



DET TEOLOGISKE
MENIGHETSAKULTET

”Opplæring til demokratisk medborgerskap i ungdomsskolen”

En undersøkelse av læreres perspektiver på demokratiopplæringen i
KRLE og samfunnsfag

ERLEND FURNES

Veiledere:

Førsteamanuensis Janicke Heldal Stray

&

Stipendiat Emil Sætra

*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: Masteravhandling (45 ECTS)

Lektorprogrammet i RLE/ religion og etikk og samfunnsfag

[Antall ord: 22067, eksklusiv: s. i – viii, litteraturliste og vedlegg]

Sammendrag

Opplæring til demokratisk medborgerskap er en tematikk som aktualiseres av flere skolepolitiske dokumenter. Dokumentene fremhever hvordan opplæringen skal bidra til og bygge opp under en demokratisk kompetanse hos elevene. Dette er en kompetanse som vektlegger kunnskap, holdninger og analytiske ferdigheter. God demokratiopplæring innebærer at elevene får opplæring om demokratiet og også en opplæring for- og gjennom demokratisk deltagelse. Demokratiopplæringen innebærer altså – i tillegg til en kunnskapsdimensjon – en handlingsdimensjon.

Denne oppgaven undersøker *hvilke perspektiver lærere ved ungdomstrinnet har på opplæring til demokratisk medborgerskap generelt og tilknyttet fagene KRLE- og samfunnsfag spesielt.*

For å belyse problemstillingen tar oppgaven utgangspunkt i to forskningsspørsmål:

1. Hvordan fortolker lærere deres mandat i demokratiopplæringen og hva mener lærerne bør vektlegges i denne
2. Hvilken form for medborgerskap mener lærerne at elevene lærer i KRLE- og samfunnsfag.

Undersøkelsen baserer seg på semi-strukturerte intervju med fire lærere på to forskjellige ungdomsskoler. I intervjuene ble det snakket om hvordan lærerne fortolker deres og skolens samfunnsmandat, elevenes læring og hva de vektlegger i opplæringen, samt hvordan fagene KRLE- og samfunnsfag bidrar til opplæring til demokratisk medborgerskap.

Lærerne formidler hvordan det er viktig å legge til rette for at elevene tilegner seg nødvendige kunnskaper, ferdigheter og verdier for at de skal kunne delta i samfunnet. Kritisk tenkning blir av flere i denne sammenheng, trukket frem som en essensiell faktor. Lærerne bruker ulike opplæringsstrategier i sin demokratiundervisning, en gjennomgående faktor er hvordan de understreker at opplæring om, for- og gjennom henger sammen - og er forutsetninger for hverandre.

Forord

Det er med blandede følelser jeg nå skriver forordet til min egen masteroppgave. Prosessen har vært lang, utfordrende og lærerik - men samtidig frustrerende og krevende. Først og fremst er jeg stolt over å være ferdig, selv om ligger det en ambivalens der; når en først opplever å mestre akademisk skriving skal en tilsynelatende ikke skrive flere oppgaver.

Jeg vil aller først takke veilederne mine: Janicke Heldal Stray og Emil Sætra. Jeg har lært utrolig mye gjennom å delta i gruppeveiledning sammen med dere og til mine med-masterstudenter - takk til dere også!

Det rettes også en takk til NOVA som initierer dette masterprosjektet. Det har vært et privilegium – håper datamaterialet kommer til nytte. I forlengelsen rettes det også en takk til lærerne som har bidratt til dette forskningsprosjektet. Takk for at dere tok dere tid til å delta med deres perspektiver og meninger – det har vært både spennende og lærerikt å snakke med dere.

Sist og ikke minst: takk til bofeller, kjæreste og familie. Det er fint å ha folk rundt seg og takk for oppmuntringene dere gir meg i hverdagen. Det betyr mye!

Oslo, mai 2017

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	iii
Forord	v
1. Innledning	1
1.1 Oppgavens problemstilling og struktur	2
1.2 Læreplanene	4
1.3 Tidligere forskning	8
2. Hvordan undersøke læreres perspektiver, holdninger og meninger	11
2.1 Det kvalitative forskningsintervju	11
2.2 Bearbeiding av empirisk material	13
2.3 Studiens kvalitet	14
2.4 Etske betraktninger	15
3. Teori	19
3.1 Skolens samfunnsmandat	19
3.2 Demokratilæring	25
3.3 Samfunnsfag og KRLE som demokratiske fag	32
4. Analyse og diskusjon	37
4.1 Læreres fortolkning av demokratimandatet	38
4.2. Opplæring om, for- og gjennom demokratisk deltagelse	45
4.3 Demokratisk kompetanse i fagene	54
5. Avslutning	61
5.1 Læreres fortolkning og vektlegging	61
5.2 Lærerperspektiver på demokratilæringen	62
5.3 Ungdomsskolelæreres betraktninger	63
Litteraturliste	65
Vedlegg	69

1. Innledning

21. juni 2013 oppnevnte regjeringen ved kongelig resolusjon et utvalg for å vurdere grunnopplæringsens fag opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunn- og arbeidsliv. Dette ble gjort ved to utredninger. Først ved en delutredning i 2014, *Elevenes læring i fremtidens skole*. Deretter ved hovedutredningen *Fremtidens skole*, året etter. I delutredningen presenteres et kunnskapsgrunnlag og en analyse av blant annet den historiske utviklingen i grunnopplæringsen, hvordan grunnopplæringsens fag er i forhold til andre land, samt utredninger og anbefalinger fra nasjonale og internasjonale aktører knyttet til fremtidige krav til kompetanser i grunnopplæringsen. Utvalget fremhever særlig en demokratisk kompetanse som består av kunnskaper, holdninger og analytiske ferdigheter de mener er viktige kompetanser i samfunnet fremover, og i en fremtidig skole (NOU 2014:7; 2015:8).

I ICCS-studien *Morgendagens samfunnsborgere*, kartlegges ungdomsskoleelevers demokratiske kompetanse (Mikkelsen, Fjeldstad og Lauglo, 2011). Studien fremhever at den demokratiske kompetansen hos norske elever ikke er svekket sammenlignet med den forutgående undersøkelsen, *Civic Education Study* (1999). Norske 9.klassinger havner på en 5.plass blant jevnaldrende når det gjelder deres kunnskaper, holdninger og analytiske ferdigheter på området. De norske 8. klassingene ligger nærmere det internasjonale gjennomsnittet (NOU 2014:7, s. 50). I tillegg til ICCS- og CIVIC-undersøkelsen, er det flere internasjonale institusjoner som arbeider med å styrke utdanning for demokratisk medborgerskap. Her finner en mellom annet EU, FN, UNESCO, OECD og Europarådet. Felles for disse er at de ønsker en økt bevissthet rundt skolens rolle i utvikling og styrking av demokratisk medborgerskap hos elevene (Stray, 2011, s. 15).

Skolen har sitt samfunnsmandat gjennom opplæringsloven og læreplanverket LK06. Dette kan anses som skolens oppdrag, eller det politiske mandatet - gitt av samfunnet. Formålsparagrafen fra 2009 fremhever hvordan skolen skal ”fremje demokrati, likestilling og vitskapeleg tenkjemåte” (Opplæringslova). I læringsplakaten leser en også at lærerne skal ”stimulere elevane og lærlingane/lære kandidatane i personleg utvikling og i styrking av eigen identitet, i det å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse og evne til demokratiforståing og demokratisk deltaking” (Kunnskapsdepartementet, 2006).

I lys av dette blir skolens formål med demokratiopplæringen å inneholde kunnskap om demokratiet, men også at den skal bidra til å fremme demokratiske verdier hos elevene (Stray, 2011). Her trekkes særlig likestilling og vitenskapelig tenkemåte frem. Likestilling knyttes til respekt for det som er annerledes. Det handler om at alle er like mye verdt, uavhengig av hvem en er, hvor en kommer fra og hvilke evner en besitter. I denne forstand er likestilling en grunnleggende menneskerettighet og et demokratisk prinsipp (Stray, 2011, s. 86).

Formålsparagrafen vektlegger også vitenskapelig tenkemåte. Dette koples til tenkemåter som er begrunnet i lover og regler i samfunnet. De er rasjonelt og empirisk begrunnet og har som formål å virke til det beste for medlemmene i et demokratisk samfunn. Ferdigheter som å tenke kritisk og handle etisk er begge demokratiske verdier som knyttes til en slik vitenskapelig tenkemåte (Stray, 2011, s. 87).

Målsettingen til formålsparagrafen fra 2009 er å styrke demokratiet og den enkeltes deltagelse i det. Dette er en målsetting som av flere omtales som demokratisk medborgerskap (Stray, 2011). Skolens demokratimandat, eller samfunnsmandat, om du vil, innebærer med andre ord en opplæring til demokratisk medborgerskap. Dette gjennom at den blant annet skal stimulerer til deltagelse og engasjement i det demokratiske samfunnet.

1.1 Oppgavens problemstilling og struktur

Denne oppgaven undersøker refleksjoner og oppfatninger lærere har rundt det å drive opplæring om, for og gjennom demokrati og hvordan lærere fortolker deres mandat som demokratiopplærere i skolen. Avhandlingen har følgende problemstilling:

Hvilke perspektiver har lærere ved ungdomstrinnet på opplæring til demokratisk medborgerskap generelt og knyttet til fagene KRLE- og samfunnsfag spesielt.

Det søkes i hovedsak etter to ting i denne oppgaven. På den ene siden ønskes det innsikt i hvordan lærere forholder seg til demokratisk medborgerskap både som begrep og fagområde. Her knyttes det å *forholde seg til*, til lærernes perspektiver, tanker og meninger rundt det å drive opplæring om, for og gjennom demokrati, samt hva de opplever deres mandat som demokratiopplærere er. Videre ligger det i problemstillingen et særlig fokus på fagene KRLE og samfunnsfag. Her søkes det etter hvilket utbytte lærerne opplever elevene får av

demokratisk medborgerskap gjennom disse. Med utgangspunkt i problemstilling og oppgavens målsetting danner disse to forskningsspørsmålene grunnlaget for oppgaven:

1. Hvordan fortolker lærere deres mandat tilknyttet demokratiopplæringen og hva mener lærerne bør vektlegges i denne.
2. Hvilken form for medborgerskap mener lærerne at elevene lærer i fagene KRLE og samfunnsfag på ungdomsskolen.

I tilknytning til forskningsspørsmålene, nevnes her noen av intervju spørsmålene. Lærerne ble spurt om hva deres mandat innebar når det gjaldt demokratiopplæringen. For presiseringens skyld, handler mandat om *oppdraget* en som lærer prøver å oppnå i sin undervisningspraksis. Lærerne ble også spurt om hva de vektla i demokratiopplæringen av følgende aspekter: kunnskap, formidling av demokratiske verdier, politisk deltagelse eller kritisk tenkning.

