsvig, K., G. (2021. 14.okt). *Kunnskapsdepartementet i Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 30. april 2022 fra <https://snl.no/Kunnskapsdepartementet>
- Hovedavtalen KS, (2022). 1.1.2022 – 31.12.2023. [Korrigert-Hovedavtalen-KS-2022-2023.pdf](#)
- Hovdenak, S. S. (2004). Et kritisk blikk på Reform 97 og dens grunnlagstenkning. *Norsk pedagogisk tidsskrift. Årgang 88*, s.316-330. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/ISSN1504-2987-2004-04-06>
- Irgens, E. J. (2014). *Skolen som lærende organisasjon*. (kap. 15, s.283-298). Cappelen Damm Akademisk
- Irgens, E., J., (2018). Historical Amnesia: On Improving Nordic Schools from the Outside and Forgetting What We Know. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE, 2018, Vol.2(2-3), 25-38)*. <http://doi.org/10.7577/njcie.2806>
- Jensen, S., K. (2020). *Fra LK06 til LK20: En sammenlignende analyse av Kunnskapsløftets overordnede læreplantelekter*. [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.
- Jordfald, B., Nergaard, K. & Bråten, M. (2014). *Utdanningsforbundets medlemsundersøkelse 2013*. (Fafo-rapport 2014:12). [20359.pdf \(fafo.no\)](#)

- Jordfald, B. & Nergaard, K. (2018). *Utdanningsforbundets medlemsundersøkelse 2017*. (Fafo-rapport 2018:12). [20661.pdf \(fafo.no\)](#)
- Kalleberg, R. (1983). Arbeidsmiljøreform som deltakerdemokratisering. I T. Bergh (Red.), *Deltakerdemokratiet – Teori og praksis*. (s. 150-179). Universitetsforlaget.
- Kirke-, Utdannings- og forskningsdepartementet. (1998). Rundskriv F-093-98. *Statens utdanningskontorers oppgaver og virksomhet innenfor videregående opplæring*. (24.11.98) Erstatte rundskriv F-096-94. [Rundskriv F-093-98 - regjeringen.no](#)
- Knudsen, H. (1995). *Employee Participation in Europe*. (1. utg.). SAGE Publications Ltd.
- Langfeldt, L., NIFU STEP, (2008). Kunnskap, utdanning og læring – hva lærte vi? *Forskningsrådet*. [Kunnskap, utdanning og læring - hva lærte vi \(1\).pdf](#)
- Larsen, L. E. (2015). *Skolekultur i endring. Om lærernes deltakelse i utviklingen av den videregående skolen 1976-2010*. [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.
- Levin, M., Nilssen, T., Ravn, J. E., Øyum, L. (2018). *Demokrati i arbeidslivet. Den norske samarbeidsmodellen som konkurransefortrinn*. (3. opplag). Fagbokforlaget
- Lindbekk, T. (2012). Fånyttens kunnskapspolitikk: Fra reform 94 til kunnskapsløftet. Reforme og målkonflikter i norsk utdanningspolitikk. *Nytt norsk tidsskrift*, Årgang 29, nr.4, s.372-381. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/ISSN1504-3053-2012-04-04>
- Madsen, J. og Biseth, H (Red.). (2014). *Må vi snakke om demokrati? Om demokratiske praksis i skolen*. Universitetsforlaget.
- Marthinsen, T., K., (2015). *John Dewey om demokrati, utdanning og erfaring*. [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.

<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/46076/Marthinsen-Master-i-filosofi.pdf?sequence=1>

Matlary, J., H. (2022, 18. mars). Europa har problemer. *Aftenposten*. [Europa har problemer \(aftenposten.no\)](https://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/verden/Europa-har-problemer-1.1548484)

Meld. St. 19 (2009-2010). *Tid til læring*. Det kongelige kunnskapsdepartement. [Meld. St. 19 \(2009–2010\) - regjeringen.no](https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-2009-2010/id2483955/?ch=1)

Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=1>

Meld. St. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet. [St.meld. nr. 30 \(2003–2004\) \(regjeringen.no\)](https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/st.meld.nr.30-2003-2004/id2483955/?ch=1)

Meld. St. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Det kongelige kunnskapsdepartement. [St.meld. nr. 31 \(2007-2008\) - regjeringen.no](https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/st.meld.nr.31-2007-2008/id2483955/?ch=1)

Moe, G., H., og Olavsens, A., (2020) *Medvirkning og medbestemmelse – Finnes det svar i LK20 på hva begrepene egentlig betyr?* [Masteroppgave, UiT Norges arktiske universitet]. [Munin: Medvirkning og medbestemmelse - Finnes det svar i LK20 på hva begrepene betyr? \(uit.no\)](https://www.uit.no/medvirkning-og-medbestemmelse-finnes-det-svar-i-lk20-pa-hva-begrepene-betyr/)

Nilsen, H., F., (Red.). (2022). *Myndig medborgerskap. Demokrati i lærerutdanningen*. Universitetsforlaget

NOU 2006:7. (2006). *Det lokale folkestyret i endring? Om deltaking og engasjement i lokalpolitikken*. Kommunal- og regionaldepartementet. [Nou 2006:7 \(regjeringen.no\)](https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou20067/id2483955/?ch=1)

