



DET TEOLOGISKE
MENIGHETSFAKULTET

Lærerperspektiver på demokratiundervisning i flerreligiøse klasserom

Henry Mortensen

Hovedveileder

Janicke Heldal Stray, Førsteamanuensis

Biveileder

Emil Sætra, Universitetslektor

*Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved
Det teologiske Menighetsfakultet og er godkjent som del av denne utdanningen*

Det teologiske menighetsfakultet, [2016-2017]

AVH5055: Masteroppgave (45 ECTS)

Avhandling Lektorprogram i RLE/ religion og etikk og samfunnsfag Lektorprogram i

RLE/religion og etikk og samfunnsfag

Antall ord: 23898

Sammendrag

Denne oppgaven omhandler læreres perspektiver på demokratiundervisning i flerreligiøse klasserom. Problemstillingen tematiserer *hvordan snakker samfunnsfag- og KRLE-lærere om opplæring til demokratisk medborgerskap i flerreligiøse klasserom og oppleves det som en pedagogisk ressurs eller et pedagogisk problem?*

Det tas utgangspunkt i to forskningsspørsmål for å svare på problemstillingen: (1) Påvirkes undervisningen av at klasserommet er flerreligiøst? (2) Er det flerreligiøse en pedagogisk ressurs eller et pedagogisk problem for demokratiopplæring i KRLE og samfunnsfag?

Det har blitt benyttet semi-strukturerte intervjuer av fire lærere i samfunnsfag og KRLE fra tre forskjellige ungdomsskoler. I intervjuene blir det snakket om hvordan lærerne beskriver opplæring til demokrati og medborgerskap, og hva som kjennetegner en god demokratiundervisning. Det blir lagt vekt på hvorvidt det flerreligiøse mangfoldet påvirker undervisningen og i hvilken grad lærerne erfarer flerreligiøsitet som en pedagogisk ressurs, eller som en pedagogisk utfordring.

I stor grad blir flerreligiøse klasser erfart som positive og påvirker undervisningen deretter. Ambisjonene lærerne har med demokratiundervisningen er i tråd med skolens mandat og overordnede mål. Det blir imidlertid pekt på at utførelsen vanskeliggjøres av kompetansemål og tid. En pedagogisk utfordring blir da å gjennomføre god demokratiundervisning i flerreligiøse klasserom. Det flerreligiøse mangfoldet kan også vise seg som en pedagogisk utfordring i demokratiundervisningen som følge av dette.

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på fem års studering ved det teologiske Menighetsfakultet. Den lange veien hit har vært fylt av spennende, lærerike og uforglemmelige øyeblikk. Studietiden vil bli stående som den mest minnerike tiden i mitt liv. I den forbindelse må flere personer takkes. Først og fremst må Janicke Heldal Stray og Emil Sætra bemerkes for enestående veiledning. Denne masteren kunne ikke vært skrevet foruten dere.

Jeg vil også få takke min familie som har vært støttende og oppmuntrende både i løpet av studiene og i masterskrivingen spesielt. Det setter jeg veldig stor pris på. Studiegjengen på Menighetsfakultetet vil jeg takke for konstruktive samtaler og hyggelige lunsjer. Korrekturlesing av masteren ble gjort av min gode venn Theis. Jeg vil takke deg for en iherdig innsats.

Til sist vil jeg særskilt få rette en stor takk til min gode studievenn, Thomas. Gjennom en fem års blytung studietid har du vært uvurderlig. Under miserable eksamenstider har du vært til en enorm hjelp. For en usikker og forvirret sjel fra Sørlandet, har du gjort studiene i Oslo mindre skremmende og overkommelige; tusen takk!

Oslo, 14 mai, 2017

Innholdsfortegnelse

1. INNLEDNING	9
1.1 OM RELIGION OG DEMOKRATI	9
1.2 OM DEMOKRATIUNDERVISNING OG FLERRELIGIØSITET	11
1.3 PROBLEMSTILLING	12
2. METODE	15
2.1 INTERVU SOM METODE	15
2.2 INTERVUOBJEKTENE	16
2.3 ETISKE BETRAKTNINGER	18
3. TEORI	21
3.1 OM RELIGION OG DEMOKRATI	21
3.2 OM DEMOKRATIUNDERVISNING OG FLERRELIGIØSITET	28
3.3 OM DEN DIDAKTISKE RELASJONSMODELLEN	39
4. ANALYSE OG DISKUSJON	47
4.1 OM LÆRERNES BESKRIVELSER AV FLERRELIGIØSITET	47
4.2 OM LÆRERNES BESKRIVELSER AV DEMOKRATIUNDERVISNING	53
4.3 OM FLERRELIGIØSITET OG DEMOKRATIUNDERVISNING	65
5. KONKLUSJON	75
LITTERATURLISTE	77
VEDLEGG	79

1. Innledning

1.1 Om religion og demokrati

I løpet av det siste tiårene har det moderne samfunn forandret seg på flere måter. Dagens samfunn er preget av globalisering, teknologi, digitale medier, kunnskap og ideer som spres på tvers av landegrenser. Disse ulike faktorene er med på å påvirke menneskers relasjoner med hverandre. Rundt om i verden har det forekommet demografiske og politiske svingninger som har ført til forandring og migrasjon. Som en konsekvens har det ført til at stadig flere land har blitt mer flerreligiøse og multikulturelle enn tidligere. Disse faktorene påvirker og utfordrer etablerte sosiale, politiske og kulturelle normer, trossystem og praksiser. For å klare og delta i en stadig mer kompleks verden i hurtig endring, må land i større grad enn tidligere sørge for at mennesker med ulik bakgrunn og forskjellig livssyn mottar og opparbeider seg nødvendige redskaper og kompetanser (Westerheim og Tolo 2014, s. 27).

Et særpreg ved de fleste nasjonalstater og demokratiske samfunn som blant annet pekes på av Banks (2007), er at de er flerkulturelle, har flere etniske språk og mangfoldige pluralistiske religiøse retninger. En av utfordringene som møter pluralistiske demokratiske nasjonalstater, er på hvilken måte det kan legges til rette for muligheten kulturelle, etniske og religiøse grupper, strukturelt og egalitært, kan ta del i samfunnet. Samtidig er det samfunnets anliggende å sørge for at deres inkludering og deltakelse i samfunnet ikke går på bekostning av, eller står i konflikt med, de ulike grupperes identiteter. Sagt på en annen måte er demokratiske nasjonalstaters essensielle mål å finne en balanse mellom samhold og mangfold. Ut fra de tre elementene Banks tar for seg vil denne oppgaven i hovedsak ta utgangspunkt i det religiøse og pluralistiske mangfoldet. Det kan derfor være nyttig å se nærmere på hva som karakteriserer religiøst mangfold og se dets historiske utgangspunkt og tilblivelse i post-industrielle demokratiske nasjonalstater (Banks, 2007, s. 19-20).

Det er i utgangspunktet tre faktorer som tilsynelatende har ført til religiøst mangfold i demokratiske nasjonalstater i Vesten. For det første kalles tiden store deler av den vestlige verden befinner seg i for den moderne, eller sen-moderne tidsalder. Siden

opplysningstiden har denne tiden i stor grad vært preget av frigjøring fra monarkiske og totalitære politiske regimer, og reformasjon og frigjøring fra religiøse autoriteter. Samtidig har det foregått en økt industrialiseringsprosess i moderniserte land. Til sammen har opplysningstidens modernisering og industrialisering ført til en individualisering av mennesket. På samme måte har fokuset på individet fått konsekvenser også for religioner i vesten. Individualisering har fått følger både for religionspraksis og religiøse ideer. Der hvor det tidligere var vanlig at en søkte svar fra religiøse ledere, finner religiøse mennesker alternative svar som de selv mener passer sitt religiøse livssyn. Dette er et eksempel på hvordan individualisering har påvirket religioner og gitt utgangspunkt for ulik tolkning, praktisering og pluralistiske retninger (Banchoff, 2007, s. 45-47).

For det andre har industrialisering også fått konsekvenser i form av globalisering. Kommunikasjon og samhandling foregår i større grad på tvers av landegrenser nå enn tidligere. Dette er også som følge av en liberaløkonomisk transnasjonal politikk som har vært gjeldende særlig i den sen-moderne tid, etter andre verdenskrig. Tydelige og vesentlige eksempler på dette er internasjonale organisasjoner som FN, EU, OSCE, WHO. På sikt har dette ført til at ulike kulturer og religioner møtes i nye sfærer og i større grad er mer nærliggende enn tidligere (Banchoff, s. 50-51). Som en konsekvens av globalisering og internasjonal samhandling kommer vi til den tredje faktoren, som er migrasjon. Det har trolig aldri forekommet en større forflytning av mennesker enn det vi har vært vitne til de siste tiårene. Det er stort sett preget av arbeidsinnvandring fra utviklingsland til industrielle land og flyktninger fra krigsherjede områder, samt mangel på ressurser (Brochmann og Kjeldstadli, 2008, s. 297).

For Norges del ble det flerreligiøse først et aktuelt tema på grunn av den økte arbeidsinnvandringen på 1970-tallet. Det var stort sett arbeidere fra Pakistan og Marokko. Senere, som en konsekvens av oppløsningen av Jugoslavia og den påfølgende borgerkrigen i Bosnia-Hercegovina på 1990-tallet, mottok Norge et betydelig antall asylsøker og flyktninger. Det flerreligiøse og flerkulturelle ble igjen satt på dagsordenen og begreper som integrering ble viktig både politisk og for skolen. I dag utgjør innvandrere og mennesker med utenlandsk opprinnelse om lag 10-12 % av befolkningen. Flerreligiøsitet og mangfold er blitt beskrivende og har fått betydning også for Norge. Både som en et resultat av globalisering, modernisering og

individualisering beskrevet av Banchoff, og som en konsekvens av økt migrasjon (Brochmann & Kjeldstadli, 2008, s. 201 og Rogstad, 2007, s. 31-32).

Skolen bærer også preg av flerreligiøsitet og mangfold, som gjør at lærere og undervisere har klasser med elever med ulik religiøs bakgrunn og tilhørighet. På samme måte som Banks (2007) pekte på utfordringen for demokratiske nasjonalstater – det å sørge for at flerreligiøse grupper får ta del i samfunnet og dermed sikre både samhold og mangfold – kan det være utfordrende for skoler å legge til rette for at elever med ulik religiøs bakgrunn skal få tilstrekkelig opplæring for å ta del i samfunnet. Undervisningen må samtidig foregå uten at det vil gå på bekostning av deres religiøse ståsted.

1.2 Om demokratiundervisning og flerreligiøsitet

Det kan være nyttig å se nærmere på hvilken måte overnevnte utfordring med flerreligiøse elever kan belyses. Hauge (2014) skriver at det flerreligiøse mangfoldet kan sees på som enten et problem eller som en ressurs. Med andre ord kan en skole enten være problemorientert, eller ressursorientert. Hun skriver at ”skolen skal medvirke til at alle får identitetsbekreftelse og perspektivutvidelse.” (Hauge, 2014, s. 27) Det vil si at alle skal kjenne seg igjen, og at skolen skal være bekreftende overfor kunnskapene og erfaringene eleven allerede innehar. Samtidig skal alle elever lære noe mer enn sitt eget ståsted. Med perspektivutvidelse menes alternative forståelsesmåter og ulike virkelighetsforklaringer. Utfordringen skoler har er å ikke bli assimilerende i sin undervisningsform. De må forholde seg til det flerreligiøse og flerkulturelle på en måte slik at mangfoldet i seg selv ikke blir problemet. Skolen må ikke se på annerledesheten som en utfordring fordi den er et fravær av norskhet. Løsningen må ikke i stedet bli å prøve å gjøre ulike religiøse elever like som majoriteten som mulig, altså være problemorienterte. Skolen bør i aller høyeste grad etterstrebe å bli det Hauge kaller for ressursorientert. Tar skolen utgangspunkt i mangfoldet og setter de ulike religiøse bakgrunner på dagsordenen, vil elevene få mulighet både til identitetsbekreftelse og perspektivutvidelse (Hauge, 2014, s. 28 og 40).

Viktigheten med å adresse det flerreligiøse mangfoldet og hvordan det påvirker undervisningen og elever pekes også på av Leganger-Krogstad (2011). Hun viser til at informasjon, kommunikasjon og teknologi har gjort verden mer sammenknyttet, og at dette byr på nye erfaringer og muligheter. Dagens elever er både innbyggere i et verdenssamfunn, samtidig som de er avhengige og påvirkes av deres familie og lokalsamfunn. Landegrensene krysses enkelt både gjennom sosiale medier og media. De møter kulturer og religioner som er annerledes enn deres, som de kanskje ellers ikke ville møtt, og som de nødvendigvis ikke forstår. Elever har derfor et økende behov for å utarbeide toleranse for å tåle andres ”painful difference”, et uttrykk brukt av Levinas. For å oppnå toleranse bør elever unngå å oppfatte andre ut fra eget ståsted, noe som alle tilsynelatende responderer med i møte med annerledeshet. Skolen – som også er et naturlig møtested for ulikhet – bør fokusere på å opparbeide toleranse mellom elever. Utfordringen blir på den måten å både møte samfunnets behov for toleranse og individets behov (Leganger-Krogstad, 2011, s. 25-26).

1.3 Problemstilling

Formålet med dette prosjektet er å undersøke hvilke erfaringer lærere har med å undervise i flerreligiøse klasserom i samfunnsfag og KRLE. Gjennom å foreta semi-strukturerte intervjuer av lærere i ungdomsskolen, skal jeg også belyse hvordan de erfarer å undervise til demokrati og medborgerskap i flerreligiøse klasserom. I likhet med Hauge (2014) og Leganger-Krogstad (2011) vil denne oppgaven finne ut hvordan lærerne opplever undervisningen i flerreligiøse klasser. Oppgavens hensikt er se på hvordan konsekvensene av flerreligiøsitet i skolen påvirker opplæringen i demokrati og medborgerskap. Opplevs det flerreligiøse mangfoldet som en pedagogisk utfordring i opplæringen til demokratiet, eller er det en pedagogisk ressurs? Jeg har til hensikt å undersøke om lærerne opplever klasser med ulike religioner som utfordrende og eventuelt hvilke svakheter dette kan føre med seg, eller om de opplever dem uproblematisk og styrkende i opplæring til demokrati og medborgerskap. Til dette stilles følgende problemstilling:

Hvordan snakker samfunnsfag- og KRLE-lærere om opplæring til demokratisk medborgerskap i flerreligiøse klasserom og opplevs det som en pedagogisk ressurs eller et pedagogisk problem?

For å belyse problemstillingen stilles to forskningsspørsmål:

1. Påvirkes undervisningen av at klasserommet er flerreligiøst?
2. Er det flerreligiøse en pedagogisk ressurs eller et pedagogisk problem for demokratiopplæring i KRLE og samfunnsfag?

Undersøkelsen skjer i lys av relevant teori som tar for seg opplæring til demokratisk medborgerskap. Forskningsspørsmålene vil bygge på et teoretisk grunnlag redegjort for i teorikapittelet. Først vil forståelsen mellom post-industrielle og sekulære demokratier sees i forhold til pluralistiske og mangfoldige religiøse retninger gjennom Banchoff (2007). Her blir også det flerreligiøse begrepet teoretisert og utdypet. I tillegg suppleres Banks' (2006 og 2007) perspektiver på kulturelt og religiøst mangfold i møte med demokratiet. Dette leder kapittelet videre til skole, utdanning og demokrati. Skolens mandat og opplæring til demokrati og medborgerskap vil bli sett i lys av Dewey (1948) og Biestas (2007) forståelse av Arendt, som legger mangfoldet til grunn for demokrati.

Lærernes beskrivelser og perspektiver vil fortolkes i oppgavens analysekapittel. Der vil erfaringene de beskriver bli sett i lys av den didaktiske relasjonsmodellen basert på Bjørndal og Lieberg (1978). Den blir først gjort rede for i teorikapittelet slik den er beskrevet av Lyngsnes og Rismark (1999). I analysen vil intervjudata videre diskuteres ved å trekke inn teori gjort rede for i teorikapittelet. Før dette vil valg av metode bli gjennomgått.

2. Metode

Temaet for oppgaven er lærerperspektiver på demokratiundervisning i flerreligiøse klasserom. For å belyse dette temaet er intervju valgt som metode. I dette kapittelet blir det redegjort for valg av metode som er tatt i forbindelse med innsamling av data. Det inkluderer også refleksjoner og beslutninger som er blitt gjort underveis. Gjennomføring av hvordan analysen av data gjøres, vil i tillegg også gjøres rede for.

2.1 Intervju som metode

Denne oppgaven har vært skrevet i forbindelse med et større forskningsprosjekt kalt ICCS, som undersøker ungdomsskoleelevers demokratiske beredskap og engasjement (Fjeldstad, Lauglo og Mikkelsen, 2011, s. 3). Jeg har mottatt et stipend utlyst fra NOVA som samarbeider med ICCS for å samle inn kvalitativ data fra lærere. Oppgavens intervjudata er også blitt brukt i den undersøkelsen. Valg av semi-strukturert intervju ble dermed gjort på bakgrunn av dette.

I et kvalitativt intervju forsøker man å forstå dem som intervjues sitt syn på verden gjennom deres erfaringer. Vi kaller den som intervjues for subjekt. Brinkmann og Kvale (2013, s.4) påpeker at selv om det å intervju kan virke som en enkel og grei oppgave, er det imidlertid ikke nødvendigvis slik. Forskningsintervjuer har det med å dyrke gode samtaleferdigheter som kan oppfattes som utfordrende. Kvalitativt intervju omhandler samhandlingen og interaksjonen som skjer i løpet av samtalen. En viktig forutsetning for å få til og gjennomføre et fruktbart intervju med brukbare svar, er gode forberedelser. Dette vil være med på sikre kvaliteten i selve intervjusamspillet og dermed etterlate seg ypperlige forhold for videre analyse (Brinkmann og Kvale, 2015, s. 134).

Det finnes ingen standardprosedyrer eller regler for hvordan man skal gjennomføre et kvalitativt forskningsintervju. Det viser seg at planer som legges ikke stemmer med slik undersøkelsen blir gjennomført i praksis. Dermed kan semi-strukturert intervju i stedet sees på og anvendes som standardtilnærminger og teknikker som kan være til hjelp og nytte. Dette gir også mulighet for forskeren å kunne være mer fleksibel og

intuitiv. Det kan derfor være nyttig å være klar over at under intervjuet kan, man vanskelig forutse de ulike vendingene det kan ta (Brinkmann og Kvale, 2015, s. 134-135).

Validitet

Etter at et intervju er gjennomført, må det transkriberes. Dette kan klargjøres for analyse. Å analysere en tekst kan gjøres på forskjellige måter. Det som dukker opp og som kommer frem i løpet av intervjuet, må tolkes videre og må gjøres om til noe meningsskapende. Det er derfor viktig at man i løpet av intervjuet kommer med oppfølgingsspørsmål underveis. Her kan det benyttes flere strategier. Brinkmann og Kvale (2015) gjør bruk av blant annet to forskjellige tilnærminger. Den er den terapeutiske der man kan sammenligne intervjuet med samtalen som blir benyttet i psykiatrien. Her handler det i stor grad om å fortolke den man intervjuer i løpet av intervjuet. Man leser kroppsspråk, tolker svar som kan være ledende eller avvisende. Det handler i stor grad om å være fleksibel og fortolkende (Brinkmann og Kvale, 2015, s. 234-236).

Noe som også er viktig for analysen senere er å fortolke data på en måte som sikrer validitet. Da er det mulig å benytte seg av noen prinsipper. For det første skal hele teksten være deler av en helhet. De forskjellige delene av tolkningen skal klargjøres og kunne forstås i en helhet. Det andre prinsippet går på at fortolkningen har en indre enighet uten logiske selvmotsetninger. Det tredje er at den må kunne testes delvis i forhold til andre tekster. Teksten må dermed være autonom og tolkes innenfor sine egne rammer. Med dette kan man sikre seg gode muligheter for valide kunnskaper. Det må være en forutsetning at det er mulig å kjenne igjen det som står i analysen i intervjuene og transkripsjonene (Brinkmann og Kvale, 2015, s. 237).

2.2 Intervjuobjektene

Jeg har intervjuet fire lærere fra tre forskjellige skoler i Norge, som enten underviser i samfunnsfag og KRLE, eller som har undervist i disse fagene tidligere. En forutsetning som var viktig i forhold til problemstillingen og forskningsspørsmålene, var at klassene de underviser i har elever med forskjellig religiøs bakgrunn. Siden de

fleste skoler i Norge har elever med ulik bakgrunn, ble ikke dette et problem. Det har blitt benyttet kvalitativt semi-strukturert intervju som metode, hvor alle har blitt intervjuet med den samme intervjuguiden. De fire lærerne er gitt fiktive navn og heter Peter, Lois, Chris og Brian. De jobber på ulike steder i Norge og har forskjellig fartstid som lærere.