I det andre forskningsspørsmålet spør jeg etter hvilken form for medborgerskap lærerne mener at elevene lærer. Hvilken *form* for medborgerskap er her tenkt på i sammenheng med opplæringsformene: opplæring om, for- og gjennom demokratisk deltagelse. Av relevante spørsmål fra intervjuguiden kan det nevnes at det ble spurt etter konkrete narrativer fra undervisningen, samt hvordan demokratiopplæringen ser ut i de respektive fagene. Det empiriske datamateriale, sammen med det teoretiske bidraget fra teorikapitlet, danner grunnlaget for oppgavens analyse- og diskusjonskapittel.

Denne avhandlingen er bygd opp av fem kapitler. Til nå er det i dette kapitlet presentert en innledning til oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Kapitlet vil videre presentere samfunnsfag og KRLE ut i fra læreplanverket LK06, og Ludvigsen- utvalgets utredninger. Kapitlet avsluttes med et blick på tidligere forskning gjort på forskningsfeltet. De resterende delene av oppgaven er tematisert inn i et metodekapittel, et teorikapittel, et analyse- og diskusjonskapittel og et avsluttende kapittel.

I metodekapitlet gjennomgår jeg de metodiske valgene tatt i forskningsprosessen, samt etiske betraktninger kvalitativ forskning medfører. I kapittel tre presenteres oppgavens teoretiske utgangspunkt. Her redegjøres det for demokratiteori, ulike blick på medborgerskap, samt en redegjørelse for en forståelse av KRLE- og samfunnsfag som fag som stimulerer til demokratisk kompetanse. De teoretiske bidragene knyttes så videre inn i kapittel fire, hvor de

empiriske data diskuteres i lys av det teoretiske bidraget. I dette kapitlet søkes det å svare på forskningsspørsmålene i henholdsvis tre delkapitler. Oppgaven avsluttes i kapittel fem. Her gis det en oppsummering og sammenfatning av funnene til forskningsspørsmålene og problemstillingen.

1.2 Læreplanene

Læreplanen i samfunnsfag for grunnskolen er strukturert inn i fire hovedområder: utforskeren, geografi, historie og samfunnskunnskap. Hovedområdene har som hensikt å utfylle hverandre og må ifølge læreplanen sees i sammenheng (Kunnskapsdepartementet, 2013).

Utforskeren skal benyttes parallelt med de andre hovedområdene. Formålet er ”å bygge opp samfunnsfaglig forståelse gjennom nysgjerrighet, undring og skapende aktiviteter.” (Kunnskapsdepartementet, 2013). Samfunnskunnskap er integrert i hvert hovedområde i læreplanen og omfatter emner som sosialisering, politikk, økonomi og kultur. Læreplanen trekker også frem verdien av likestilling, medborgerskap og utvikling av demokratiske ferdigheter som viktige dimensjoner i faget (Kunnskapsdepartementet, 2013). Historieområde har som formål å utvikle en historisk oversikt og innsikt, samtidig skal det stimulere til kritisk og reflektert deltakelse i samfunnet. Geografi på sin side, omfatter lokalisering og utbredelse av naturlige og menneskeskapte forhold på jorda. Formålet er her å stimulere til en forståelse av hvordan og hvorfor forholdene påvirker hverandre (Kunnskapsdepartementet, 2013).

Formålet i samfunnsfag belyses i læreplanen for faget: ”faget skal stimulere til og gi erfaring med aktivt medborgerskap og demokratisk deltakelse. (...) dermed skal faget bidra til bevisst identitetsdannelse og trygg forankring i eget samfunn og egen kultur for alle elever.” Verdien av demokratikunnskap formidles også i læreplanen: ”Kunnskap om samfunn og politikk har verdi i seg selv, og er samtidig en forutsetning for demokratisk deltakelse” (Kunnskapsdepartementet, 2013).

I Ludvigsen- utvalgets delutredning (2014) viser de til at samfunnsfaget på ungdomstrinnet i større og større grad har blitt en arena for demokrati og medvirkning. Her trekker de inn hvordan faget i 2013 fikk ansvar for en rekke mål knyttet til demokratiforståelse og demokratisk deltakelse. Samtidig oppleves læreplanen i samfunnsfag, slik den er per i dag, problematisk med tanke på faginnhold og struktur. Siste læreplanrevisjon fra 2013 viser at

interessen for faget er stor - men det er krevende å begrense omfanget av faginnholdet. Dette blir særlig synlig i læreplanen siden den bærer preg av innhold og kompetansemål som skal dekke et overordnet kompetanseområde, samtidig som den skal dekke flere spesifikke. Utvalget slår fast at læreplanen er, per dags dato, for krevende å operasjonalisere for lærere og skole til lokal bruk (NOU 2014:7, s. 85-86).

Læreplanen i KRLE er strukturert inn i tre hovedområder. Kristendom som livssynsfag er et eget hovedområde. Omfanget av kristendomsundervisningen skal ifølge formålsbeskrivelsen bestå av halvparten av undervisningstiden. Dette begrunnes med: ”Faget skal gi kjennskap til den betydning kristendommen har som kulturarv for samfunnet vårt. Om lag halvparten av undervisningstiden i faget skal av den grunn brukes på kristendomskunnskap” (Kunnskapsdepartementet, 2015a). De resterende timene skal fordeles ut over de to andre hovedområdene. Jødedommen - sammen med islam, hinduisme, buddhisme og andre livssyn, er et hovedområde. Det siste er tilegnet filosofi og etikk.

Generelt om faget sier formålsbeskrivelsen at kunnskap om religioner og livssyn er vesentlig for å kunne tolke tilværelsen og for å forstå kulturer i samfunnet. De fremheves også hvordan religionskunnskap er viktig for å få forståelse for samfunn andre steder i verden. Om undervisningen i faget sier planen at den skal stimulere til allsidig dannelse og gi rom for undring og refleksjon. Faget skal også stimulere til dialog mellom mennesker med ulik oppfatning av tros- og livssynsspørsmål. Her vektlegges mellom annet respekt for religiøse verdier, samt menneskerettighetene og menneskerettighetenes etiske grunnlag (Kunnskapsdepartementet, 2015a).

Ludvigsen- utvalget (2015) fremhever flere likhetstrekk mellom samfunnsfag og KRLE. De viser til hvordan demokratisk kompetanse er et tverrfaglig tema som kan fremstilles i alle fagene på skolen, således ser de på kompetansen som en felles byggestein. Ved å se på det som en felles byggestein for fagene, argumenterer utvalget for at arbeidsdelingen mellom fagene blir tydeligere. Dette hevder de igjen vil påvirke omfanget i de ulike læreplanene, siden alt ikke lenger må inn i den (NOU 2015:8, 2015, s. 53).

Grunnleggende ferdigheter

Når begrepet *Grunnleggende ferdigheter* ble aktualisert gjennom LK06 var ambisjonen at alle lærere, uavhengig av hvilket fag de underviste i, skulle integrere disse i sin undervisning (Skovholt, 2014). Ferdighetene blir sett på som en del av allmenndannelsen. Skolens rolle er å sørge for at de gir ”innsikt i det komplekse å være menneske, om relasjonen mellom den enkelte og de andre, samt mellom menneske og samfunn.” (St.meld. nr.30, 2004, s. 31-32).

De grunnleggende ferdighetene bygger på det engelske begrepet *literacy* (St.meld. nr. 30, 2004, s. 33). Dette begrepet blir ofte forstått som evnen til å kunne lese og skrive, men mer spesifikt handler det om å kunne bruke lesing og skriving til ulike formål i ulike sammenhenger (Skovholt, 2014, s. 460). Hovedideen er at elevene, gjennom å oppøve lese- og skriveferdigheter, blir i stand til å fungere i de ulike literacy-hendelsene som preger samfunnet og hverdagslivet. Denne formen for literacy omtales også som medborgerskaps-literacy. (Skovholt, 2014, s. 462). Det overordnede formålet med de grunnleggende ferdighetene knyttes til demokrati og medborgerskap:

Demokrati innebærer at borgerne i et samfunn bestemmer hvilke politiske idealer samfunnet skal styres etter. For å kunne forstå og delta i den politiske debatten og den demokratiske utviklingen har alle behov for denne typen grunnleggende ferdigheter (St.meld. nr. 30, 2004, s. 31).

De grunnleggende ferdighetene består av: *å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne lese, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy*. Disse blir alle sett på som avgjørende redskaper for å utvikle elevers kompetanse i de ulike fagene (Skovholt, 2014, s. 457). I *Kultur for læring* fremheves det at ferdighetene er ”helt nødvendige forutsetninger for læring og utvikling både i skole, arbeid og samfunnsliv” (St.meld. nr. 30, 2004, s. 32). Videre settes elevenes allmenndannelse og tilegnelse av ferdighetene i sammenheng. Her påpekes det hvordan allmenndannelsen er nødvendig for å tilegne og bruke de ulike ferdighetene. Samtidig ser de på ferdighetene i seg selv som nødvendige for den samme dannelsen. Både allmenndannelsen og de grunnleggende ferdighetene blir fremhevet som avgjørende elementer i arbeids- og privatlivet, samt også for utviklingen at det demokratiske samfunnet. Således danner de grunnleggende ferdighetene en bro mellom demokrati, dannelse og likeverd på den ene siden og konkret kunnskap og ferdigheter på den andre siden (St.meld. nr. 30, 2004, s. 31-32).

Generell del av læreplanen

Begrepet allmenndanning dukket først opp i den offentlige pedagogiske debatten på starten av 1800-tallet. At allmenndanning ble en målsetting for skolen, førte til en utvidelse av kunnskapsbegrepet. Å være kunnskapsrik betydde å ha kunnskaper innen et bredt felt. Danning, på sin side, handlet om å utvikle evnene sine (Aase, 2005, s. 24). Aase viser hvordan utviklingen av danningstenkningen gjennom 1800-tallet har utviklet seg fra å være elitisk, hvor det var forbeholdt en liten del av samfunnet - til å bli et demokratisk prosjekt. Nå skulle det å forstå, beherske og delta i de ulike kulturelle formene i samfunnet ikke bare være en mulighet for noen få, men være en mulighet for alle (Aase, 2005, s. 25).

Den generelle delen av læreplanen fremhever tre punkter knyttet til hva god tilegnelse av allmenndannelse innebærer:

- (1) konkret kunnskap om menneske, samfunn og natur som kan gi overblikk og perspektiv;
- (2) kyndighet og modenhet for å møte livet, praktisk, sosialt og personlig;
- (3) egenskaper og verdier som letter samvirket mellom mennesker og gjør det rikt og spennende for dem å leve sammen (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993).

