

Bedömning av demokratisk kompetens – en pedagogisk utmaning

Per Gerrevall

In the article, the author discusses practical aspects of assessing democratic competence. The discussion has emerged from a project, with the purpose of developing tools for assessing democratic competence in upper secondary school, which is financed by The National Agency for Education. The concept of “democratic competence” is interpreted in its deliberative sense. Deliberation is characterised as argumentative, inclusive and public, free of external and internal coercion. Democratic competence is viewed as inter-subjective and situated by its nature. The focus of interest is thus on procedural communicative actions among groups of students.

When democratic competence is assessed, it usually focuses on aspects of knowledge or attitude, and practical action is rarely dealt with. In the project assessment tools have been developed, including so-called authentic tasks and assessment criteria. The tools have been tried out in a few Swedish schools. The results from the pilot trials are presented, and the quality of the assessment tools is discussed.

Inledning

En av skolans viktigaste uppgifter – kanske rentav den viktigaste – är att bidra till barns och ungdomars demokratiska fostran. Följaktligen har utvecklingen av demokratiska värden en framskjuten position i de nationella styrdokument som reglerar skolan. Styrdokumentet definierar det uppdrag som skolan har att förhålla sig till.

Den målsättning som uttrycks i skolans styrdokument innebär att de studerande ska utveckla sin förmåga att handla demokratiskt. De nationella styrdokumentet har några år på nacken och begreppet demokratisk kompetens har sedan dess i många sammanhang kommit att användas som ett sammanfattande begrepp för detta kunnande. Skolverket uttrycker exempelvis i sin strategi för arbetet med de demokratiska värdena att

”Förskolors och skolors uppdrag är att utveckla demokratisk kompetens hos barn och unga” (Skolverket 2001a, s 3).

I vad mån skolan lyckas med sitt uppdrag ska framkomma genom de kunskapsprövningar som lärare genomför och genom de utvärderingar av den samlade verksamheten som görs. Det har emellertid visat sig att när elevernas kunskapsutveckling bedöms hamnar dessa demokratiska kvaliteter i skymundan. Istället är det ämneskunskaper som fokuseras. Och det är framför allt de ämneskunskaper som lätt låter sig fångas in, som blir föremål för bedömning (Skolverket 2000b, Skolverket 2000c). När elevernas demokratiska kunnande ska bedömas är det sålunda deras kunskaper *om* samhällets demokratiska processer som bedöms och inte i vad mån de förmår handla demokratiskt kompetent.

Detta förhållande får vittgående konsekvenser för den pedagogiska praktiken. Bedömningssystemet har en betydande inverkan på elevernas lärande, något som lyftes fram i det numera klassiska verket av Carolyn Miller & Malcolm Parlett (1974). Proven utgör därmed en inflytelserik del av den så kallat dolda läroplanen. Externa prov, såsom exempelvis de nationella proven, har också visat sig påverka lärares handlande. I sin strävan efter att eleverna ska klara av dessa prov, inriktar man undervisningen mot det som proven behandlar (se exempelvis Smith 1988). Det kan således finnas skäl att ägna särskild omsorg åt hur den demokratiska kompetensen ska bedömas.

Bedömningsprocedurer innebär alltid att ta ställning till de klassiska utvärderingsfrågorna *vad*, *hur* och *varför*. Eftersom det finns olika demokratiuppfattningar finns det också olika uppfattningar om vad som ska fokuseras vid en sådan bedömning och vilka bedömningsformer som kan användas. Vidare är syftet med bedömningen förstås också väsentligt att diskutera. Ska bedömningssystemet bidra till att konservera hierarkiska strukturer eller i sig stimulera till en demokratisk skola? Det bör påpekas att det råder ett internt beroende mellan de olika frågorna, så till vida att det ”svar” som ges till en av frågorna inverkar på hållningen till de övriga.

I ett utvecklingsarbete med syftet att utveckla nya instrument för bedömning av demokratisk kompetens har dessa utvärderingsfrågor bildat utgångspunkt.¹ I föreliggande artikel avser jag diskutera bedömningsproblematiken utifrån begreppet demokratisk kompetens. Jag kommer vidare att beskriva grunderna för de nya bedömningsinstrumenten och slutligen att diskutera de erfarenheter som hittills gjorts från bedömningsförsök där de nya instrumenten använts.

Bedömningens fokus – demokratisk kompetens

Begreppet demokratisk kompetens inrymmer två kvaliteter – **demokratisk** och **kompetens**. Båda är så kallade omtvistbara begrepp, det vill säga begrepp om vilkas innebörd vi aldrig kommer att kunna bli helt överens. Olika traditioner och synsätt leder till olika tolkning av begreppen (Gallie 1955, Janik 1996). Jag ska i det följande kort diskutera de båda begreppen och den innebörd vi i utvecklingsprojektet valt att lägga i dem.

Olika demokratiuppfattningar

Att på några få rader ge demokratibegreppet rättvisa framstår förstås som en omöjlig uppgift. Men med tanke på uppdragets karaktär är det vissa läroplansteoretiska aspekter av begreppet som kan behöva diskuteras.

Med läroplanerna som utgångspunkt kan man skilja mellan en funktionell och en normativ demokratisyn. Den funktionella karakteriseras av att den hänför sig till formerna för hur beslut kommer till och brukar diskuteras i termer av representativ demokrati. Beslut ska enligt synsättet fattas i demokratisk ordning av en församling som på representativa grunder är utsedd att företräda olika grupper. Mats Lundström (1999) beskriver förhållandet som att olika eliter konkurrerar om medborgarnas godkännande i periodiskt återkommande val. Inom ramen för en funktionell eller elitistisk demokratisyn finns olika synsätt, men det för framställningen alltför långt att gå in på dessa.

Mot den representativa demokratisynen står en normativ demokratisyn, och även inom denna finns olika inriktningar. Tomas Englund (1999) lyfter fram deltagardemokrati och deliberativ demokrati som två uppfattningar som kan spåras i de senaste läroplanerna. Gemensamt för de olika riktningarna är att man lutar sig mot en klassisk demokratisyn och en grundläggande jämlikhetstanke, där medborgarna på jämlika villkor förutsätts kunna delta i de demokratiska beslutsprocesser som har betydelse för deras gemensamma villkor. Det demokratiska samhället förutsätts ha vissa grundläggande värden som ligger till grund för samvaron och utbytet mellan människor i alla typer av institutioner.

Medan deltagardemokrati betonar möjligheten för enskilda människor eller grupper av människor att agera för sina egna intressen, lyfter den deliberativa demokratin också fram kvaliteter i de procedurer som leder fram till ställningstaganden eller beslut. Den deliberativa demokratisynen kan därför också beskrivas som en proceduriell demokratisyn.

Deltagarna har utifrån ett deliberativt perspektiv också ett ansvar för de konsekvenser som fattade beslut leder till.

Dessa deliberativa samtal kan karakteriseras som argumenterande överväganden mellan berörda parter (Fritzell 2003). Genom samtalet förutsätts också ett lärande äga rum, så till vida att deltagarna genom samtalet antas kunna förändra eller utveckla ursprungliga ståndpunkter. Följaktligen kan man se deliberativt beslutsfattande som mer kvalificerat än beslutsfattande i enlighet med övriga uppfattningar (se även Gutmann & Thompson 1996).

En följd av ovanstående är att de krav som ställs på medborgare varierar beroende på demokratisyn. Genom att kraven på deltagarna är avsevärt högre utifrån den deliberativa demokratisynen blir naturligtvis en kritisk fråga utifrån föreliggande projekt vilken demokratisyn som förs fram i skolans styrdokument.