Hvordan

I forkant av intervjuene ble det valgt å gjennomføre et par pilotintervjuer. Erfaringen med det var svært nyttig og gjennomføringen av pilotintervjuene gjorde meg bedre forberedt og rustet til de faktiske intervjuene. Det ble respondert og gitt tilbakemeldinger slik at det var mulig å finne ut før de faktiske intervjuene hvilke spørsmål som gav fruktbare resultater og de som trengtes endringer.

Jeg valgte i utgangspunktet å intervju lærerne hver for seg. Det eneste unntaket gjaldt for de skolene som lå litt lenger unna og krevde reise. Det kan hende med tanke på tid at det ville vært gunstig å foreta et gruppeintervju. Andre fordeler med å velge gruppeintervju var med tanke på at noen ville finne det lettere å la seg intervju om det var flere tilstede. Samtidig kunne det hende at svarene som ble gitt, ville være farget av den situasjonen. Noe informasjon ville kan hende holdes tilbake i frykt for andre intervjuobjekter reaksjon. Med tanke på mer ærlige svar vil det mulig være tryggere å være alene. Slike overveielser ble tatt og valget landet på semi-strukturert intervju. Da den ene læreren Lois, imidlertid skulle intervjues, ble det spurt om en kollega – Peter – også kunne delta. Han var – i likhet med Lois - også lærer på ungdomskolen i samfunnsfag og KRLE. I tillegg jobbet han delvis som sosiallærer. Siden jeg ikke kunne finne noen grunn til at ikke Peter kunne være med, ble han med i intervjuet. Akkurat dette intervjuet ble dermed et semi-strukturert gruppeintervju.

I forkant av intervjuene ble de sendt dem en versjon av intervjuguiden. Hensikten med det var at intervjupersonene i større grad kunne frembringe fruktbare og mer reflekterte svar, siden de fikk tid til å forberede seg. Noen av oppfølgingsspørsmålene ble delvis holdt tilbake slik at ikke svarene ble for godt forberedt og dermed ikke helt genuine. Derfor ble spørsmålene sendt noen dager før så muligheten for forberedelse verken skulle være for stor, eller liten.

2.3 Etske betraktninger

Kunnskapen og informasjonen som mottas og som oppstår gjennom et kvalitativt intervju kan gi informasjon av sensitiv art. Siden intervjuet er en fortrolig samtale mellom to personer, kreves det derfor at man også ser på og redegjør for dets etiske aspekt. Etikken er for øvrig ikke begrenset bare til selve intervjuet, men også i fasene før og etter (Brinkmann og Kvale, 2015, s. 95).

Først og fremst har oppgaven benyttet seg av fire etiske retningslinjer. Den første omhandler forskningsdeltakeren og hans på forhåndsgitte informasjon om undersøkelsen han eller henne skal være en del av. Det må dermed opprettes et informert samtykke. Dette må inneholde forskningsprosjektets risiko og fordeler ved å delta. Dette må også klargjøres at deltakelsen – da helst med tanke på eventuelle risiko – er fullstendig frivillig. Det gjelder i løpet av hele undersøkelsen, hvilket betyr at det gir den involverte mulighet til å tekke seg skulle det være ønskelig. Fullstendig informasjon om offentliggjøring, transkripsjonen, analyse og tolkning av data vil dermed være en essensiell del av det informerte samtykke (Brinkmann og Kvale, 2015, s. 104 og 105). På grunnlag av dette ble det på forhånd av intervjuene derfor sendt dokument om informert samtykke til hver lærer.

Den neste retningslinjen omhandler konfidensialitet. Dette omhandler intervjupersonens rett til privatliv og mulighet til å forholde seg anonym. Det innebærer også retten til at informasjon som kan gjøre intervjupersonen gjenkjennelig også forblir skjult. Likevel kan det her imidlertid oppstå et etisk dilemma. Dette kan være problematisk i møte med barn, deres foreldre og eventuelle lærere. Hvem som skal kunne få adgang her kan være utfordrende. At annet dilemma er at forsker kan tolke og analysere intervjuet slik at intervjupersonen ikke kan motsi eller være uenig uten å gjøre seg til kjenne. Dermed kan forskningsprosjektet undergrave stemmen til intervjupersonen istedenfor å styrke den, som mulig var dets formål (Brinkmann og Kvale, 2015, s. 106) For å forsikre lærerne om at intervjuet skulle forbli anonymt og at personlige opplysninger ikke skulle publiseres, har det blitt søkt om meldeplikt til NSD. De konkluderte med at forskningen ikke var meldepliktig og fikk avslag på grunnlag av at ingen personopplysninger skulle publiseres. I analysedelen av oppgaven hvor intervjuene presenteres har lærerne fått fiktive navn.

Den tredje retningslinjen er konsekvensene av undersøkelsen. Dette er på mange måter det mest utfordrende for undersøkelsen siden det i stor grad er vanskelig å forutse dens utfall. Det kan i løpet av intervjuet ha dukket opp følsomme spørsmål og personlige temaer som kan – hvis tolket feil, eller øyensynlig blottlagt – føre med seg uønskede reaksjoner fra intervjupersonene. Dette er imidlertid vanskelig og uforutsigbart og kreves derfor nøye forberedelser og god kommunikasjon mellom begge partene i intervjuet (Brinkmann og Kvale, 2015, s. 107)

Dette leder oss inn på den siste retningslinjen, nemlig forskerens rolle. En nøkkelord i denne sammenhengen er forskerens integritet. Gode etiske og moralske vurderinger og avgjørelser er avgjørende for undersøkelsens kvalitet og dermed forskerens integritet. Resultatene bør kunne valideres og eventuelle analyser og konklusjoner må være i tråd med intervjuene og undersøkelsens hensikt (Brinkmann og Kvale, 2015, s. 108).

3. Teori

3.1 Om religion og demokrati

I innledningen ble det pekt på at flerreligiøst mangfold og pluralisme er et resultat av modernisering i form av globalisering, industrialisering og individualisering. I dette kapittelet skal det videre sees nærmere på hva som er beskrivende for det flerreligiøse mangfoldet i post-industrielle demokratier.

Boka *Democracy and the new religious pluralism* (2007) er en samling artikler skrevet av flere anerkjente sosiologer og forskere. I boka tas det utgangspunkt i at religiøs pluralisme imidlertid ikke utelukkende trenger å være en utfordring for vestlige demokratier, men snarere tvert imot en mulighet for økt demokrati. Samtidig som boka anerkjenner at det selvsagt kan oppstå spenninger og utfordringer, betyr det ikke at de er uoverkommelige. Økt immigrasjon og nye sammensetninger av ulike identiteter har bidratt til en engasjert debatt både blant religiøse og ikke-religiøse. I boka hevdes det på mange måter at dette, i større grad, har resultert i mer produktive enn destruktive dialoger i industrialiserte land.

På en annen side er det mulig å observere det motsatte i diktaturstyrte autokratier. Det er flere eksempler på hvordan motstanden mot det som i Vesten regnes som kunstnerisk ytrings- og trykkefrihet, blir mottatt med hatske ytringer og voldelige handlinger i mindre demokratiske land. Her er karikaturtegningene av Muhammed, som ble publisert i den danske avisen *Jyllands-Posten* et godt eksempel. Danske flagg ble brent og ambassader ble angrepet. Dette bruker Banchoff som eksempel på at det i en verden med nasjoner hvor religiøst pluralisme er gjeldende, blir flerreligiøsitet i et demokrati møtt og håndtert på en bedre måte. Videre tar boka opp hva som kjennetegner religiøs pluralisme. På dette svarer Banchoff at omtrent alle land i dag er unngåelig religiøst pluralistiske på grunn av masseimmigrasjon og globalisering. Dette er en utvikling som er i stadig økning og som har flere sider ved seg. Først og fremst står fremveksten av religiøs pluralisme i skarp kontrast til teorien om sekularisering (Banchoff, 2007, s. 13-14).

Som et resultat av modernisering og globalisering, har post-industrielle demokratier ført til religiøs pluralisme samtidig med sekularisering. Det vil si at det i slike demokratier eksisterer en offentlig sekulær sfære, som eksisterer side om side, og må forholde seg til pluralistiske og mangfoldige religioner. En tredje faktor som også ble nevnt i innledningen, er økt immigrasjon. Norge bærer også preg av økt innvandring de siste tiårene. Siden 70-tallet har innvandringen økt og utgjør om lag 10-12 % av befolkningen (Rogstad, 2007, s. 25). Innvandring og immigrasjon består i all hovedsak av flyktninger og arbeidsinnvandrere fra utviklingsland hvor mer tradisjonell form for religion er økende (Berger, 2007, s. 20-21).

Til tross for at demokratier tilsynelatende fungerer som sekulære politiske systemer, er ikke religion fjernet fra den offentlige sfære; snarere tvert imot. Det har tidligere blitt påstått at religionens plass i moderniserte demokratier vil minke og etter hvert forsvinne. Denne antakelsen blir ofte omtalt som sekulariseringsteorien. Selv om modernismen i Vesten på flere måter har ført til sekularisering, betyr det ikke at religion har forsvunnet. Det er i stedet mulig å anta at sekulariseringsteorien har slått feil. Fra opplysningstiden og frem til den postmoderne tid fantes det en idé om at Vesten ville bli stadig mer sekularisert. Dette ble blant annet fremholdt av sosiologer og filosofer som Durkheim og Weber. Sekularisering ville forekomme som et resultat av mer utdanning og nyere forskning. Selv om det som nevnt er tydelige tegn på en form for sekularisering i Vesten, særlig i det offentlige og på et institusjonelt nivå, ser det ut som at det ikke nødvendigvis har blitt færre religiøse mennesker og mindre religiøsitet av den grunn. Det virker i stedet ut som at de etablerte religionene har sekularisert seg selv og at man har fått et tilskudd av moderne religiøse tilstrømninger, slik som New Age (Inglehart og Norris, 2007, 32-33).

Inglehart og Norris hevder at det motsatte av hva sekulariseringsteorien spådde har forekommet, og at det kan bevises empirisk. Verden er mer enn noen gang preget av en eksplosjon av religiøse retninger og praksiser. Modernitet fører dermed nødvendigvis ikke til sekularisering, men faktisk det motsatte; religiøs pluralisme. Dette er som følge av at det med modernitet oppstår og utvikles masseimmigrasjon, urbanisering, literacy og kommunikasjon gjennom teknologi. Modernismen – sammen med religionsfrihet nedfelt i menneskerettighetene og som er praktisert i de fleste vestlige demokratier – fører på sikt til at religiøs pluralisme utfoldes. Dette på

tross av enkelte staters innskrenking av fri religionsutøvelse slik som i Kina og Russland (Inglehart og Norris, 2007, s. 33-34).

Religion i post-industrielle demokratier kan derfor betegnes som flerreligiøst, pluralistisk og mangfoldig. På den måten ser det ut til at det i delvis sekulære demokratier vil eksistere flerreligiøse retninger, som demokratiene må sørge for at kan forenes, samtidig som de beholder sine muligheter og rettigheter.

Siden det som nevnt er høyst sannsynlig å anta at religiøs pluralisme og mangfold er kommet for å bli, trengs derfor en videre beskrivelse av forholdet mellom religion og demokrati (Banchoff, 2007, s.5). Banchoff mener i hovedsak at den nye flerreligiøse pluralismen byr på utfordringer knyttet til minoritetsbeskyttelse og majoritetsstyres. Der hvor svært ulike religiøse grupper er på kollisjonskurs med hverandre kan det true demokratiske institusjoner hvis de ikke oppleves identifiserbare. På den annen side kan det oppstå utfordringer på etisk grunnlag for eksempel i saker som abort og stamcelleforskning. Banchoff (2007) argumenterer imidlertid for at flerreligiøsitet i mindre grad er en trussel, enn den er en mulighet for demokratiutøvelse. Det finnes både demografiske og kulturelle utfordringer, men ifølge Banchoff bør demokratiet fungere inkluderende. Mangfold kan i seg selv være en ressurs og føre til flere løsninger på ulike utfordringer, som vil være en fordel for et demokrati (Banchoff, 2007, s. 10 og 13).

Det finnes også flere ulike måter flerreligiøsitet kan utarte seg på i et demokrati. På den ene siden kan man argumentere for at religiøs mangfold i seg selv kan oppfordre til politisk pluralisme og dermed demokrati. Her peker Berger på USA som et godt eksempel og viser til landet opp gjennom historien er bygd opp av mennesker som har kommet fra forskjellige deler av verden med forskjellig kulturell og religiøs bakgrunn. På den andre siden kan flerreligiøsitet teste grensene for hva man tillater av religiøs utøvelse i et demokrati, i spørsmål om minoritetsrettigheter. Det viser seg ofte i spenninger mellom de jødiskkristne religioner og muslimer, men i en globalisert verden med globalisert religion finnes det selvsagt flere spenninger (Berger, 2007, s. 19-20).

Flerreligiøsitet i sekulære demokratier

Teoriene fra det tjuende århundre om sekularisering som resultat av modernitet, har som nevnt møtt stor motstand i forskningsmiljøet. Teoriene har i stor grad blitt møtt med empirisk forskning fra flere hold som viser til det motsatte. Likevel argumenterer Norris og Inglehart med at det er grunn til å anta at mye av kritikken av sekulariseringsteorien er kommet noe for tidlig. Mange av undersøkelsene som er gjort, er i stor grad basert på amerikanske studier. I USA har sekulariseringen vært mer stillestående enn i Europa. Ser man utelukkende på rike postindustrielle land kontra mer fattige utviklingsland, er bildet noe annerledes (Inglehart og Norris, 2007, s. 41-42)

I tillegg til at det er mulig å se en form for sekularisering i Vesten – særlig i det offentlige og på et institusjonelt nivå – ser det ut som om at det ikke nødvendigvis har blitt færre religiøse mennesker og mindre religiøsitet av den grunn. Ser man videre på sekularisering når det gjelder politiske institusjoner, er det svært viktig å skille mellom postindustrielle land med økonomisk vekst og land med liten økonomisk vekst og mindre grad av demokrati. Boka argumenterer med at religion minker i land der økonomi og levestandard øker. Det finnes unntak, men på generell basis er dette den overordnede empiriske oppfatningen. Det som eventuelt kan være utfordrende er hvis et område preges av økonomisk usikkerhet. Da kan religiøse forskjeller bli tydeligere og mer ekstreme.

I boka presenteres et alternativt svar til den generelle sekulariseringsteorien. Den tidligere teorien trengs ikke forkastes, men den har behov for en oppdatering. I postindustrielle land er det mulig å måle menneskelig trygghetsfølelse i form sosioøkonomisk status. Disse nasjonalstatene har ofte trygge rammer som både inkluderer velferdsstat og god helseomsorg. I den grad religion tidligere har fungert som betryggende og trøstende i tider preget av usikkerhet og utrygghet, har postindustrielle land i Vesten sørget for stabilitet og trygghet. På sikt kan dette ha medført et minkende behov for religions rolle. I slike land er sekularisering et faktum. I samfunn som oppleves som sosialt sårbare, usikre og risikable, argumenteres det for at tendensen er synkende og at religion er hjelpende og trøstende. På mange måter er denne siden av religion i tråd med Marx' syn på religion og dens rolle. (Esposito, 2007, s. 137-139).

Samtidig med denne oppdaterte teorien om sekularisering er det viktig å ta o betraktning at dette kun gjelder for rike land i Europa og USA. Sekulariseringsteorien gjelder ikke for den resterende del av verden hvor tendensen peker i motsatt retning. Det vil si at religion er økende på verdensbasis, siden det er her den største delen av verdens befolkning befinner seg. I den resterende delen av verden er samtidig befolkningsveksten økende. Selv om en slik teori kan virke motsigende, er forklaringen at det i postindustrielle land hvor sekularisering forekommer, også er synkende fødselsrater. For resten av verden, som altså i økende grad er tradisjonelt religiøse, er fødselsraten økende. Utfordringene som eventuelt oppstår som et resultat av dette, er når det tillegges en faktor ved denne siden ved vår verden; nemlig immigrasjon (Inglehart og Norris, 2007, s. 50-51)

For å oppsummere kan det pekes på tre faktorer som er beskrivende for religion og demokrati. For det første er religiøs pluralisme økende som et resultat av modernisering og globalisering. Den andre faktoren er at det samtidig med religiøst mangfold eksisterer en alternativ sekulariseringsteori som gjelder postindustrielle land slik som Europa og – i mindre grad – USA. Den gjelder imidlertid kun for denne delen av verden. Til sist er vår tid også preget av immigrasjon. Befolkningsveksten og antallet mennesker har aldri vært høyere. Samtidig byr krig, sultkatastrofer og ulik fordeling av goder på at en stadig økende befolkning flytter på seg i stor skala. Noen legger på flukt og andre emigrerer med håp om bedre kår og arbeid. Møtet mellom flerreligiøsitet og sekulære demokratier byr derfor på ulike utfordringer og muligheter.

Boka mener derfor at skole og utdanning kan være avgjørende med tanke på hvilke konsekvenser slike møter kan få. Religion har slett ikke forsvunnet, men sekulariseringsteorien har et viktig moment ved seg. Den peker på at religion blir mindre viktig i samfunn der levestandarden er høy. Flerreligiøsitet i seg selv trenger derfor ikke nødvendigvis å være problematiserende og utfordrende. Det blir her sett i sammenheng med hvorvidt det tilrettelegges for ulike religiøse retningers deltakelse i et demokrati. Om en enkel gruppe mennesker, eller et enkelt individ ikke er eller opplever seg inkludert, kan det få negative konsekvenser for samfunnet. Da kan demokratiets inkluderende funksjon feile i sin hensikt. På den måten peker boka på at tilretteleggelse og inkludering av ulike religiøse retninger også blir et anliggende for

skoler og utdanning. Institusjoner som skolen og hvordan disse fungerer på samme måte som et demokrati, kan derfor være avgjørende for hvilken type samfunn og demokrati man får (Inglehart og Norris, 2007, s. 32-35).

Det post-sekulære samfunn

Habermas beskriver dagens moderne samfunn som det post-sekulære samfunn. Kort forklart er det et liberalt eller pluralistisk samfunn der religion forblir betydelig, men har mistet mye autoritet. Frem til midten eller slutten av 1980-tallet mente Habermas, med bakgrunn i opplysningstiden at det moderne sekulære samfunn ville erstatte religiøse forestillinger og forklaringer med rasjonell og kommunikativ diskurs. Dette var også for å fremme moralsk handling og bevare sosial utjevning. Habermas tenkte at sekulariseringen ville etablere et rettferdig samfunn hvor det ikke ble stilt krav om noen form for sekulær tilegnelse eller oversettelse av religion og religiøs praksis. I Habermas' nyere verk – som blant annet inneholder en diskusjon med paven – utvikles hans siste tanker om religion, ved at han endrer deler av sitt tidligere syn (Clarke, 2009, s. 98-99).

I *The Theory of Communicative Action* ønsker Habermas å avklare forholdet mellom det post-sekulære og religion. Dette er for å se hvordan det i et post-sekulært samfunn er mulig å forene religion og sekulær forståelse. Hensikten er for å hjelpe begge parter og møtes i en bredere diskurs. For å oppnå dette, foreslår Habermas en dialog mellom religion og sekulær forståelse. Det forutsetter imidlertid først at dialogen er begrenset på hver side og at man aksepterer enkelte sider ved hverandre. Religion må erkjenne vitenskapelige sannheter og akseptere de grunnleggende prinsippene for universalistisk likhet i lov og moral. Den sekulære forståelsen kan på den andre siden ikke sette seg opp som dommer av trossannheter, selv om den til syvende og sist bare kan godta hva den selv erkjenner som sant i enkelte diskurser. Poenget er at religion og det post-sekulære kan ha nyttige dialoger sammen, men til et visst punkt. I den offentlige sfæren hvor kommunikativ diskurs skal finne sted, må religionen tilpasse seg rasjonelt og vitenskapelig språk. I post-sekulære demokratiske samfunn vil derfor mer fundamentalistisk religiøsitet som ikke anerkjenner det rasjonelle, ikke høre hjemme i offentlige diskurser. Samtidig anerkjenner Habermas innflytelsen religion har hatt i Vesten og er ikke nødvendigvis anti-religiøs. Sekulære aktører må også

være villige til å forstå religiøse identiteter og en delvis religiøs diskurs (Clarke, 2009, s. 99-101).