Formålet med generell del av læreplanen er å utdype formålsparagrafen i opplæringsloven. Planen inneholder de verdimeslige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for grunnskolen og videregående opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2015). I planen blir kunnskap fremhevet som noe som skal gi overblikk og perspektiv i møte med de praktiske, sosiale og personlige forholdene i livet. I tillegg vektlegges egenskaper og verdier som er nødvendige for å leve og samhandle i samfunnet.

Den generelle læreplanen er blitt kritisert for å ha flere svakheter i møte med dagens skole; siden 1993 har det kommet ny formålsparagraf, teknologien har endret seg betraktelig og miljøutfordringene er mer aktuelle enn før (Kunnskapsdepartementet, 2017). I midlertid ligger det nå et nytt forslag til en generell del ute på høring. Her foreslår kunnskapsdepartementet å endre navn fra Generell del til *Overordnet del- verdier og prinsipper*. Tanken er at den nye ”Generell del” i større grad enn tidligere, skal peke på skolens doble samfunnsoppdrag: *danning og utdanning*. Den overordnede delen forener tre tverrfaglige temaer som skal bidra

til at elevene utvikler forståelse og klarer å se sammenhenger på tvers av fagene. Temaene kretser rundt folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017). Formålet og behovet for en revidering utdypes av Kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen: ”Vi trenger en ny generell del som gjør barna best mulig i stand til å leve og jobbe i en fremtid hvor mye vil være annerledes enn i dag” (Kunnskapsdepartementet, 2017).

1.3 Tidligere forskning

Opplæring til demokratisk medborgerskap har i Norge lenge vært upløydd mark innen forskning på utdanning. De siste årene har det derimot vært flere relevante bidrag til forskningsfeltet. I det følgende presenteres noen av disse:

Janicke Heldal Stray skrev i 2009 en doktorgrad med tittelen: *Demokratisk medborgerskap i norsk skole?* Her kom hun med en grundig redegjørelse av medborgerbegrepet, et begrep som frem til da verken var synliggjort eller aktualisert i en norsk utdanningsdiskurs (Stray, 2009, s. 7). Avhandlingen hennes har videre dannet utgangspunkt for flere bøker tilknyttet demokrati og utdanning. Blant disse kan nevnes *Demokrati på timeplanen* (2011). Her settes demokratisk medborgerskap inn i en pedagogisk sammenheng og boken fremhever samtidig hvordan skolen kan tilrettelegge for en undervisning som bidrar til å styrke elevenes demokratiske kompetanse og forberede elevene til samfunnsdeltagelse.

Også masteravhandlinger er blitt skrevet inn som bidrag til dette feltet. Et relevant bidrag her er Emil Sætra sin mastergradsavhandling: *Demokratisk medborgerskap i samfunnsfag* (2015). Masteravhandlingen undersøker hvordan samfunnsfaglærere på videregående uttrykker seg om sine praksisambisjoner og praksisvilkår tilknyttet opplæring til demokratisk medborgerskap (Sætra, 2015, s. 5). Min studie skiller seg fra Sætra sin ved at den blant annet forsker på ungdomsskolelæreres perspektiver. Siden min avhandling – i tillegg til å se på hvordan lærere gjør demokratiopplæring i samfunnsfaget – også omtaler demokratiopplæringen i KRLE, kan mastergradsavhandlingen til Stine Stokkeland (2016) også nevnes. Hun har undersøkt holdningsdanning i religionsundervisningen og blant annet sett på hvilke verdier og holdninger lærere anser som viktige for elevene (Stokkeland, 2016).

Av internasjonale undersøkelser kan CIVIC- undersøkelsen fra 1999 og ICCS- undersøkelsen fra 2009 nevnes. I utgangspunktet er disse samme undersøkelse, CIVIC endret senere navn til *International Civic and Citizenship Education Study* (ICCS). Begge studiene er initiert av IEA (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement). ICCS-undersøkelsen fra 2009 er fremstilt i rapporten: *Morgendagens samfunnsborgere* (2011). Rapporten kartlegger unge skoleelevers oppfatninger av demokrati og medborgerskap, samt lærersvar om demokratirelatert undervisning og skolelederes oppfatninger av temaet (Mikkelsen, Fjeldstad og Lauglo, 2011).

Dette kapitlet har innledet oppgavens tema: *Opplæring til demokratisk medborgerskap i ungdomsskolen*. Det er, gjennom å trekke frem Ludvigsen- utvalgets utredninger, pekt på hvordan det er tenkt et økt fokus på tilegnelse av elevenes demokratiske kompetanse fremover. I neste kapittel redegjøres det for forskningsprosessens hva, hvordan og hvorfor i henhold til de metodiske valgene i dette prosjektet.

2. Hvordan undersøke læreres perspektiver, holdninger og meninger

2.1 Det kvalitative forskningsintervju

I denne avhandlingen undersøkes læreres holdninger, meninger, refleksjoner og oppfatninger tilknyttet temaet *opplæring til demokratisk medborgerskap*. De ulike perspektivene er av subjektiv karakter og gir i dette tilfelle innblikk i respondentenes personlige tilnærming til temaet. Av metodiske fremgangsmåter, opplevdes det mest hensiktsmessig å velge en kvalitativ tilnærming fremfor en kvantitativ tilnærming til forskningsprosjektet.

Det kvalitative forskningsintervjuet karakteriseres ved dens søken etter å forstå verden ut ifra intervjupersonens side. Den fungerer både som et livsverdenintervju og som en profesjonell samtale. I intervjuet får en anledning til å stille spørsmål og skape samtale med den hensikt å få innblikk i den intervjuedes meninger, holdninger og handlingsvane - også kallet den intervjuedes *livsverden* (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Det profesjonelle aspektet ved samtalen handler om hvordan kunnskapen konstrueres i interaksjonen mellom den som intervjuer og den som responderer (Kvale & Brinkmann, 2015).

I denne masteravhandlingen er det benyttet semistrukturert intervju som metode for innhenting av empirisk data. Begrepet *semistrukturert* sier i seg selv på mange måter hva metoden innebærer. Intervjuet er verken fullstendig strukturert eller ustrukturert (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Det semistrukturerte intervjuet brukes når formålet er å forstå temaer fra dagliglivet fra intervjupersonens side. Dette innebærer at en ”innhenter beskrivelser av den intervjuedes livsverden med henblikk på å fortolke betydningen av de beskrevne fenomenene” (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 156). Metoden har noen retningslinjer og formen minner om den dagligdagse samtalen, men i den grad den er strukturert - er dette gjennom at den foregår innenfor et bestemt tema og utføres i overensstemmelse med en intervjuguide. I etterkant blir intervjuet transkribert, og sammen med lydopptakene utgjør dette materiale for den påfølgende meningsanalysen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46).

I det semistrukturerte intervjuet er det vanlig å benytte en intervjuguide når en gjennomfører dybdeintervjuer. Denne bidrar på sett og vis til å ”semistrukturere intervjuet” ved at den innehar en tematisering av samtalen og gjerne også en struktur på rekkefølge og tidsbruk tilknyttet de ulike spørsmålene. En intervjuguide gjennomgås nødvendigvis ikke slavisk, men

den fungerer veiledende for spørsmålene en stiller under intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015).

I mitt prosjekt fikk jeg utdelt åtte spørsmål fra NOVA. Disse skulle være felles for alle som deltok innen dette masterprosjektet. Spørsmålene ble utdelt på bakgrunn av NOVA sin interesse for det empiriske materiale. I tillegg til disse, valgte jeg å stille ulike spørsmål som kunne bidra til å belyse oppgaven min fra flere sider. Dette var spørsmål som søkte å definere begreper, spørsmål som fordret narrativer fra klasserommet og også spørsmål som gikk etter lærernes meninger knyttet til demokratiopplæring. Videre spurte jeg om lærerens undervisningspraksis innen de ulike fagene, dette for å få frem nyansene og forskjellene mellom demokratiopplæringen i henholdsvis samfunnsfag og KRLE. Lærerne ble også i forkant av intervjuene tilsendt et utdrag fra intervjuguiden. Her var intensjonen at de på forhånd skulle få mulighet til å sette seg inn i tematikken - demokratisk medborgerskap. Dette var et frivillig tilbud fra min side, noe lærerne i ulik grad benyttet seg av.

Utvalg

I prosessen med å finne informanter satte jeg to kriterier. Jeg ønsket lærere som underviste i et eller begge av de aktuelle fagene og de skulle være lærere på ungdomsskolen. Dette er en *kriteriebasert utvelgelse*, og handler om hvordan informantene velges etter hvordan de oppfyller bestemte kriterier satt av forskeren. Utvelgelsen er igjen *strategisk*, siden forskeren på forhånd må ha tenkt over hvilke informanter som må delta for å få samlet de nødvendige dataene (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 50-51). Således er utgangspunktet først og fremst hva som er mest hensiktsmessig – et utvalg læreres perspektiver - og ikke at informantene skal være representative for alle ungdomsskolelærere i Norge (Christoffersen & Johannessen, 2012). Informantene ble plukket ut ved at jeg sendte eposter til skoleledere og rektorer ved ulike skoler. Disse satt meg i kontakt med lærere som passet til mine kriterier. I det følgende presenteres respondentene. Lærerne er tildelt fiktive navn for å bevare konfidensialiteten til hver enkelt.

Anna har jobbet som lærer i tolv år. Hennes utdanning er fra Blindern og hovedfaget er medievitenskap. Hun har i tillegg mellomfag i sosiologi, samt emner innen kristendom og samfunnsfag. Anna er kontaktlærer i 8.klasse. Her underviser hun i samfunnsfag og norsk.

Jens er utdannet fra lærerhøgskolen. Han har undervisningskompetanse i norsk, spansk og KRLE. I intervjuet kom det frem at han har undervist i samfunnsfag tidligere, men dette var før LK06. Jens har jobbet som lærer siden 2004 og underviser nå i 9.klasse.

Bodil har undervisningskompetanse i norsk og KRLE, samt noen emner i samfunnsfag. Hun har jobbet som lærer i tretten år og er nå kontaktlærer i 8.klasse.

Per har ikke tatt vanlig lærerhøgskole, men har først tatt fag og pedagogikken i etterkant. Han har historie som hovedfag, og forteller hvordan han i senere tid har tatt religionsvitenskap og psykologi. Han holder nå på med engelsk ved siden av læreryrket. Til vanlig jobber Per som kontaktlærer, men er fritatt dette året grunnet videreutdanning.