Englund (1999) menar, att läroplanerna under 1960-talet (-62 respektive -69) egentligen aldrig problematiserade synen på demokrati. Den demokratiska överideologin togs för given och skolans demokratiroll sattes i bakgrunden. Till följd av den ökade politiseringen i samhällsklimatet kom deltagardemokratiska uppfattningar att lyftas fram allt mer under det följande decenniet. Detta ledde fram till Lgr 80, då en normativ demokratiuppfattning fördes fram. Skolans uppgift formulerades som att fostra till demokrati.

I kölvattnet efter Lgr 80 blossade kampen mellan ämnestraditionen – vad Englund (1999) benämner ”läroverkens essentialistiska tradition” – och ”folkskolans progressivistiska integration” upp, vilket kom att leda till att den deliberativdemokratiska modellen inte lyckades ta plats i talet om skolan. Den kritik i termer av ”flum”, som den integrerade utbildningen fick, kom att leda fram till ett mål- och utvärderingssystem, där den innehållsliga basen ligger i skolämnena. Konsekvensen har, menar Englund, blivit en tillbakagång beträffande demokratisyn, där samhällsfrågor blivit avgränsade till att enbart röra samhällskunskapsämnet. Vidare dominerar faktaförmedling, ”och en problematiserande samtalskultur, ett lärande genom kommunikation, har svårt att ta plats” (Englund 1999, s 38).

Denna analys kan drivas vidare utifrån nuvarande styrdokument. I Läroplanen för de frivilliga skolformerna (Lpf 94) formuleras exempelvis, under rubriken ”Normer och värden”, följande mål att sträva efter:

Skolan skall sträva efter att varje elev... har förutsättningar för att delta i demokratiska beslutsprocesser i samhälls- och arbetsliv (s 12).

När demokratimålen uppträder en nivå ned i styrsystemet, det vill säga på kursplane- och betygs-kriterienivå kan det vara intressant att se hur dessa övergripande mål operationaliseras. Eftersom det ytterst är betygs-kriterierna som visar det som värdesätts av elevernas kunskande, har jag valt att lyfta fram dem som gäller för Samhällskunskap A, en kärnämneskurs som alla elever oavsett program ska genomgå. För att få betyget godkänt ska eleven kunna uppvisa följande kvaliteter:

- Eleven redogör för individens rättigheter och skyldigheter i samhället samt för de grundläggande mänskliga rättigheterna.
- Eleven beskriver samhällsfrågor ur historiska och nutida perspektiv samt anger orsaker och konsekvenser till dessa.
- Eleven söker, väljer ut och ställer samman fakta från olika källor.
- Eleven redogör för och exemplifierar hur olika idéer och värderingar uppstår och formas i samhället (www3.skolverket.se).

För högre betyg ställs högre krav på analys och reflektion. Det demokratiska kunnandet har således i betygs-kriterierna reducerats till att gälla ett teoretiskt kunskapsinnehåll, vilket bara utgör en av flera förutsättningar för att i enlighet med målen ovan kunna delta i demokratiska beslutsprocesser.

Så långt den offentliga demokratisynen så som den konkretiseras i våra läroplaner. Det senaste decenniet har värdegrundsfrågor givits en annan tyngd i diskussionen om skolan. Detta har bland annat lett till att Skolverket formulerat en strategi för sitt arbete med de demokratiska värdena (Skolverket 2001a). I denna strategi går Skolverket ett steg längre, och ger begreppet demokratisk kompetens följande innebörd (s 3).

Demokratisk kompetens innebär att kunna reflektera kring, känslomässigt bearbeta, förhålla sig till och agera utifrån de grundläggande demokratiska värdena (värdegrunden). Demokratisk kompetens innefattar också att kunna delta i och påverka demokratiska beslutsprocesser. Förmågan att kommunicera med andra i svåra och komplexa frågor, även där uppfattningar och åsikter går isär, sätts härmed i centrum (Skolverket 2001a, s 3–4).

I fortsättningen av dokumentet tar Skolverket explicit utgångspunkt i den deliberativa demokratisynen. Grunden för strategin har hämtats från en fördjupningsstudie om värdegrunden, som Skolverket genomfört på uppdrag av regeringen. Där lyfts också såväl begreppet demokratisk kompetens som en deliberativ demokratisyn fram (Skolverket 2000a).

Kompetensbegreppet

I en aktuell litteraturgenomgång definierar Franz Weinert (1999) begreppet kompetens sålunda:

To summarize, the concept of competence refers to an individually or interindividually available collection of prerequisites for successful action in meaningful task domains (s 5).

Utifrån definitionen finns flera väsentliga förhållanden som kan behöva diskuteras. Kompetensen kan å ena sidan ses som individuellt eller intersubjektivt relaterad, och å andra sidan ses som en egenskap eller som en kontextuellt beroende kvalitet, vilket illustreras i figur 1 nedan.

	Individuell	Intersubjektiv
Egenskap		
Kontextuellt bestämd		

Figur 1. Olika bestämningar av kompetensbegreppet.

Kompetens som egenskap innebär att denna ses som en del i individens allmänna intellektuella eller kognitiva förutsättningar. Kompetens blir ur detta perspektiv något statiskt – antingen har man den eller så har man den inte. På den andra sidan av denna dikotomi finns ett mer relationellt synsätt. Kompetensen kan då förstås som en dynamisk kvalitet vilken är nära förbunden med det specifika sammanhanget, eller den är med andra ord *situerad* till sin natur. Man är alltså inte kompetent en gång för alla, utan man handlar mer eller mindre kompetent i olika typer av situationer. Det gäller att i en viss situation och i en specifik kontext kunna definiera och lösa ett problem, kunna kommunicera med olika involvera-

de parter, kunna planera, genomföra och utvärdera genomförda insatser etc (se exempelvis Ellström 1998 eller Løvlie 1999).

Kompetens kan också diskuteras både utifrån ett individuellt eller ett kollektivt perspektiv. När vi uttalar att eleverna genom skolarbetet ska utveckla kompetenser som är nödvändiga för att kunna fungera i ett framtida arbets- och samhällsliv, ser vi kompetensbegreppet som relaterat till enskilda individer. Men när vi använder begrepp som "lärande organisation" eller när vi betraktar ett fotbollslag, så talar vi om en kompetens som karakteriserar en institution eller en grupp människor. Då blir kompetens en funktion av samspelet mellan de individer som ingår i gruppen eller organisationen. Det räcker inte med att summera kvaliteterna hos de individer som ingår i organisationen, utan vi måste bedöma den interaktion som bygger upp organisationen.

Demokratisk kompetens som bedömningens fokus

Att etablera fokus för en bedömning av demokratisk kompetens är inte någon enkel uppgift. Utifrån de olika demokratiuppfattningar som diskuteras ovan blir vad-aspekten i en bedömning för det första beroende av vilken demokratisyn som ligger i botten. Om vi för det andra ser de olika demokratiuppfattningarna som gradvis mer kvalificerade, blir det samtidigt så, att vissa aspekter av en funktionell demokratiuppfattning också kommer att inrymmas i ett deliberativt perspektiv. En utgångspunkt som tas i ett deliberativt perspektiv kan sålunda inkludera även aspekter av andra uppfattningar.

Ett försök att sammanfatta vad som utifrån de olika perspektiven blir väsentliga innehållsområden att fokusera vid en bedömning kan te sig på följande sätt.

Utifrån den funktionella eller den representativa demokratiuppfattningen blir individens kvalifikationer intressanta. En väsentlig fråga för bedömningen är huruvida eleven besitter ett antal olika kvaliteter som antas vara väsentliga för att kunna delta i beslutande församlingar. Det är också så att olika personer beroende på funktion kommer att behöva olika grader av kvalifikation. Att ha kunskap om det demokratiska samhällssystemet och att ha vissa kunskaper om det innehållsområde som ska behandlas kan vara tillräckligt för den kategori som väljer representanter. På de utvalda som ska delta i beslutsprocesserna ställs det däremot andra och mer kvalificerade krav.