Banks – etnisk literacy

Banks (2007) har utgitt flere bidrag til amerikansk forskning på afrikanskamerikanere segregering og borgerrettighetsbevegelse. Han gir en detaljert beskrivelse av hvordan han selv og andre etniske minoriteter, som meksikanske amerikanere systematisk ble segregert gjennom skole og undervisning. Han viser også til hvordan det vanskelig lot seg gjøre å ta del i akademia, som var med på å opprettholde den institusjonaliserte rasismen og diskrimineringen i USA. Det er gjort store endringer og borgerrettighetsbevegelsen har i stor grad vunnet frem. Likevel advarer Banks mot å operere med etnisitet som en ”usynlig mann” og at alle etniske grupper har smeltet sammen til en enhet. Det vil være intellektuelt uforsvarlig og føre til en misoppfattelse av det amerikanske kulturelle landskapet dersom man tar utgangspunkt i at etniske minoritetsgrupper ikke lenger eksisterer. En viktig del av minoritetsmomentet er hva den sosiologiske definisjonen av en etnisk gruppe er. Tar man det i betraktning er alle amerikanere per definisjon en etnisk gruppe. Dette inkluderer også det som regnes for majoriteten – hvite anglosaksiske protestanter – og at også de på sin måte faller under kategorien etnisk gruppe (Banks, 2007, s. 57-58).

Siden etnisitet er en stor del av det sosiale systemet, er det særskilt viktig for Banks å fortsette å lære alle elever med ulik minoritetsbakgrunn kunnskap, konsepter om etnisitet, generalisering og teorier. Dette vil være med på å utvikle det han kaller for etnisk *literacy* (Banks, 2007, s. 59-60). *Literacy* – altså ferdighet – er viktig for blant annet å kunne se at sin egen sosiale situasjon er sammenlignbar med andre minoritetsgruppers historie. På den måten er det mulig å bedre forstå at nettopp den sosiale situasjonen er mulig å forandre. Banks mener at denne kunnskapen er *frigjørende* og bidrar til en frigjørende utdannelse, som er et mål i seg selv med utdannelsen, særlig med tanke på at en manglende ferdighet truer demokratiet (Banks, 2007, s. 62 og 67).

Banks skriver også at han i stor grad fokuserer det meste av sitt arbeid på de positive sidene ved kulturelt og religiøst mangfold. Mangfoldet kan imidlertid også utgjøre en utfordring ved at ulike retninger er uenige og står i konflikt med hverandre. En økt

fokusering på eget ståsted kan føre til en oppfostring av etnosentrisme og ekstremistiske polariserende holdninger, som vil resultere i det han kaller for balkanisering. Derfor må en slik utdanning være i tråd med humanistiske holdninger og ikke være partisk i møte med ulike religiøse retninger og etnisiteter. Utdanning må bidra til at individer lærer om sitt eget ståsted, samtidig som de lærer å fungere sammen med andre som har et annerledes utgangspunkt enn sitt eget (Banks, 2006, s. 74-75). Selv om Banks fokuserer på USA og amerikanske minoriteter, er det likevel et aktuelt bidrag som kan brukes i den norske skolen. Som nevnt i innledningen eksisterer det flere etniske minoriteter i Norge hvor mange av dem har ulik religiøs bakgrunn, som utgjør store deler av mangfoldet. I forhold til denne oppgaven, som tar opp religiøst mangfold, vil derfor også etnisk literacy være aktuelt.

3.2 Om demokratiundervisning og flerreligiøsitet

Til nå er det redegjort for forholdet mellom flerreligiøsitet og mangfold i sekulære demokratier. Det ble pekt på av både Banchoff og Banks at møtet mellom dem er et anliggende for skole og utdanning. Både skole og utdanning har til hensikt og som mål å drive opplæring og forberedelse til demokrati og medborgerskap. Siden det flerreligiøse mangfoldet er en vesentlig del av demokratiet, bør demokratiundervisningen også inkludere det flerreligiøse mangfoldet. Ved å se nærmere på skolens mandat og formål er det mulig å se på hvilken måte demokratiundervisning og det flerreligiøse forstås gjennom styringsdokumenter. Westrheim og Tolo (2014) peker på at skolen muligens er den eneste store fellesskapsdannede institusjonen i Norge. Alle barn er påbudt å gå på skole, samtidig er dette også en rettighet alle barn har. Det er imidlertid ikke sikkert den oppleves som noe felles for alle elever. Westrheim og Tolo (2014, s.17) mener derfor at for å kunne tilpasse undervisningen til alle elever og ivareta alle elevgrupper, kreves det kompetanse hos skoleledere og lærere. Det er derfor nyttig å se nærmere på hva skolens styringsdokumenter har som mål med undervisningen.

Formålsparagrafen

Ved å se på formålsparagraf § 1 i opplæringsloven finner man skolens samfunnsmandat. Her står formålet med skolen og de overordnede målsettinger samfunnet har for skolegang, utdypes. Det er spesielt ett utdrag fra formålsparagraf §

1 (2009) som kan være nyttig å se nærmere på:

Opplæringa skal bidra til å utvide kjennskapen til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon.

Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einskilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte. (Stray, 2011, s.85)

Her vises det til at vi tillegg til den norske kulturarven, har en felles kulturarv. Videre pekes det på viktigheten av innsikt i kulturelt mangfold og at det knyttes opp mot demokrati, likestilling og vitenskapelig tenkemåte. Det pekes på av Stray (2011) at denne delen av formålsparagrafen er endret fra tidligere og at elever ikke kun skal ha en norsk kulturell referanseramme, men til en mer internasjonal referanseramme som inkluderer det pluralistiske og multikulturelle samfunnet (Stray, 2011, s. 86).

Generell del

Formålsparagrafen viser skolens overordnede hensikt. Vi kan videre se på den generelle delen av læreplanen. Den første delen, *det meningssøkende mennesket*, sier: ”Oppfostring skal baseres på grunnleggende kristne og humanistiske verdier, og bære videre og bygge ut kulturarven, slik at den gir perspektiv og retning for fremtiden” (Stray 2011, s. 92). Det vil si at elever uansett bakgrunn presenteres for at disse verdiene er grunnlaget for toleranse og demokrati. Stray peker på at det er mulig å være kritisk til en slik fremstilling av egen kultur og at den ikke bygger på en likeverdighetsretorikk (Stray 2011, s. 92-93).

Stray (2011) viser videre at det er mulig og viktig at demokrati og medborgerskap kan være tverrfaglig og en del av hele skoleutdanningen. Skolen er en mulighet til å lære og oppfordre elever til å leve sammen i et stabilt politisk felleskap. Enhetsskolen og noen av målene som å bygge nasjonen og videreføre de kristne grunnverdier, er motstridende med å utdanne elevene på en måte som imøtekommer mangfoldet (Stray 2011, s.105). Dette pekes også på av Westrheim og Tolo, som sier at pensumet til skoler langt på vei er bygget på nasjonale og eurosentrisk syn. Dette kan på sikt føre til at enkelte elevgrupper ekskluderes. De hevder videre at økt diversitet fortsatt vil gjøre seg gjeldende hvis utdanning ikke bygger på et stødig interkulturelt fundament.

Det er ikke gitt at tiltakene som er blitt gjort opp mot flerreligiøsitet og mangfold for grunnskolen, vil bidra til mindre sosiale ulikheter i grunnskolekarakter. Forskjellen mellom elever med og uten innvandringsbakgrunn, når det gjelder familiens sosioøkonomiske status og utdanningsnivå, kan faktisk ha blitt større etter for eksempel Kunnskapsløftet (Westrheim og Tolo, 2014, s. 45-47).

Pedagogikk og flerreligiøsitet

Som lærer i møte med kulturelt og religiøst mangfold, vil man både kunne møte på utfordringer og spennende læringsmuligheter. Tidligere ble det nevnt de ulike måtene skolen styres på gjennom politiske styringsdokumenter. I tillegg må en lærer forholde seg til tradisjoner for kunnskap, utvelgelse av kunnskapsinnhold og formidling. For lærere er det viktig å ha kunnskap om kulturer og etniske relasjoner. De må ha kjennskap til at skolen kan oppleves ulikt for elever. Det er viktig å være klar over at utdanning aldri er kulturelt nøytral, siden læring foregår i kulturelle felleskap. Dermed er kunnskapen som formidles til elever påvirket av kulturelle og politiske sammenhenger (Skinstad og Kooij, 2014, s. 584-585).

Anker og Lippe (2014) peker på at lærere skal forvalte religionsfriheten slik den er nedfelt i menneskerettighetene. Det skal være mulighet for fritak fra ulike aktiviteter, men selv om KRLE-faget ikke er lenger er obligatorisk, er behovet for religionskunnskap like stort som før. Prinsipper for religionsfag diskuteres i en rekke land, samt Europarådet. Skolen vektlegges som møteplass og sosialiseringsarena, og derfor også som et viktig sted for formidling av toleranse, respekt og åpenhet for kulturelt og religiøst mangfold. Videre viser Anker og Lippe til forskning som tilsier at kunnskap om religioner i seg selv ikke nødvendigvis vil oppnå dette. Det er mest sannsynlig like viktig å møte elever med ulik bakgrunn, som det er å lære om ulike religioner og livssyn. Religionsvitenskapen i seg selv legger ikke vekt på å være religiøs eller anti-religiøs, og det samme bør gjelde religionsundervisning i skolen (Anker og von der Lippe, 2014, s. 624-625).

Dewey om utdanning og demokrati

En stor teoretiker innenfor pedagogikken er John Dewey. Hans bidrag til pedagogikken inkluderer forholdet mellom utdanning og demokrati. Han var svært opptatt av at oppdragelse og utdanning skulle legge til rette for deltakelse i

demokratiet. Tankene rundt utdanning er bygget på hans filosofi om at læring skjer gjennom aktivitet og deltakelse. Erfaringene vi gjør oss legger grunnlaget for sosial deltakelse og sosialt liv, som igjen vil være avgjørende for videre samfunnsdeltakelse i demokratiet.

Det vil være nyttig å begynne med hvordan Dewey forstår utdanning i seg selv og hva han mente den burde være. Livet fra naturens side streber etter å fortsette sin eksistens. På samme måte som videreføring av liv kun skjer gjennom reproduksjon tenkte Dewey (2009, s. 11) at det samme er gjeldende for det sosiale livet i samfunnet. Måten videreføringen forekommer på i det sosiale liv, er gjennom utdanning. For Dewey (2009) forstås utdanning hovedsakelig som kommunikasjon. Denne kommunikasjonen er først og fremst en aktivitet hvor en erfaring deles. Erfaringen deles mellom to og flere parter hvor den til sist blir en felles besittelse. Det er imidlertid ikke snakk om en direkte overførsel av kunnskap, tanker og følelser fra en lærer til en elev, men en aktivitet hvor deltakelse og erfaring er det essensielle. Utdanning skjer i en sosial setting i form av en aktivitet hvor eleven selv aktivt er deltakende i den. På denne måten blir individet gjennom egen deltakelse kjent med metoder og temaer, og tilegner seg ferdigheter, for selv å gi seg et formål (Dewey, 2009, s. 26-27).

Hos barn finnes ikke den samme impulskontrollen som kreves i et sosialt liv. Dette må derfor læres. I stor grad handler dette først og fremst om å kontrollere impulser slik at en handling ikke utelukkende tilfredsstiller eget behov, men at det gjøres om til en sosial forståelse av midler og mål. Hovedsakelig blir resultatet av en slik form for læring det Dewey kaller sosial kontroll gjennom oppdragelse. Oppdragelse og sosial kontroll er også et anliggende for skole og utdanning, da det er særlig der elever befinner seg i en sosial setting (Dewey, 2009, s. 47-48). Før oppdragelsen har funnet sted er barn umodne og er derfor avhengige av andre. For at en slik sosial kontroll skal oppnås, trengs også en annen egenskap, som han kaller *plastisitet*. Det er evnen barn har til å lære av erfaring og utfra dette danne vaner. Slike vaner gir muligheten til å kontrollere sitt sosiale miljø (Dewey, 2009, s. 62).

Denne evnen og avhengigheten er avgjørende for et sosialt liv. Uten den hadde ikke et barn hatt mulighet til å tilegne seg sosiale egenskaper, hvilket er avgjørende for å bli

et sosialt medlem av en gruppe. Erfaring er derfor viktig for at individet skal vokse slik at det kan disponere sine handlinger etter gitte mønstre. Dette fører til vaner som er slik som Dewey definerer dem ”*an ability to use natural conditions as means to ends. It is an active control of the environment through control of the organs of action*”. Kommunikasjon forstås for Dewey som en prosess der erfaringene som deles blir felles. Deltakelse er ikke fysisk deltakelse, eller en situasjon hvor elever jobber mot et felles mål, men hvor man har et sosialt miljø. Et slikt miljø preges av at alles aktiviteter er forbundet med hverandre (Dewey, 2009, s. 46).

Opplæringsprosessen en elev går gjennom skal resultere i evnen til videre utdanning. Det skal ikke nødvendigvis fungere som en forberedelse til en plikt eller privilegia. Hvis utdanning skal fungere på en slik måte, hevder Dewey at det vil føre til en forstyrrelse for både lærer og elev. Flyttes fokus på utdanning til forberedelse, vil dette kun fokusere på ”*needs*” og ”*possibilities*”. Konsekvensen av dette er at formålet med utdanning som for Dewey handler om at eleven skal vokse, endres til å handle om hva eleven skal gjøre i fremtiden. Dette er en inngripen i elevens utdannelsesprosess og forstyrrer potensialet (Dewey, 2009, s. 79-80). Utdanning er ikke en prosess som utfoldes innenfra. Det er heller en (trans)formasjon av sinnet via assosiasjoner og forbindelser mellom innhold som blir presentert utenfra. Sinnet bygges opp utenfra. Det kan sees på i retrospekt, men Dewey vektlegger det fremtidsrettede og progressive.

Sagt på en annen måte kan utdanning være en prosess som imøtekommer fremtiden. Fortidens kunnskap kan utnyttes og brukes som ressurs i å forme fremtiden. Erfaringene som gjøres i løpet av utdannelsen blir ikke presentert for individet, men tilegnes gjennom deltakelse. I stor grad var Deweys visjon og hensikt med den progressive formen for utdanning, at den ville resultere i et demokrati med medlemmer som i større grad enn tidligere ville være i stand til å forandre og fornye sin egen virkelighet (Dewey, 2009, s. 92-93).

Som nevnt tidligere tenkte Dewey at utdanning er mer enn bare tilegnelse av kunnskap. Å tilegne seg kunnskap er en aktivitet basert på erfaring. Den skal ikke kun være et mål for å opprettholde og konservere det som allerede er. Hensikten er også at aktivitet og erfaring er en mulighet for å finne ut nye ting som er viktig sett opp mot

demokratiet. Han beskriver utdanning ut fra det han tenker om filosofi. Essensen i filosofi er å finne svaret på det usikre og hvordan dette erfares. Hovedsakelig består det av å fremstille hypoteser som kan testes og forsøkt besvart. Filosofisk tenkning er derfor et anliggende for organiserte institusjonelle interesser. Det må i stedet være formulert som en interesse som gjenspeiler livet. Utdanning kan derfor være stedet hvor essensen av filosofi kan bli prøvd ut. Der kan ideer gå fra å være hypoteser til å bli testet ut. Formulert på en annen måte blir filosofi det teoretiske bakteppet for utdanning, som igjen blir filosofi og dets metoder gjennomført i praksis (Dewey, 2009, s. 401).

For Dewey (2009, s. 101) var demokratiet mer en bare en politisk styreform. Han tenkte at det også var en sammensetning av liv som deler kommuniserte erfaringer. I et demokrati må alle svare på hverandres atferd til dem som deltar. Dette vil igjen få konsekvenser og gi mening til ens eget liv. Siden han så på utdanning som en sosial prosess, kan utdanningen måles på samme måte som et samfunn. Sosialt liv kan måles i to kriterier:

1. At alle medlemmene av en gruppe deler en felles interesse.
2. Muligheten og friheten til å utøve denne interessen med andre grupper.

Derfor er et eksempel på et uønsket samfunn hvor det settes opp barrierer for fri kommunikasjon mellom ulike former for erfaring. Et demokrati bør i så møte inkludere deltakelse for alle medborgere og hva de erfarer som godt og ønskelig. Derfor er demokratiet fleksibelt og justeres etter hva som er ønskelig på rettferdig vis. Utdannelsen til et slikt demokrati bør på den måten gi individer en personlig interesse i slike sosiale samvær. Et mål for demokratiet er derfor å oppnå sosialt liv hvor man som gruppe inkluderer den enkeltes individuelle frihet og mulighet til utfoldelse. Sosialt liv og utførelsen av det blir derfor et anliggende for skolen (Dewey, 2009, s.115) Utdanning er for demokratiet det demokratiet er for mennesket.

Om moral og demokrati skriver Dewey at det viktigste er forholdet mellom lært kunnskap og atferd. En viktig hensikt med utdanning er å gjøre en elev til et aktivt søkende menneske, som kan omstille seg nye situasjoner. Derfor er det viktig at læring blir en aktivitet. Denne aktiviteten har et sosialt mål og kan stadig gjøres nytte av. For hvis ikke det som læres påvirker holdningene og elevens karakter, er det ikke

mulig å nå målet om å kulminere kunnskap og moral i utdanningen. Det må være en sammenheng mellom kunnskapen som læres og holdningene som dannes hos eleven. Dersom dette ikke forekommer blir kunnskap og moral to separerte dyder. På denne måten blir skolen selv en sosial tilstedeværelse. Det blir et samfunn i miniatyr hvor elever deler erfaringer og er i stadige interaksjoner som får konsekvenser utover skolens murer. Denne formen for utdanning, som utvikler et miljø for å dele sosialt liv er moraliserende. Utdanningen utvikler en karakteristikk av elever som ikke bare handler etter det som er sosialt nødvendig. En slik karakteristikk vil kunne omstille seg når det kreves. Dette er nødvendig for å kunne vokse og lære videre. Derfor blir følgene av utdannelsen kontaktsøkende på livet og blir i seg selv moral.

Utdannelsens mål overgår ikke noe annet formål enn sitt eget. Det er et mål for demokratiet i seg selv at individer stadig forblir søkende og ønsker å oppnå nye mål og utfordringer. Det er derfor viktig for Dewey at individet ikke underordnes andres overordnede mål enn hva det selv ønsker å oppnå ut fra egne erfaringer. Dewey var kritisk til bruken av spesifikke mål i utdanning. Han mente at det er slavisk og mekanisk for lærere og elever. Skolen skulle ikke reprodusere individer som skulle brukes som middel til å oppnå andres mål. Selve poenget med utdanning er, ifølge Dewey å gi elever erfaring gjennom aktivitet slik at de blir kjent med å oppnå egne mål. Dette mente han var helt vesentlig for et demokrati som skal sørge for at alle har muligheten til å finne sine egne mål og mening i et sosialt liv. Derfor må både utdanning og demokrati være inkluderende for alle deltagere og sørge for at alle beholder sin intellektuelle frihet. (Dewey, 2009, s. 115-116 og 305)

All aktivitet har et mål som kan deles inn i to faser. Den første er at et individ har en interesse om å fullføre et mål. Den siste fasen er å fullføre noe som tidligere er ønsket å oppnå. Tidsforskjellen mellom den gitte ufullstendige tilstand og ønsket om oppfyllelse, krever innsats som fører til transformasjon. Det fordrer en kontinuitet av både oppmerksomhet og utholdenhet. På den måten blir utdanning for en elev noe mer enn noe som eksiterer mentalt for seg selv. Det blir en aktivitet som kombinerer sinnet med en målbevisst erfaring. Dette tenker Dewey også reflekterer virkeligheten på en bedre måte, siden verden og fremtiden ikke er gitt, i motsetning til kunnskapen som tilegnes på skolen (Dewey, 2009, s. 161-162).

Individuell og intellektuell frihet sto sterkt hos Dewey. Fraværet av dette mente han lett kunne føre til at sterke tradisjoner og vaner kunne bli for autoritære og dermed bidra til til for snever og kneblende form for tankesett og handlingsrom. Dette hindrer både menneskelig handlingsrom og frihet, og ville på sikt kunne føre til et uønsket samfunn sett fra et demokratisk ståsted. Det Dewey så for seg angående frihet, er at det er viktig å huske på at det er betegnet en mental holdning istedenfor enn ytre begrensning av bevegelser. Det var en kvalitet i sinnet som ikke kan utvikle seg uten et rettferdig spillerom innenfor utførelse av utforskning, eksperimentering og hvordan slik erfaring kan brukes (Dewey, 2009, s. 357).

Hensikten med utdanning i en demokratisk sosial gruppe er å sørge for at forskjellige interesser håndheves og utfolder seg med hverandre. Isolasjon både på et individuelt nivå og i en gruppe, er uønsket. På samme måte tenker Dewey innholdet og pensum i spesifikke fag ikke må isoleres fra målet. Selv om undervisning skjer på en slik måte og fag er delt opp med ulike verdier og mål, betyr det ikke at de bør tilegnes elever på den samme måten (Dewey, 2009, s. 292-293).