NOU 2010:1. (2010). *Medvirkning og medbestemmelse i arbeidslivet*. Arbeidsdepartementet. [NOU 2010: 1 \(regjeringen.no\)](https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou20101/id2483955/?ch=1)

- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. [NOU 2014: 7 - regjeringen.no](#)
- NOU 2015:8. (2015) *Fremtidens skole, Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. [NOU 2015: 8 - regjeringen.no](#)
- NTNU (2022, 9. mars). *Medvirkning i skolen: dilemmaer og muligheter*. [Video]. Youtube. [Medvirkning i skolen: dilemmaer og muligheter | NTNU \(Webinar\) - YouTube](#)
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pateman, C. (1970). *Participation and Democratic Theory*. (digital print 2000). Cambridge University Press.
- Skagen, K. (2022). *John Dewey i Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 16. april 2022 fra https://snl.no/John_Dewey
- Skarpenes, O. (2007). Kunnskapsparadokser i kunnskapssamfunnet. *Norsk pedagogisk Tidsskrift, Årgang 91*, s.17-30. [Kunnskapsparadokser i kunnskapssamfunnet | NPT \(idunn.no\)](#)
- Skarpenes, O. (2010). Læreren – kunnskapen og moralen. *Nordic Studies in Education, Vol. 31*, pp.287-299. Oslo. [Læreren – kunnskapen og moralen | Nordic Studies in Education \(idunn.no\)](#)
- Skorpen, G., S. (2010, 1. mars) Uformelt demokratiproblem. I *Forskning.no*. [Uformelt demokratiproblem \(forskning.no\)](#)
- Slagstad, R. (2017). Pedagogikkens vekst – og fall? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 4-2017, Årgang 101*, s.283-305, Universitetsforlaget. [Pedagogikkens vekst – og fall? | NPT \(idunn.no\)](#)

- Solhaug, T. (2021). *Skolen i demokratiet. Demokratiet i skolen*. Universitetsforlaget.
- STAMI. (2019). [Temaområder - Jobbkontroll \(selvbestemmelse\) - NOA \(stami.no\)](https://stami.no/temaomrader-jobbkontroll-selvbestemmelse)
- Stray, J. H. (2009). *Demokratisk medborgerskap i norsk skole? En kritisk analyse*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/30460/AvhandlingJHStray.pdf?sequence=1>
- Stray, J. H. (2018). *Demokrati på timeplanen*. (2. opplag). Fagbokforlaget
- Svendsen, L., F., H. (2022, 16. februar). Kommunitarisme. I *Civita, den liberale tankesmien*. [Kommunitarisme - Politisk ordbok - Civita, den liberale tankesmien](https://civita.no/ordbok/kommunitarisme)
- Thorsen, D., E. (2021a, 18. februar). Politisk filosofi. I *Store norske leksikon*. [politisk filosofi – Store norske leksikon \(snl.no\)](https://snl.no/politisk-filosofi)
- Thorsen, D., E. (2021b, 22. februar). Kommunitarisme. I *Store norske leksikon*. [kommunitarisme – Store norske leksikon \(snl.no\)](https://snl.no/kommunitarisme)
- Thue, F., W., (2017). Lærerrollen lag på lag – et historisk perspektiv. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 1-2017, Årgang 101, s.92-116*. Universitetsforlaget.
[Lærerrollen lag på lag – et historisk perspektiv | NPT \(idunn.no\)](https://npt.no/larerrollen-lag-pa-lag-et-historisk-perspektiv)
- Trygstad, S. C., Alsos, K., Andersen, R. K., Bråten, M., Hagen, I. M., Jensen, R. S., (2021) *Arbeidstakeres medbestemmelse og medvirkning*. (Fafo-rapport 2021:10). [20778.pdf \(fafo.no\)](https://fafo.no/20778.pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i samfunnsfag*. Fastsatt som forskrift av Kunnskapsdepartementet 21.06.2013. [Læreplan i samfunnsfag \(SAF1-03\) \(udir.no\)](https://udir.no/lareplan-i-samfunnsfag-saf1-03)

- Utdanningsdirektoratet. (2015). Generell del av læreplanen (Utgått).
Kunnskapsløftet 2006. [Generell del av læreplanen \(UTGÅTT\) \(udir.no\)](#)
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon.
Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. [Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen \(udir.no\)](#)
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i samfunnskunnskap – fellesfag vg1/vg2*. Fastsatt som forskrift av Kunnskapsdepartementet. 15.11.2019.
[Læreplan i samfunnskunnskap - fellesfag vg1/vg2 \(SAK01-01\) \(udir.no\)](#)
- Utdanningsforbundet (2022, 12.mars). *Forbundets historie*. Hentet 12.mars 2022 fra [Forbundets historie – Utdanningsforbundet](#)
- Utdanningsforbundet (2022, 12.mars). *Utdanningsforbundets rolle*. Hentet 12.mars 2022 fra [Utdanningsforbundets rolle – Om Utdanningsforbundet](#)
- Utdanningsforbundet (2018, 5.sept). *Fagfornyelsen: Demokrati og medborgerskap*. [Video]. [Seminaret om demokrati og medborgerskap \(utdanningsforbundet.no\)](#)
- Utenriksdepartementet (2020, 16.juni). *Demokrati og rettstat*. [Demokrati og rettsstat - regjeringen.no](#)