Utifrån de normativa perspektiven ställs högre krav på kompetens. Med en deltagardemokratisk uppfattning i botten måste varje enskild individ förutom att ha kunskaper om det demokratiska samhällssystemet också kunna argumentera och tala för sin sak. Detta förutsätter i sin tur en moralisk medvetenhet, då argumenten bland annat ska kunna försvaras mot de grundläggande värden som samhället och utbildningen vilar på. Det innebär också att den demokratiska kompetensen måste ses som situerad. I vad mån individen förmår agera demokratiskt kompetent beror på de situationella villkor som råder.

Den deliberativa demokratiuppfattningen beaktar därutöver *intersubjektiva* kvaliteter, eller det ömsesidiga samspelet mellan individerna. Eftersom denna uppfattning i högre grad betonar proceduriella villkor, blir innehållet i bedömningen en fråga om *hur väl* dessa beslutsprocesser fungerar och *på vilken grund* ställningstaganden tas. Jag ska längre fram konkretisera innebörden i den deliberativa demokratiuppfattningen i samband med att jag presenterar det material som prövats.

De olika demokratiuppfattningarna kan således placeras in i kompetensfiguren enligt följande.

	Individuell	Intersubjektiv
Egenskap	Funktionell uppfattning	
Kontextuellt bestämd	Deltagar-demokratisk uppfattning	Deliberativ uppfattning

Figur 2. Bestämning av den demokratiska kompetensen.

Förhållandet mellan de olika fälten ska inte ses kategoriskt utan placeringen indikerar var tyngdpunkten kan förläggas.

Hur bedöma demokratisk kompetens?

Det går att inta olika förhållningssätt till bedömning av kunskapsutveckling. Man kan formalisera bedömningen och låta den bli en makt- och motivationsfaktor i skoltillvaron och något som upprätthåller distans mellan lärare och elever eller mellan bedömare och bedömd. Här kan man med Gert Biestas (2000) terminologi tala om bedömning som ett inslag i ett **teknologiskt förhållningssätt** till utbildning. Utifrån ett alternativt perspektiv kan det ingå som en naturlig del i den vardagliga tillvaron att man utvärderar det kunnande som eleverna visar. Lärare och elever försöker gemensamt att klargöra och förstå utfallet av undervisningen. Man kan tala om bedömning som ett inslag i ett **kommunikativt förhållningssätt** till utbildningen.²

Dessa två förhållningssätt befinner sig i konflikt med varandra. Begreppet likvärdighet är centralt ur båda perspektiven, men hur denna likvärdighet tolkas varierar. Utifrån det teknologiska paradigmet är det primära att alla individer ges lika förutsättningar och betingelser för att genomgå en kunskapsprövning. Innehållet i prövningarna ska härigenom vara neutralt i förhållande till individers sociala bakgrund, och reliabilitetsfrågor (tillförlitlighetsfaktorer) har en mycket framskjuten position inom paradigmet. Innehållet i och formerna för de kunskapsprövningar som görs vilar på psykometriska grunder.

Utifrån ett kommunikativt perspektiv kan inte sociokulturell bakgrund reduceras till en bakgrundsfaktor, vilken bidrar till att förklara den variation som förekommer. Sociokulturella förhållanden präglar innehållet och de värden som genomsyrar bedömningsinstrumenten och kan därför inte ses som en kvalitet som kan behandlas skild från bedömningens innehåll och utfall. Att ge likvärdiga förutsättningar åt alla elever innebär således inte att befria proven från kulturella olikheter som förekommer. Dessa måste tvärtom på allvar beaktas vid valet av innehåll, genomförande och bedömning av utfall (t ex Gibbs 2001).

Likvärdiga förutsättningar handlar istället om att kunna anpassa bedömningarna efter rådande kontextuella villkor. Därmed inte sagt att frågor som rör provs eller bedömningars tillförlitlighet skulle vara oväsentliga. Det är ur detta perspektiv förstås också väsentligt att bedömningar görs av just det innehåll som avses och att de görs på ett tillförlitligt sätt. Olikheter i resultat ska inte kunna förklaras med att elever givits olika förutsättningar att hantera likartade uppgifter eller att lärare kommer till helt olika slutsatser beträffande likvärdiga underlag.

Det teknologiska perspektivet genomsyrar två omfattande studier av utfallet av medborgarbildning – The IEA Civic Education Study (Torney-Putnam m fl 2001, Skolverket 2001b), och "the American Civics Assessment Framework" (National Assessment Governing Board 1999). Demokratisk kompetens har i dessa utvärderingar bedömts genom frågeformulär som huvudsakligen bygger på flervals- och kortvarsfrågor. I båda studierna har faktiskt handlande uteslutits från bedömningarna.

Direct measurement of participator skills, such as participating in school governance or attending a public meeting, is beyond the scope of this assessment (National Assessment Governing Board 1999, s 37).

Orsaken till detta kan utifrån psykometrisk testteori förklaras med att det är svårt att utveckla tillförlitliga test som prövar praktiska kunskapsformer. Öppna komplexa uppgifter kräver att en bedömning görs av utfallet av en kunskapsprovning. Och när resultatet bygger på tolkning och bedömning innebär detta en säkerhetsrisk. Olika bedömare kan tolka samma svar på olika sätt.

En grundtanke i den psykometriska traditionen är vidare att man ska kunna definiera begrepp och strukturera upp detta med hjälp av ett antal underliggande kognitiva kvaliteter. Varje sådan underliggande kvalitet ska sedan kunna definieras i sin tur och operationaliseras i form av specifika frågor (items). Det innebär alltså att ett område som i den amerikanska utvärderingen benämns intellektuella färdigheter i sin tur utgörs av ett antal underliggande områden (identifiera och beskriva, förklara, analysera och utvärdera, inta och försvara en hållning i offentliga frågor). Varje sådant område utgörs således av ytterligare underliggande kvaliteter. Exempelvis rymms under området "identifiera och beskriva" tio kvaliteter. Således antas en övergripande kompetens byggas upp av ett nätverk av underliggande kvaliteter, som var och en kan provas med enskilda uppgifter.

Detta sätt att hantera komplexa begrepp på kan emellertid ifrågasättas på andra grunder. Omsorgen om den tekniska mätningen av enskilda detaljer innebär att den faktiska innebörden i det komplexa begreppet går förlorad. Validiteten i de bedömningar som görs är således diskutabel (se exempelvis Pellegrino m fl 1999 och Black 2001). De begrepp som behandlas i provsituationerna måste vanligen förstås i sina specifika kulturella sammanhang. Rensas dessa sammanhang bort, rensas också förutsättningarna för en valid bedömning bort. Det är sålunda bara vissa aspekter av ett innehåll som kan förväntas vara av den karaktär att det ger möjlighet till den typen jämförelser som eftersträvas i de

internationella studierna. Med en syn på kunskap som situerad och bunden till diskursiva praktiker, och där kompetens handlar om att bemästra komplicerade uppgifter i sociala sammanhang, ställs det nya krav på de bedömningsformer som ska användas för att pröva denna kompetens.

I de internationella utvärderingar av demokratisk kompetens, som jag kortfattat berört ovan, är det också den *potentiella* demokratiska kompetensen som bedöms. Man kan således säga att den bedömning som görs är *indirekt* till sin karaktär. Det är ställningstaganden om vad individen individuellt säger sig göra i en problematisk situation som bedöms och inte hur dessa individer faktiskt handlar i kommunikation med andra.