Biesta: Mangfold som utgangspunkt

Utgangspunktet til Biesta (2014, s. 42-43) er inspirert av Levinas beskrivelser av menneskets subjektivitet. For han er mennesket som subjekt ikke et *cogito* som først og fremst er sitt eget sentrum, men et subjekt som allerede eksisterer i en etisk og ansvarlig relasjon til andre. Dette er et ansvar som ikke kan velges bort, men som er gjeldende forut for egoet. Derfor blir ikke spørsmålet om hva et subjektet er, men hvordan subjektivitet eksisterer. Det eksisterer i en tilværelse som alltid er preget av etisk ansvar som ikke kan velges bort eller overføres til noen andre. Subjektet står derfor i en relasjon til andre uten å kunne forvente gjensidighet fra andre.

Biesta (2014, s. 45) hevder, som Levinas, at subjektivitet handler om situasjoner der vi velges ut og der vi pålegges et ansvar. Derfor er det viktigste for pedagoger å sikre at dette også gjelder utdanningssystemene. Det vil si at alt fra fagplaner, timeplaner og hvordan skolen drives på, må sikre at elever får muligheten til å erfare et slikt ansvar og respondere på denne formen for subjektivitet. Om elevene faktisk vil gjennomføre en slik respons, ligger utenfor lærere og pedagogers ledelse. På den måten vil en slik form for subjektivitetshendelse utgjøre en risiko i den grad at utfallet

på responsen vil være uvisst. Det er mulig å legge til rette for at subjektet gjøres ansvarlig, men umulig å forutse utfallet og konsekvensen. Dette mener Biesta er selve poenget med utdanning. Som han selv skriver: "Risikoen er der fordi utdanningen ikke dreier seg om å fylle en bøtte, men om å tenne en ild" (Biesta, 2014, s. 23).

Biesta (2014, s. 119-120) sier på samme måte at utdanning er essensielt på veien til å bli en demokratisk medborger, men peker imidlertid på at et individ blir til i et samfunn som er formet før individet selv har tatt del i det. Individet vil derfor være avhengig at det finnes et demokrati å handle i for at individet selv skal bli et medlem av det. Skolen som institusjon kan ikke alene bære ansvaret for det som ikke fungerer i et demokrati. Dette mener han fordi et demokrati ikke er satt sammen av enkelte individer med en felles identitet og med bestemte ferdigheter alene. Et demokrati blir til gjennom samhandling med andre og består av et mangfold som ikke nødvendigvis har samme utgangspunkt og like ferdigheter som en selv.

Biesta kritiserer det humanistiske synet på individet og at dens epistemologiske forståelse er blitt til og konstruert gjennom en forståelse laget av andre enn oss selv. Han stiller seg kritisk til om det er mulig å definere essensen av hva det vil si å være menneske. Biesta skriver at istedenfor å lete etter en ny måte å definere essensen av mennesket på burde vi se på hvor mennesket blir virkelig. Hvor det møter virkeligheten og blir seg selv. Det er ikke et bestemt sted på kartet at dette skjer. Det skjer som følge av samhandling med andre mennesker over tid. Man trenger en verden som lar en begynne. Subjektivitet er derfor ikke et speil hvor man endelig finner seg selv, men et illusorisk sted, som trengs for å være seg selv. Vi er allerede født i en relasjon hvor vi responderer på andre, før egoet. Dette er med på en ansvarliggjøring av oss selv. Det er ikke mulig å opphøre og være ansvarlig ovenfor andre. Vi befinner oss hele tiden i en etisk virkelighet (Biesta 2006, s. 50-51).

Vi responderer på andres annerledeshet, på det som er annerledes og rart for oss. Da skjer en ansvarliggjøring av oss selv. Dette gjør at vi kan komme til verden på en unik måte og som unike mennesker. Det vil si at vårt subjektive selv ikke reduseres til deler av noe som vi kan indentifisere oss med. Subjektet blir ikke til på steder som herskes av en universell modus av rasjonalitet. Subjektivitet tar oss bortenfor identitet og universalitet. På samme måte skal dette være gjeldende for utdanning. Skolen

burde være et sted hvor dette skjer, hvor menneskers unike tilblivelse får mulighet til å bli til. Han tenker det er lite hensiktsmessig og uriktig å redusere et individ til kun hva det tidligere epistemologisk eller metafysisk har ment det skal bli. På den måten blir det viktig hvordan man responderer på individers tilblivelse både som lærere i skolen og i et demokratisk samfunn. Det gjør oss kanskje sårbare, men ifølge Biesta er det slik man på best mulig måte kan utdanne elever for, av og gjennom demokrati.

Det å leve sammen med andre trenger ikke å være utfordrende i den grad at vi trenger en felles plattform hvor alle er inkludert: demokratiet. Biesta ser for seg at demokratiet krever en slik form for aktivitet, nemlig samhandling. For ham er det dette som virkelig er betegnelsen på frihet. Frihet fungerer kun i samhandling med andre. Derfor må menneskets handlingsrom være differensiert og variert. Det er svært utfordrende å være fri i et samfunn som i stor grad er preget av homogenitet. Dette er essensielt for demokratiet og dermed også viktig for utdanningen. For Biesta er utdanning der mennesker blir til. Dette trenger ikke være en motsetning til skoler i dag, men fokus på mer samhandling hvor man responderer på hva som læres. Utdanning må være et sted hvor mangfold og frihet kan få utfolde seg, hvor unike individer kan bli til i verden (Biesta 2006, s. 91-93).

Biesta viser til tre ulike syn som beskriver en demokratisk medborger. Den første kaller han for den individualistiske person. Her tar han utgangspunkt i opplysningstidens tankegods om humanisme og individet, som i stor grad er preget av Immanuels Kants filosofi. Disse tankene ble til i en tid hvor man beveget seg bort fra det middelalderske føydalsamfunnet til mer folkestyrte demokratiske styresett. I et slikt samfunn mente man at det var behov for individer som kunne tenke rasjonelt og operere autonomt. Kant presenterte et individualistisk syn på en demokratisk person som tenkte selv uten innflytelse fra andre. Dette synet på subjektivitet og på individet har hatt stor innflytelse på pedagogisk teori og praktisk undervisning. Biesta trekker linjer fra Kants opplysningshumanisme til Piaget og Kohlbergs teori om kognitiv og moralsk utvikling. Rasjonell autonomi blir dessuten ofte knyttet til kritisk tenkning, som er et mål for utdanning (Biesta, 2006, s. 127-128).

Den andre demokratiske medborgeren er den sosiale person. Denne baseres på teorier av John Dewey. Han kritiserte også Kants individstyrte tilnærming og mente nærmest

det motsatte: at et menneske er summen av alle interaksjoner og samhandlinger det erfarer. ”This is Dewey’s self-confessed Copernican Revolution, in which the old center was mind and the new center is indefinite interactions” (Biesta 2006, s. 129). Det er altså gjennom sosiale interaksjoner at kunnskap og undervisning finner sted. Kommunikasjon er derfor et nøkkelbegrep hos Dewey og han peker særlig på at kommunikasjon ikke er informasjon fra en sender til en mottaker, men en aktivitet to eller flere deltar i. Denne formen for kommunikativ deltakelse er en prosess hvor erfaring er viktig. Dewey tenker dermed at vi blir den vi er gjennom deltagelse i et sosialt medium. Derfor må deltakelse også prege utdanningen. På denne måten finnes det en sterk forbindelse mellom utdanning og demokrati. Det sosiale mennesket som blir til gjennom kommunikasjon og samhandling, er også utgangspunktet for demokratisk samhandling (Biesta 2006, s. 132).

Til sist peker Biesta (2006, s. 134-135) på den tredje demokratiske medborgeren; den politiske person. Denne er i stor grad basert på Arendts oppfatning av menneskelig *handling*. Hun tenkte at mennesker er ”begynnere” og unike fra fødselen av. Alle handlinger gjort av forskjellige mennesker er i og for seg selv unike og nye begynnelser som man bringer inn i verden. Disse unike handlingene skjer kun når andre responderer på våre handlinger. Det er ikke mulig å være subjekt uten at andre responderer på nye begynnelser. Det er heller ikke mulig å forutse på hvilken måte disse nye unike handlingene vil bli møtt på av andre, men det er når dette skjer at vi blir subjekter. Derav kommer også fokuset på pluralitet og mangfold. Hvis man prøver å fjerne mangfoldet, fjerne annerledesheten i et annet menneske – hindrer man dette individets mulighet til å bli til gjennom handling på sin unike måte. Dette lar seg ikke gjøre isolert og skjer kun i samhandling med andre, der målet er politisk eksistens.

I boka *Demokratisk medborgerskap i skolen* (Berge og Stray, 2012) bekreftes også Biestas forutsetning for politisk liv i demokrati gjennom mangfold. Skolen er ikke demokratisk fordi den eksisterer innenfor grensene i et demokratisk land. Skoler kan gjøres til demokratiske steder hvis de tar for seg aspektene ved mangfold og pluralitet. De blir demokratiske aspekter og blir uvurderlige ressurser i utdanningen til demokrati. Det pekes på at lærere ikke må se på mangfoldet som et problem i deres demokratiske bestrebelser, men som ”voktere” av demokratiet må de ta det på alvor.

Lærere må forene mangfold og demokrati i undervisningen slik at den blir en demokratiserende undervisning i seg selv (Berge og Stray, 2012, s. 249-250).

3.3 Om den didaktiske relasjonsmodellen

Ovenfor ble det redegjort for forholdet mellom religion og demokratiet. Det har også blitt redegjort for skolens demokratimandat og Dewey og Biestas teorier om demokrati. Deres tanker om sammenhengen mellom demokrati og utdanning, ble også beskrevet. I dette delkapittelet skal det gjøres rede for den didaktiske relasjonsmodellen. Den vil være styrende og bli brukt som teoretisk utgangspunkt for å analysere intervjuene. Intervjuene blir analysert i lys av relasjonsmodellen og drøftes gjennom de ulike kategoriene modellen beskriver.

Den didaktiske relasjonsmodellen ble til som et utgangspunkt for å anvende teoribasert didaktisk kunnskap i praksis. Den ble først utformet av Bjørndal og Lieberg (1978). De var inspirert av en didaktisk tenkning som vektla fire forhold som en lærer kan velge mellom og ta avgjørelser utfra, når undervisningen skal planlegges. Disse forholdene ble kalt for *beslutningsmomenter* og var følgende:

- Intensjon, hensikt eller mål med undervisningen
- Undervisningens innhold
- Metode/organisering
- Læremidler/medievalg

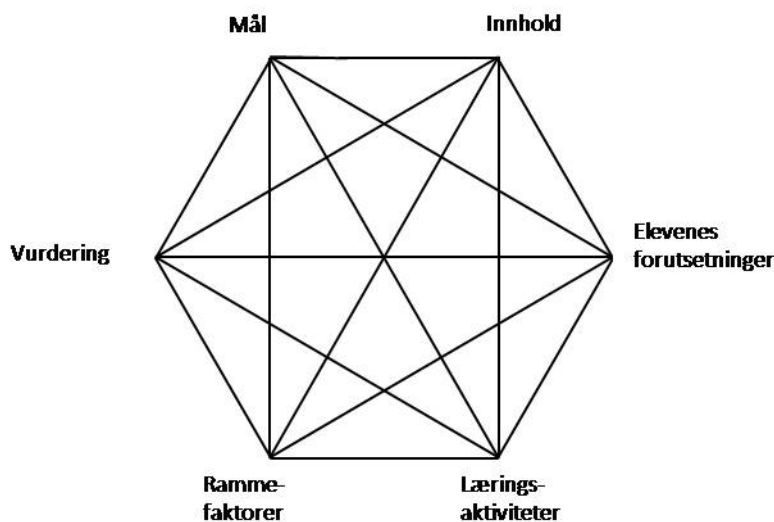
Som et supplement inkluderte de også forhold som de mente lærerne i liten grad hadde påvirkningskraft over. De ble kategorisert som *betingelsesmomenter*:

- Antropologiske/psykologiske forutsetninger hos elever og lærere
- Sosiale og kulturelle forutsetninger generelt

Dette var siden noe Bjørndal og Lieberg videreutviklet. For dem var undervisningen en levende dialog. ”*Et skapende og dynamisk samspill mellom lærere og elever anser vi således for å være et av de viktigste kriterier for god undervisning.*” (Bjørndal og

Lieberg 1978, s.23). Undervisningen måtte i tillegg til å være dynamisk og kreativ, også bære preg av planlegging og systematisering. På bakgrunn av denne tankegangen utviklet de derfor *den didaktiske relasjonsmodellen*. Dette skulle gi lærere en forståelsesramme og et redskap de kunne ta i bruk for å forberede og planlegge undervisning. Samtidig kunne den også brukes til å analysere og reflektere over undervisningen i etterkant (Lyngnes og Rismark 2002, s. 74-75).

Relasjonsmodellen består av fem deler som alle inkluderes og påvirkes av hverandre. Ingen av kategoriene har forrang, eller kommer forut for de andre. Den originale modellen har siden blitt modifisert av Lyngnes og Rismark (2002). Tidligere ble det operert med fem kategorier, men den ble omgjort til en seksdelt modell som splittet opp den tidligere kategorien *didaktiske forutsetninger* til *lærerforutsetninger* og *rammefaktorer*. De mente at det var hensiktsmessig å skille begrepet i to helt forskjellige forhold. På den måten handler lærerforutsetninger om elevene og deres forutsetninger for undervisning, mens rammefaktorer dreier seg om andre forhold som skal sees på senere. Den didaktiske relasjonsmodellen ble etter det seende som vist på figuren:



Figur 1. *Den didaktiske relasjonsmodellen* (Lyngnes og Rismark, 1999, s. 77-78)

Lærerforutsetninger

Det er nyttig å gå i dybden på de enkelte kategoriene og hvordan de kan sees i lys av

hverandre. En viktig forutsetning for undervisningsplanlegging er å ta betraktning elevens ulike bakgrunn, kunnskaper, erfaringer og evner. Dette bygger Lyngsnes og Rismark (2002) i stor grad på Vygotskys og Piagets teorier. Alle elever har i følge Piagets tenkning kognitive strukturer kalt skjemaer. Disse vil være forskjellige i forhold til hver enkelt, og det er derfor et viktig utgangspunkt å ta disse i betraktning når undervisning planlegges. Vygotskys teori peker på elevenes utviklingsnivå som forstås som utviklingssoner. Hvis man kartlegger denne prosessen hos elevene finner man ut hva som ikke er ferdig, men under utvikling. Videre må det være en viss distanse mellom det de besitter av kunnskap og det nye som skal læres. Her peker Lyngsnes og Rismark (2002) på at det imidlertid er viktig at ikke denne distansen er for stor, siden den kan bli for krevende for eleven. De har satt opp disse praktiske spørsmålene som kan stilles:

1. Hva kan eleven fra før?
2. Hva er nytt for eleven?
3. Hva er eleven interessert i?
4. Har eleven spesielle problemer eller ressurser i forhold til undervisningen?

Kategorien lærerforutsetninger kan lett knyttes til andre kategorier i relasjonsmodellen. Å finne relevante læringsmål i en bestemt klasseromssituasjon, lar seg vanskelig gjøre uten kjennskap til elevenes forutsetning eller utviklingssoner. Derfor er det viktig at målene oppleves som relevante i forhold til elevenes egen motivasjon (Lyngsnes og Rismark, 2002, s. 80-81).

I tillegg peker Bjørndal og Lieberg (1978) på andre sosiale og kulturelle lærerforutsetninger som for eksempel språk og religion. Samfunnet i dag er ikke like homogent som det har vært tidligere. Det er derfor viktig å ta møter på tvers av kulturer i betraktning. Ifølge Bjørndal og Lieberg må ulike kulturer prege undervisningens innhold. Det stilles også krav til lærere i skolen. De sosiale og kulturelle forutsetningene vil dermed kreve ulike typer ressurser (Bjørndal og Lieberg 1978, s. 52-54).

Rammefaktorer

Det finnes flere forhold som kan påvirke læringen i den ene og andre retningen, som

både kan begrense og muliggjøre undervisning. I skolepolitiske styringsdokumenter og fra skoleledelsen gis det en del betingelser og rammefaktorer. Antall elever i hver klasse, mengden kompetansemål og hvor mange timer det enkelte fag skal ha, er eksempler på slike rammefaktorer. Andre rammefaktorer er litt mindre definerte og oppfattes forskjellig fra lærer til lærer. De kan likevel ha stor påvirkning for hvordan en undervisningstime blir gjennomført. Rammefaktorene kan også sette preg på kvaliteten i undervisningen og lærernes mulighet til å variere timene. Dette er likevel som nevnt ikke noe som nødvendigvis oppfattes likt av lærere. Eksempler på denne ulike former for rammefaktorer er tid, lærebøker, utstyr og lokalmiljø.

Et viktig poeng som må tas med i beregningen, er at det ikke er sikkert at rammefaktorene som enten begrenser eller muliggjør undervisningen. Lyngsnes og Rismark skriver: ”Lærerens kunnskaper, holdninger, forventninger, kreativitet og innsats er met avgjørende for hvordan undervisningen blir, og hva slags erfaringer og læringsutbytte elevene blir sittende igjen med” (Lyngsnes og Rismark 2002, s. 84). Undervisningen kan påvirkes av lærernes meninger om rammefaktorene. På den måten blir lærerens tolkning av dem, en rammefaktor i seg selv. Til sist peker Lyngsnes og Rismark (2002) på en vesentlig faktor. En lærer er en del av et helt lærerkollegium og vil ofte bli påvirket av dem i måten læreren jobber på (Lyngsnes og Rismark 2002, s. 83-84).

Mål

Læringsmålene må være meningsfylte og det må være elevenes læring det settes mål for, ikke læreren. I følge Vygotskys læringsteori vil målene stå sentralt med tanke på en undervisningsgruppe. Her må målene tenkes utfra det en elev har mulighet til å lære gjennom støtte fra andre. Eleven må få en forståelse av målet selv og kanskje aller helst være med på å sette målet i en aller annen form eller grad. Det finnes flere ulike typer mål. De kan være både korte og langsiktige, både dags- og månedsmål, og vil avhenge av hvilket tidsperspektiv en tenker de trenger gjennomføres. Det er i tillegg også mulig å skille mellom kunnskaps-, holdnings- og ferdighetsmål. Disse målene kommer til uttrykk i forskjellige læringsmål.

Slik målene – og formålene – er gitt fra skolepolitiske styringsdokumenter, kan illustreres i denne modellen:

FORMÅL (opplæringsloven)
Generell del
Læreplanmål fagspesifikk del
Kompetansemål

Øverst ser vi at det er opplæringsloven som først og fremst er styrende og der formålet med undervisningen er nedfelt. Det blir videre beskrevet, tolket og konkretisert i læreplanens Generelle del, som beskriver de sidene av mennesket undervisningen skal være med på å utvikle. Til sist kommer de fagspesifikke målene i hvert enkelt fag, som beskriver hvilke kompetanser og ferdigheter elevene har som mål å sitte igjen med (Lyngsnes og Rismark 1999, s. 90-91).

Det kan også nevnes at synet på hvilken hensikt de ulike målene skal ha og i hvilken grad de skal være styrende, har vært og er fortsatt en debatt blant skolepolitikere og lærere. Det kan for eksempel hevdes at å ha for stort fokus på fagspesifikke mål og kompetanser, kan føre til at andre vesentlige sider ved undervisningen nedprioriteres. Det er også mulig å hevde det motsatte. Hvis man legger for mye vekt på prosessen og overordnede mål, kan det gå på bekostning av at elevene ikke lærer konkret nok kunnskap. Dette blir en overveielse lærerne selv kontinuerlig må ta. Ved bruk av den didaktiske relasjonsmodellen finnes muligheten til å ikke utelukkende se på mål, men trekke inn de andre kategoriene (Lyngsnes og Rismark 1999, s. 92-93).

Innhold

Med innhold menes altså hva som er substansen i det elever skal lære. Her finnes det ulike forhold som det er mulig å ta utgangspunkt i med tanke på både faget og eleven. Det kan defineres gjennom disse tre forholdene:

1. Fagenes egenart
2. Samfunnets interesser
3. Elevenes behov

Med fagets egenart menes de ulike skolefagene som naturfag, historie, samfunnsfag og så videre. Gjennom disse fagene skal det gis et grunnlag for forståelse av den komplekse virkeligheten vi lever i. Dermed kommer også essensielle deler av naturen, menneskers kultur, tenke- og levevis til syne. Dette vil være preget av hva samfunnet mener er viktig at elever trenger å mestre av kunnskap, ferdigheter og holdninger. Det tredje forholdet tar for seg det elever selv har av forutsetninger og interesse av å lære. Her knytter Lyngnes og Rismark (2002, s.94) lærerforutsetninger opp mot det som tidligere ble nevnt om Vygotskys syn.

En måte å se på hva som påvirker innhold, er å ta i bruk dimensjonene tid og sted. Fagets egenart, samfunnets interesse og elevens behov vil alle forandres og revideres som en konsekvens av tiden det undervises i. Forskning innenfor hvert fag drives hele tiden fremover og vil endre kunnskapen som skal læres. Samtidig er samfunnet også stadig i endring, noe som vil påvirke synet på skolen og hva samfunnet menet bør læres. Tar man også utgangspunkt i hvor det undervises, kan lokalmiljø være med på å forme og sette ulikt preg på undervisningen gjennom for eksempel lokalvalg (Lyngnes og Rismark 1999, s. 94-95).