2.2 Bearbeiding av empirisk material

Prosesen med å transformere muntlig tale til skriftlig tekst kalles å transkribere. Dette er en nødvendig prosedyre for å gjøre intervjusamtalen tilgjengelig for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). Fremgangsmåten er på flere måter ikke ukomplisert og kan anses som en fortolkningsprosess.

I en transkripsjon blir samtalen mellom to mennesker som er fysisk til stede, abstrahert og fiksert i skriftlig form. Så snart intervjutranskripsjonene er foretatt, er man tilbøyelig til å betrakte dem som de egentlig grunnleggende empiriske data i et intervjuprosjekt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204).

Som forsker stilles en i denne prosessen fremfor flere valg. Et av disse er blant annet hvordan en fremstiller informantene. Skal en skrive ned ordrett alt de sier, eller skal en gjøre endringer for å gjøre det mer presentabelt i oppgaven? Lærerne som ble intervjuet til dette prosjektet hadde ulike dialekter, men av flere grunner valgte jeg å fremstille de på bokmål. For det første førte dette til at de transkriberte dataene ble lettere å anvende i analysen. En annen vesentlig faktor er at det også bevarer konfidensialiteten til informantene, altså de retningslinjer vi - jeg som forsker og de som respondenter - ble enige om i form av skriftlig samtykkeerklæring og muntlig enighet.

I etterkant av transkripsjonene ble lærernes uttalelser kategorisert og tematisert. Denne prosessen ble gjort ved at det ble skrevet tematiserte narrativer ut i fra de transkriberte intervjuene. Dette viste seg å være fordelaktig ved flere hold; for det første fikk jeg dypere kjennskap til de ulike lærernes meninger og uttalelser. For det andre ble datamateriale enklere å anvende i analysen. Denne prosessen heter kvalitativ innholdsanalyse, og handler om at en bryter ned tekstmateriale for å undersøke og sammenligne hva som blir sagt mellom informantene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 226).

2.3 Studiens kvalitet

Begrepene validitet og reliabilitet er mye brukt tilknyttet vurderingen av kvaliteten på et forskningsprosjekt. Disse vurderingene kan eksempelvis forstås som spørsmål en stiller seg til forskningen, henholdsvis; hvilke data er det som brukes?, på hvilken måte foregår innsamlingen av det empiriske materiale?, og hvordan data bearbeides. Dette er spørsmål som går på forskningens *reliabilitet*. De undersøker datamaterialets pålitelighet, som handler om i hvilken grad det empiriske materialet i forskningen er til å stole på (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23). Videre kan en stille seg spørsmål knyttet til hvor relevante datamateriale brukt i forskningen er. De empiriske data er på flere måter en slags representasjon av virkeligheten, og spørsmålet en stiller seg når en undersøker forskningens *validitet*, er hvor godt det empiriske materiale representerer fenomenet som undersøkes (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24).

I denne kvalitative studien betegner forskningens reliabilitet, forskningsresultatets konsistens og troverdighet. Det handler om i hvilken grad et resultat kan reproduseres på et senere tidspunkt av en annen forsker og særlig i hvilken grad intervjupersonen vil endre sine svar i et intervju med en annen forsker (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). I min intervjuundersøkelse var jeg særlig ute etter læreres perspektiver og holdninger på demokratiopplæringen i skolen. Spørsmålene jeg stilte var i hovedsak åpne og jeg la vekt på å ikke stille ledene spørsmål. Kvale og Brinkmann peker på hvordan ledende spørsmål i intervjusammenheng påvirker dataens reliabilitet og trekker frem flere kvalitetskriterier for det kvalitative forskningsintervjuet. Her peker de blant annet på hvordan det er en fordel med korte spørsmål og lange svar, og ikke minst hvordan spørsmålene som er stilt på forhånd blir tydelig redegjort for (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 194). Det siste er særlig viktig for å unngå misforståelser og også for at en skal unnlate å ilagge en mening som ikke var intendert fra respondentens side.

Validiteten av denne undersøkelsen dreier seg i hovedsak om hvorvidt metoden benyttet er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). I lys av denne definisjonen av validitet, oppfyller min undersøkelse disse kriteriene. Det semistrukturerte intervjuet som metode er både relevant og egnet som metode for å undersøke læreres perspektiver og holdninger. Samtidig handler ikke validitet i kvalitativ forskning utelukkende om i hvilken grad metoden som er benyttet er egnet eller ikke. Det handler også om en kontinuerlig prosessevaluering vedrørende validiteten i alle ledd. Det er essensielt at forskeren er kritisk til egne tolkninger og undersøker eventuelle feilkilder (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 277-279).

2.4 Etske betraktninger

Intervju er på mange måter en moralsk undersøkelse, således fører en kvalitativ forskningsprosess flere etiske problemstillinger ved seg (Kvale & Brinkmann, 2015). ”Det menneskelige samspill i intervjuet påvirker intervjupersonene, og kunnskapen som produseres i intervjuet, påvirker vårt syn på menneskets situasjon” (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 95). I dette innebærer en bevisstgjøring rundt hva for kunnskap som produseres og hvilken rolle en innehar som forsker. Det er flere etiske retningslinjer en forsker må forholde seg til i en slik prosess. Kvale og Brinkmann trekker frem fire etiske retningslinjer, som i det følgende blir brukt som kategorier for å redegjøre for mine etiske betraktninger. De fire områdene er: informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle (Kvale & Brinkmann, 2015).

Informert samtykke innebærer at forskningsdeltakerne mottar et skriv som viser til studiens overordnede formål, hva datamaterialet skal brukes til, samt hva som skjer med personopplysningene og mulige risikoer og eventuelle fordeler ved prosjektdeltagelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). I mitt prosjekt ble informert samtykke sendt via epost til intervjupersonene. Her ble de informert om bakgrunn og formål for studien, hva deltagelsen i studien innebærer, hva informasjonen brukes til, samt hvordan opplysningene om de ble behandlet. De ble også informert om at deltagelse ved studien var frivillig og at de når som helst - og uten noen grunn, kunne trekke seg fra studien. Informert samtykke baserer seg på prinsippet om individuell autonomi og prinsippet om å ”gjøre noe godt” (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Forskningsprosjektet ble meldt til *Norsk senter for forskningsdata* (NSD). Grunnet at verken direkte eller indirekte personopplysninger ble registrert, samt at det heller

ikke ble samlet inn noen form for sensitiv informasjon om informantene i forbindelse med prosjektet, ble studien funnet ikke meldepliktig.

Informert samtykke bidrar også til enighet med deltagerne rundt hva dataene fra deres deltagelse brukes til. I forskning refereres dette til *konfidensialitet* (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). Vanligvis omhandler dette at data ikke er identifiserbare. I møte med mine informanter ble de informert om at de som personer, samt skolen de arbeidet på, ville bli anonymisert. Denne informasjonen fikk de skriftlig i form av informasjonsskrivet, men også muntlig i forkant av intervjuene.

Konsekvensene av min forskning anså jeg i forkant som minimale. I et forskningsintervju er mulige konsekvenser i hvilken grad deltakerne risikerer å bli påført skade, eller eventuelle fordeler det er ved å delta (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). I min studie var deltagelsen frivillig og all informasjon om dem ble anonymisert og behandlet konfidensielt. Det er med andre ord ikke mulig å identifisere noen av informantene i avhandlingen. Av mulig påvirkning kan det trekkes frem hvordan informantene fremstilles i oppgaven. Kvale og Brinkmann peker på hvordan deltagere i et forskningsprosjekt kan oppleve det som krenkende om deres fremstilling ikke stemmer overens med deres opplevelse av intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). Dette understreker hvordan en som forsker hele tiden må gjøre etiske overveielser når en fortolker og behandler det empiriske datamaterialet.

Innen kvalitativ forskning spiller forskerens rolle som person, og også forskerens integritet en rolle for kvaliteten på kunnskapen som kommer frem i forskningen. Særlig er forskerens integritet relevant i intervjusituasjonen, siden intervjueren er det viktigste redskapet for innhenting av kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Et av hovedområdene til det kvalitative forskningsintervjuet er å skape en setting hvor deltagerne fritt kan uttrykke deres egne forståelser og fortolkninger på egne betingelser (Patton, 2002, s. 348). Dette viser til behovet av å oppnå tillit hos forskningsdeltagerne. Tillit er viktig for at respondentene skal oppleve intervjuet som trygt. I tillegg bidrar det til å lette samspillet i intervjusituasjonen (Patton, 2002, s. 353).

Kjennskap til ulike etiske teorier og retningslinjer er gunstig i møte med valg som veier etiske hensyn opp mot vitenskapelige, men som Kvale og Brinkmann presiserer, handler det til syvende og sist om forskerens kunnskap, erfaring, ærlighet og rettferdighet (Kvale &

Brinkmann, 2015, s. 108). I mine intervjuforberedelser fikk jeg gjennomført pilotintervju for å øve på hvordan jeg fremsto i en intervjusituasjon. Dette var fordelaktig ved flere hold siden en har mulighet til å reflektere over de moralske implikasjonene intervju medfører, samt at en får trene på å stille gode spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137).

Tilknyttet erfaringsdimensjonen, har jeg lært noe nytt som forsker på flere nivå. For det første har jeg lært mye om meg selv i rollen som intervjuer. I sammenheng med tematikken demokrati og medborgerskap, har jeg i tillegg tilegnet ny kunnskap gjennom bearbeidelsen av det empiriske materiale. Således har potensiale for læring vært til stede gjennom hele prosjektet; helt fra planleggingen av intervjuene, gjennom analysen og til sist - ferdigstillingen av oppgaven. Kvale og Brinkmann kategoriserer dette som en *eksplorativ* tilnærming til forskningen. Denne viser til hvordan nye fenomener avdekkes underveis i forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 147).

I dette kapitlet har jeg redegjort for de metodiske valg tatt i forkant, underveis og i etterkant av de kvalitative intervjuene. I neste kapittel presenteres det teoretiske rammeverket for oppgaven. Dette kan anses som et verktøy inn mot analysen, hvor det empiriske materiale diskuteres og analyseres i lys av ulike teoretiske perspektiver på mandat, demokratilæring og skolefagene samfunnsfag og KRLE.

3. Teori

3.1 Skolens samfunnsmandat

Skolen har sitt samfunnsmandat eller demokratimandat, om du vil, fra læreplanverket LK06 og opplæringsloven. Dette mandatet er på sett og vis oppdraget skolen har fått fra samfunnet. Skolen selv er en oppdragelsesinstitusjon og har i oppgave å videreformidle og videreføre samfunnets verdier og holdninger (Stray, 2011, s. 74). Slik sett kan skolens samfunnsmandat også sees på som et politisk mandat. Her blir skolen, i tillegg til å bidra til kunnskapstilegnelse og læring, et politisk redskap for å ”oppdra elevene til å bli samfunnsdeltagere og demokratiske medborgere” (Stray, 2011, s. 74). Samfunnsmandatet defineres i opplæringsloven §1, Formålsparagrafen. Her beskrives rettigheter og plikter for opplæringen, samt rammene for hva opplæringen skal inneholde og hvordan den skal foregå i praksis. Samlet gir innholdet i opplæringsloven, forskriftene og læreplanverket en definisjon på hva som er skolens oppgave og målsetting (Stray, 2011, s. 75).