Detta är förstas ett dilemma i all form av pedagogisk verksamhet. I många avseenden kan den verksamhet som bedrivs i en skola beskrivas som dekontextualiserad. Autenticitet är inom vissa innehållsområden svår att åstadkomma. Men utifrån ett demokratiskt perspektiv inrymmer skolan otaliga autentiska situationer och problem som ställer krav på demokratiskt kompetent handlande. Förmågan att göra demokratiskt grundade ställningstaganden är en viktig del i ämnesundervisningen (Fritzén 2003). Och skoldagen inrymmer en mängd situationer även vid sidan om undervisningen, där olika intressen står på spel. Avståndet till det autentiska är alltså inte så långt. Autenticiteten är ständigt närvarande i vardagen.

Material för bedömning av demokratisk kompetens

I ett utvecklingsarbete håller nya instrument för bedömning av demokratisk kompetens på att utvecklas. Det ska understrykas att materialet är under utveckling och att det ännu inte är "färdigt" för generell användning. Jag ska i det följande beskriva grunderna för och utformningen av materialet, innan jag går in på att beskriva erfarenheterna av de utprövningar som hittills gjorts.

Bedömningsmaterialets grunder

Om vi vänder tillbaka till den definition av demokratisk kompetens som ges i Skolverkets strategi för arbetet med de demokratiska värdena (Skolverket 2001a), så är det ett tydligt normativt perspektiv på demokratibegreppet som formuleras.

De kvalitativa bestämningar som uttrycks i definitionen kan delas upp i två aspekter som samtidigt är sinsemellan beroende. Den ena hand-

lar om att kunna göra vad som kan betecknas som sociomoraliska ställningstaganden i svåra och komplexa frågor. Med svåra frågor avses då sådana frågor som har med jämlikhet och rättvisa att göra och där olika värden kan komma i konflikt med varandra. Den andra aspekten rör de processer som leder fram till dessa ställningstaganden. Vi har i föreliggande projekt tagit en utgångspunkt i den deliberativa demokratiuppfattningen. Utifrån ett deliberativt perspektiv ställs särskilda krav på dessa processer. De ska ge deltagarna möjlighet att i samtal kritiskt pröva och fördjupa sina övertygelser som har betydelse för de frågor som behandlas. Samtalet ska också genomföras under rättvisa och jämlika villkor, där alla ska kunna delta i samtalet på lika villkor.

En ytterligare kvalitet som utmärker deliberativa samtal är lärandeaspekten. Genom att olika argument prövas och fördjupas sker också ett lärande. Processen skulle därför i pedagogiska sammanhang också kunna uttryckas som deliberativt lärande.

Deliberativt lärande avser den aktivitet i vilken människor i samtal kritiskt prövar och fördjupar sina kulturella övertygelser (Fritzell 2003a, s 29).

Därmed har en innehålls- och en formaspekt ringats in av vad som kan kallas för demokratisk kompetens, så som den kan uppfattas utifrån ett deliberativt perspektiv. Innehållsaspekten talar om karaktären av de ställningstaganden som ska göras och formaspekten om de procedurer som leder fram till dessa ställningstaganden. Om dessa båda aspekter förs samman till en kondenserad sammanfattning av utgångspunkterna för föreliggande projekt, så lyder denna sålunda:

Demokratisk kompetens ur ett deliberativt perspektiv avser människors förmåga att genom samtal, där de kritiskt prövar och fördjupar sina kulturella övertygelser, nå välgrundade övertygelser i fråga om social och individuell rättvisa.

Det har av flera skäl varit både naturligt och utmanande att pröva möjligheterna att ta det deliberativa perspektivet som utgångspunkt för bedömningsprojektet. I tidigare utvärderingar som rört demokratiska värden, har andra aspekter prövats – elevers kunskaper om det demokratiska beslutssystemet, elevers attityder till olika samhällsfrågor, elevers moraliska ställningstaganden och val av handlingsalternativ (se t ex Krantz 2003). Vidare har i utvärderingssammanhang olika aspekter av demokrati, såsom exempelvis elevinflytande och klassrumsklimat belysts. Demokratiskt handlande har däremot inte varit föremål för någon direkt

bedömning. Det ligger således en utmaning i att pröva möjligheterna att göra deliberativa samtal till föremål för en direkt bedömning.

Vidare bygger projektet på en dynamisk kompetenssyn, där handlandet ses som beroende av de situationella villkoren. Kompetensen kan därför beskrivas som situerad till sin karaktär. Kompetensen visar sig i olika typer av situationer och beroende på vilka omständigheter som råder. Den fråga som behandlas, gruppens sammansättning inverkar på processen, ramfaktorer såsom tid till förfogande, tidpunkten under dagen, det aktuella problemets karaktär för att nämna några omständigheter. Elevgrupper är föränderliga på ett annat sätt än vad som ofta är fallet i arbetslivet, där man kan arbeta tillsammans i lag under en längre tid. Skolan förändras också i och med att elevgrupper byts ut – vissa elever lämnar skolan och andra kommer till, och för varje år är det därför nya unga människor som är med och formerar en skola. De uppgifter man arbetar med har ett innehåll, som är olika betydelsefullt för olika individer eller grupper. Detta är naturligt i en pluralistisk miljö, även om ambitionen är att uppgifterna ska uppfattas meningsfulla av alla elever. Kompetensens situerade eller dynamiska karaktär medför också att en undervisningsgrupp eller en skola inte är demokratiskt kompetent en gång för alla, utan man hanterar en viss fråga mer eller mindre demokratiskt kompetent.

Det deliberativa samtalet förs mellan människor. När kompetensbegreppet används, bör det därför ses intersubjektivt. Kompetensen hänför sig då till hur väl det samtal som förs inom en grupp eller institution, med syfte att leda till problemlösning eller beslutsfattande, fungerar med avseende på ömsesidighet och nyanserat övervägande av olika alternativ.

I enlighet med så kallat "autentiska bedömningsformer" bygger de bedömningar som görs i projektet på faktiskt handlande. Utmärkande för autentisk bedömning är bland annat att den bygger på verkliga komplexa problem/situationer och att eleverna ska lära sig något av den bedömning som görs (se exempelvis Cumming & Maxwell 1999).

Med en diskursiv utgångspunkt ses kommunikationen mellan människor som ett socialt och kulturellt handlande. Demokratisk kompetens visar sig således i kommunikationen mellan människor. Det innebär att när en grupp elever diskuterar sig fram till ett ställningstagande i ett moraliskt problem, så är det språkspel som då äger rum ett autentiskt handlande som kan bli föremål för en direkt bedömning.

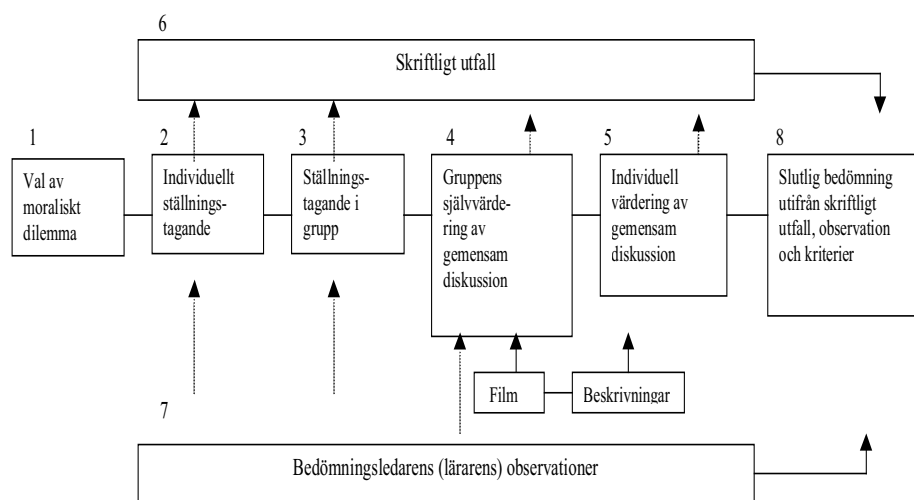
Bedömningsmaterialets utformning

Materialets olika delar avses återspegla de inslag som en deliberativ process inrymmer. Utgångspunkten tas i ett moraliskt problem som kräver ett ställningstagande. Moraliskt innebär i detta sammanhang att problemet aktualiserar frågor om jämlikhet och rättvisa, där olika värden kan komma i konflikt med varandra. De olika individer som tillsammans formerar en grupp ska få möjlighet att tränga in i problemet och slutligen i förhandling söka komma fram till ett gemensamt beslut. Därutöver finns i materialet moment som innebär att deltagarna ska reflektera över den egna processen.