Læringsaktiviteter

All aktivitet som foregår mellom lærer og elever faller under kategorien læringsaktiviteter. Det vil si lærerens form for undervisning og elevens arbeid. Når det gjelder lærerens undervisningsform, benytter man seg av begrepet metode. Da er det viktig å være oppmerksom på at ikke fokuset på læresituasjonen i for stor grad rettes mot lærer. Læringsaktiviteter kan beskrives som et samspill og lærerens metode må være fleksibel og tilrettelegges i forhold til sine elever. Det er i tillegg svært vanskelig å måle sammenhengen mellom en bestemt metode og utbytte til eleven. Derfor vil det være uklokt å følge en bestemt metode, eller tenke at det finnes en universalmetode som vil fungere for alle elever. Lyngnes og Rismark tenker i stedet for at det være nyttig å se på noen overordnede prinsipper kalt MAKIS, som læreren kan legge til rette for:

- Motivere
- Aktivisere
- Konkretisere
- Individualisere
- Samarbeide

Sammenlignet med den didaktiske relasjonsmodellen, har MAKIS en mer instrumentell tilnærming til undervisning. MAKIS gir ikke nødvendigvis konkrete eller bindende veiledning til undervisningen, men henviser til viktigheten av å ta hensyn til prinsippene i undervisningen. Ut fra dette finnes det en rekke arbeidsmåter, eller metoder som er mulig å benytte seg av. Tradisjonell klasseromsundervisning, individuelt arbeid, instruksjon, gruppearbeid, problemorienterte arbeidsmåter og prosjektarbeid, er noen eksempler på slike metoder.

Vurdering

Det finnes flere ulike former for vurdering. Den vanligste formen som anvendes i skolen er karaktersetting. Dette er en vurderingsform som kontrollerer og måler hvilke læringsresultat eleven sitter igjen med, som også kalles summativ vurdering. Dette er en måte som skal brukes både som *underveisvurdering* og *sluttvurdering*. Vurdering er også viktig å se i sammenheng med læringsutbytte. Det er også viktig at elevene lærer å planlegge arbeidet sitt, og samtidig er med på å vurdere det. Arbeidet med vurdering knyttes opp mot opplæringens mål og formål. Lyngsnes og Rismark (2002, s. 120) har – basert på relasjonsmodellen – satt opp disse formålene som gjengis her i en noe komprimert form:

- Fremme læring og utvikling hos den enkelte elev
- Virke veiledende og motiverende for innsats og fremme ønske om å bruke evner og anlegg
- Stimulere eleven til å være aktiv og utvikle evne til å ta medansvar for å vurdere eget arbeid
- Gi eleven tilbakemelding og oppfølging i forhold til arbeidsprosess og resultat
- Dokumentere den kompetanse eleven har oppnådd
- Gi eleven og foreldre tilbakemelding om elevenes framgang

- Hjelpe læreren og skolen til å forbedre opplæringen og tilpasse den elevens behov

Hvordan man på best mulig måte kan gjennomføre disse formålene, er ved som nevnt å både utføre *sluttvurdering* og *underveisvurdering*. Det er ikke tilstrekkelig å kun måle sluttresultatene av et arbeid, men stadig gi tilbakemelding om hva som kan utvikles og forbedres. Dette kalles også formativ vurdering. Sluttvurdering skal måle den individuelle faglige prestasjonen med karakter. Det vil si kunnskaper, analyseringsevne, vurderingsevne, og kompetanse. For å få bedre innsyn i egen læringsprosess, og på hvilken måte eleven kan få bedre læringsutbytte, er det viktig med underveisvurdering. Denne skal i utgangspunktet være uten karaktersetning og fungere mer som en dialog mellom lærer og elev. Mulighetene ved underveisvurderingen skal bidra til refleksjon over innsats, framgang og trivsel, samt tilpasset tilrettelegging for eleven (Lyngnes og Rismark 2002, s. 119-121).

Til sist påpeker Lyngnes og Rismark (2002), basert på Bjørndal og Lieberg (1978) at relasjonsmodellen ikke skal fungere som en tvangstrøye, men forstås i lys av læringsvirkeligheten. Formålet med relasjonsmodellen er at det i planleggingen og utførelsen av timen, ikke skal forholde seg til kategoriene atskilt, men aktivt se dem i sammenheng med hverandre (Lyngnes og Rismark 2002, s.129).

I teorikapittelet har det flerreligiøse mangfoldet blitt sett i lys av Banchoff og hvordan det sameksister med og i post-industrielle sekulære demokratier i Vesten. Det ble pekt på utfordringer som kan oppstå i møtet mellom dem og demokratiets mål om å inkludere ulike religiøse retninger. Et lignende syn ble presentert av Banks som fremholder viktigheten av at skolen har en demokratiserende funksjon for å imøtekomme mangfold. Kapittelets andre del beskrev videre hvordan skolen har et mandat til å forberede til demokratisk deltakelse. På hvilken måte demokratiundervisning bør gjennomføres og hva som bør ligge til grunn for den, ble videre beskrevet gjennom Dewey og Biesta. Til sist ble den didaktiske relasjonsmodellen presentert for å beskrive læreres planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisningen, samt dets overordnede mål og rammefaktorer.

4. Analyse og diskusjon

Til nå har jeg gjort rede for begrepene flerreligiøsitet, demokrati, medborgerskap og hvilken betydning og påvirkning disse har i skolen. Jeg har også gjort redegjort for den didaktiske relasjonsmodellen og vil bruke begrepene den beskriver som analytiske kategorier. Erfaringene som lærerne beskriver vil sees i lys av de ulike kategoriene fra den didaktiske relasjonsmodellen. Den vil være fortolkningsrammen som gir lærernes erfaringer et teoretisk språk. Dernest vil dette danne grunnlag for videre diskusjon om lærernes erfaringer, for å kunne svare på problemstillingen. Med dette lagt til grunn kan det derfor være nyttig å se på problemstillingen på ny før vi går videre til analysen. Spørsmålet stilt i problemstillingen er:

Hvordan snakker samfunnsfag- og KRLE-lærere om undervisningen i flerreligiøse klasser og erfares den som en pedagogisk ressurs eller som en pedagogisk utfordring i demokratiundervisningen?

4.1 Om lærernes beskrivelser av flerreligiøsitet

I teorikapittelet ble det gjort rede for det flerreligiøse mangfoldet i skolen. Dette ble sett i sammenheng med skolen demokratimandat. Det første forskningsspørsmålet dreier som påvirkningen flerreligiøsitet har på undervisningen. Denne delen av kapittelet vil senteres rundt forskningsspørsmålet. I intervjuene ble det spurt om på hvilken måte klasserom med elever fra ulik religiøs bakgrunn og med forskjellige livssyn påvirket undervisningen. Den første læreren vi skal se på er Brian. På spørsmålet svarte Brian følgende:

Brian: Nei jeg synes det påvirker på en positivt måte. Det er det umiddelbare svaret på det. Jeg synes det er berikende. Jeg har sett det særlig i denne innføringsklassen i høst, som består av en 20 elever. Der har du mange muslimer fra Afghanistan, Syria, kristne fra Eritrea og folk fra andre verdenshjørner også. Det er kjempe spennende. Det er den beste klassen å undervise i og det er kjempegøy å være der. Jeg har en episode nå rett før jul hvor jeg var ute og luftet hunden. Så kom det to i mot meg og han ene sa hei og så oppfattet jeg at det var en elev. Så jeg inviterte dem inn og vi pratet sammen. Da fortalte han ene kristne fra Eritrea at han andre fra Afghanistan ikke hadde fått oppholdstillatelse og han synes det var veldig trist. Han snakket mye fint om ham og han var muslim. Jeg synes det er berikende og det vil ja ha frem at her på skolen møtes elever fra forskjellig bakgrunn og har

det fint sammen. Det er klart de møter hverandre litt i en felles skjebne i at de kommer fra utrygge land. Det bygger uansett ned noen barrierer. Det er ikke noen fronter der så vidt jeg vet. Det er sjiamuslimer, sunnimuslimer, det er kristne både koptiske og ortodokse. Det er positivt, veldig positivt.

Videre fikk Brian spørsmål om i hvilken grad han erfarte klasserom med elever med ulike religioner og livssyn som en positiv ressurs. Han svarer på spørsmålet ved å presenterte to måter som han selv mener kan bruke det religiøse mangfoldet som en ressurs. For det første er det svært nyttig og positivt at elevene som kommer fra utrygge land kan møtes i en situasjon som tilsynelatende har en felles skjebne. Elevene kan støtte hverandre og identifisere seg med hverandre gjennom de ulike historiene de har fått. Dette er med på å bryte ned de eventuelle fordomsfulle barrierene som Brian mener kan ligge latente hos elevene i innføringsklassen. De forskjellige religionene og retningene som han ser for seg at det kunne oppstå spenning mellom, er både sunni- og sjiamuslimer, og koptiske og ortodokse kristne. Så langt har han til gode å se noen fronter som har oppstått mellom dem som en konsekvens av deres ulike religioner. En slik måte å samle elevene og gjennomføre undervisningen på, er for han en god pedagogisk metode hvor elevene selv blir pedagogiske ressurser.

Den andre måten han så at dette tydelig kunne brukes som en ressurs på er møtet mellom elevene fra innføringsklassen og elevene fra andre klasser på skolen.

Brian: Jeg har hatt elever som har fortalt om sin bakgrunn i klassen både religiøst og politisk og jeg ser hvilken verdi det har. De har hatt en meget tøff bakgrunn og har gjort et veldig stort inntrykk. Det blir jo rett inn i samfunnsfagundervisningen særlig i forhold til kulturmøter. Det var helt fantastisk for jeg kunne aldri klart å nærme meg en brøkdel som det hadde utbyttmessig for elevene. Det var helt supert og har veldig tro på at det er nyttig. Det er sterke historier mange av dem forteller særlig fra innføringsklassen. Det er ikke en som ikke kan fortelle om dramatiske hendelser og det er klart det gir inntrykk på en etnisk norsk gutt eller jente som lever et relativt trygt liv tross alt.

Brian uttrykker en svært positiv holdning til flere sider ved det religiøse mangfoldet, særlig med tanke på innvandrere. Han kom også med eksempler på hvordan han

hadde benyttet seg av dette som en pedagogisk ressurs. I tråd med Deweys tanke om læring basert på erfaring er det mulig å trekke noen linjer til elevene Brian beskriver.

Bruken av elevene som styrende for innhold og læringsaktiviteter henviser også Lyngsnes og Rismark til. Det er viktig at undervisningens innhold inkluderer ytre faktorer som her forsås i form av det religiøse mangfoldet (Lyngsnes og Rismark, 1999, s. 143) Den didaktiske relasjonsmodellen har imidlertid også blitt kritisert fordi den ikke fokuserer nok på eller inkluderer de betingelsene gitt av samfunnet som lærerne må arbeide innenfor. På sikt vil det kunne påvirke det handlingsrommet de har i sin undervisning. Videre er det blitt hevdet at kultur- og samfunnsforhold blir for lite fremtredende i modellen og at mål og innhold må ha en overordnet status i didaktiske refleksjoner og planlegging, noe som ikke kommer klart nok frem i modellen (Engelsen, 2015). I tider hvor klasserommene mer en noen gang er preget av samfunnsforhold slik som det flerreligiøse mangfoldet, vil derfor pedagogiske svakheter komme til syne. Disse svakhetene peker Brian på selv og vektlegger at det i stor grad er skolen og han selv som har valgt å gå inn for å aktivt prøve å møte de nye samfunnsforholdene i form av flerreligiøst mangfold.

Brian: Jeg vil ha frem at her på skolen møtes elever fra forskjellig bakgrunn og har det fint sammen. Men verdiene i skolen, dette med mangfold, så synes jeg på en måte ved gitte anledninger blir oppfordret til å gjøre det. Det kan arte seg på mange måter, men at vi skal gjøre det til et kjennemerke ved vår skole. Vi ser verdien av det mangfoldet både meningsmessig og kulturelt.

Hvorvidt bruken av elevene fra innføringsklassen hadde resultert i integrering, kunne han imidlertid ikke svare helt sikkert på: ”Jeg vet ikke hvor godt det fungerer. De holder seg mye sammen med hverandre, men stort sett ellers er det egentlig veldig bra [...] Hvor godt integrerte de er, det vet jeg ikke.” Brian og hans skole er et godt eksempel på hvordan det er mulig å bruke det flerreligiøse mangfoldet som en pedagogisk ressurs. Hauge peker på den samme muligheten lærere og skoler har til å benytte seg av mangfoldet. Det handler i stor grad om å inkludere et sammenlignende perspektiv og å integrere oppgaver der elevenes kulturelle og religiøse kompetanse bidrar til at mangfoldet belyses bredere og rikere. Det er for eksempel mulig å sammenligne parallelle fortellinger i ulike religioner selv om de kan være rivaliserende (Hauge, 2014, s. 190-191).

Leganger-Krogstad peker også på at skoler må legge til rette for å gjøre bruk av det religiøse mangfoldet, hvilket i stor grad samstemmer med Brians bruk og hans skole. Skolen kan være et positivt eksempel på hvordan flerreligiøst mangfold kan fungere og sameksistere i praksis. Skolen kan også være et negativt eksempel på hvordan den kan formane det samme, men ikke gjøre det i praksis. Siden barn lærer lettest av praktiske eksempler, bør det førstnevnte eksemplet foretrekkes. På sikt kan det resultere i en svært positiv effekt på hvordan elever oppfatter mangfold. I hvilken grad en skole engasjerer sitt virke i møte med mangfoldet vil gi en positiv effekt (Leganger-Krogstad, 2011, s. 196-197). Langt på vei er en slik skole også i tråd med Dewey, som i stor grad vektla erfaringsbasert læring gjennom aktivitet hvor skolen i seg selv ble et samfunn i miniatyr, som nevnt i teoridelen. I intervjuet forteller Brian at det flerreligiøse påvirker undervisningen på en positiv måte og han bruker mangfoldet som en ressurs.

Lærerne fra gruppeintervjuet svarer på de samme spørsmålene. De beskriver lignende erfaringer, og bekreftet i stor grad Brians positive holdninger.

Lois: Jeg tenker for våre etniske norske elever så er det positivt at det finnes elever med andre religioner i klassen. For 40-50 år siden hadde man knapt hørt om at det gikk an å tro på noe annet en kristendommen, men så har vi etter hvert blitt vandt med det. Dermed skjønner de at det finnes andre religioner enn kristendommen og man møter slike elevene også.

Peter: Ja, absolutt!

De mener dessuten at slike endringer har ført til færre fordommer.

Lois: Man har ikke disse polariserte meningene som man kanskje opplevde som lærer tidligere. De første innvandrelevne gikk ofte i egne klasser før og da hendte at man observerte fordommer og dårlige holdninger hos de norske elevene i klassen. At de for eksempel stjal jobber og så videre. Det var før vi hadde en eneste innvandrer i klassen. Det oppfatter jeg at det aldri er noe som sier noe i nærheten av i dag i klassen hvert fall. Det tror jeg elevene skjønner at det kan vi ikke si når det sitter slike elever i klassen.

Peter: Jeg har opplevd tidligere da jeg underviste i klasser som hadde veldig lite elever med andre religioner og innvandrerbakgrunn at slike holdninger kom til syne av og til.

Lois: Hadde de hatt flere så hadde de kanskje ikke sagt det.

At møter med andre etniske og religiøse individer og grupper kan føre til en endret holdningsdannelse, er i tråd med Banks tanker om utdanning. Selv om han også fokuserer på at den enkelte elev må undervises i eget ståsted, er et slikt møte et eksempel på det neste steget som er viktig med utdanning: Det at elever lærer å samarbeide med andre elever som ikke nødvendigvis deler deres ståsted (Banks, 2007, s. 43). Peter og Lois sier at påvirkningen som flerreligiøsitet har hatt på undervisningen, har gjort at elevene har endret sine holdninger. De har lært å samarbeide på tvers av forskjeller som de ikke gjorde tidligere.

Praktisk betydning for lærere

I intervjuene kom det også frem på hvilken måte det fikk praktiske betydninger for hva de vektla i undervisningen og enkelte hensyn som måtte tilrettelegges for. Brian underviste en del i KRLE tidligere og selv om det var en stund siden sist, var det fortsatt en aktuell problemstilling. Nå underviser han i klasser med både kristne og muslimer og må gjøre noen gjennomtenkte vurderinger ved bruk av både Bibelen og Koranen i KRLE-timene. Utfordringen lå i bruke dem på en måte som ikke støtet noen, eller tvang noen til å ta del i noe som de mente var i konflikt med sin egen religion eller livssyn.

Brian: Jeg hadde folk i klassen som for eksempel var muslimer og da var det noen problemstillinger som dukket opp. Bruken av kilder, bruk av Bibelen, bruk av Koranen og hvordan vi kunne gjøre det i undervisningen det var det ene. Jeg har nok vært litt ubevisst opptatt av det også. Hvordan formidler jeg stoffet her for eksempel til de som sitter i klasserommet.

Videre pekte han på hvordan han hadde reflektert over sin egen formidling av stoffet som skulle læres. Hvordan han på best mulig måte kunne undervise i pensumet i faget til de forskjellige elevene. Erfaringene som Brian beskriver viser at en lærer på ulike måter må forholde seg til og tilpasse seg forskjellige faktorer i sin lærerhverdag. Dette viser viktigheten av at en lærer må være reflektert og klar over ulike situasjoner som kan by på utfordringer. At ulike bakgrunner og religiøs tro gir forskjellige læringsforutsetninger pekes også på av Kooij og Skinstad (2014, s. 584). Elevene kan

både utfordre læreren og åpne for spennende læringsmuligheter. Langt på vei er dette i tråd med Brians erfaringer. De hevder videre at en lærer trenger å kunne reflektere kritisk over ulike religiøse ståsteder og ikke være partisk overfor en enkelt retning. En lærer må kunne tilpasse undervisningen til de ulike elevforutsetningene som måtte dukke opp. Kooij og Skinstad (2014) legger vekt på en viktig del ved forskningen på tilpasset opplæring: ”Forskning på tilpasset opplæring har i liten grad tatt for seg dette i lys av mangfold i skolen/klassen, eller blitt knyttet til ulik minoritetsspråklig, kulturell, og sosioøkonomisk bakgrunn” (Kooij og Skinstad, 2014, s. 430).

Et annet eksempel som bekrefter hvordan en refleksiv lærer burde tilpasse undervisningen i tråd med Kooij og Skinstad, er Chris.

Chris: Nei, men det kan godt være at jeg ubevisst jeg ønsker i enda sterkere grad at når jeg for eksempel har elever som bruker hijab, så er jo ikke jeg i utgangspunktet i mot det, men det kan godt hende at det er med på å gi meg et enda sterkere ønske om å formidle demokratiske verdier kan hende. Uten at jeg mener at det går på tvers av demokratiske verdier, så vil jeg nok likevel tenke at det er en heterogen klasse der man har elever som har med seg veldig forskjellige syn hjemmefra, og da tenker jeg at det er viktig som lærer å være veldig tydelig på at det er veldig mange veier til målet. Det er veldig mange politiske måter å tenke på, men i vårt samfunn ligger det demokratiske prinsipper til grunn og det er det samfunnet jeg som lærer representerer.

Brian, Peter og Lois erfarer i stor grad den flerreligiøse virkeligheten som har blitt en del av den norske skole. Disse erfaringene med det religiøse mangfoldet er positivt. Det har endret hvordan etnisk norske elever ser på elever med annerledes bakgrunn og kultur. Beskrevet med relasjonsmodellen har spesielt *elevforutsetningene* forandret seg. Påvirkningen det får for lærerne gjør at de i tråd med relasjonsmodellen er mer bevisst på valgene de tar og juster forholdet mellom *forutsetning* og *innhold* som skal læres. De ser også muligheten for å gjøre nyttig bruk av mangfoldet som pedagogiske ressurser, og beskriver stort sett det flerreligiøse mangfoldet som positivt og nyttig.

4.2 Om lærernes beskrivelser av demokratiundervisning

Forrige delkapittel tok for seg lærernes perspektiver og deres erfaringer med

flerreligiøse klasser. De beskrev hvordan de opplevde at det påvirket klasserommet og på hvilken måte det kunne brukes som en pedagogisk ressurs. Oppgavens andre forskningsspørsmål lyder: er det flerreligiøse et pedagogisk problem eller en utfordring for demokratiundervisningen i KRLE og samfunnsfag? For å besvare forskningsspørsmålet vil det først være nødvendig å forklare og beskrive lærernes perspektiver på demokratiundervisning.