I boken *Hva skjer med skolen?* argumenterer Hovdenak & Stray (2015) for at skolens samfunnsmandat er en tosidig prosess. De peker på at skolen på den ene siden skal være et middel for danning av den enkelte elev, og på en annen side et mål for å nå et ønsket samfunn (Hovdenak & Stray, 2015, s. 17). Gjennom å peke på de åtte tidligere revideringene av formålsparagrafen og også diskursen i forkant av danningen av fellesskolen, viser de til hvordan den tosidige prosessen: danning og nytte- er historisk, tradisjonelt, profesjonelt og kulturelt implementert i den norske skole. Samfunnets demokratimandat og målet om å ha lærere med demokratiske holdninger som kan undervise elever og bidra til å utvikle deres demokratiske kompetanse, må sees i sammenheng med skolens generelle utvikling fra siste halvdel av 1800-tallet. På den tiden ble det i Norge vektlagt at alle borgere skulle ha rett til politisk medbestemmelse. Grunnloven viste til at den lovgivende makten, Stortinget- hadde sitt grunnlag i folket. Siden Stortinget fungerte etter fullmakt fra befolkningen fikk dette igjen implikasjoner for hvordan skolen ble organisert. Lærerne skulle undervise med vekt på at elevene ble lært opp til medbestemmelse og medvirkning, og at de fikk kunnskap om demokratiet. Dermed var det et behov at lærerne hadde utviklet demokratiske holdninger (Roos, 2014, s. 98).

Biesta (2014) problematiserer i sin bok *Utdanningens vidunderlige risiko*, begrepet utdanning. Han hevder at en ikke kan kreve at utdanningen skal være sterk, trygg, forutsigbar eller risikofri. Forutsetter en, hevder Biesta, at utdanning kun innebærer to alternativer: å gi etter for barnets ønsker, eller å underkaste barnet samfunnets ønsker, så undergraver en poenget med utdanningen. Utdanning handler om å omdanne det som ønskes, til det som er ønskelig. Denne omdannelsen, sier Biesta, kan ikke drives frem av selvets perspektiv eller selvets lengsler, men forutsetter involvering (Biesta, 2014, s. 25). Biesta knytter dette opp mot demokratiundervisning. Han peker på en rådende forståelse som sier at relasjonen mellom demokrati og utdanning er en ekstern relasjon, hvor utdanning blir forstått som forløpet til danningen av demokratiske borgere. Denne forståelsen tar for gitt at det skapes demokratiske mennesker gjennom demokratiske prosesser og praksis (Biesta, 2014, s. 128). En slik forståelse av demokratiutdanningen kaller Biesta for et *psykologisk syn* på utdanning. Her blir den pedagogiske oppgaven å produsere et bestemt type individ gjennom å jobbe med kroppen og sinnet til eleven. Gitt at en opererer med en slik forståelse, får utdanningen en moralsk funksjon. Dette siden hovedoppgaven blir å produsere individer med gitte moralske egenskaper og evner (Biesta, 2014, s. 129). Biesta problematiserer en slik psykologisk forståelse av demokratiutdanningen. Han hevder at et av de største problemene med en ekstern relasjon mellom utdanning og demokrati, er at det er vanskelig å anerkjenne det politiske elementet ved en slik utdanningsprosess.

Når demokratiet etableres som målet for demokratisk utdanning, som noe som kommer etter utdanningen, gir man et signal om at læringen som betyr noe i disse prosessene, i seg selv ikke er påvirket av den demokratiske politikkenes særtrekk. Fra et demokratisk perspektiv er et av problemene med denne tankegangen at en baserer seg på en antakelse om at et godt utdannet borgerskap er demokratiets garantist. (Biesta, 2014, s. 129).

Demokrati og medborgerskap

Demokrati og demokratisk medborgerskap er begge omdiskuterte begreper som er i kontinuerlig bevegelse og endring. I tilknytning til dette, peker Stray (2012) på to årsaksforhold. Det ene er at samfunnet stadig møter på utfordringer som påvirker begrepene, som igjen er en gjensidig prosess. En annen grunn er knyttet til det flerkulturelle samfunnet, hvor flere og flere rettigheter blir fremforhandlet til nye grupper.

Begrepet *demokrati* bygger på de greske ordene *demos* og *kratos*. Disse kan oversettes med *folk* og *styre*. Direkte oversatt betyr demokrati folkestyre og det er en politisk styreform. Frihet og likhet er begge sentrale verdier i et demokrati. Disse verdiene bidrar til å gi folk kollektive rettigheter og hjelper blant annet til å: danne politiske fellesskap, stemme ved valg, skape likhet overfor domstolene og gi retten til å uttrykke seg fritt (Stray, 2011, s. 22). I tillegg til å være en måte å styre et land eller samfunn på, kan demokrati forstås som en måte å leve sammen på. Det er også særlig relevant når det kommer til den pedagogiske praksisen i demokratiopplæringen på skolen, hvor utdanning til demokrati først og fremst handler om å lære å leve sammen (Stray, 2011, s. 27). Dewey knytter demokratitanken til individ og frihet og hevder at demokrati betyr en: ”frigjøring av intelligensen til selvstendig virksomhet – en frigjøring av bevisstheten som selvstendig organ til å fungere på egen hånd” (Dewey, 1903). En annen samfunnsviter, Koritzinsky, vektlegger at en ikke må snakke om demokrati som noe absolutt. Demokrati praktiseres i større eller mindre grad og ingen samfunn er kun preget av demokrati eller diktatur (Koritzinsky, 2014, s. 107). Videre presiserer han at målet - et perfekt demokrati - ikke er oppnåelig siden det perfekte demokrati ikke eksisterer. ”Demokrati er en evig prosess som stadig må fornyes og utvikles videre, ikke minst av de som i dag er barn og unge, altså skoleelever.” (Koritzinsky, 2014, s. 107).

Begrepet demokratisk medborgerskap er hentet fra de engelske språket. Her skilles det mellom *the citizen* og *citizenship*. Dette kan på norsk oversettes til henholdsvis borgeren, eller det å være en borger blant borgere (Stray, 2011, s. 46). Det er altså det engelske begrepet *citizenship*, som egner seg best for det vi i Norge bruker som demokratisk medborgerskap. I det norske språket kan dette ha flere oversettelser; alt fra statsborger, samfunnsborger eller medborger (Stray, 2011, s. 46). Videre har dette begrepet to dimensjoner ved seg. Demokratisk medborgerskap forstått som status og som rolle (Stray, 2011; 2012). Forstått som status peker dette på individets status som statsborger og som en tildelt nasjonal og juridisk status. Medborgerskap som rolle knyttes til medlemskap i et demokratisk samfunn og til samfunnets normer og forventninger. Medborgerskapsrollen avhenger av de samfunnsmessige politiske, sosiale og kulturelle forhold og forventninger, hvor det normative blir fremforhandlet i samhandling mellom disse (Stray, 2012, s. 20).

Demokratisk medborgerskap kan også bli forstått som en del av individets identitetskonstruksjon. Her handler det om at demokratisk medborgerskap som rolle innehar ulike betydninger og verdsetninger i ulike samfunn. Det avhenger av samfunnets dominerende

politiske ideologi. Det illustrerer den sosiale konstruksjonen, og hvordan begrepet demokratisk medborgerskap er betinget av - og skapt gjennom den politiske, kulturelle og sosiale kulturen individet er en del av. Således uttrykker medborgerskap individets politiske identitet og dens medlemskap i det aktuelle samfunnet (Stray, 2011, s. 48).

I tillegg til dette kan en også kategorisere medborgerskap inn i tykt og tynt medborgerskap. Disse kategoriene brukes for å karakterisere ulike demokratitilnærminger og i hvilken grad et samfunn vektlegger rettigheter og forpliktelser til det enkelte individet (Stray, 2011, s. 54). I et samfunn hvor det er tynt medborgerskap er det gjerne tydelig skille mellom det private og det offentlige. Her er individets rolle gjerne passivt, hvor individets forpliktelser er knyttet til å forholde seg til de gjeldende institusjonaliserte lover og regelverk. Skolens rolle i en slik forståelse vil være å overføre kunnskap om samfunnet og demokratiet. Individuell uavhengighet og frihet gjennom å ta egne valg, er også noe som vektlegges innen tynt medborgerskap (Stray, 2011, s. 54-55). Innen samfunn hvor en finner tykt medborgerskap vektlegges homogenitet blant samfunnsborgerne. Denne vektlegges gjerne i frykt for at for store ulikheter blant borgerne skal true fellesskapet og umuliggjøre ”det store fellesskapsprosjektet” (Stray, 2011, s. 57). Tykt og tynt medborgerskap er kategorier som en gjerne ikke finner rendyrkede varianter av i demokratiske samfunn. De fleste demokratier bygger på en blanding av disse to. I Norge er demokratiet bygd på liberale prinsipper, hvor tynt medborgerskap er fremtredende. Samtidig finner en idealer fra kommunitaristiske retninger som vektlegger tykt medborgerskap, dette gjennom for eksempel dugnadsånden og skattepolitikken (Stray, 2011, s. 57).

Den gode medborgeren

I 2004 publiserte Joel Westheimer og Joseph Kahne en artikkel om tanker og ideer knyttet til hva en god medborger er og hva en god medborger gjør. Utgangspunktet for deres analyser var studier av ulike utdanningsprogram som vektla medborgerskap. I artikkelen stiller de seg forskningsspørsmålet: ”Hvilke former for medborgerskap trenger vi for å støtte og bygge opp under et effektivt demokrati?” (Westheimer & Kahne, 2004).

I artikkelen pekes det på hvordan læreres syn på den demokratiske medborger får påvirkning på hvordan de gjennomfører og organiserer demokratiopplæringen. Elever får, gjennom de ulike opplæringene, kunnskap om styrker og svakheter i samfunnet og de lærer hvordan de skal handle som medborgere i et samfunn (Westheimer & Kahne, 2004, s. 238). Ut i fra

studier av de ulike utdanningsprogrammene, finner Westheimer og Kahne tre ulike former for den demokratiske medborgeren. Disse er henholdsvis: en personlig ansvarlig medborger, en deltakende medborger og en rettferdighetsorientert medborger (Westheimer & Kahne, 2004, s. 238).