Materialet inrymmer tre delar³:

- Exempel på komplexa moraliska problem som kan användas som utgångspunkt för den bedömning som ska göras.
- Bedömningsunderlag innehållande
 - kriterier för bedömning (att användas av både lärare och elever)
 - tre filmer som illustrerar olika nivåer av demokratisk kompetens
 - utvärderingsfrågor (för elever)
- Kompetensprofil som visar utfallet av bedömningen.

I figuren nedan ges en översikt över materialets olika delar och hur de förhåller sig till varandra.



Figur 3. Bedömningsmaterialets komponenter.

Eleverna ställs inledningsvis inför en vinjett som introducerar ett moraliskt dilemma. Vinjetten utgörs i materialet av en gestaltning i film, på ljudband eller av en situation som beskrivs i text. De problem som illustreras i materialets vinjetter har tagits fram och utvecklats av elevgrupper från gymnasieskolans andra och tredje år. Uppdraget till eleverna har varit att ur den egna skolvardagen välja ut problem som de menar vara centrala och angelägna att behandla. Vinjetten skulle lika gärna kunna vara hämtad från den egna skolans vardag och gälla planeringen av ett arbetsområde, ett moraliskt problem som klassen har att hantera, frågor som gäller elevernas inflytande, eller dylikt.

För att kunna fungera som utgångspunkt för prövningen, bör uppgiften inrymma dels ett konfliktmoment så till vida att olika intressen finns att beakta, dels en moralisk dimension så till vida att grundläggande värden kan komma att stå på spel. Uppgiften bör slutligen vara meningsfull att behandla både ur elevernas perspektiv och med tanke på skolans uppdrag. Därefter vidtar arbetet med problemet, som ska ge underlag till bedömning av såväl hur problemet uppfattas (materialets vad-aspekt) som den process som leder fram till de ställningstaganden som görs (materialets hur-aspekt).

Eleverna ska under denna fas först enskilt – med stöd av ett antal frågor – skapa sig en bild av problemet. Detta är en förberedelsefas inför nästa steg som genomförs i grupp. Eleverna ska inför gruppuppgiften få tid att självständigt tänka igenom problematiken och formulera sin syn på problemet och på hur detta ska hanteras.

Eleverna ska därefter i grupp diskutera sig samman och försöka enas kring å ena sidan karaktären av det problem som föreligger och å andra sidan hur detta problem ska hanteras. Eleverna ska alltså komma fram till någon sorts beslut.

Självvärderingen som därefter vidtar är inriktad på att belysa den process som lett fram till gruppens ställningstaganden. Till sin hjälp har eleverna tre filmatiseringar som utifrån bedömningsmaterialets kriterier visar tre kvalitativt olika sätt att angripa uppgifterna.⁴ De har också ett antal beskrivande exempel att ta ställning till. Dessa belyser bedömningsmaterialets kriterier och de tre kvalitativa nivåerna av kompetens som bedömningens utfall hänförs till.

Eleverna får slutligen enskilt värdera hur man anser att gruppen hanterat uppgiften. Gruppens ställningstaganden ställs i relation till den enskilde elevens uppfattning om de egna möjligheterna att få, kunna och vilja delta i gruppdiskussionen.

När den slutliga bedömningen görs av den demokratiska kompetens som elevgruppen demonstrerat föreligger flera olika underlag. Det materi-

al som elevgruppen producerat (uppgift och utvärdering) utgör den större delen. Därutöver finns den dokumentation som lärare gjort av elevernas arbetsprocess. Resultatet av bedömningen ska bilda en profil som sammanfattar den kompetens som gruppen visat i arbetet med uppgiften.

Bedömningens inriktning

I uppdraget så som det är formulerat i gymnasieskolans läroplan (Lpf 94) ska eleverna efter genomgången utbildning ha förutsättningar för att delta i demokratiska beslutsprocesser. Med en utgångspunkt tagen i det deliberativa demokratiperspektivet kan detta förstås som att eleverna i samtal tillsammans med andra ska kunna kritiskt pröva och fördjupa sina ställningstaganden med avsikten att nå en välgrundad övertygelse. För att kunna göra en kvalitativ bedömning av dessa kvaliteter krävs någon sorts kriterier. Habermas diskursetiska principer (Habermas 1990) har befunnits användbara i detta sammanhang. Dessa principer behandlar just de villkor som karakteriserar goda demokratiska samtal med ett deliberativt syfte. Dessutom har en lärandeaspekt tillförts bedömningsgrunderna. Förändring eller fördjupning av ståndpunkter förutsätter att ett lärande äger rum. De överväganden som föregått konkretiseringen av bedömningsgrunderna i form av kriterier beskrivs i Fritzell (2003b).

I materialet har de diskursetiska principerna operationaliserats i form av frågor. Dessa frågor används av eleverna vid den värdering de gör av den egna processen och av läraren som på grundval av hela materialet ska göra en slutlig bedömning av elevgruppens kompetens.

Alla vill

Vill alla anstränga sig för att lösa uppgiften?

Vill alla ta ansvar?

Är alla berörda av problemet?

Vill alla bidra till en fri och för alla lika värdefull diskussion?

Alla får

Får alla fritt och på lika villkor delta i diskussionen?

Får alla ifrågasätta/kritisera vilket påstående som helst?

Får alla ett bra mottagande för sina uppfattningar?

Alla kan

Kan alla delta?

Kan alla redovisa för vad som ligger bakom de egna argumenten?

Kan alla förstå varandras utgångspunkter, intressen och erfarenheter?

Kan alla komma överens om hur problemet ska uppfattas?

Alla vill lära

I vad mån problematiseras innehållet?

Söker man ny kunskap för att nå en bättre förståelse av problemet?

Bedömningen av demokratisk kompetens görs slutligen i kvalitativa kategorier, vilka vi i materialet valt att kalla för nivåer av demokratisk kompetens. För att beskriva och särskilja nivåerna har vi i projektet funnit viss inspiration i Lawrence Kohlbergs teori om moralutveckling (Kohlberg 1981). Den första nivån har i materialet kallats för **egennyttig hållning**. Denna utmärks av att uppfattningar och handlande starkt påverkas av vad som upplevs som ändamålsenligt för den enskilde. Det är i första hand egna intressen som man i samtalet vill få gehör för.

Nästa nivå kallas för **gruppcentrerad hållning**. Denna utmärks av att man i första hand söker tillgodose det som är ändamålsenligt för den egna gruppen, klassen eller dylikt. Gruppens intressen av att genom kompromisser söka bli överens är ett utmärkande drag.

Den mest utvecklade nivån kallas för **rättvisegrundad hållning**. Intresset är i detta fall mer inriktat på vad som upplevs vara det rätta och riktiga för alla – inte bara den egna gruppen. Sådant som är av mer allmängiltig eller principiell karaktär hamnar här i fokus, och det personliga ansvaret för beslutens konsekvenser betonas. Denna nivå kan sägas svara upp mot en demokratisk kompetens ur ett deliberativt perspektiv.