Vedlegg

Vedlegg 1

Kommunitaristisk perspektiv	Deliberativt perspektiv	Liberalistisk perspektiv
Felles, fellesskap, læringsmiljø, gjensidig, kollektiv, allmenn, nasjonal, kulturarv, verdier, normer, referanser, holdninger, likhet, historie, skikk, mangfold, likestilling, tradisjon, generasjon, erfaring	Prosess, arbeidsmåte, læringsprosess, diskusjon, dialog, samtale, drøfte, forhandle, kommunikasjon, debatt, kritisk tenkning, deltakelse, refleksjon, samspill/samarbeid, medvirke, påvirke, medbestemme	Frihet, personlig, individ, individuelle valg, uavhengig, selvstendig, ytringsfrihet, rettferdighet, dømmekraft, vurdere, bevissthet, erkjenne, iverksette, handlekraft, tilrettelegge, resonnere, søke kunnskap, tilpasse, egne mål

Vedlegg 2

Resultat av analyser for generell del og overordnet del: Hvor mange ganger forekommer de ulike ordene (fra de ulike demokratisynene) i generell del i LK06 og i overordnet del i LK20

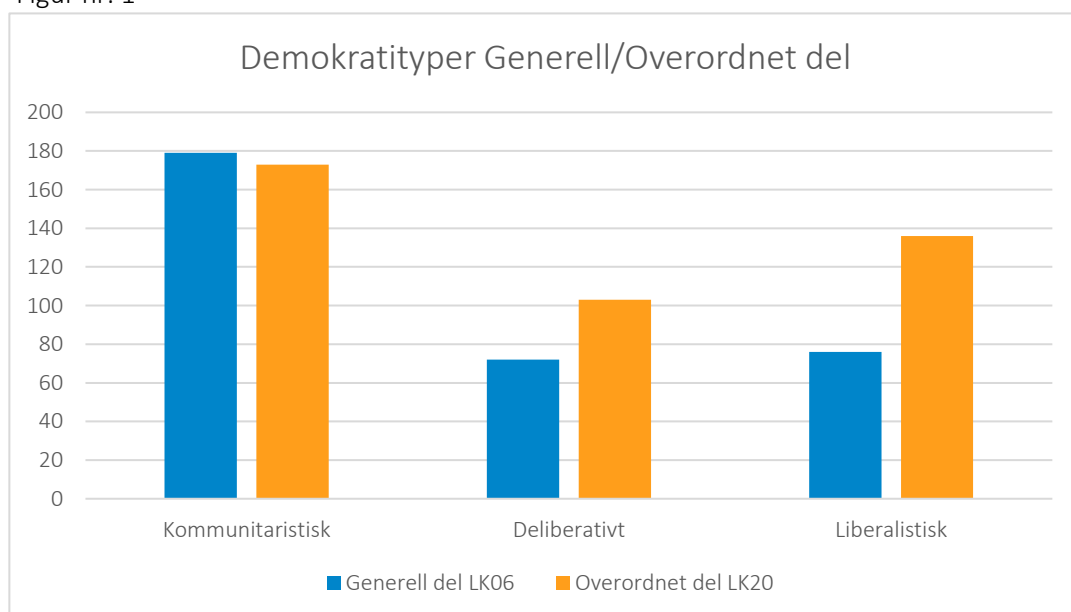
Tabell nr. 1A

	Kommunitaristisk	Deliberativt	Liberalistisk	Sum
Generell del LK06	179	72	76	327
Overordnet del LK20	173	103	136	412

Tabell nr. 1B

	Kommunitaristisk	Deliberativt	Liberalistisk
Generell del LK06	55 %	22 %	23 %
Overordnet del LK20	42 %	25 %	33 %

Figur nr. 1



Vedlegg 3

Resultat av analyser for læreplanene i samfunnsfag: Hvor mange ganger forekommer de ulike ordene (fra de ulike demokratisynene) i læreplanene LK06 og LK20

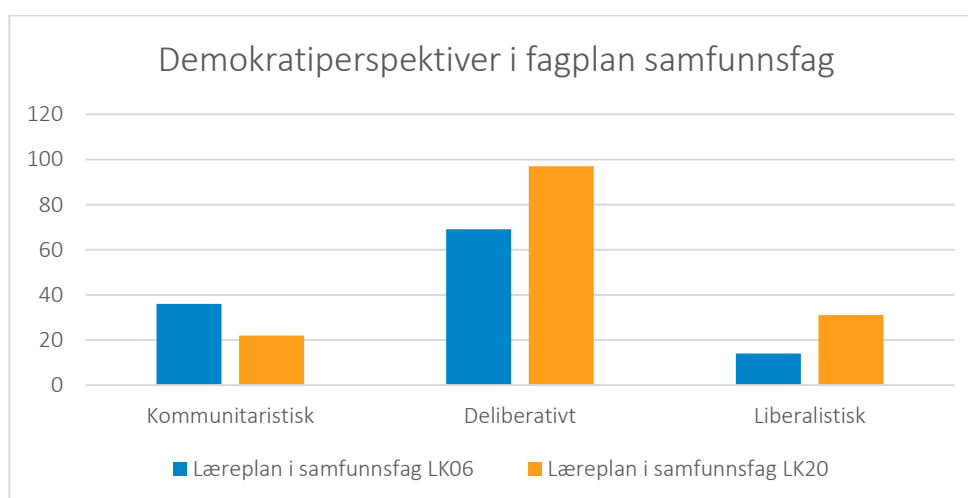
Tabell nr. 2A

	Kommunitaristisk	Deliberativt	Liberalistisk	Sum
Læreplan i samfunnsfag LK06	36	69	14	119
Læreplan i samfunnsfag LK20	22	97	31	150