Den didaktiske relasjonsmodellen ser på forskjellen mellom begrepene *mål* og *innhold*, og *læringsaktiviteter*. I dette delkapittelet vil de begrepene bli brukt inn mot lærernes perspektiver på deres demokratiundervisning. På samme måte vil deres (demokrati)undervisning skilles mellom *mål*, *innhold* og *læringsaktiviteter*. Først vil lærernes perspektiver og ambisjoner om *innhold*, preget av synet på hensikt og undervisningens *mål*, forklares og teoretiseres. Deretter vil de bli sammenlignet med i hvilken grad lærerne mener de faktiske *læringsaktivitetene* mellom lærer og elev i undervisningen, er i tråd med hensikt og *mål*.

Mål, innhold og læringsaktivitet

Den første læreren – Chris – fokuserer på kunnskap og demokratiske verdier som viktige mål, som han mener bør prege undervisningens innhold. På spørsmålet som omhandler lærernes syn på deres mandat når det gjelder demokratiundervisning svarer han slik:

Chris: Det jeg mener at ligger innenfor mitt mandat er å kunne si at demokratiske verdier ligger til grunn i vårt samfunn. Og det er klart at veldig mye i samfunnsfaget er jo drøftbart om hva som er riktig og ikke riktig. Og det er klart noen, vel, alle er jo ikke demokratiske medborgere nødvendigvis, men for min del så er det en del av de tingene man faktisk kan holde fast ved som lærer. Jeg mener faget – eller lærerplanen vår – legger opp til at vi kan forfekte demokratiske verdier.

Læreren er også tydelig på at kunnskapen om – og forskjellige syn på – demokrati er avgjørende og får betydning for hans refleksjoner om mål og innhold.

Chris: Skal vi klare å være demokratiske medborgere så må vi ha kunnskap om hva demokrati er, hva det kan være og hva folk har påstått at det kan være også, som vi kanskje ikke er enig i. Kan du da reflektere over hva et demokrati betyr i praksis for det samfunnet du vokser opp i så er det avgjørende for hvordan samfunnsborger man blir.

Målet med demokratiundervisningen til Chris er at elevene skal ende opp som demokratiske medborgere eller samfunnsborgere. Derfor ser han som en del av sitt mandat å forfekte demokratiske verdier. Han peker på at samfunnsfaget er et fag hvor innholdet kan drøftes både mellom elevene og blant lærerne. Han fremhever imidlertid viktigheten med demokratiske verdier og presenterer dem som en del av faget som noe udiskutabelt, noe han kan forfekte. Som han selv sier, har ikke alle demokratiske medborgere demokratiske verdier. Det er noe han som lærer kan oppfordre elevene til å bli. Innholdet i faget må derfor preges av generell kunnskap av hva demokrati er, og eventuelt ikke er. Forståelse i form av kunnskap og verdier blir et viktig og sentralt begrep for målet og innholdet i demokratiundervisningen til Chris.

Hvis målet er at elevene skal bli samfunnsborgere, vil dette for Chris være avhengig av kunnskapen om demokrati og demokratiske verdier elevene besitter, eller opparbeider seg. Han begrunner og legitimerer disse synspunktene i lærerplanen. Langt på vei er det i tråd med hva som er skolens politiske demokratimandat. I teoridelen ble det vist at mandatet er nedfelt i opplæringsloven og formålsparagrafen. Skolen som institusjon skal oppdra elever og videreformidle samfunnets verdier og holdninger. Derfor må også utvelgelsen av lærestoff være tuftet på et kunnskapsmessig og normativt fundament som skal være rettet mot samfunnsdeltakelse (Stray, 2011, s. 74-75). Sagt på en annen måte må utvelgelsen av innholdet i faget og undervisningen gjenspeile målet i form av skolens samfunns- og demokratimandat. Så langt samstemmer Chris sine ambisjoner med demokratiundervisningen med skolens mandat.

Det neste Chris mener er et viktig mål med demokratiundervisningen, er kritisk tenkning.

Chris: Kritisk tenkning mener jeg er en helt grunnleggende del av et demokrati. Det er noe som jeg hvert fall ønsker å formidle til elevene fordi jeg mener det er helt grunnleggende hvis et demokrati skal fungere. For jeg tror ikke at elevene nødvendigvis ser at det er viktig for demokratiet. Derfor tenker jeg det er viktig å presisere det da, og i en globaliserende tid der folk fra flere ulike kulturer og tradisjoner lever sammen så tror jeg nok man vektlegger det ulikt. Dermed tenker jeg at kritisk tenkning er viktig fordi vi lever i en kultur

som er ganske kritiske til autoritetene våre og jeg tror andre kulturer kanskje vil stusse litt på det. Men det mener jeg er en viktig verdi rett og slett å være kritiske til våre autoriteter.

At kritisk tenkning er et viktig mål med demokratiundervisningen peker også Brian på.

Brian: Kritisk tenkning tror jeg er viktig fordi virkeligheten er veldig ofte kompleks. Det å gi svar på spørsmål er vanskelig for ofte er svarene også litt komplekse, og da må du ha kritisk tenkning. Du kan godt gjøre deg opp et standpunkt eller en mening om noe, men du må være klar over at det er ikke sikkert du helt har nådd løpet[...] hvis man skal gi et godt bilde på å være tro og sann mot virkeligheten slik som den er, så må du faktisk være kritisk og drøfte det. For vi vet ikke alt så sikkert, men du må være åpen for at det kan være ulike synsvinkler på det. Så tenker jeg det kan være en hjelp i demokratiet egentlig også.

Brian tar opp kritisk tenkning i undervisningen og mener den er helt grunnleggende for demokratiet, han ønsker å formidle dette til sine elever, med særlig vekt på det kulturelle mangfoldet hvor han hevder at det å være kritisk kan virke fremmed for enkelte kulturer, særlig med tanke på autoriteter. Han fremlegger kritisk tenkning som en verdi som nødvendigvis ikke alle elevene ser viktigheten av. Det er derfor en viktig ferdighet som han ønsker at elevene skal tilegne seg. Brian ser kritisk tenkning som en del av det å tilnærme seg virkeligheten på slik den egentlig er. Dette kan læres gjennom å drøfte. For Brian handler det å være kritisk om å være åpen for at man ikke nødvendigvis vet alt, men at det kan finnes alternative svar på diverse spørsmål. Dette er i tråd med den generelle delen av lærerplanen ”På alle livsfelter kreves kritisk skjønn” (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Kritisk tenkning i skolen kan gjøres gjennom å drøfte, som igjen kan være nyttig for demokratiet. Stray (2011) tar utgangspunkt i tre nivåer å undervise i demokrati på. Kort forklart skilles det mellom å undervise *om*, *for* og *gjennom* demokrati. Til nå kan Chris sin demokratiundervisning beskrives som om og for demokrati. Innholdet i undervisningen er kunnskap om demokratiet og om demokratiske verdier, som er basert på en ambisjon om å oppnå skolens mål for demokratiet. Det samme gjelder i stor grad også hans tanker om kritisk tenkning. Til forskjell fra Chris ser Brian kritisk tenkning i sammenheng med det å drøfte i undervisningen og være kritisk i et demokrati. Dette er en måte å undervise *gjennom* demokrati i skolen. I et demokrati

vil et standpunkt og en mening være åpen for diskusjon. På samme måte må elevene også tilnærme seg virkeligheten ved å være åpen for at det finnes andre synsvinkler og alternative løsninger (Stray, 2011, s. 107-108).

Peter og Lois vektlegger også kritisk tenkning som et viktig mål ved demokratiundervisningen og at dette må være en del av innholdet. Peter peker på en sentral side ved kritisk tenkning: ” det er vanskelig i forhold til den aldersgruppen vi underviser i på ungdomsskolen. Mange av dem er ganske umodne dessverre som gjør det vanskelig å få med middelhavsfarerne på kritisk tenkning.” Det å tilegne seg evnen til å tenke kritisk er en prosess som kan ta lang tid. Selv om lærerne erfarer at elevene ikke evner å tenke kritisk, betyr ikke det at dette ikke vil forekomme senere i utdanningen.

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

Lois peker imidlertid på at målet og innholdet ikke nødvendigvis her samsvarer med de faktiske læringsaktivitetene og det som skjer i timen. På spørsmål om hva demokratiundervisningen bør legge vekt på, svarer hun slik.

Lois: Ja det jeg ønsker å svare er kritisk tenkning, men det må jo bygge på kunnskapen som de får. Det er også vanskelig å tenke kritisk uten disse demokratiske verdiene. Så jeg ønsker som sagt å svare at jeg legger mest vekt på kritisk tenkning, men er redd for at jeg opplever gjennom elevene at det blir lagt mest vekt på kunnskap.

Det er tydelig at forholdet mellom mål, innhold og læringsaktiviteter ikke nødvendigvis harmonerer for Lois. I likhet med Chris og Brian er kritisk tenkning også i tråd med skolens normative mandat. Hun sier likevel at det som skjer i undervisningen er kunnskapsformidling, altså om og for demokrati. Lærenes mål for demokratiundervisning kan beskrives som normativ. De er langt på vei i tråd med hva som er skolens mandat og mål med undervisning. Hvorvidt det lar seg gjennomføre i praksis i form av læringsaktiviteter, peker lærerne imidlertid på som noe problematisk. I stor grad blir deres undervisning en kunnskapsformidling hvor det er vanskelig for lærerne å si med sikkerhet hva deres læringsaktivitet og undervisning

virkelig vil føre til. De normative ambisjonene med demokratiundervisningen lar seg ikke uten videre overføre til pedagogiske læringsaktiviteter *gjennom* demokrati. Igjen påpekes dette av Lois: ”Det er klart at i samfunnsfag så formidler vi selvfølgelig demokratiske verdier gjerne kunnskapsmessig.” På spørsmål om i hvilken grad undervisning legger opp til deltakelse gjennom demokrati, svarte Chris slik:

Chris: Der har jeg vel heller litt dårlig samvittighet for. Dette blir ofte knyttet opp mot valg, og nå hadde vi kommunevalg i fjor. Elevene får være med å oppleve kommunevalg i 8.klasse og stortingsvalg i 10.klasse. De får ikke vært med å stemme, men de kan se i praksis hvordan det fungerer, men dette er jo i alt for liten grad hva deltakelse angår.

Igjen er det mulig å peke på at Chris tenker at demokratiopplæringen i stor grad handler om å formidle kunnskap om demokrati og ikke gjennom deltakelse. En slik form for undervisning står imidlertid i kontrast til Dewey, som taler for en praktisk tilnærming basert på deltakelse i opplæring og forberedelse til demokrati. Han påpeker at kunnskapsformidling i seg selv ikke er tilstrekkelig, siden den nettopp ikke inkluderer erfaringsbasert deltakelse (Dewey, 1948, s. 177-178). Dette er noe også Chris bekrefter senere i intervjuet:

Chris: Det vi egentlig gjør i samfunnsfaget er jo bare å formidle kunnskap. Forhåpentligvis vil elevene opparbeide seg holdninger ut ifra den kunnskapen vi gir dem. Vi kan gi eksempler på hvor udemokratisk det har vært tidligere og dermed håpe at de ser at demokrati ikke kan tas for gitt. Det kan hende de da ser at de har en plikt til å engasjere seg i samfunnet for demokrati er ikke gitt gratis. Kanskje kan dette være en motivasjon for dem, men det har man ingen garanti for og jeg er redd for at det ikke utgjør stor forskjell for dem.

I tillegg peker han på at det ikke er mulig som lærer å vite hva som blir konsekvensene for elevene med slik kunnskapsformidling. Langt på vei stemmer også et slikt syn overens med hva Biesta sier om utdanning som risiko. Han peker på at undervisning ikke bare er å fylle informasjon og kunnskap i et individ. Hvordan et individ responderer på den kunnskapen som læres er noe som ikke kan forutses. En lærer kan ikke garantere at resultatet av en utdanning vil føre til deltakelse i samfunnet senere (Biesta, 2014, s. 24 og 83).

En lignende sammenheng mellom skolens normative mandat og mål med undervisning og faktiske læringsaktiviteter, problematiseres også av Stray: ”En

utfordring for lærere og elever er at skolens demokratiske mandat ikke i tilstrekkelig grad beskrives, utdypes eller defineres i fagplanene og kompetansemålene.” (Stray, 2012, s. 18) Det pekes videre på at opplæring om og for demokratisk deltakelse ikke er tilstrekkelig som et pedagogisk begrep. Undervisningen mangler det tredje nivået *gjennom* demokrati i opplæringen. Delvis med unntak av Brian sentreres demokratiundervisningens innhold, slik lærerne beskriver den i stor grad rundt om og for demokrati. Samtlige peker på at læringsaktiviteter gjennom demokrati er forsvinnende og at ambisjonene og målene forstås som normative (Stray, 2012, s.23).

Rammefaktorer som pedagogisk utfordring

Årsaken til at forholdet mellom demokratiundervisningens mål, innhold og læringsaktivitet ikke nødvendigvis harmoniserer og samsvarer med hverandre, kan sees i lys av enkelte rammefaktorer. Den didaktiske relasjonsmodellen ser rammefaktorer som et essensielt aspekt som påvirker lærenes undervisning og handlingsrom. Det vil her sees nærmere på hvordan lærerne beskriver at enkelte rammefaktorer i stor grad påvirker undervisningen generelt og demokratiundervisningen spesielt, på en negativt måte. Rammefaktorer er med på å skape pedagogiske utfordringer i undervisningen. Spesielt trekker lærerne Peter og Lois frem fokuset på kompetansemålene som særskilt utfordrende.

I gruppeintervjuet blir sammenhengen mellom den generelle delen av lærerplanen og de fagspesifikke kompetansemålene diskutert. Peter og Lois erfarer at deres undervisning i større grad enn før blir styrt av et økt fokus på kompetansemål. For dem oppleves det økte fokuset som utelukkende negativt. Det blir i løpet av intervjuet også diskutert i hvilken grad kompetansemålene påvirker dem til å drive opplæring til demokrati og medborgerskap.

Intervjuer: Føler dere at det legges opp til at det skal legges mest vekt på disse kompetansemålene på bekostning av Generell del?

Lois: Ja man snakker jo ikke om annet enn kompetansemål[...] man sitter jo å krysser av for hvert kompetansemål man skal i gjennom i læreplanen.

Peter: Pendelen har svingt totalt i den retning at det er blitt en skole som er preget av kunnskap mer enn verdier. De siste læreplanene har gitt en helt klar retning mot det. I en feil retning synes jo jeg på mange måter. Det tror jeg veldig mange lærere gjør. Jeg må innrømme at jeg bevisst prøver å frigjøre

meg fra disse kompetansemålene. Jeg vet hvilken elevgruppe jeg har og jeg vet i stor grad hvor realistisk det er å komme igjennom alt. Da tenker jeg at om jeg kan få til en undervisning som betyr noe meningsfullt for elevene og at de opparbeider seg noen holdninger og egne tanker, kontra det å få gått igjennom alle kunnskapsmålene, så er jeg ikke i tvil om hva jeg velger.

Målene lærerne forholder seg til er her gjennomsyret av kompetansemålene. Lærerne opplever et økende press utenfra og fokus på at de kan dokumentere at de har vært igjennom kompetansemålene i undervisningen. De peker på at kompetansemålene tar stor plass i undervisningen og påvirker læringsaktivitetene i den grad at de ikke gir mulighet til andre mål. Tidligere ble det vist at både Peter og Lois – samt de to andre – identifiserer opplæringen til demokrati og medborgerskap som noe overordnet, som ikke faller inn under de underordnede målene, altså kompetansemålene. De tilhører den generelle delen av læreplanmålene og implementeres ikke på samme måte inn i undervisningene som de underordnede lærings- og kompetansemålene. Derfor blir kompetansemålene til en slik irritasjon og frustrasjon, særlig for Peter og Lois, som begge har et ønske om at undervisningen nettopp skal inkludere opplæring til demokrati og medborgerskap, samt kritisk tenkning.

Forholdet mellom fagets innhold og læringsaktivitet slik Peter og Lois beskriver det er i stor grad preget av læreplanens mål i form av kompetansemål. Forholdet som beskrives samsvarer med det Lyngnes og Rismark peker på om undervisningsmål: ”for stort fokus på fagspesifikke mål og kompetanser kan føre til andre vesentlige sider ved undervisningen nedprioriteres” (Lyngnes og Rismark, 1999, s.92). Det er nettopp slike vesentlig sider som Peter og Lois mener faller bort i undervisningen. De sier at dette fokuset er ødeleggende og står i direkte konflikt med andre sider av undervisningen, slik som opplæring til demokrati og medborgerskap.

Intervjuer: Forstår jeg dere rett i at dere føler at læreplanen og kompetansemålene blir et hinder for til Generell del?

Peter: Det gjør det. Jeg husker jo ikke en dritt av hva som var kompetansemålene i timene da jeg gikk på ungdomsskolen, men det var jo de timene hvor det ble satt i gang noen prosesser, hvor jeg ble engasjert og så noen sammenhenger, som jeg sitter igjen med. Jeg synes vi var mye flinkere som lærere til å sette ting i en sammenheng tidligere. Da ingen så oss i

kortene, dreiv vi med mye mer integrert undervisning og mye mer tverrfaglig undervisning. Det gav rom til å hoppe mellom de forskjellige målene vi hadde for å nå de overordnede målene som man finner i generell del. Det skjer det i mye mindre grad i dag opplever jeg.

Lois: Vi hadde et tilsyn her for litt siden og da ble det sagt hvor viktig det var at det var mål på ukeplanen. Jeg fikk til og med stryk på noen av mine mål for de var ikke gode nok læringsmål. Og jeg har kun disse målene på planene for det har noen sagt at det må du ha. Det er liksom bare det de er opptatt av, at det må stå noen mål her og der.

Peter: Jeg og en annen lærer testet nemlig ut hvor viktig disse målene faktisk var for elevene, andre lærere og foreldre. Vi skrev opp mål som ikke hadde noe med faget og gjøre. Tror vi skrev opp noen matoppskrifter etter hvert. Dette gjorde vi i ukervis og det kom ikke en eneste kommentar fra noen av dem. Verken elev eller forelder kommenterte dem i det hele tatt. Det sier jo bare litt om hvor lite viktig disse målene oppleves i klassen, og det er sier litt om hva vi egentlig holder på med.

Peter er tydelig på hva han tenker er det viktigste med hans undervisning og som han også legger mest vekt på. For han står det i kontrast til de enkelte kunnskapsmålene. Et viktig aspekt som fremlegges i intervjuet er at kompetansemålene også betyr lite for elevene. Verken Peter eller elevene blir engasjert, eller motivert til å delta i timene i større grad. På den måten vil elevene i liten grad kunne delta eller påvirke undervisningen selv. Derfor mener han det er ødeleggende for at elevene skal se større sammenhenger og oppnå overordnede mål med undervisningen i tråd med skolens mandat og Generell del. Dette kan beskrives som en form for målstyring, som også adresseres av Engelsen (2006). Hun skriver at målstyring kan gå på bekostning av didaktiske hensikter. Pedagogikken blir styrt mot en mål-middeltenkning som blir entydig og snever. En uheldig konsekvens av dette er at elevrollen kan bli svært innskrenket. Når målene er uttenkt av andre blir elevenes rolle i undervisningen bare å nå mål som andre har presisert og formulert (Engelsen, 2005, s. 112-113). I denne sammenheng får Peters kritikk av fokus på kompetansemål relevant betydning. Det er nettopp en slik konsekvens han mener forekommer hos sine elever.

Peter og Lois har begge jobbet som lærere over lengre tid. Derfor er det mulig for dem å sammenligne læreryrket før kontra nå. De peker begge på at de tidligere hadde

langt større handlingsfrihet og mulighet til å sette ting i sammenheng for elevene. Lyngsnes og Rismark forklarer at undervisning fungerer på en slik måte at de ulike delene av den står i et avhengighetsforhold og må være i balanse. Får den ene siden for mye fokus, forstyrrer den andre deler ved undervisningen. ”Endring i en kategori fører til endringer i andre kategorier” i relasjonsmodellen (Lyngsnes og Rismark, 2002, s. 129). Peter og Lois forteller i intervjuet at de før hadde muligheten som lærere til å balansere innholdet og læringsaktivitetene i undervisningen i tråd med de ulike målene. De kunne derfor balansere fokuset på både kompetansemål og øvre mål etter eget skjønn. Forstyrrelsen har kommet utenfra, altså det relasjonsmodellen beskriver som ytre rammefaktorer, og flyttet fokuset over på fagspesifikke kunnskapsmål. Konsekvensen er at dette har gått på bekostning av overordnede mål og at lærerne ikke kan balansere delene i tråd med relasjonsmodellen for å oppnå dem. Videre blir det diskutert rundt deres handlingsrom og muligheter.

Intervjuer: Føler dere at dere blir hindret i være autonome?