När en bedömning gjorts mot de olika kriterierna (alla vill, alla får, alla kan, alla vill lära) blir utfallet av bedömningen en profil, där resultatet av bedömningen för respektive kriterium hänförs till någon av de tre kompetensnivåerna ovan. Det innebär att det i profilen ska framgå för respektive kriterium vilken nivå av demokratisk kompetens som visats.

Dessa tre nivåer av demokratisk kompetens och ordningen dem emellan, som alltså går från det egocentriska via det sociocentriska till det principiella, kan man förstås diskutera. När det gäller vilka kvaliteter som ska värderas högre är vi bundna till det som uttrycks i gymnasieskolans styrdokument. Några av de strävansmål som anges i läroplanen för de frivilliga skolformerna (Lpf 94) under rubriken "Normer och värden" lyfter fram kravet på mer principiella ställningstaganden. Skolan skall sträva mot att varje elev har

förmåga att göra medvetna etiska ställningstaganden grundade på kunskaper och personliga erfarenheter,... kan leva sig in i och förstå andra människors situation och utvecklar en vilja att handla också med deras bästa för ögonen (s 14).

Den ordning som valts mellan nivåerna i materialet innebär samtidigt att olika särintressen, vilka dessa än är, och olika kontextuella faktorer bör kunna hanteras. Hur långt detta i praktiken också låter sig göras blir en empirisk fråga och något som kommande utvärderingar får visa.

Utprovning av materialet

Materialet har prövats i sju gymnasieklasser (tre klasser från yrkesförberedande program och fyra klasser från studieförberedande program). Inför genomförandet har eleverna av lärarna delats in i grupper om 3–5 deltagare – instruktionen till lärarna har varit att grupperna så långt möjligt ska återspegla den variation som finns i klassen. En eller två projektmedarbetare har svarat för introduktionen av materialet och sedan följt klassens arbete under de två lektionstimmar (å 40 min) som utprovningen tagit. Därefter har ett utvärderande samtal förts först med hela klassen och därefter med de lärare som deltagit. Utifrån de begränsade utprovningar som gjorts kan vissa erfarenheter lyftas fram, vilka framstår som väsentliga.

I huvudsak har utprovningen hittills inriktats på att utveckla elevmaterialet så att det både blir förstäligt och tillgodoser kraven på validitet. Det har visat sig vara svårt att språkligt begripliggöra de kvaliteter som ska bedömas. I och med att eleverna själva ska vara engagerade i utvärderingen måste de också vara införstådda med vad det är som bedöms. I korthet kan problemet beskrivas som ett fall av Menons paradox. Hur utformar man ett självbedömningsmaterial som fångar upp deliberativa kvaliteter, men som inte förutsätter att användarna är förtrogna med den deliberativa demokratins innebörd?

Parallellen till Menons paradox är tillämplig även för lärare. Under processen med att utveckla materialet har lärare från olika ämnen deltagit. Lärare inom samhällskunskapsämnet har naturligt nog visat sig mer bekanta med det deliberativa perspektivet på demokratibegreppet. För lärare som företräder andra discipliner har detta däremot varit mer okänt. Med tanke på att det handlar både om att beakta innehållsliga aspekter i materialet (vad-aspekten), att fånga in proceduriella kvaliteter och att göra en sammanvägning av vad- och hur-aspekten, behövs ett väl genomarbetat bedömningsunderlag.

Problemet kan i en mening ses som ett validitetsproblem. Är man inte klar över vad man letar efter i en bedömningssituation, blir utrymmet för subjektiva tolkningar betydande. Men det är också ett demokratiproblem. Med tanke på att det råder en betydande variation i förutsätt-

ningarna att tillgodogöra sig materialet, får detta inte vara av sådan karaktär att det utestänger elever från deltagande. Det kan därför vara värt att betona att materialet utifrån ett formativt perspektiv ska kunna användas för att ge deltagarna möjlighet att utveckla kunskap om deliberativa kvaliteter.

Den inledande vinjettens karaktär

Vinjettens (det introducerande problemets) karaktär har visat sig vara viktig för hela processen. När problemet varit allmänt hållet (ett problem som rör elev-lärrarrelation i en klassundervisningssituation; elev-elevrelation i samband med en redovisningssituation) och inte pekat in i något speciellt ämnesinnehåll har eleverna tenderat behandla detta utifrån någon sorts "common sence" inställning. De har i allmänhet gjort en begränsad analys av problemet och inte sett dess komplexitet. Kommunikationen inom gruppen har snarare haft karaktären av ett utbyte av synpunkter, som en grund för ett val av ståndpunkt som flest givit uttryck för. Något lärande har inte ägt rum.

I en av vinjetterna (ett fall med en elev som avstängts från skolan till följd av nazistsympatier) ges ledtrådar in i olika perspektiv som problemet kan betraktas ur. Eleverna som ställts inför denna vinjett har i allmänhet gjort en mer omsorgsfull analys av problemet, vilket också i nästa steg kommit att inverka på deras sätt att hantera problemet.

Många elever har således uppfattat det problem som förelagts dem i vinjetten på ett ytligt och begränsat sätt. En möjlig förklaring är att eleverna inte anstränger sig, om det inte är uppenbart att ansträngningen är betydelsefull med tanke på betyget. Erfarenheter från den svenska gymnasieskolan visar att eleverna ofta är instrumentella i sina studier. De studerar för att få höga betyg. Eftersom utprövningen inte hade någon tydlig "pay off" såsom betygsgrundande inslag, kan detta ha inverkat på elevernas benägenhet att hantera problemet på djupet.

En annan möjlig förklaring är att de inte berörts av problemet. I den utvärdering som följt på genomförandet av utprövningen har eleverna fått ge sin syn på det problem som utgjort utgångspunkt för prövningen. De har då givit uttryck för att det varit viktiga frågor som behandlats och därmed vidimerat de omdömen som de elevgrupper som varit med och utvecklat vinjetterna gjort.

En möjlig förklaring är också att elevernas demokratiska kompetens faktiskt brister, det vill säga att materialet förmått fånga upp vissa väsentliga dimensioner av den demokratiska kompetensen. Många elev-

grupper har alltså inte kunnat se de olika värden som står på spel även vid mötet med allmängiltiga problem. Detta tyder alltså på att många elever faktiskt saknar kompetens att analysera ett moraliskt problem.

Utfallet i termer av demokratisk kompetens

Bedömningen av den demokratiska kompetens som elevgrupperna visat vid sitt arbete med problemet har under utprövningen gjorts av oss i projektgruppen. Vi har baserat bedömningen på det underlag som lärare i ett senare skede förutsätts ha tillgängligt, det vill säga skriftligt material och observationer av elevgruppernas arbete. Det har helt enkelt inte funnits möjligheter för de lärare som medverkat vid utprövningen att avsätta tid till bedömningen.

Utifrån de kriterier som använts som utgångspunkt för prövningen, har huvuddelen av de elevgrupper som deltagit vid utprövningen bedömts uppvisa en kompetens som motsvarar vad vi kallat för en egennyttig hållning (nivå 1). Övriga elevgrupper har karakteriserats såsom gruppcentrerade (nivå 2). Ingen elevgrupp har fullt ut demonstrerat ett rättvisegrundat (deliberativt) perspektiv på demokratisk kompetens. Några grupper har visat deliberativa tendenser och bedömts såsom rättvisegrundade på något av kriterierna men ej kunnat svara upp mot denna kvalitet vid en samlad bedömning av samtliga kriterier. Möjliga orsaker till förhållandet diskuteras i nästa avsnitt.