Tabell nr. 2B

	Kommunitaristisk	Deliberativt	Liberalistisk
Læreplan i samfunnsfag LK06	30 %	58 %	12 %
Læreplan i samfunnsfag LK20	15 %	65 %	21 %

Figur nr. 2



Vedlegg 4

Resultat av analyser for generell del sammen med læreplanen i samfunnsfag for LK06: Hvor mange ganger forekommer de ulike ordene (fra de ulike demokratisynene) i læreplanene LK06

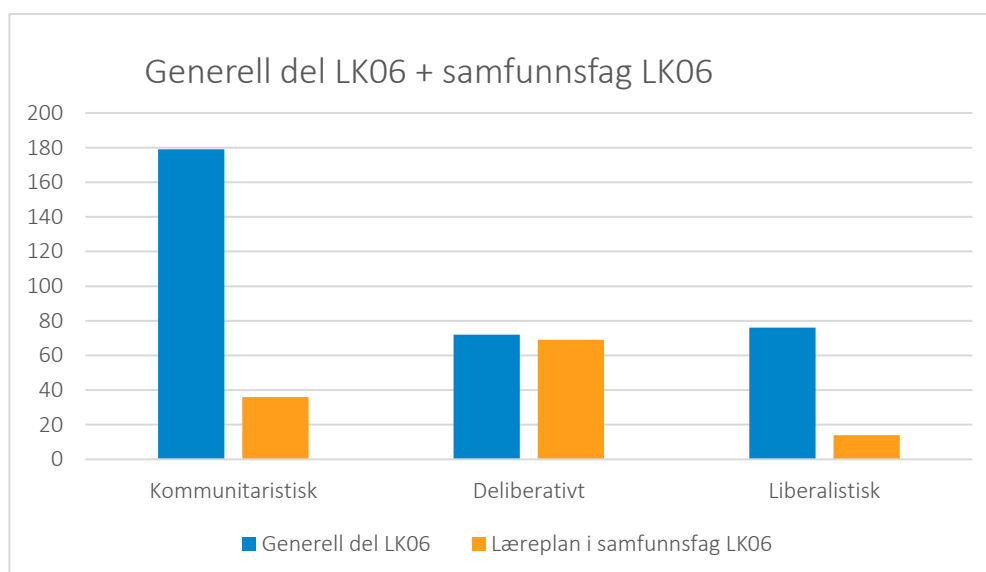
Tabell nr. 3A

	Kommunitaristisk	Deliberativt	Liberalistisk	Sum
Generell del LK06	179	72	76	327
Læreplan i samfunnsfag LK06	36	69	14	119
Sum	215	141	90	446

Tabell nr. 3B

	Kommunitaristisk	Deliberativt	Liberalistisk
Generell del LK06	55 %	22 %	23 %
Læreplan i samfunnsfag LK06	30 %	58 %	12 %
Sum	48 %	32 %	20 %

Figur nr. 3



Vedlegg 5

Resultat av analyser for generell del sammen med læreplanen i samfunnsfag for LK20: Hvor mange ganger forekommer de ulike ordene (fra de ulike demokratisynene) i læreplanene LK20