Peter: Jeg har beholdt min autonomi selv om jeg kanskje ikke burde det. Hvis du tar læreplanen bokstavelig, er det klart at det knebler deg og gjør deg til en marionett hvis du skal følge de lærerplanene vi har i dag til punkt og prikke. Det mener jeg helt klart. Det mener jeg også er en helt feil utvikling og har alltid ment det. Jeg har alltid vært negativ til detaljstyring i skolen.

Intervjuer: Opplever dere at det hindrer dere i å drive opplæring til demokrati og medborgerskap?

Peter: Jeg vil svare ja på det. Det er ganske paradoksalt når en da underviser etter en demokratiskbasert lærerplan og ikke følger den så sier det noe om at den ikke fungerer. Det er noe med vår overordnede oppgave at vi skal gjøre elevene våre til gangs mennesker og da må vi heve oss over de målene som forfektes i planene. Da vurderer vi hvordan det står til i den klassen du underviser i. Følger man disse målene (kompetansemålene) slavisk så er svaret mitt ja. Til dels hindrer disse planene å drive opplæring til demokrati og medborgerskap. Hvert fall det fokuset som det har blitt på kompetansemålene kan gi dårligere resultater for den opplæringen. Vi er blitt litt mer tinnsoldater som ikke tenker helt selv og vurderer i mindre grad selv hva som er best for våre elever til enhver tid.

Lois: Vi snakker om å sette ting i sammenheng og gå i dybden og det har det vært mangelvare på i de siste læreplanene. For det er ekstremt mange kompetansemål og kunnskapsmål de skal innom. Hvis du er så lojal enda mer

enn det jeg er, da blir det bare med harelabb altså. Da kan du spørre dem etter en måned og de aner ikke hva de har holdt på med. Det er der jeg føler kanskje vi har vært kritiske nok med hva vi selv har holdt på med. For hva er det egentlig elevene har lært? Det har egentlig ikke sunket inn, eller festet seg hos dem.

At rammefaktorer kan diktere og forandre noe av undervisningen tas også opp av Engelsen. Hun stiller spørsmål ved hvorvidt lærere har forutsetninger til å være autonome (Engelsen, 2006, s. 69) I intervjuet stilles samme spørsmål til Peter og Lois, og svaret er at de mener å ha mistet noe av sin autonomi. Deres tanker om hvordan læreryrket burde være i stedet, er i tråd med Engelsens tanker. Inspirert av Stenhouse (1975) mener hun at lærerplaner og planlegging må fungere på en slik måte at lærerne kan ta kritiske vurderinger. Det vil gi mulighet til å være fleksible, prøve forskjellige metoder og tilpasse sitt eget klasserom (Engelsen, 2006, s. 62-63). Hun peker på at målstyring har fått en stor plass i dagens undervisning. Dette har kommet som en konsekvens av at utdanningspolitikken har beveget seg mot en restaurativ pedagogisk tilnærming. I hovedsak går det ut på at den styres mot nasjonaløkonomiske krav. Det vil si at en pedagogikk med utgangspunkt i eleven har måttet vike for en tenkning hvor samfunnets og næringslivet behov har forrang (Engelsen, 2006, s. 83-84).

Hovdenak og Stray (2015) tematiserer også utdanningspolitiske føringer i boka *Hva skjer med skolen?* De viser til at den skandinaviske forståelsen av skolens mandat er forandret. Den har tidligere vært fokusert rundt danning og gjenspeilet måten skolen har vært organisert på. Årsaken til endringene begrunnes i påvirkning fra internasjonale institusjoner. Her fremheves særlig OECDs kunnskapspolitik. Den er bygget på forståelsen av at kunnskapsnivået til en nasjon måles i kapital, kalt *humankapital*. Humankapital utgjør den største delen av BNP. Det viktige for en nasjon er derfor å overføre kunnskap som læres til økonomisk vekst og konkurransedyktighet. Fokuset flyttes til et nytteperspektiv hvor elevene skal forberedes til arbeidslivet. I boka stilles kritiske spørsmål om humankapital forstått av OECD er tilstrekkelig for å oppnå andre mål med undervisningen. OECD har videre påvirket nasjoner og skoler gjennom PISA-tester, som sammenligner kunnskapsresultater mellom de landene som deltar. De påpeker også at PISA-testene har fått stor betydning for norsk skolepolitikk, og at de i stor grad kan forklare endringene Peter og Lois beskriver (Hovdenak og Stray, 2015, s. 42-44).

Langt på vei støtter Engelsen, Hovdenak og Stray opp om hvordan Peter og Lois beskriver at skolens fokus og lærernes rolle har endret seg. Deres negative syn på skolens endring kan sees som en kritikk av den liberaløkonomiske påvirkningen OECD og PISA har hatt på den norske skolen. Fokuset på kompetansemål er ikke ønskelig av lærerne som setter Generell del høyt. For dem fungerer kompetansemålene mot sin hensikt og virker forstyrrende med tanke på øvre mål. Kunnskap er viktig og nødvendig også i demokratiundervisning, men som lærerne påpeker er ikke det tilstrekkelig om skolen virkelig skal bidra til demokratisk medborgerskap og følge sitt mandat.

De liberaløkonomiske strømningene som Hovdenak og Stray (2015) viser til og som lærerne kritiserer, diskuteres også av Biesta. Han påpeker at økonomisk tankegang har fått konsekvenser i skolen gjennom et økt fokus på læring. Biesta er svært kritisk til den nye bruken og forståelsen av læring. Han mener den i for stor grad vektlegger nytte og utbytte slik som bedrifter. Det minner om en økonomisk transaksjon hvor eleven reduseres til en konsument med et spesifikt behov. Lærerens og skolens rolle reduseres til de som kun skal imøtekomme eleven eller ”kundens” behov. Undervisning reduseres dermed til noe som lærere skal gi og elever skal ”konsumere”.

For at en slik beskrivelse av undervisning skal være tilstrekkelig, forutsetter det at eleven på forhånd vet hva som trengs og vet hva som skal bli lært. Biesta mener at dette er en ukorrekt antagelse av elever. En slik forståelse av læring er med på fjerne en viktig og essensiell del av det skolen er. Skolen er til for å undervise elevene i hva de ikke nødvendigvis visste fra før, og hva de trenger å lære (Biesta, 2006, s. 19-21). I ytterste konsekvens vil en slik misforståelse av utdanning føre til at innholdet og målet med den vil bli styrt til fordel for markedskrefter i stedet for demokratiske anliggender (Biesta, 2006, s. 31). Han mener at slike konsekvenser allerede har manifestert seg og endret lærerens og undervisningens rolle til det negative. Ikke ulikt Peter og Lois.

Hans kritikk av læring kan så langt sees i sammenheng med Peter og Lois. Videre kan vi ta opp igjen tankene hans om den demokratiske medborgeren og politisk eksistens

fra teorikapittelet. Biesta mener at skolen ikke kun skal være et sted hvor kunnskap og ferdigheter opparbeides, men et sted hvor politisk eksistens og frihet kan komme til syne. Dette er viktig fordi relasjonen mellom utdanning og demokrati er sårbar. Elever er ikke kjent med hva det vil si å eksistere i en politisk og demokratisk verden sammen med andre. Alle elever bringer nye begynnelser til skolen, og de må oppdage og erfare politisk eksistens kontinuerlig. Derfor kan ikke skoler garantere at hver elev skal bli demokratiske medborgere. Den kunnskapspolitiske tanken er at elever gjennom skolegang utstyres med kunnskaper og ferdigheter, og dermed klargjøres for arbeidslivet. Ifølge Biesta er imidlertid denne tanken ikke overførbar når det gjelder demokrati og politisk eksistens. Demokratiundervisning må derfor inkludere skolens øvrige mål og erfaring med å leve sammen med andre som er ulik en selv. Slik kan elever bli til og eksistere politisk. At dette skal forekomme av seg selv, kan ikke tas for gitt, siden individet og elevene er unike og alltid bringer nye unike begynnelser inn i skolen (Biesta, 2014, s.143-145).

Som nevnt forklarer relasjonsmodellen at sammenhengen mellom de ulike kategoriene er styrende for undervisningen. Fokuset på kompetansemål får for stor plass i form av tid. Dette sier blant annet Brian.

Brian: Ja det er kanskje først og fremst det. Du spurte om sammenhengen mellom generell del og kompetansemålene i stad så tenker jeg først på at de er litt motsetninger til hverandre for jeg må spør meg selv har vi tid til den?

Tidsbegrensningen som pekes på av Brian og fokuset på kompetansemålene som Peter og Lois snakker om, kan sees i sammenheng med hva de sier er viktig i opplæringen til demokrati og medborgerskap. De fremhever både demokratiske verdier og kritisk tenkning, men påpeker også at det som faktisk gjøres i klasserommet er kunnskapsformidling. Sett i lys av relasjonsmodellen vil det si at den ene faktoren påvirker den andre. Altså at mål, innhold og læringsaktivitet i stor grad er styrt av rammefaktorer som de i liten grad selv har mulighet til å forandre.

4.3 Om flerreligiøsitet og demokratiundervisning

I forrige delkapittel ble lærernes syn på hvordan de normativt forsto demokratiundervisnings mål og innhold fremlagt. Det ble også sett på hvordan

læringsaktivitetene ikke nødvendigvis samstemte med, eller var tilstrekkelige for å oppnå ambisjonene. Noen av lærerne påpekte at årsaken til dette var økt fokus på kompetansemål og for lite tid. Det gjorde demokratiundervisning pedagogisk utfordrende. Videre er det mulig å sentrere analysen nærmere rundt problemstillingen og forskningsspørsmål, og se på hvordan lærerne beskriver forholdet mellom flerreligiøsitet og demokratiundervisning. Tidligere i analysen beskrev lærerne at det flerreligiøse mangfoldet ikke ble erfart som et pedagogisk problem i seg selv, men som en ressurs. I dette delkapittelet vil det sees nærmere på noen eksempler der de pedagogiske utfordringene i demokratiundervisningen har fått konsekvenser i møte med det flerreligiøse mangfoldet.

Politisk deltakelse i et mangfoldig klasserom

Lærer Chris underviser i klasser med elever som har ulike religiøs bakgrunn. I intervjuet tok han blant annet opp at han opplevde dagens elever som mindre politisk engasjerte og mindre ”radikale” enn det han husket fra da han selv var på deres alder.

Intervjuer: Synes du det er positivt eller negativt at klasserommet har ulike religioner og livssyn?

Chris: Ja det er i hvert fall ikke noe som er hemmende, men generelt så opplever jeg at elevene er nesten litt sånn dressert i motsetning til da jeg selv gikk på skolen. Det var kanskje en tid da vi som elever var mer opptatt av å være i opposisjon og fremme litt sånn opposisjonsmeninger og være litt radikale. Jeg opplever veldig sjeldent at elever i dag fremstår som veldig politisk bevisste og at de ikke kommer med radikale uttalelser. Det synes jeg egentlig hender veldig lite.

Intervjuer: Tror du det har en sammenheng med at de er redde for å støte noen?

Chris: Ja jeg tror egentlig litt det. Eller kanskje heller det at de er litt usikre på sine egne meninger og er klar over at den kan være veldig forskjellig fra andre elevers. Jeg tror - og dette er bare min personlige mening – at mange vil nok tenke at elever i dag sammenlignet med min egen generasjon og da vi gikk på skole, er litt mer konsekvensstyrt og karakterstyrte og i mindre grad opptatt av å være i opposisjon. Jeg opplever at elever i dag er mindre politisk bevisste enn det de var for en 20-25 år siden. Det tror jeg nok og det tror jeg gjenspeiler samfunnet litt generelt.

Intervjuer: At det er mindre av det nå enn før?

Chris: Ja at elever tenker på hva får jeg igjen for å fremme politiske meninger i klasserommet som går på tvers av den gjengse oppfatning. Det opplever jeg mange elever tenker at de ikke får noe igjen for. I stedet for å komme med sine egne meninger og livssyn som kanskje blir sett på som radikale eller forskjellige, så er det bedre å holde dem for seg selv. Jeg tror at de opplever at de ikke får noe igjen for det heller. De ser ikke verdien eller nytten nødvendigvis med den meningsutvekslingen. Da er man mer opptatt av å lytte til hva læreren sier og bare gjengi det og drøfte det slik at man kan få en god karakter på en prøve.

Den pedagogiske utfordringen i Chris sin klasse kan forstås som et fravær av deltakelse. Han sier at det kan være to årsaker til dette. Den første går ut på at klasser før i tiden var mer homogene og at det ikke var farlig å ytre meninger om andre, siden meningene var mer like. Banks peker på at en utfordring for samfunnet er å skape samhold i mangfold. Noe av det samme er gjeldende i klasserommet til Chris. Der er behovet og utfordringen å skape engasjement på tvers av mangfold. Biesta adresserer den samme utfordringen Banks presenterer, men advarer mot å tenke som enkelte politikere: at problemet ligger i mangfoldet selv. Med en slik tankegang vil løsningen være å endre, eller forminske mangfoldet. Han argumenterer i stedet for å legge mangfold til grunn og akseptere dets tilstedeværelse.

Fraværet av engasjement som Chris beskriver, kan forstås gjennom Deweys definisjon av deltakelse. I dette tilfellet fravær av deltakelse. I teorikapittelet ble det redegjort for Deweys tanker om kommunikasjon og deltakelse. Undervisningen må fungere slik at lærer og elever erfarer at aktiviteten som utføres – det som læres – får samme konsekvens. Aktivitet og erfaringen blir felleseie. Mening og mål ligger ikke i det som skal læres i selv, men gir kun mening i en sosial setting hvor alle erfarer at noe gir mening. Det er ikke nok å være fysisk til stede i et klasserom hvor man får beskjed om å jobbe. Alle elevene må være kjent med målet som skal nås og faktisk ville nå det. Kvaliteten på deltakelsen blir derfor svært viktig for Dewey (Biesta, 2014, s. 55-56).

I et klasserom hvor elever på forhånd vet at sine medelever har forskjellig syn og religiøs bakgrunn kan det oppleves som skremmende og truende å diskutere enkelte temaer. Den pedagogiske utfordringen kan beskrives gjennom Dewey. Det sosiale

miljøet i klassen har ikke en felles interesse av å delta i diskusjoner sammen. Derfor blir resultatet av undervisningen ikke en delt erfaring hvor elevene ønsker å løse et problem, eller diskutere det. Ønsket om deltakelse ligger ikke til grunn og erfares ikke som meningsfylt. Biesta peker på at Deweys kommunikasjonsfilosofi er viktig i møte med mangfold. Ifølge Dewey er deltakelse noe vi gjør sammen, også på tvers av forskjeller. Ikke deltakelse hvor alle ender opp med å ha identiske perspektiver, men hvor alle kan delta på sin måte. I Chris sitt klasserom er elevene tilstede, men deltar ikke på en måte beskrevet av Dewey. (Biesta, 2014, s. 64-65). Det flerreligiøse mangfoldet oppleves som en pedagogiske utfordring i demokratiundervisningen til Chris siden det hindrer diskusjon og politisk engasjement. Elevene ønsker ikke å delta siden det innebærer at de møter noen med helt forskjellig mening.

Den andre årsaken til at elevene er mindre politisk engasjerte, mener han ligger i at elevene er konsekvensstyrte. Det er mulig å anta et det Chris her observerer er resultatet av hva Peter og Lois kritiserte og forklarte i forrige kapittel. Ser vi videre på det Brian, Peter og Lois sier om tid og fokus utelukkende på kunnskapsmål, vil ikke det bidra til deltakelse. Kompetansemål inviterer ikke nødvendigvis elever til å delta i diskusjoner i tråd med Deweys forståelse. Elevene er i for stor grad konsekvensstyrte og bryr seg om karakterer. Med andre ord finner ikke politisk deltakelse sted siden den – basert på Dewey – må være et utgangspunkt for felles forståelse mellom lærer og elev. Det i seg selv blir dermed en pedagogisk utfordring. Han sier elevene er konsekvensstyrte. At de tenker ”hva får jeg ut av det?”. Elevene er nytteorienterte og ser ikke nødvendigvis nytten av for eksempel å stemme. Det kan virke som at de liberaløkonomiske kunnskapsorienterte strømningene fra OECD – som førte til en fokus på kompetansemål – kommer til syne blant elevene til Chris.

Hvilke ytterlige konsekvenser får da dette for demokratiundervisningen? Tar vi opp igjen forskningsspørsmålet stilles det spørsmål om hvorvidt flerreligiøse klasser påvirker demokratiundervisning. Sett i lys av Chris’ beskrivelser blir den pedagogiske utfordringen om deltakelse vanskeliggjort som et resultat av fokus på kompetansemålene. Den pedagogiske ressursen som lærerne mener eksisterer i flerreligiøse klasserom, og som de ser nytten av opp mot demokratiundervisningen, blir hindret og gjøres til et pedagogisk problem. Dette som et resultat av at ytre rammefaktorer. Det er mulig at elevene til Chris er påvirket på samme måte.

Relasjonsmodellen beskriver læreres undervisning og hvordan ulike deler av den står i et avhengighetsforhold. De er i ubalanse fordi kompetansemålene tar for stor plass i undervisningen. Chris påpeker at dette påvirker elevene i samme retning og går på bekostning av demokratiundervisningen. Videre sier Chris i intervjuet:

Chris: Ja og det tror jeg nettopp er problemet med hvordan de opplever samfunnet og hva de gjør etter skolen. Hva får jeg igjen for å stemme? Det tror jeg kan være grunn til at unge folk ikke stemmer fordi man er mer konsekvensstyrt. Jeg tror de tenker at hvis du leser på en prøve og er aktiv i klasserommet så kan du få gode karakterer for det, mens det å gå og stemme på et politisk parti er ikke vits for jeg er en dråpe i havet blant mange andre. Det opplever jeg er en holdning blant mange elever.

Intervjuer: Tror du samfunnsfaget kan bidra til eventuelt å forandre denne tankegangen eller disse holdningene til elevene?

Chris: Det vi egentlig gjør i samfunnsfaget er jo bare å formidle kunnskap. Forhåpentligvis vil elevene opparbeide seg holdninger ut ifra den kunnskapen vi gir dem. Vi kan gi eksempler på hvor udemokratisk det har vært tidligere og dermed håpe at de ser at demokrati ikke kan tas for gitt. Det kan hende de da ser at de har en plikt til å engasjere seg i samfunnet for demokrati er ikke gitt gratis. Kanskje kan dette være en motivasjon for dem, men det har man ingen garanti for og jeg er redd for at det ikke utgjør stor forskjell for dem.

Opplæringen til demokrati og medborgerskap basert på lærernes erfaringer er i stor grad basert kunnskapsformidling. Lærerne uttrykker ambisjoner om å utdanne elevene til å tenke kritisk, men ser på dette som utfordrende. Peter og Lois mener utelukkende at dette er fordi rammefaktorer setter begrensninger for deres mulighet for å drive opplæring til demokrati og medborgerskap. Fokuset på kompetansemålene oppleves som hemmende og styrende. Hvis dette i seg selv er et problem vil svaret på om det flerreligiøse spiller en rolle være avhengig av deres erfaring med en slik opplæring til demokrati. For Peter og Lois er den svært miserabel. Og dermed vil svaret på hvorvidt ressurser og utfordringer være ambivalent med tanke på opplæringen generelt. Det kan være begge deler. Det flerreligiøse kan virke forstummende da det først må settes av tid til en opplæring basert på Dewey, samt aktivitet og erfaring. Det kan virke som at lærerne ikke ser på det flerreligiøse aspektet som noe problematiserende i utgangspunktet, men at det kan få negative konsekvenser dersom det ikke legges til rette for dette. På den måten kan økt fokus på resultat og kompetansemål stjele fokus fra andre overordnede mål, slik som demokratiopplæring. Forstår vi lærerne rett

vil fraværet av fokus på dette føre til at noe som egentlig ikke erfares som en pedagogisk utfordring – det flerreligiøse klasserommet – muligens bli det.

Den pedagogiske utfordringen med politisk engasjement i et flerreligiøst klasserom, gjøres enda mer utfordrende hvis hensikten er å danne kommunikasjon gjennom deltakelse der alle deltar. Rammefaktorene blir her svært utfordrende, siden dette tilsynelatende ikke er utdanningens mål. De didaktiske kategoriene står i relasjon til hverandre, påvirker hverandre og er avhengige av hverandre i denne sammenhengen. Skolens Generelle del står ikke i direkte didaktisk relasjon til de overnevnte forholdene. Skolens overordne mål kan derfor ikke gjennomføres – eller blir svært undervurdert – siden det ikke er implementert i undervisningen på samme måte. Basert på utsagnene til Peter og Lois vil det være kritisk hvis demokratiundervisningen skulle reduseres til kunnskapsundervisning.