Diskussion

Utfallet av utprövningen indikerar alltså att den demokratiska kompetensen så som den kommit till uttryck i de situationer som prövats brister. Det finns olika möjliga förklaringar till detta, där vissa går att söka i elevernas kompetens och skolornas pedagogiska praktik medan andra går att söka i materialets utformning.

Resultaten indikerar ett internt beroende mellan förmågan att göra sociomoraliska ställningstaganden och processens kvalitet. Om eleverna inte förmår se moraliska dimensioner av ett problem och att olika intressen och värden står på spel, minskar betydelsen av vilket ställningstaganden som görs och av hur dessa kommer till stånd. En sociomoralisk medvetenhet är således en förutsättning för att en elevgrupp ska kunna visa en högre nivå av demokratisk kompetens.

Perspektivmedvetenheten kan utmanas genom att man i problemet skriver fram möjligheten av att detta kan uppfattas på skilda sätt av

olika intressenter. Detta förhållande indikerar att eleverna inte är vana vid att analysera ett problem och att diskutera detta ur olika perspektiv. De problem som behandlas i undervisningen i övrigt tenderar att vara tillrättalagda, bland annat till följd av de ramar som begränsar verksamheten (ämnen, lektionstider, etc), något som också framkommer vid de nationella utvärderingar som gjorts.

Av de samtal vi i samband med utprövningen gjort med elever och lärare har det också framgått att eleverna inte har någon vana vid att göra den sortens övervägningar som krävs vid ett deliberativt beslutsfattande. Eleverna har också framhållit att det som uppmärksammats vid utprövningen inte brukar behandlas vid andra sammanhang. Detta förhållande bekräftas i en aktuell studie av Klas Roth (2003), där deliberativa aspekter av klassrumsundervisningen observerats – eller snarare frånvaron av desamma. De senaste nationella utvärderingarna pekar vidare på att undervisningen i allmänhet fortfarande kan karakteriseras som lärarcentrerad. Förmågan att göra deliberativa överväganden är inte heller något som framhålls i de nationella betygskriterierna, vilket medför att den i allmänhet inte behandlas i de prov som genomförs.

Det kan förstas också vara så, att det både är svårt och tar tid för eleverna att sätta sig in i det förhållandevis komplexa material som förelagts dem vid utprövningen. Materialet ställer i sin nuvarande utformning vissa krav på språklig medvetenhet. Deliberativa överväganden kan därför av vissa elever måhända framstå som komplicerade intellektuella övningar, där förmågan att språkligt vrida och vända på ett problem är det som lyfts fram. Detta förhållande är också något som brukar lyftas fram av kritiker mot den deliberativa demokratiuppfattningen. Vi har sökt motverka detta genom att filmatisera delar av bedömningsunderlaget, men av elevernas reaktioner har vi förstätt att även gestaltningarna i vissa avseenden kan framstå som avancerade språkspel. En utmaning för projektet ligger i att göra materialet språkligt tillgängligt för elever oberoende av läs- och skrivförmåga.

Man kan emellertid inte bortse från förhållandet att deliberativa processer faktiskt ställer krav på kommunikativa kvaliteter. De reaktioner som vissa elever givit uttryck för har därför en djupare innebörd. I en nyligen utkommen skolverksrapport, *Ung i demokrati* (Skolverket 2003), har man på basis av den stora jämförande IEA-studien av demokratisk kompetens dragit slutsatsen att det finns systematiska skillnader mellan studieförberedande och yrkesförberedande program. Eleverna på yrkesförberedande program har både sämre kunskaper och upplever sig ha mindre inflytande i demokratiska frågor. Vissa kulturer tenderar således

att fostra elever som är bättre förberedda för att delta i deliberativa överväganden än andra. Detta förhållande pekar på att dessa problem snarare är en utbildningsfråga än en bedömningsteknisk fråga. Utmaningen till skolan är därför att se till att alla kategorier elever ges tillfälle att praktisera och utveckla de kommunikativa kvaliteter som krävs.

Hittills har inte lärare svarat för den slutgiltiga bedömningen av demokratisk kompetens. I alla former av autentisk kvalitativ bedömning är bedömaren en kritisk faktor, vilket framhålls av bland andra Wolf (1995). För att det ska bli en rättvis och tillförlitlig bedömning krävs till exempel synliggjorda och tydliga kriterier. Men ambitionen av tydlighet kan i sin tur verka reducerande på innebörd, vilket ytterligare komplicerar frågan.

Processkvaliteter är svåra att bedöma. Hur väl vi än i våra beskrivningar försöker precisera de kvaliteter som avses, kommer det likväl att finnas utrymme för tolkningar. Vi måste därför acceptera en viss grad av osäkerhet – något som är väl känt från yrkessammanhang (se t ex Gerrevall 2001 och Bjørnåvold 2000). Lärare bör dock genom sitt ordinarie uppdrag att betygsätta elevernas arbete ha beredskap för att kunna göra tillförlitliga bedömningar. Man kan aktivt verka för att reducera denna osäkerhet genom att tillhandahålla ett utvecklat bedömningsunderlag med kriterier och med exempel hämtade från en autentisk pedagogisk praktik. Detta är något som kommer att utvecklas i projektets fortsättning.

Konsekvenserna av den osäkerhet som kan uppstå i och med att lärare ges ansvaret för bedömningen av demokratisk kompetens beror förstås på med vilket syfte dessa görs. Om syftet är att bedömningen ska leda till offentliga jämförelser mellan skolor, är förstås möjligheten till inkonsistens mellan olika bedömare väsentlig. Och med tanke på den variation i förutsättningar som olika skolor arbetar under, vore den sortens summativa jämförelser vanskliga att ge sig in på. Vi vill därför förorda att materialet i sin nuvarande utformning i första hand bör användas formativt, det vill säga som ett redskap för att utveckla den demokratiska praktiken i en klass eller skola.

Om syftet är att elevernas demokratiska kompetens ska utvecklas, är emellertid den väsentligaste utmaningen att i än högre grad involvera eleverna i bedömningen. Genom att göra eleverna medvetna om vilka kvaliteter som står på spel och genom att göra dem förtrogna med på vilka grunder dessa kvaliteter kan bedömas, har vi också etablerat förutsättningarna för att låta eleverna bli en drivkraft i utvecklingen av de demokratiska värden som vi vill ska präglå vårt samhälle.

Avslutningsvis vill jag poängtera att det naturligtvis innebär svårigheter när man försöker sätta ned foten i en så komplex pedagogisk pro-

blematik som bedömning av demokratisk kompetens innebär. Det hade naturligtvis varit lättare att hålla fast vid en kunskaps- eller attitydbedömning och vid en individualiserad bedömning. Både elever och lärare har emellertid givit uttryck för att de kvaliteter som fokuserats vid dessa utprovningar både känns viktiga och angelägna att synliggöra. Och även om det som synliggörs ännu inte har helt tydliga konturer, och även om det återstår en del arbete innan bedömningsmaterialet har funnit sin slutgiltiga form, vill jag bestämt hävda att vi inom projektet är någonting fruktbart på spåren. Ska alla elever bli kompetenta att delta i demokratiska beslutsprocesser, så måste detta kunnande också synliggöras i den pedagogiska praktikens olika delar.

Noter

1. Projektet, som innebär utveckling av ett diagnostiskt material för bedömning av demokratisk kompetens för användning i slutet av gymnasieskolan, finansieras av Skolverket och genomförs av en forskargrupp vid Växjö universitet.
2. Begreppen är hämtade från Biesta (2000). Det kommunikativa förhållningssättet kan härledas till begreppet kommunikativt handlande som utvecklats av den tyske socialfilosofen Jürgen Habermas (t ex 1984) och som diskuterats i pedagogiska sammanhang av bland andra Fritzell (1989, 1996) och Fritzén (1998).
3. Bedömningsmaterialet beskrivs mer utförligt i en kommande rapport – Gerrevall, Per (kommande) *Bedömning av demokratisk kompetens*.
4. Filmatiseringarna utgörs av exempel på hur ”autentiska” elevgrupper (från det estetiska programmet) hanterar en av vinjetterna. Autenticiteten är något tillrättalagd, då eleverna med utgångspunkt från ett manus som avser fånga in det karakteristiska i den aktuella nivån har tagit sig an problemet.