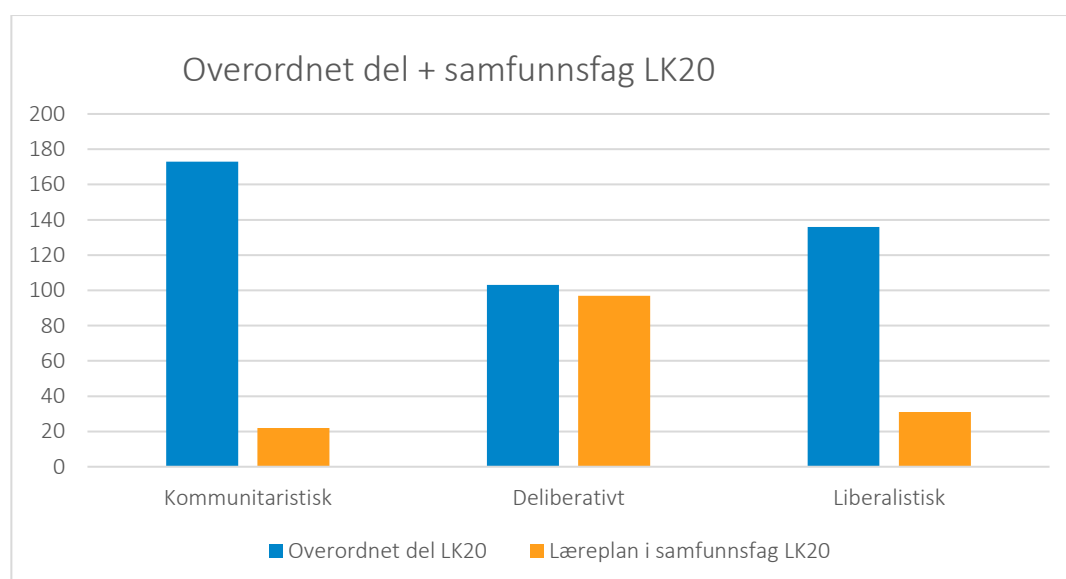
Tabell nr. 4A

	Kommunitaristisk	Deliberativt	Liberalistisk	Sum
Overordnet del LK20	173	103	136	412
Læreplan i samfunnsfag LK20	22	97	31	150
Sum	195	200	167	562

Tabell nr. 4B

	Kommunitaristisk	Deliberativt	Liberalistisk
Overordnet del LK20	42 %	25 %	33 %
Læreplan i samfunnsfag LK20	15 %	65 %	21 %
Sum	35 %	36 %	30 %

Figur nr. 4



Vedlegg 6

Resultat av opptelling der hele LK06 (generell del + samfunnsfag) er sammenliknet med hele LK20 (overordnet del + samfunnsfag).

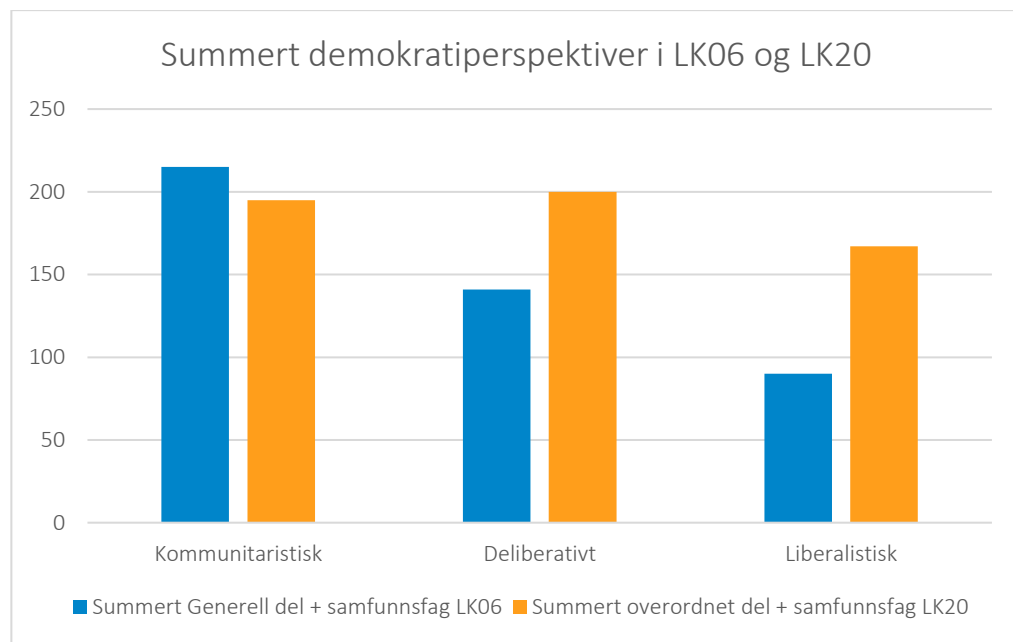
Tabell nr. 5A

	Kommunitaristisk	Deliberativt	Liberalistisk	Sum
Summert Generell del + samfunnsfag LK06	215	141	90	446
Summert overordnet del + samfunnsfag LK20	195	200	167	562

Tabell nr. 5B

	Kommunitaristisk	Deliberativt	Liberalistisk
Summert Generell del + samfunnsfag LK06	48 %	32 %	20 %
Summert overordnet del + samfunnsfag LK20	35 %	36 %	30 %

Figur nr. 5



Vedlegg 7

Nedlastede artikler sortert etter dato:

3.år

	Re-conceptualising Hirschmans Exit Voice & Lo...	✓	22.10.2020 11:28	Microsoft Edge PDF ...	1 341 kB
	Organizational cynicism	✓	22.10.2020 12:15	Microsoft Edge PDF ...	163 kB
	Caldwell-Canuto-Carranco2010_Article_Organiz...	✓	22.10.2020 12:33	Microsoft Edge PDF ...	198 kB
	Ryu-Chang2017_Article_AccountabilityPoliticalV...	✓	22.10.2020 12:47	Microsoft Edge PDF ...	456 kB
	Ciulla2019_Article_ReviewOfPrivateGovernment...	✓	22.10.2020 13:30	Microsoft Edge PDF ...	586 kB
	Surface and deep conceptualizations of silence ...	✓	22.10.2020 13:44	Microsoft Edge PDF ...	1 074 kB
	Speaking Up	✓	22.10.2020 13:57	Microsoft Edge PDF ...	79 kB
	AFI_FoU_2020_08_Arbeidsliv i en krevende tid M...	✓	11.03.2021 10:12	Microsoft Edge PDF ...	1 335 kB
	Medbestemmelsesbarometeret_FoU0319_MB20...	✓	11.03.2021 10:26	Microsoft Edge PDF ...	886 kB
	Unions Conceptualizations of Members Professi...	✓	11.04.2021 12:54	Microsoft Edge PDF ...	261 kB
	rapport-om-lærerrollen	✓	11.04.2021 13:52	Microsoft Edge PDF ...	2 714 kB
	Profesjonsfaglig inflytelse på arbeidsplassen	✓	11.04.2021 15:03	Microsoft Edge PDF ...	2 900 kB
	Evetts (2003) The Sociological Analysis of Profe...	✓	15.04.2021 11:08	Microsoft Edge PDF ...	87 kB
	Irgens (2018) Historical Amnesia	✓	15.04.2021 13:44	Microsoft Edge PDF ...	642 kB
	Irgens_E_J_2014_Skolen_som_lærende_organ	✓	15.04.2021 13:48	Microsoft Edge PDF ...	286 kB
	Work environment quality - the role of workpla...	✓	15.04.2021 13:51	Microsoft Edge PDF ...	126 kB
	skolekultur-i-ending-masteroppgave-uio	✓	15.04.2021 13:55	Microsoft Edge PDF ...	1 036 kB
	Overordnet del på bokmål	✓	15.04.2021 15:19	Microsoft Edge PDF ...	139 kB
	Local flexicurity_Hagen&Trygstad	✓	22.04.2021 10:50	Microsoft Edge PDF ...	121 kB
	tillitsvalgtes oppfatninger_om egen rolle_ifagli...	✓	24.04.2021 13:56	Microsoft Edge PDF ...	1 519 kB
	rapport_02.2018_arbeidsplassstillitsvalgte	✓	29.04.2021 09:25	Microsoft Edge PDF ...	1 504 kB
	rapport fafo	✓	29.04.2021 09:25	Microsoft Edge PDF ...	1 617 kB
	Fafo_Arbeidstakeres medbestemmelse og med...	✓	06.05.2021 08:56	Microsoft Edge PDF ...	1 508 kB
	linker til sider med aktuelt stoff	✓	09.05.2021 22:02	Microsoft Word-doku...	13 kB
	Master-om skoleledelse	✓	10.05.2021 08:26	Microsoft Edge PDF ...	992 kB
	Hovedavtalen-KS-2020-2021-	✓	18.05.2021 22:58	Microsoft Edge PDF ...	14 081 kB

Søkehistorikk i Oria, 2021-2022

Dato	Søkeord	Begrensninger	Funn	Artikler brukt i oppgave
10.03.2022	Tips fra veileder			Ei endra medborgaroppseding? (utdanningsforskning.no) Se seminaret om demokrati og medborgerskap (utdanningsforbundet.no)
7.3.2022	Lærere, demokrati i skolen, skolepolitikk	Fagfellevurderte tidsskrifter	23	Lærerrollen lag på lag – et historisk perspektiv NPT (idunn.no) Skolen – et liberalistisk prosjekt? 1860–2010 NPT (idunn.no)
7.3.2022	Lærere og medbestemmelse	Fagfellevurderte tidsskrift	71	Fånyttes kunnskapspolitikk: Fra Reform 94 til Kunnskapsløftet – Reformen og målkonflikter i norsk utdanningspolitikk Nytt Norsk Tidsskrift (idunn.no)
26.02.2022	ICCS, Education study, Norway, Democratic	Fagfellevurderte tidsskrifter, 2016-2022	182	Full article: Teachers' Perceptions of Their Schools' Democratic Character (tandfonline.com) Full article: Constructions of professionalism and the democratic mandate in education A discourse analysis of Norwegian public policy documents (tandfonline.com)
26.02.2022	Magnus Bragdø		1	Samfunnsfagets betydning for elevers deltagelse - En kvantitativ studie av ungdomsskoleelevers forventede samfunnsdeltagelse gjennom formelle og uformelle kanaler. (uio.no)
26.02.2022	Fornye læreplanene		190	NTNU Open: Fremtidens skole med fortidens pedagogikk - En dokumentanalyse av

				Ludvigsenutvagets NOUer om fremtidens skole og læreplanene for steiner- og montessoriskolen i Norge Fornyelsen av samfunnsfaget (uio.no)
26.02.2022	Lærerråd, medbestemmelse		6	Skolekultur i endring - Om lærernes deltakelse i utviklingen av den videregående skolen 1976-2010 (uio.no) Tillitsvalgte oppfatninger om egen rolle i faglig utviklingsarbeid: En studie av rolleforståelse blant arbeidsplassstillitsvalgte i offentlig sektor: TfS: Vol 60, No 3 (idunn.no)
26.02.2022	Utdanningspolitikk, medbestemmelse	Fagfellevurderte tidsskrift	13	Fånyttet kunnskapspolitikk: Fra Reform 94 til Kunnskapsløftet – Reformen og målkonflikter i norsk utdanningspolitikk Nytt Norsk Tidsskrift (idunn.no) Evalueringen av Reform 97 i et utdanningspolitisk perspektiv NPT (idunn.no)
26.02.2022	Ove Skarpenes, skole	Fagfellevurderte tidsskrifter	6	Kunnskapssparadokser i kunnskapssamfunnet NPT (idunn.no) Læreren – kunnskapen og moralen Nordic Studies in Education (idunn.no)
15.02.2022	Democratic education, teacher	Fagfellevurderte tidsskrifter, 2007-2022, norsk	226	Full article: Constructions of professionalism and the democratic mandate in education A discourse analysis of Norwegian public policy documents (tandfonline.com)
10.02.2022	Læreplan og medvirkning		42	Læreplanens generelle del – et historisk perspektiv NPT (idunn.no)