Den personlig ansvarlige medborgeren handler ansvarlig i samfunnet ved å bidra i fellesskapet. Dette kan uttrykkes eksempelvis ved å plukke opp søppel, være blodgiver eller gjennom kildesortering. Verdier som vektlegges innen denne formen for medborgerskap er ærlighet, lydighet, selvdisiplin og hardt arbeid. Fokuset er å bygge karakter og ansvarliggjøre elevene (Westheimer & Kahne, 2004, s. 241).

Den deltakende medborgeren er en som aktivt deltar i fellesskapet i samfunnet. Dette gjennom å delta i ulike fellesskapsbaserte tiltak, som for eksempel dele ut mat til fattige. Verdier som vektlegges for den deltakende medborgeren, er ferdigheter i å organisere ulike tiltak og evne til å lede kollektive initiativ i samfunnet. Sentralt i en slik opplæring er kunnskap om hvordan samfunnet er organisert og hvordan samfunnet fungerer. Utgangspunktet er at aktiv deltagelse fører til forandring (Westheimer & Kahne, 2004, s. 242).

Den siste medborgeren Westheimer og Kahne presenterer, er den rettferdighetsorienterte medborgeren. Denne ligner på den deltakende medborgeren i den grad at de begge ser en positiv effekt gjennom å engasjere seg i fellesskapsbaserte tiltak. Den skiller seg dog fra den deltagende når det kommer til hvordan den handler. Den rettferdighetsorienterte medborgeren analyserer og tolker samspillet med det sosiale, økonomiske og politiske i samfunnet. Fokuset ligger på kritisk tenkning. I stedet for å vektlegge frivillighet og dugnadsånd, ligger fokuset på kunnskap om hvorfor det er slik og hvordan en effektivt kan bidra til å forandre (Westheimer & Kahne, 2004, s. 242).

I tabellen under finner du et lite sammendrag av hva som kjennetegner de ulike medborgerne, samt grunnleggende antakelser knyttet til hvordan de handler for å løse samfunnsmessige utfordringer.

Den personlig ansvarlig medborger	Den deltakende medborger	Den rettferdighetsorienterte medborger
Beskrivelse: Opptrer med personlig ansvarlighet innenfor fellesskapet	Gjør et aktivt bidrag til samfunnet gjennom fellesskapsbaserte tiltak	Er løsningsorientert i møte med sosiale, politiske og økonomiske utfordringer
Eksempel: Gir mat til innsamlingsarbeid for fattige	Hjelper å organisere innsamlingsarbeid for fattige	Utforsker hvorfor folk er sultne og søker en løsning på problemet
Grunnleggende antakelser: Medborgeren i samfunnet må ha god karakter og opptre ansvarlig for å løse sosiale problem og bidra til samfunnsutvikling	Den deltakende medborgeren må aktivt delta i fellesskapsbaserte tiltak og gjerne innta lederposisjoner for å møte sosiale utfordringer og bidra til samfunnsutvikling	Medborgeren må stille spørsmål til etablerte sannheter for å kunne løse de sosiale, politiske og økonomiske utfordringene i samfunnet

Tabell 1. (Westheimer & Kahne, 2004, s. 240)

Westheimer og Kahne konkluderer med at kategoriene, presentert i tabellen over, verken er gjensidig utelukkende eller kumulative. Det er ikke gitt at en medborger som passer inn under den rettferdighetsorienterte medborgeren ikke kan passe inn under den personlige ansvarlige, eller den deltakende medborgeren (Westheimer & Kahne, 2004, s. 241). I denne avhandlingen ligger kategoriens anvendelighet i at de fungerer som et analytisk verktøy i møte med lærernes perspektiver på demokratiopplæring.

Westheimer og Kahne stiller seg kritiske til å vektlegge den personlige ansvarlige medborgeren i demokratiopplæringen. De understreker at det på sett og vis ikke er noe galt med verdiene tilknyttet denne formen for medborgerskap, men i seg selv er den upassende i møte med ansvaret en slik opplæring innebærer.

Obeying laws that flow from democratic structures such as legislatures is essential. Such traits have the potential to strengthen a democracy by fostering social trust and willingness to commit to collective efforts, for example (Westheimer & Kahne, 2004, s. 244).

De utdyper videre at verdier som; ikke bruk narkotika, ikke skulk skole eller jobb, gi blod, hjelp andre mennesker - i seg selv er gode verdier, men de har ikke noe særegent med demokratiet å gjøre. I totalitære samfunn finnes også slike verdier, som ønskes implementert hos borgerne i samfunnet. Isolert sett handler ikke disse verdiene om demokrati, argumenterer Westheimer og Kahne. Problemet uttrykkes særlig når slike verdier tar fokuset vekk fra andre essensielle verdier som heller bør prioriteres i demokratiet. ”It may actually hinder rather than make possible democratic participation and change.” (Westheimer & Kahne, 2004, s. 244).

3.2 Demokratilæring

I boken *Beyond learning*, problematiserer Biesta (2006) et syn på utdanning til demokratisk medborgerskap som gjør skolen til ”skaper” eller ”produsent” av demokratiske medborgere. I en slik tankegang handler det om at skolens- og samfunnets rolle blir å implementere nødvendig kunnskaper, ferdigheter og disposisjoner - for å gjøre individene i et samfunn til demokratiske medborgere (Biesta, 2006, s. 119). Her hevder Biesta, i likhet med Westheimer og Kahne, at relasjonen mellom utdanning og demokrati i stor grad influeres av hvordan en ser på den demokratiske medborgeren. For Biesta er det i hovedsak tre problem tilknyttet dette synet på demokratiopplæringen.

For det første: Et slik syn på demokratiopplæringen er *instrumentelt* i den forstand at det ligger en grunntanke om at demokratiet trenger rasjonelle individer som kan gjøre egne frie og selvstendige valg. I dette tilfellet blir utdanning et middel for å nå målet. Problemet med denne tankegangen, sier Biesta, blir dersom skolen ilegges hele ansvaret for det fremtidige demokratiet. ”It is not only not fair to burden schools with this task; it is also unrealistic to assume that schools can make or break democracy” (Biesta, 2006, s. 119-120).

For det andre: Å se på utdanning som produsent av demokratiske personer, fører til en *individualistisk tilnærming* til utdanning til demokratisk medborgerskap. Dette gjør at utdanningens mål blir å utstyre individer med de nødvendige demokratiske kunnskapene, ferdighetene og disposisjonene - uten å stille spørsmål til deres relasjon med andre og den sosiale og politiske konteksten de lærer og samhandler i (Biesta, 2006, s. 120).

Det tredje problemet med dette, er hos Biesta, at grunnlaget for demokratiets suksess ilegges de individuelle kunnskapene, ferdighetene og disposisjonene – individets evne til å handle

demokratisk. Hovedproblemet med dette, sier Biesta, blir antakelsen om at demokrati kun er mulig dersom alle medborgerne er ”skikkelig” utdannet og handler deretter (Biesta, 2006, s. 120).

Opplæring om, for og gjennom demokratisk deltagelse

En som har forsket på hvordan skolen kan tilrettelegge for å styrke elevenes demokratiske kompetanse, er Janicke H. Stray. Hun deler opplæring til demokratisk medborgerskap inn i tre opplæringsstrategier: en undervisning *om* demokrati, undervisning *for* demokrati deltagelse og en undervisning *gjennom* demokratisk deltagelse. Utgangspunktet er at demokratisk medborgerskap er noe som kan læres og at god demokratilæring inneholder disse tre elementene (Stray, 2011, s.107).

Opplæring om demokrati innebærer at elevene blir informerte medborgere. Det handler om at de får kunnskap om demokratiske prosesser og en økt forståelse av samfunnet og hvordan det er organisert. Denne formen av opplæring er, som vist i tabellen under, knyttet til den kognitive og intellektuelle læringen og omhandler begge dimensjonene ved medborgerskapsbegrepet: medborgerskap som rolle og status (Stray, 2012, s. 22).

Opplæring for demokratisk deltagelse kan knyttes til hvordan skolepolitiske dokument omtaler *danning* og *allmenndanning* (Stray, 2012). Denne formen for opplæring bidrar til å styrke elevenes verdi- og handlingskompetanse. Videre handler den også om ferdigheter elever utvikler, særlig kritisk tenkning og kommunikasjon (Stray, 2012, s.22). Ser en på formålsparagrafen, finner en flere punkter som peker mot en opplæring for demokratisk deltagelse:

Opplæringa skal byggje på grunnleggande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving og solidaritet. (...) Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet (Opplæringslova).

Biesta (2006) fremhever at selv om det finnes flere gode grunner til gjøre opplæring om og for demokrati, så finnes det begrensninger for hva en faktisk kan lære elevene gjennom ren undervisning, elever lærer ikke bare gjennom hva de blir lært. Studier viser hvordan elever

ofte lærer mer - og også dypere - fra situasjoner hvor de selv er deltakende (Biesta, 2006, s. 124). En forståelse av at god læring også inneholder en erfarings- og handlingsdimensjon, fremhever også Stray (2011; 2012). Opplæring gjennom demokratisk deltagelse handler om at elevene får praktisere og erfare demokratiske prosesser gjennom reell deltagelse. Dette er den praktisk tilnærmingen skolen kan tilrettelegge for i opplæringen (Stray, 2012, s.23). Formålet med denne opplæringsformen er at elevene i hovedsak lærer å handle ansvarlig og delta i de ulike demokratiske prosessene. Opplæring gjennom demokrati bygger på, og forutsetter til dels, at elever har fått opplæring om og for demokratisk deltagelse tidligere (Stray, 2012, s. 23).

Nivå	Eksempel på innhold	Mål for undervisning
Opplæring om demokrati (status/rolle) (intellektuell kompetanse/ kunnskapskompetanse)	Elevene lærer om det politiske systemet i Norge og internasjonal politikk	Kunnskap og forståelse som gjør at elevene blir informerte borgere
Opplæring for demokratisk deltagelse (rolle) (verdi- og holdningskompetanse)	Elevene får ferdigheter og verdier som aktiverer deres demokratiske beredskap	Elevene utvikler kritisk tenkning, kompetanse i å undersøke saker og tema fra flere sider og kommunikasjon
Opplæring gjennom demokratisk deltagelse (rolle) (handlingskompetanse)	Elevene lærer gjennom aktiviteter i skolen og gjennom aktiviteter utenfor skolen	Utvikle ferdigheter som gjør at eleven kan delta i demokratiske prosesser og handle ansvarlig

Tabell 2. (Stray, 2012, s.22).