Referenser

- Biesta, Gert (2000): Om att-vara-med-andra. Pedagogikens svårighet såsom politikens svårighet. *Utbildning & Demokrati – Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 9(3), s 71–90.
- Bjørnåvold, Jens (2000): *Making Learning Visible. Identification, Assessment and Recognition of Non-formal Learning in Europe*. Luxembourg: CEDEFOP.
- Black, Paul (2001): Dreams, Strategies and Systems: portraits of assessment past, present and future. *Assessment in Education*, 8(1), s 65–85.

- Cumming, J Joy & Graham S Maxwell (1999): Contextualising authentic assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 6(2), s 177–194.
- Ellström, Per-Erik (1998): The many meanings of occupational competence and qualification. I Wim J Nijhof & Jan N Streumer, red: *Key Qualifications in Work and Education*, s 39–50. Dordrecht: Kluwer academic publishers.
- Englund, Tomas (1999): Den svenska skolan och Demokratin. Möjligheter och begränsningar. I Erik Amná, red: *Det unga folkstyret*, s 13–50. Demokratiutredningens forskarvolym VI, SOU 1999:93. Stockholm: Fakta info direkt.
- Fritzell, Christer (1989): *Om pedagogikens normativa grund i socialfilosofiskt perspektiv: Från Marx, Weber och Frankfurtskolan till Habermas*. Lunds universitet: Pedagogiska rapporter 53.
- Fritzell, Christer (2002): *Pedagogic practice and deliberative democracy*. Bidrag presenterat vid konferensen ECER i Lissabon, 11–14 september, 2002.
- Fritzell, Christer (2003a): *Pedagogisk praktik som demokratiska samtal. Några steg mot en praktisk-pedagogisk deliberationsmodell*. Pedagogisk kommunikation, 1. Växjö universitet: Institutionen för pedagogik.
- Fritzell, Christer (2003b): Demokratisk kompetens – några steg mot en praktisk- pedagogisk deliberationsmodell. *Utbildning & Demokrati – Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 12(3), s 9–39.
- Fritzén, Lena (1998): *Den pedagogiska praktikens Janusansikte. Om det kommunikativa handlandets didaktiska villkor och konsekvenser*. Lund University Press, Lund Studies in Education, 8.
- Fritzén, Lena (2003): Ämneskunnande och demokratisk kompetens – en integrerad helhet? *Utbildning & Demokrati – Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 12(3), s 67–88.
- Gallie, William B (1955): "Essentially contested concepts". *Proceedings of the Aristotelian Society*, vol 56, s 167–198.
- Gerrevall, Per (2001): Generella kompetenser bedöms via gymnasieskolans nya yrkesprov. I *Villkor och vägar för grundläggande yrkesutbildning. Några forskarperspektiv*, s 189–204. Stockholm: Statens skolverk/Liber.
- Gipps, Caroline (2001): Sociocultural aspects of assessment. I Gunilla Svingby & Sofia Svingby, red: *Bedömning av kunskap och kompetens. Konferensrapport från konferens om bedömning av kunskap och kompetens 17–19 november 1999 Malmö högskola*, s 15–68. Rapport från PRIM-gruppen, nr 18.

- Gutmann, Amy & Thompson, Dennis (1996): ***Democracy and Disagreement***. Cambridge: Harvard University press.
- Habermas, Jürgen (1984): ***The Theory of Communicative Action. Reason and the Rationalization of Society. Volume 1***. Boston: Beacon Press.
- Habermas, Jürgen (1990): Discourse ethics: notes on philosophical justification. I ***Moral Consciousness and Communicative Action***, s 43–115. Cambridge: MIT Press.
- Janik, Allan (1996): ***Kunskapsbegreppet i praktisk filosofi***. Stockholm: Symposion.
- Kohlberg, Lawrence (1981): ***The Philosophy of Moral Development. Essays on Moral Development, vol 1***. San Fransisco: Harper & Row.
- Krantz, Joakim (2003): Skolverksutvärderingar av demokratisk kompetens – en kritisk granskning. ***Utbildning & Demokrati – Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik***, 12(3), s 89–112.
- Lpf 94, Läroplan för de frivilliga skolformerna***. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Lundström, Mats (1999): Demokrati i skolan? I Erik Amnå, red: ***Det unga folkstyret***, s 51–120. Demokratiutredningens forskarvolym VI, SOU 1999:93. Stockholm: Fakta info direkt.
- Løvlie, Lars (1999): Utbildningsreformens paradoxer. I Carl Anders Säfström & Leif Östman, red: ***Textanalys***, s 245–262. Lund: Studentlitteratur.
- Miller, Carolyn ML & Parlett, Malcolm (1974): ***Up to the Mark: A study of the Examination Game***. Guildford: Society for Research into Higher Education.
- National Assessment Governing Board (1999): ***Civics Assessment Framework for the 1998***. National Assessment of Educational Progress.
- Pellegrino, James W; Baxter, Gail & Glaser, Robert (1999): Addressing the 'two disciplines' problem: linking theories of cognition with assessment and instructional practice. ***Review of Research in Education, vol 24***, s 307–353. Washington, DC: American Educational Research Association 24.
- Roth, Klas (2003): ***Deliberativa samtal. Om barns och ungdomars rättigheter och möjligheter i undervisningen*** [Oppublicerat manus]. Stockholm: Lärarhögskolan.
- Skolverket (2000a): ***En fördjupad studie om värdegrunden – om möten, relationer och samtal som förutsättningar för arbetet med de grundläggande värdena***, s 7–8. Dnr 2000:1613.
- Skolverket (2000b): ***Betygssättningen***, s 175. Särtryck ur Skolverkets rapport 90.

- Skolverket (2000c): **Reformeringen av gymnasieskolan – en sammanfattande analys**. Skolverkets rapport nr 187.
- Skolverket (2001a): **Strategi för Skolverkets arbete med de demokratiska värdena – en sammanfattning**.
- Skolverket (2001b): **Ung i demokratin. Resultat från en nationell studie av fjortonåringars demokratiska kunskap, förståelse, attityder**. Del av internationell studie: the IEA Civic Education Study. Skolverket: Rapport 210.
- Skolverket (2003): **Ung i demokratin. Gymnasieelevers kunskaper och attityder i demokrati- och samhällsfrågor**. Rapport 232.
- Smith, Mary Lee (1988): Put to the test: The effects of external testing on teachers. *Educational Researcher*, 20(5), s 8–11.
- SOU 1999:93. **Det unga folkstyret**. Demokratiutredningens forskarvolym VI. Stockholm: Fakta info direkt.
- Svingby, Gunilla & Svingby, Sofia, red (2001): **Bedömning av kunskap och kompetens. Konferensrapport från konferens om bedömning av kunskap och kompetens 17–19 november 1999 Malmö högskola**. Rapport från PRIM-gruppen, nr 18.
- Torney-Purta, Judith; Lehmann, Rainer; Oswald, Hans & Schulz, Wolfram (2001): **Citizenship and Education in Twenty-eight Countries**. Amsterdam: IEA.
- Weinert, Franz E (1999): Concepts of competence. OECD: **Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo)**.
- Wolf, Alison (1995): **Competence-based Assessment**. Buckingham: Open University Press.