07.02.2022	Tips fra veileder			Munin: Medvirkning og medbestemmelse - Finnes det svar i LK20 på hva begrepene betyr? (uit.no)
22.10.2021	Tips fra veileder			Is workplace democracy associated with wider pro-democracy affect? A structural equation model - Andrew Timming, Juliette Summers, 2020 (sagepub.com) Work environment quality: the role of workplace participation and democracy - Herman Knudsen, Ole Busck, Jens Lind, 2011 (sagepub.com)

4.år

_SAK01-01-læreplan i samfunnsfag	✓	11.10.2021 13:22	Microsoft Edge PDF ...	76 kB
_Is workplace democracy...	✓	23.10.2021 15:19	Microsoft Edge PDF ...	241 kB
_Work environment quality	✓	23.10.2021 15:20	Microsoft Edge PDF ...	126 kB
_Hva slags medborger	✓	01.11.2021 10:30	Microsoft Word-doku...	46 kB
_Ungdomsskoleelevers demokratiske deltakelse	✓	01.11.2021 10:33	Microsoft Word-doku...	35 kB
_Læreplan og demokrati	✓	01.11.2021 10:35	Microsoft Word-doku...	47 kB
_Hvordan få unge til å delta mer i demokratiet	✓	01.11.2021 10:39	Microsoft Word-doku...	27 kB
_Hva betyr elevmedvirkning	✓	01.11.2021 10:42	Microsoft Word-doku...	161 kB
_Demokrati i den nye læreplanen	✓	01.11.2021 11:03	Microsoft Word-doku...	42 kB
_Medvirkning og medbestemmelse - finnes det svar i LK20 på hva begrepene bet...	✓	07.02.2022 16:01	Microsoft Edge PDF ...	1 077 kB
_Læreplanens generelle del - et historisk perspektiv	✓	10.02.2022 12:02	Microsoft Edge PDF ...	159 kB
_Demokrati-forståelse og intensjoner i demokratioppdragelsen	✓	10.02.2022 12:07	Microsoft Edge PDF ...	678 kB
_Samfunnsfagslærers møter med elevmedvirkning på tre velfungerende OD-skoler	✓	10.02.2022 12:15	Microsoft Edge PDF ...	1 252 kB
_Samfunnsfagets demokratioppdrag i fremtidens skole	✓	10.02.2022 12:17	Microsoft Edge PDF ...	329 kB
_Demokrati og medborgerskap i norsk og dansk læreplan	✓	10.02.2022 13:09	Microsoft Edge PDF ...	714 kB
_skolekultur-i-endring	✓	10.02.2022 13:27	Microsoft Edge PDF ...	1 036 kB
_PED4490_Masteroppgave_Stine_Kolstad_Jensen	✓	13.02.2022 14:45	Microsoft Edge PDF ...	836 kB
_Et kritisk blikk på reform 97	✓	13.02.2022 14:59	Microsoft Edge PDF ...	403 kB
_Evaluerer av reform 97	✓	13.02.2022 15:01	Microsoft Edge PDF ...	507 kB
_Lærerrollen lag på lag - et historisk perspektiv	✓	13.02.2022 15:33	Microsoft Edge PDF ...	492 kB
_Pedagogikkens vekst - og fall	✓	13.02.2022 15:51	Microsoft Edge PDF ...	532 kB
_L97 læreplanen	✓	13.02.2022 17:30	Microsoft Edge PDF ...	42 442 kB
_Demokratibegrepet i grunnskolens læreplaner	✓	13.02.2022 17:33	Microsoft Edge PDF ...	1 574 kB
_Steinerskoler i et demokratisk perspektiv	✓	15.02.2022 12:32	Microsoft Edge PDF ...	604 kB
_Constructions of professionalism and the democratic mandate in education A dis...	✓	15.02.2022 12:58	Microsoft Edge PDF ...	787 kB
Mission and mandates school leaders and teachers professional discretion in en...	✓	15.02.2022 13:03	Microsoft Edge PDF ...	932 kB
_Overordnet del på bokmål (1)	✓	15.02.2022 13:09	Microsoft Edge PDF ...	141 kB