Dialogiske deltakerstrukturer

Line Wittek argumenterer i *Demokratilæring i praksis*, at dialogiske deltakerstrukturer er den beste læringsstrategien for å stimulerer til læring generelt og demokratilæring spesielt (Wittek, 2012, s. 182). Hun opererer med en dialogisk tilnærming til læring som fokuserer på personers deltakelse. Her ser hun på hvordan mening konstrueres ved å etablere forbindelser på tvers av sosiale erfaringer (Wittek, 2012, s. 164). Deltagelse defineres hos Wittek som at: ”to eller flere personer i samme kontekst har delt forståelse, orientering og koordinering av sine handlinger” (Wittek, 2012, s. 166). Dette innebærer at en involveres i en felles aktivitet, med delt fokus på det som foregår. Hun poengterer at denne definisjonen forutsetter en forpliktelse til å engasjere seg og at det er et ideal å tilstrebe i norske klasserom (Wittek, 2012, s. 166-167).

Wittek forstår dialogisme som noe som kan forklare individuelle og kollektive læringsprosesser i skolen. Særlig to begreper er sentrale innenfor en slik dialogisk tilnærming til læring: *kommunikasjon* og *kognisjon*. I denne sammenheng blir kognisjon forstått som en grunnleggende dialogisk aktivitet. Gjennom hennes teori om dialogisme søker Wittek å vise til at læring er noe som skjer både i - og mellom mennesker. Det er altså noe som foregår både individuelt og kollektivt (Wittek, 2012, s. 164).

Dialog i dagligtalen innehar to betydninger. For det første er det en samtale mellom to eller flere mennesker, en samtale som kan foregå både reelt og virtuelt. Dette er en direkte form for dialog. Dialog kan også foregå indirekte, ved at en forfatter av en tekst kommuniserer med leseren. Den siste betydningen baserer seg på ideelle forestillinger om viktigheten av at alle stemmer blir hørt, og at en gjennom dialog bestreber å komme til en felles løsning på problemet (Wittek, 2012, s. 165).

Wittek ser på læring som prosesser av meningsskapning. Det handler om at elever lærer på tvers av ulike erfaringer i og utenfor skolen. Til dette knytter hun, i tillegg til begrepet deltagelse, begrepet *identitet*. Identitet defineres av Wittek som noe dynamisk, som er under endring og tilpasning. Wittek hevder at identiteten påvirkes av de ulike kontekstene individet befinner seg i (Wittek, 2012, s. 166). Videre knyttes begrepet *deltakerstrukturer* til de ulike prosessene i klasserommet. Her fremheves det hvordan de ulike strukturene er viktige for elevenes sosialisering og læring, samt deres identitetsutvikling. Deltakerstrukturene må dermed gjenspeile de demokratiske verdiene i samfunnet (Wittek, 2012, s. 166).

Kritisk tenkning

Blant de ulike demokratiske verdiene i samfunnet, plasserer flere kritisk tenkning som en sentral komponent som inngår i den demokratiske kompetansen. I formålsparagrafen omtales kritisk tenkning i sammenheng med ferdigheter som å handle etisk og være miljøbevisst. (Opplæringslova). Ludvigsen- utvalget ser på kritisk tenkning og problemløsning som kompetanser som vil få økt betydning i tiden fremover. De definerer kritisk tenkning som evnen til å ”resonnere og analysere, identifisere relevante spørsmål og å kunne bruke relevante strategier for kompleks problemløsning.” Videre fremhever de hvordan det også handler om å kunne vurdere påstander, argumenter og beviser fra ulike kilder. Dette gjør de særlig relevant i dagens digitale samfunn (NOU 2015:8, s. 33).

Digitalisering og tilgang på informasjon gjør at kritisk tenkning og kildekritikk får et endret innhold og kan ses som enda viktigere enn tidligere. Informasjon som er tilgjengelig digitalt, er i varierende grad kvalitetssikret og kan være publisert eller lagt ut av personer eller organisasjoner med andre formål enn å spre riktig informasjon (NOU 2015:8, s. 33).

Begrepet kritisk tenkning problematiseres i artikkelen *Common misconceptions of critical thinking* (Bailin, Case, Coombs & Daniels, 1999a). Her fremheves det hvordan kritisk tenkning vanligvis blir sett på som en av følgende tre misoppfatninger, hvor disse blir brukt til å underbygge påstanden om at kritisk tenkning øves gjennom praksis. Disse oppfatningen kan summeres opp i; som en eller flere ferdigheter, som en mental prosess, eller som et sett prosedyrer (Bailin m.fl., 1999a, s. 269).

Bailin m.fl. viser til at lærere har en tendens til å dele utdanningens mål inn i kunnskap, ferdighet og holdninger, hvor kritisk tenkning faller inn under kategorien ferdigheter (Bailin m.fl., 1999a, s. 270). Det å snakke om kritisk tenkning som en ferdighet trenger nødvendigvis ikke være et problem, argumenterer artikkelforfatterne. Det kommer an på hvordan en forstår og anvender begrepet. Noen benytter begrepet ferdigheter for å vise at et individ er dyktig i oppgaven som ligger for hånd. I den sammenheng handler det om at en er en dyktig tenker, som er god til å argumenterer og resonerer (Bailin m.fl., 1999a, s. 270). Å identifisere kritisk tenkning som en ferdighet i en slik tredeling, gjør derimot at en eliminerer kunnskap og holdning fra ens forståelse av hva kritisk tenkning er. Dette hevder Bailin m.fl. er

problematisk, siden forståelse, kunnskap og holdninger er alle forutsetninger for å kunne tenke kritisk på en god måte (Bailin m.fl., 1999a, s. 271).

Problemet med å se på kritisk tenkning som en mental prosess, er at den bare kan bli indentifisert via produktet; det er umulig å observere prosessen direkte (Bailin m.fl., 1999a, s. 273). Bailin m.fl. illustrerer dette ved å vise til hvordan en kan observere og identifisere prosessen bak. Denne kan observeres uavhengig av produktet som blir produsert og en forstår hvilket handlingsforløp som ligger bak. Den samme argumentasjonsrekken benytter artikkelforfatterne i møte med kritisk tenkning. Er en person er dyktig til å diskutere, kan en tenke seg at det må være noe som muliggjør at han kan være dyktig til nettopp dette. Problemet blir når dette "noe" blir antatt som en spesifikk mental prosess. For Bailin m.fl., blir dette å generalisere, siden en ikke har noen garanti for at den samme prosessen foregår hos alle andre som mestrer lignende ferdigheter (Bailin m.fl., 1999a, s. 273).

Kritisk tenkning som et sett med prosedyrer handler om hvordan en ser på det som ulike steg eller faser som skal gjøre en kompetent i kritisk tenkning. Problemet med denne forståelsen er at selv om ulike prosedyrer er fremtredende i en gitt kritisk tenkning-situasjon, er ikke dette tilstrekkelig når det kommer til å beskrive hva som faktisk skjer. Bailin m.fl. slår fast at utdanningens mål må være at en lærer elevene til å gjennomføre oppgavene sine godt gjennom å øke deres evne til å ta gode valg - en må lære dem standarder for hva som er god tenkning. "It is for this reason we have suggested that critical thinking should be characterized not in terms of procedures to be carried out, but in terms of the standards a performance must fulfil to count as successful" (Bailin m.fl., 1999a, s. 278-279).

I en annen artikkel, *Conceptualizing critical thinking* (Bailin, Case, Coombs & Daniels, 1999b), konstruerer de en egen forståelse av kritisk tenkning som de mener gir en mer nyttig konseptualisering av begrepet. Denne bygges videre i artikkelen: *Moving Critical Thinking to the Main Stage* (Case, 2005). Her deles kritisk tenkning inn i fem ulike intellektuelle ressurser, som forfatterne hevder er bestanddelene i kritisk tenkning (Bailin m.fl., 1999b; Case, 2005). Disse er henholdsvis: bakgrunnskunnskap, kriterier for vurdering, vokabular for kritisk tenkning, tenkestrategier og disposisjoner for kritisk tenkning.

Bakgrunnskunnskap viser til relevant informasjon om et emne. Dette vektlegges som relevant for å kunne reflektere over et bestemt tema. Case viser til hvordan flere uttrykker at kritisk

tenkning er uavhengig av kontekster, og således snakker de ned viktigheten av den relevante bakgrunnskunnskapen. Case (2005) argumenterer derimot for at relevant bakgrunnskunnskap er nødvendig i enhver ferdighet: "Properly understood, relevant background knowledge is not separate from any skill, but part of what is required to be skilled." (Case, 2005, s. 48).

Kriterier for vurdering viser til kunnskaper om nødvendige kriterier, eller vurderingsgrunnlag for ulike alternativ som presenteres om et gitt tema. Kritisk tenkning knyttes her til å delta i deliberasjon med intensjonen om å gjøre veloverveide vurderinger. Å ha vokabular for kritisk tenkning viser til kunnskaper om konsepter og divergerende meninger (Case, 2005, s. 48). Tenkestrategier viser, på sin side til kunnskap om prosedyrer eller heuristikker og er nyttige knyttet til hvordan en "gjør" kritisk tenkning (Case, 2005, s. 48).

Den siste kategorien, disposisjoner for kritisk tenkning, handler om verdier og prinsipper en har som individ i møte med den aktuelle tankevirksomheten. Dette kan blant annet være at en har et åpent sinn i møte med en problematikk, hvor en har et ønske om å gjøre det riktige, handle rettferdig eller at en bare er oppmerksom på detaljer (Case, 2005, s. 48).

Tilsammen utgjør disse fem typene hva Case (2009) og Bailin m.fl. (1999a; 1999b), definerer som kritisk tenkning. Begrepet er komplekst og det er vanskelig å få til en kort og konsis konseptualisering. Case gir også et argument i sin artikkel for at kritisk tenkning bør få en mer sentral plass på læreplanen. Han hevder at det blir feil å se på kritisk tenkning som en ferdighet som kan utvikles uavhengig av faginnhold og kontekst – og for at kritisk tenkning skal være gjennomførbart, hevder han at en trenger å se det i sammenheng med læreplanen og undervisningspraksisen.

Rather, if it is to take a central place in the curriculum, critical thinking must be seen as a way of teaching the curriculum. The traditional "content-process" division is based upon a false dichotomy; in fact, thinking without content is vacuous and content acquired without thought is mindless and inert (Case, 2005, s. 46).