Møtet mellom religion og kritisk tenkning

Et viktig mål som flere av lærerne vektlegger i demokratiundervisningen, er kritisk tenkning. Det blir sett på som en essensiell del av opplæringen til demokrati og medborgerskap. Vender vi tilbake til oppgavens teoridel ble forholdet mellom delvis sekulære demokratier og religiøst mangfold tematisert. I intervjuet forteller Brian om et eksempel på hvordan en elev med en religiøs bakgrunn hadde problemer med å drøfte og tenke kritisk. Dette var ifølge Brian på grunn av hans manglende evne til å kritisere sitt eget kulturelle og religiøse ståsted.

Intervjuer: Må du som lærer ta noe hensyn til at klasserommet er flerreligiøst? Får det betydning for hvordan du legger opp undervisningen?

Brian: Ikke sånn spesielt. Jeg tror ikke det som jeg vet om. Som sagt så tror jeg det har vært mest aktuelt i religionsfaget. Jeg har opplevd å ha en muslimsk gutt som var veldig flink, men som jeg tenkte som så at du må jobbe med dine kritiske evner. Det litt dogmatiske som kom frem og at man blir veldig klar på hvordan ting er, var vanskelig for ham. Det er derfor jeg synes kritisk tenkning er viktig uansett. Det husker jeg var en utfordring og synes det var litt vanskelig og få han til å se verdien i det. Jeg føler ikke generelt i fagene at det sånn sett preger meg så veldig mye.

Intervjuer: Opplevde du da du hadde denne eleven at det var utfordrende?

Brian: Ja jeg synes det var veldig utfordrende for han var veldig flink og kunne veldig mye, men manglet det vesentlige nemlig å stille et motspørsmål til det han sto for. Jeg var ikke i stand til å gi ham toppkarakter for jeg opplevde at det var den evnen til kritisk tenkning som ikke var til stede. Den mener jeg er helt vital for det er forferdelig, og man kan bomme helt fullstendig hvis du er så låst på et eget standpunkt. Det å få han til å skjønne det, det var vanskelig synes jeg. Sånn sett var det utfordrende.

Den pedagogiske utfordringen Brian erfarer kan identifiseres gjennom relasjonsmodellen. Den beskriver forholdet mellom *vurdering*, *læringsinnhold* og *elevforutsetning*. Brian vektlegger evnen til å drøfte og vurderingen gjøres på bakgrunn av det. Dette vil dermed også være en del av innholdet i undervisningen. Videre kan det sees nærmere på elevens forutsetning til å drøfte. Brian sier at eleven egnet denne ferdigheten, men at det ble utfordrende i møte med elevens religiøse overbevisning. Eleven strever her med å få til kritisk tenkning fordi han føler det går på akkord med hans religiøse standpunkt. Utfra denne observasjonen ser vi at det finnes en mulighet for at religiøse elever i møte med demokratiske verdier som kritisk tenkning, opplever møtet som utfordrende. Ulike religiøse bakgrunner kan derfor være utfordrende i opplæringen til demokrati og medborgerskap. Evnen til å drøfte og kritisere er en del av vurderingen og må til for å oppnå høyeste karakter. Det blir en pedagogisk utfordring for lærere å tilpasse for elevens religion når innholdet og vurderingen i undervisningen er drøfting og kritisk tenkning.

Tar vi opp igjen Dewey er utdanningens mål å sørge for en stadig transformasjon hos individet gjennom samhandling, interaksjon og deltakelse. Dette vil på sikt føre til at eleven utvikler sin intellektuelle frihet. Eleven som Brian beskriver kunne ikke oppnå toppkarakter grunnet hans manglende evne til å drøfte og tenke kritisk. Siden eleven ikke ville være kritisk til sitt religiøse ståsted, ble arbeidet og oppgavene han utførte ikke tilstrekkelig i det han ble evaluert og vurdert i. Dette eksempelet står dermed i kontrast sett opp mot det Dewey beskriver at undervisning kan gjøre med eleven. Igjen må målet med undervisning dermed forstås normativt og ikke som en deskriptiv prosess som nødvendigvis vil føre til transformasjon slik beskrevet gjennom Dewey. Det som Dewey mener er viktig for et demokrati, er nettopp avhengig av en slik utvikling hos individet slik at det kan oppnå sin intellektuelle frihet.

Dette lagt til grunn er det mulig å anta at religiøse utgangspunkt kan vanskeliggjøre og til dels hindre målet om opplæring til å bli en demokratisk medborger. Dette kan også beskrives som et tilfelle av det Biesta kaller for utdanningens risiko. Som Biesta skriver er det ikke mulig å vite hva resultatet av utdanningen blir. Resultatet som eleven fikk var ikke ønskelig, men utfordrende pedagogisk. Spørsmålet som kan stilles utfra dette eksemplet er i hvilken grad skolens demokratiundervisning er tuftet på at Generell del imøtekommer ulike religiøse trosretninger. Det flerreligiøse mangfoldet i skolen kan uansett være – som vist her – en pedagogisk utfordring. Problematikken rundt religion og demokrati beskrives som vist i teorikapittelet av Habermas. Den pedagogiske utfordringen Brian beskrev med sin elev forelå hos eleven selv. En måte å forklare det på er å si at eleven opplevde en indre konflikt mellom hans religiøse bakgrunn og det som krevdes av skolen. Det er mulig å karakterisere forholdet som en konflikt mellom det religiøse og det sekulære på et mikro- eller individnivå. Ser vi den samme utfordringen i et større perspektiv kan det trekkes linjer til forholdet beskrevet av Habermas. Han hevder at dagens samfunn kan betegnes som det post-sekulære samfunn.

Eleven som Brian beskriver tilhører den tradisjonelle formen for religiøsitet. Som nevnt i teorikapittelet er den overordnede trenden at tradisjonell religiøsitet er synkende i sen-moderne nasjonalstater i Vesten. Det betyr imidlertid ikke at den ikke lenger er til stede og denne eleven er et eksempel på nettopp det. Tradisjonell religiøsitet i møte med et post-sekulært samfunn gjør seg gjeldende i skolen. Skolens generelle del av lærerplanen skal normativt fungere som imøtekommende og inkluderende for alle religiøse og kulturelle sider (utdanningsdirektoratet, 2015) Brians elev vitner om at det likevel kan oppstå komplikasjoner og pedagogiske utfordringer i demokratiundervisning. Skolen har samtidig med den generelle delen andre mål om drøfting som ferdighet og kompetansemål. Brian sier som nevnt i intervjuet at drøfting er tett forbundet med kritisk tenkning.

Brian: Jo det er rett og slett viktig fordi da lærer man seg å være kritisk. Hvis man skal gi et godt bilde på å være tro og sann mot virkeligheten slik som den er, så må du faktisk være kritisk og drøfte det.

Skolen blir dermed et sted der Brians elev med sin tradisjonelle religiøse bakgrunn, møter det Habermas kaller det post-sekulære samfunn i form av skolen. Her kan skolen forstås som den offentlige sfære i det post-sekulære samfunn. Eleven representerer møtet mellom religion og samfunnet. Det Brian opplever som utfordrende er å inkludere eleven i diskursen beskrevet av Habermas, som krever kritisk sans og en viss form for aksept av rasjonell og vitenskapelig tenkemåte. Eleven ønsker ikke å være kritisk til sin egen religiøse overbevisning, og vil ikke delta om dette er et premiss. Dette tyder på at det kan oppstå pedagogiske utfordringer for lærere med en demokratiundervisning som både skal være inkluderende for religiøse identiteter, og samtidig vurdere etter drøfting og kritisk tenkning.

Religion og etnisitet

I intervjuet sies det ikke noe mer om hvilken religion det er snakk om eller hvilken bakgrunn Brians elev har. I utgangspunktet er det ikke vesentlig, men det er likevel nærliggende å anta at den religiøse bakgrunnen er av slik art som i liten grad er åpen for kritikk og diskusjon. Generelt for alle religioner både i Norge og ellers er at det finnes sider ved dem som er mer tilbøyelige til å diskutere, og sider som motvillig åpner opp for det. I innledningen ble det vist at med økt innvandring vil det religiøse mangfoldet blir enda mer mangfoldig både i antall og i ulike retninger. Inkludert både åpne og lukkede. Det vil også bli mer synlig i skolen. Peter har noen tanker rundt hva som er viktig i møte med den siden av det religiøse mangfoldet som har innvandrerbakgrunn.

Peter: Som sosiallærer prøver jeg å møte alle med innvandrerbakgrunn opp til flere ganger for å stille dem spørsmål om de lurer på noe om dette samfunnet[...] Det er krevende det også for det er vanskelig for dem å forstå mye. I klassen prøver jeg av og til forsiktig å provosere frem noe som de kanskje reagerer på med det norske samfunn. Debatter om ting de savner, ting de synes er rart og som de er opptatt av. Det er klart at det er få du får noen fruktbare dialoger ut av. Jeg tenker det er viktig at videregående fortsetter med det. Slik at de blir tatt på alvor med den religionen og den bakgrunnen de har. Slik at de blir hørt og at de igjen blir stilt motspørsmål og kritiske spørsmål ut fra sammenhenger. Da kan man få de med i samfunnsdebatten og dialoger for det er kjempeviktig. Jeg tror der er det som er den store utfordringen med dem som er blitt ekstremister. Nettopp det at de sitter uten noe tilhørighet i klassen. De får ikke ytret sine meninger der.

Peter ser på det som viktig å møte elever med den religiøse bakgrunnen de har. I teorikapitlet ble det vist at Banks ser nødvendigheten av etnisk literacy i undervisningen. Det vil si at en viktig del av demokratiundervisningen er å styrke kunnskaper om sin egen og andres bakgrunn. Slike kunnskaper vil bidra til økt aksept og toleranse. Som Peter peker på, vil dette være aktuelt for elever med innvandrerbakgrunn. Opplæring til demokrati og medborgerskap må fokusere på å inkludere og møte elevene slik at de ikke – som Peter sier – blir sittende uten tilhørighet i klassen og samfunnet senere.

Brians elev kan brukes som eksempel på at det er viktig å møte elever med en religiøs overbevisning, uavhengig av bakgrunn. De som har innvandrerbakgrunn har nødvendigvis ikke de samme forutsetningene for å delta i debatter og diskurser. De som føler det er problematisk å delta i kritiske diskusjoner på et religiøst grunnlag må også tas på alvor. Sett opp mot Habermas og Banks, peker både Brian og Peter på at god demokratiundervisning må inkludere elever med forskjellig bakgrunn inn i kritiske diskurser, samtidig som det tas hensyn til bakgrunn, etnisitet og religiøs identitet. Den pedagogiske utfordringen blir både å inkludere og tilpasse det religiøse mangfoldet i demokratiundervisningen.

Oppsummering

Intervjuene gjør det mulig å skille mellom to observasjoner som kan få konsekvenser for demokratiundervisningen. For det første gir Chris et eksempel på at det sosiale fellesskapet i klasserommet bærer preg av lite politisk engasjement. Dette kommer for eksempel til syne når klassen skal inngå i diskusjoner om enkelte politiske temaer. For det andre viser eleven til Brian hvordan hans religiøse bakgrunn problematiserte muligheten til kritisk tenkning. Dette er en viktig del av demokratiundervisningen og det å være medborger i et demokrati. Eleven er et eksempel på hvordan religiøs bakgrunn på et individuelt nivå kan være utfordrende pedagogisk for nettopp et slikt mål med utdanning. Pedagogiske utfordringer for demokratiundervisningen kan oppstå både blant elever individuelt og i en klasse.

5. Konklusjon

I oppgavens innledning har det flerreligiøse mangfoldet blitt beskrevet. Det ble vist at ulike religioner har endret seg i det tjuende århundret som et resultat av moderniseringen fra opplysningstiden. Konsekvensene av globalisering og migrasjon, har ført til religiøs pluralisme i post-industrielle demokratiske nasjonalstater. Siden et demokrati skal sørge for frihet og likhet, og samhold i mangfold, må det balansere flerreligiøst mangfold på demokratiske premisser. Skolen har et demokratisk samfunnsmandat og møter derfor den samme problematikken. På bakgrunn av dette ble problemstilling stilt for å beskrive forholdet mellom flerreligiøst mangfold og demokratiundervisning. Problemstillingen ble følgende:

Hvordan snakker samfunnsfag- og KRLE-lærere om opplæring til demokratisk medborgerskap i flerreligiøse klasserom og oppleves det som en pedagogisk ressurs eller et pedagogisk problem?

Gjennom intervju av lærerne har problemstilling blitt besvart i analysekapittelet. Der ble lærernes perspektiver på det flerreligiøse mangfoldet beskrevet. I tråd med det første forskningsspørsmålet beskrev lærerne at påvirkningen flerreligiøsitet har på undervisningen er positiv. Elevenes ulike bakgrunn kan brukes som en pedagogisk ressurs generelt og i demokratiundervisningen spesielt. Lærernes ambisjoner med demokratiundervisningen ble sett i lys av skolens mandat og den generelle del av lærerplanen. Målet og innholdet med undervisningen som lærerne uttrykker, er langt på vei i tråd med skolens øvrige mål. Blant annet vektlegges demokratiske verdier og kritisk tenkning. Videre er lærernes syn på hva som definerer god demokratiundervisning blitt beskrevet gjennom tre ulike nivåer: om, for og gjennom demokrati. Stort sett kan det konkluderes med at de fleste lærerne gjennomfører en undervisning som kjennetegnes av om og for demokrati. Læringsaktivitetene utføres i liten grad gjennom demokrati. Årsaken til det ble videre forklart.

I analysen kom det frem på hvilken måte undervisningen påvirkes av rammefaktorer lærerne har lite innflytelse over. Her ble det særlig fokusert på kompetansemål og tid. Fokuset på kompetansemål ble sett i sammenheng med liberaløkonomisk kunnskapsbasert påvirkning. Skolen har sådan fått et økt fokus på kunnskap og

kompetansemål. Det gjør at innholdet i demokratiundervisningen i stor grad preges av kunnskap om og for demokrati. En demokratiundervisning i tråd med skolens mandat og generelle del hindres på grunn av økt fokus på kompetansemål. En kunnskapsbasert undervisning er ikke ønskelig av lærerne. Konsekvensen av en slik undervisning mener lærerne at vil gjøre elevene mindre engasjert og motivert.

Til sist forteller lærerne hvordan det flerreligiøse mangfoldet oppleves som en pedagogisk utfordring i demokratiundervisningen. Først og fremst viser dette seg gjennom lite politisk engasjement. Chris mener at i klasser hvor elevene har ulike religiøse bakgrunn, ønsker de ikke å engasjere seg politisk. Det er pedagogisk utfordrende å basere undervisningens innhold rundt engasjement, siden elevene er mer konsekvensstyrte. Dette ble beskrevet som et resultat av rammefaktorene som vektla kunnskap og kompetansemål. Lærer Brian påpekte at det flerreligiøsitet kan bli en pedagogisk utfordring i møte med demokratiske verdier, slik som kritisk tenkning. Elever kan ha religiøse overbevisninger som ikke nødvendigvis lar seg forene med drøfting. Det kan by på utfordringer for demokratiundervisning dersom elever ikke ønsker å kritisere eget religiøst ståsted.

Svaret på problemstillingen er dermed at det flerreligiøse mangfoldet i stor grad blir sett på som en pedagogisk ressurs. Det oppstår likevel tilfeller hvor demokratiundervisningen blir utfordrende pedagogisk. I stor grad har det å gjøre med at utførelsen av demokratiundervisning blir hindret å inneholde skolens overordnede mål på grunn av fokus på kompetansemål. Det kan virke som om flerreligiøst mangfold til en viss grad gjør at elever ikke ser nødvendigheten med å engasjere seg politisk og diskutere i klassen. Flerreligiøsitet kan også være utfordrende for demokratiundervisningen om elever har en religiøs identitet som i liten grad åpner for drøfting og kritisk tenkning.

Litteraturliste

- Banchoff, T (2007) *Democracy and the new religious pluralism*. New York: Oxford University Press.
- Banks, J. A. (2006). *Race, Culture, and Education*. Oxon: Routledge Taylor and Francis Group
- Banks, J. A. (2007). *Educating Citizens in a Multicultural Society*. New York: Teachers College Press
- Biesta, G. J. J. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Boulder: Paradigm Publishers
- Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Berge, K. L. & Stray, J. H. (2012). *Demokratisk medborgerskap i skolen*. Bergen: Universitetsforlaget AS
- Bjørndal, B. og S. Lieberg (1978). *Nye veier i didaktikken*. Oslo: H. Aschehoug & Co. (W. Nygaard)
- Brochmann, G. & Kjeldstadli, K. (2008) *A History of Immigration: The case of Norway 900-2000*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Clarke, P. C. (2009). *The Oxford Handbook of the Sociology of Religion*. Oxford: Oxford University Press
- Dewey, J. (2009). *Democracy and Education*. United Kingdom: Lightning Source UK Ltd., Milton Keynes
- Engelsen, B. U. (2006) *Kan læring planlegges? Arbeid med lærerplaner – Hva, hvordan, hvorfor?* (5.utg.) Oslo: Gyldendal Akademiske
- Fjeldstad, D., Lauglo, J. Og Mikkelsen, R. (2011). *Morgendagens samfunnsborgere*. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
- Hauge, A-M. (2014) *Den felleskulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Hovdenak, S. S. og Stray J. H. (2015) *Hva skjer med skolen?* Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

- Leganger-Krogstad, H. (2011) *The religious Dimension of Intercultural Education: contributions to a contextual understanding*. Münster: Lit Verlag
- Lied, S. & Osbeck, C. (2012) *Religionsdidaktisk arbeid pågår: Religionsdidaktikk i Hamar og Karlstad*. Valset: Oplandske Bokforlag
- Lyngsnes, K. og M. Rismark (1999). *Didaktisk arbeid*. (3.utg) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Rogstad, J. (2007) *Demokratisk fellesskap: Politisk inkludering og etnisk mobilisering*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Stray, J. H. (2011). *Demokrati på timeplanen* Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Stray, J. H. & Wittek, L. (Red.) (2014). *Pedagogikk: En grunnbok*. Oslo: Cappelen Damm akademisk
- Tolo, A. & Westrheim, K. (2014). *Kompetanse for mangfold: Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Generell del*. Hentet fra Generell del av læreplanen: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/> [23.01.2017]

Vedlegg

Appendiks A: Intervjuguide

1. Hva innebærer ditt mandat når det gjelder demokratiopplæring?
2. Hva i demokratiundervisningen legger mest vekt på i undervisningen din: kunnskap, formidling av demokratiske verdier, politisk deltagelse, eller kritisk tenkning?
3. Med utgangspunkt i spørsmålet over, hva mener du undervisningen bør legge mest vekt på?
4. Hvordan forholder du deg til de ulike deler av læreplanen i ditt daglige arbeid?
5. Hvordan opplever du forholdet mellom Generell del og læreplanen i fagene?
6. Hvordan oppfatter du det totale omfanget av faginnhold dere skal igjennom i fagene?
7. Har du i løpet av lærerutdanningen eller senere tatt fag eller deltatt på kurs omkring demokrati og medborgerskap?
8. Bruker du dagsaktuelle saker i samfunnsfag?
9. Er det positivt eller negativt at klasserommet er flerreligiøst?
10. Opplever du dette får konsekvenser for opplæring i demokrati og medborgerskap i KRLE og samfunnsfag?
11. Spiller samfunnsfaget noen rolle i skolens opplæring til demokrati og medborgerskap?
12. Spiller religionsfaget noen rolle i skolens opplæring til demokrati og medborgerskap?
13. Hvilke rammevilkår har du for å drive opplæring til demokrati og medborgerskap i KRLE og samfunnsfag?

Appendiks: B

Informert samtykke

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

**”Opplæring til demokratisk medborgerskap i ungdomsskolen” –
Et kvalitativt oppfølgingsprosjekt til ICCS-undersøkelsen**

Bakgrunn og formål

Denne masteravhandlingen er en del av et kvalitativt oppfølgingsprosjekt til ICCS-undersøkelsen. ICCS-undersøkelsen har gjennomført en kvantitativ studie blant elever ved utvalgte ungdomsskoler i landet, hvor de ser på elevenes demokratiske beredskap. Formålet med denne oppgaven er å utvikle kunnskap om demokratiopplæringen på ungdomstrinnet generelt og KRLE- og samfunnsfagundervisningen spesielt. Prosjektet er en masterstudie ved Det teologiske menighetsfakultetet i Oslo. Informantene er hentet ved hjelp av fagperson fra ICCS-prosjektet.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien innebærer at en stiller opp til et intervju med varighet på 60-90 minutter. Data registreres ved hjelp av lydopptaker.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Kun student og veileder har tilgang til datamaterialet. Ingen sensitive opplysninger lagres. Deltagerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. Prosjektet avsluttes 15.05.17, datamaterialet anonymiseres ved prosjektslutt.

Frivillig deltagelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg vil alle personopplysninger bli anonymisert. Dersom du ønsker å delta, eller har andre spørsmål til

forskningsprosjektet ta kontakt med Erlend Furnes ved e-post: erlfur@gmail.com eller mobil: 99259819

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)