 LK06	✓	15.02.2022 13:21	Microsoft Edge PDF ...	2 015 kB
 _generell-del-av-lareplanen-utgatt	✓	15.02.2022 13:22	Microsoft Edge PDF ...	4 134 kB
 _Democratic education	✓	15.02.2022 13:37	Microsoft Word-doku...	27 kB
 _stm200720080031000dddpdfs	✓	18.02.2022 15:32	Microsoft Edge PDF ...	2 452 kB
 _stm200320040030000dddpdfs	✓	18.02.2022 15:39	Microsoft Edge PDF ...	2 015 kB
 _stm201520160028000dddpdfs	✓	18.02.2022 15:40	Microsoft Edge PDF ...	6 672 kB
 _Om lærerrollen	✓	20.02.2022 20:59	Microsoft Edge PDF ...	2 380 kB
 _Om lærerrollen_med utheving	✓	20.02.2022 21:00	Microsoft Edge PDF ...	2 380 kB
 _SAF1-03-utgått	✓	22.02.2022 14:29	Microsoft Edge PDF ...	340 kB
 Læringen - kunnskapen og moralen	✓	26.02.2022 13:45	Microsoft Edge PDF ...	294 kB
 _Kunnskapsparasokser i kunnskapssamfunnet	✓	26.02.2022 13:46	Microsoft Edge PDF ...	385 kB
 _Fånyttes kunnskapspolitikk - Fra reform 94 til kunnskapsløftet	✓	26.02.2022 13:50	Microsoft Edge PDF ...	220 kB
 _Kvalitetstyringen av skoler i Oslo og Akershus i 2008 og 2018	✓	26.02.2022 13:54	Microsoft Edge PDF ...	96 kB
 _Rektorrollens transformasjoner 1959-2006	✓	26.02.2022 14:02	Microsoft Edge PDF ...	423 kB
 _Tillitsvalgtes oppfatninger om egen rolle i faglig utviklingsarbeid	✓	26.02.2022 14:03	Microsoft Edge PDF ...	1 509 kB
 _Fornyelsen-av-Samfunnsfaget	✓	26.02.2022 14:21	Microsoft Edge PDF ...	1 572 kB
 _hvorfor-nye-lareplaner	✓	26.02.2022 14:25	Microsoft Edge PDF ...	102 kB
 _nou20152015008000dddpdfs fremtidens skole	✓	26.02.2022 14:28	Microsoft Edge PDF ...	6 116 kB
 _nou201420140007000dddpdfs elevenes læring i fremtidens skole	✓	26.02.2022 14:32	Microsoft Edge PDF ...	4 956 kB
 _Demokratisk medborgerskap i norsk skole PHD-AvhandlingJHStray	✓	26.02.2022 14:37	Microsoft Edge PDF ...	2 331 kB
 _Samfunnsfagets betydning for elevers deltagelse - Bragd-_master	✓	26.02.2022 15:59	Microsoft Edge PDF ...	819 kB
 _Democratic Experience and the Democratic Challenge A Historical and Compara...	✓	26.02.2022 16:13	Microsoft Edge PDF ...	514 kB
 _Eriksen2018_Article_BringingDemocraticTheoryIntoDi	✓	26.02.2022 16:14	Microsoft Edge PDF ...	835 kB
 _Teachers Perceptions of Theri Schools Democratic Character	✓	26.02.2022 16:18	Microsoft Edge PDF ...	1 786 kB
 Kunnskapsløftet - vil en ny læreplan endre skolens praksis	✓	27.02.2022 13:51	Fil	331 kB
 nou200320030019000dddpdfs_makt og demokratiutredningen	✓	02.03.2022 10:45	Microsoft Edge PDF ...	1 202 kB
 Evaluering av Reform 97 Sluttrapport	✓	02.03.2022 20:51	Microsoft Edge PDF ...	379 kB
 Kunnskapsløftet - konservativ eller radikal restaurasjon	✓	07.03.2022 15:29	Microsoft Edge PDF ...	689 kB
 Hvem skal forhandle lønn med lærerne	✓	07.03.2022 15:32	Microsoft Edge PDF ...	939 kB
 Korrigert-Hovedavtalen-KS-2022-2023-uten-skaeremerker	✓	08.03.2022 12:56	Microsoft Edge PDF ...	14 084 kB
 Udir_vare-oppgaver2	✓	12.03.2022 15:24	Microsoft Edge PDF ...	108 kB
 Ei endra medborgaroppseding	✓	13.03.2022 12:23	Microsoft Word-doku...	111 kB
 Seminar om demokrati og medborgerskap	✓	13.03.2022 12:26	Microsoft Word-doku...	32 kB
 stm200920100019000dddpdfs	✓	13.03.2022 16:48	Microsoft Edge PDF ...	1 518 kB
 Kunnskapsløftet - vil en ny læreplan endre skolens praksis	✓	14.03.2022 13:08	Microsoft Word-doku...	2 364 kB
 Masteroppgave---SDID4090---Emil-Stra	✓	19.03.2022 18:27	Microsoft Edge PDF ...	785 kB
 nou201920190023000dddpdfs	✓	19.03.2022 20:42	Microsoft Edge PDF ...	10 849 kB
 stm200620070016000dddpdfs	✓	20.03.2022 14:53	Microsoft Edge PDF ...	1 468 kB
 nou200620060007000dddpdfs	✓	27.03.2022 17:04	Microsoft Edge PDF ...	4 718 kB
 Skolen et liberalistisk prosjekt	✓	03.04.2022 14:06	Microsoft Edge PDF ...	341 kB