3.3 Samfunnsfag og KRLE som demokratiske fag

I innledningen ble det pekt på hvordan skolen gjennom opplæringsloven og læreplanverket LK06, har sitt samfunnsmandat. Det ble fremhevet at skolens rolle blant annet er å fremme demokratiet og stimulere til demokratisk kompetanse og deltagelse. Opplæringsloven og læreplanverket knytter sammen målet for skolen til elevenes fremtidige funksjonalitet både i arbeidsliv og som samfunnsborgere. Utdanningens funksjon er å bidra til både samfunnsnytte og samfunnsdannelse (Stray, 2011, s. 74). Nyttefunksjonen kommer til uttrykk gjennom at skolen legger til rette – og legger grunnlaget – for elevenes deltagelse i arbeidslivet. Denne prosessen legger også føringer for samfunnsdannelsen. Samfunnet blir videreført og videreutviklet gjennom en oppdragelse til demokratisk deltagelse. Stray ser på dette som en tosidig prosess hvor utdanningen på den ene siden er et redskap for å påvirke den enkeltes utvikling og muligheter til arbeids- og samfunnslivet. På den andre siden er den et mål for å realisere et ønsket samfunn. Således kan utdanning forstås som ”offentlig oppdragelse, og som et prosjekt som fra å være et utviklingsrettet prosjekt – individet – til å bli et sameksistensprosjekt – samfunnet” (Stray, 2011, s. 75). I det følgende presenteres fagene samfunnsfag og KRLE med vektlegging på samfunnsmandatet og den demokratiske kompetansen latent i fagene.

Hvorfor samfunnskunnskap?

En som har skrevet om samfunnsfagets begrunnelser, er Kjetil Børhaug (2005). Han trekker frem at også samfunnsfaget kan forstås både i et nytte- og et dannelsesperspektiv. Samtidig understreker han at i samfunnsfaget er dannelsesperspektivet det mest sentrale (Børhaug, 2005, s. 171). Danning handler om ”at man gjennom selvstendig vurdering og forståelse forholder seg til og deltar i de ulike kulturformer i samfunnet” (Børhaug, 2005, s. 174). Begrepet kontrasteres her til hva Aase (2005) omtaler som *det besteborgerlige dannelsesbegrepet*. Dette var en tidligere forståelse av danning som dreide seg om akseptabel oppførsel, og hvordan danning handlet om å overta rådende adferdsstandarder og normer. Børhaug argumenterer tvert imot for at samfunnsfaglig danning innebærer å distansere seg fra en passiv overtagelse av korrekte meninger og adferd, til en forståelse av at adferd, vurderinger og sosiale ordninger ikke er noe som er gitt, men som er åpent for diskusjon og forandring (Børhaug, 2005, s. 174). Dette er myndiggjøringsaspektet ved dannelsesperspektivet. Det innebærer at en er kritisk til vurderingen av ulike samfunnsforhold

og også sitt eget forhold til disse. ”Individet må dannes til å bli et tenkende subjekt som også kan bli et politisk, handlende og frigjørende subjekt” (Børhaug, 2005, s. 174).

Samfunnsfagets dannelsesoppdrag er igjen tett knyttet opp mot utdanning til demokrati og medborgerskap. En annen samfunnsfagdidaktiker, Koritzinsky (2014), hevder samfunnsfaget står i en særstilling som demokratifag. På den ene siden formidler faget en historie og en samfunnskunnskap som bidrar til å sosialisere elevene inn i en kulturarv og inn i det eksisterende samfunnets regelverk, institusjoner og adferdsmønstre. På en annen side skal det myndiggjøre elevene og sette dem i stand til å kritisere og forandre det samme samfunnet (Koritzinsky, 2014, s. 100).

Også Stray og Sætra (2015) mener at demokratimandatet på mange måter er kjernen i samfunnsfaget. De trekker frem hvordan det gjenspeiles i LK06, at samfunnsfaget innehar det mest eksplisitte demokratioppdraget av alle fagene på skolen. I læreplanen står det: ”Sentralt i arbeidet med samfunnsfaget står forståelsen for og oppslutning om grunnleggende menneskerettigheter, demokratiske verdier og likestilling. Faget skal stimulere til og gi erfaring med aktivt medborgerskap og demokratisk deltagelse” (Kunnskapsdepartementet, 2013). I følge Stray og Sætra kan dette forstås som et ambisiøst mål, som stiller høye krav til både lærere og elever. Ikke bare skal elevene få kunnskaper om demokratiet og dens ulike dimensjoner, de skal også få erfaring med aktivt medborgerskap og demokratisk deltagelse (Stray & Sætra, 2016, s. 462). Lærerne må med andre ord forholde seg til medborgerskap som *status* og *rolle*. Tidligere i kapittelet så vi hvordan medborgerskap forstått som status handler om borgerens juridiske rettigheter. Rollebegrepet på sin side, viste til en aktiv handlingsdimensjon og handler om hvordan en som borger kan utøve sine rettigheter (Stray, 2011, s. 106). Stray peker på at lærere må forholde seg til begge disse sidene av medborgerskapsbegrepet. Hun slår fast at undervisning som kun ivaretar statusdimensjonen ikke er tilstrekkelig for å lære elevene hvordan de kan delta i samfunnets demokratiske prosesser. Her foreslår hun en tredeling av demokratiopplæringen og viser til hvordan god læring inkluderer en opplæring om, for og gjennom demokratisk deltagelse (Stray, 2011, s. 107).

Hvorfor KRLE?

Dagens begrunnelse, formål og innhold i KRLE faget er gitt i ulike offentlige dokumenter. I læreplanen for KRLE (2015) heter det at: ”kunnskap om religioner og livssyn er vesentlig for

enkeltmennesket, for å kunne tolke tilværelsen og for å forstå kulturer i ens eget samfunn og i samfunn verden over” (Kunnskapsdepartementet, 2015a). Argumentet baserer seg på at kunnskap om flere religioner gir økt forståelse for mennesker som lever i det norske flerkulturelle- og flerreligiøse samfunnet (Andreassen, 2012, s. 16). Religionsdidaktikeren Bengt-Ove Andreassen peker på et viktig premiss tilknyttet kunnskapen som formidles i KRLE faget; den må bygge ned fremmedfrykt og minske risikoen for misoppfattelser, samt bidra til å skape toleranse og aksept. Mennesker med religiøs tilhørighet orienterer gjerne livene sine etter deres religioner og livssyn og dette påvirker samfunnet de lever i (Andreassen, 2012). Religionsfaget kan i denne sammenhengen forstås som både et nyttefag og dannelsesfag. Selvik (2005) trekker frem hvordan KRLE som nyttefag har stor verdi som møteplass for elever med ulik kulturell, religiøs og livssynsmessig bakgrunn. I tillegg trekker han frem hvordan faget har nytteverdi på en generell basis, gjennom at det gagnar samfunnet, skolen og hjemmene at elevene får kunnskap om religioner, livssyn, filosofi og etikk (Selvik, 2005, s. 153). Religionsfaget bidrar således med kunnskap om samfunnet ved å se på hvordan religioner og livssyn påvirker samfunnet og hvordan religion påvirker menneskene i det (Andreassen, 2012, s. 16). Det finnes i lys av dette holdepunkter for å hevde at denne formen for kunnskap er noe elevene kan dra nytte av i rollen som demokratiske medborgere. Religionskunnskap bidrar til økt forståelse av det flerkulturelle samfunnet. Dette muliggjør å delta, samarbeide, respektere og kommunisere med hverandre på tvers av kulturer og ulike tros- og livssynsoppfatninger (Breilid & Lassen, 2012, s. 184).

Andreassen (2012) viser videre til at religionsfagene som dannelsesfag både skal gi kunnskaper og stimulere til dannelsesprosessen. Religionsfaget er ikke alene om å bidra til dannelse, men har en særegen mulighet til å løfte undervisningen ut av klasserommet og sette den inn i en global og internasjonal sammenheng (Andreassen, 2012, s. 207). I LK06 kan en lese at KRLE som allmenndannende fag skal: ”bidra til felles kunnskapsgrunnlag og referanserammer” (LK06). Andreassen problematiserer læreplanens presisering om et felles referanse- og kunnskapsgrunnlag. Han peker på at denne ikke uten videre kan knyttes til dannelsesbegrepet, men snarere en forståelse av *religious literacy* (Andreassen, 2012, s. 207). I innledningen så vi hvordan literacy blir forstått som evnen til å kunne bruke lesing og skriving i ulike sammenhenger. Disse ble, ved å peke på hvordan de preget samfunnet og hverdagslivet til den enkelte, koplet til medborgerskaps-literacy. Innen religionsfaget hentyder en *religious literacy* til religionskunnskap som er nødvendig for å ha innsikt i egen kultur og historie (Andreassen, 2012, s. 17). Således betegner den også kunnskaper som er

viktig for å ha innsikt i dagens samfunn. Dette er også noe læringsplakaten vektlegger i dens beskrivelse av å ”utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse og evne til demokratiforståing og demokratisk deltagelse” (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Forståelsen av danning innen KRLE faget kan på flere måter koples til den demokratiske kompetansen. Gitt at en forstår demokratisk kompetanse som: kunnskaper, verdier og ferdigheter som underbygger og bidrar til individets evne til deltagelse og samhandling, blir KRLE også et fag som stimulerer til demokratisk kompetanse (Breilid & Lassen, 2012, s. 184). Stray kopler dannelsesbegrepet til teorier om opplæring for demokratisk medborgerskap. Hun viser til hvordan dannelsesbegrepet omtales i ulike skolepolitiske grunnlagsdokumenter, blant annet *kultur for læring* og LK06. Her peker hun på hvordan kategorien opplæring for demokrati på flere punkter samsvarer med formålsparagrafen sitt fokus på vitenskapelig tenkemåte, respekt for menneskeverd og naturen, åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet (Stray, 2012, s. 22). Videre viser Stray hvordan formålsparagrafen sin vektlegging av det å lære å tenke kritisk og handle etisk, henger sammen med hvordan en ideelt sett gjør opplæring for demokrati. De bidrar til en demokratisk forankret verdi- og holdningskompetanse (Stray, 2012, s. 23).

I dette delkapittelet er det, ved uthevet skrift, stilt spørsmål til hvorfor samfunnsfag og KRLE er relevante fag. Dette er med tanke på skolens rolle knyttet til å fremme demokratiet og stimulere til demokratisk deltagelse. Vi har sett innledningsvis hvordan skolens funksjon er å bidra til en samfunnsnytte og samfunnsdannelse. Dette er en tosidig prosess, som Stray konkretiserer i hvordan utdanningen kan sees på som et redskap for å dyktiggjøre til arbeids- og samfunnsliv, samt som et mål for å realisere et ønsket samfunn. Samfunnsfaget står i denne sammenhengen i en særstilling. Det er pekt på hvordan dannelsesoppdraget i samfunnsfaget henger sammen med utdanning til demokrati og medborgerskap og videre hvordan dette kommer eksplisitt til uttrykk i læreplanen for samfunnsfaget. Videre er det argumentert for hvordan KRLE også er et nytte- og dannelsesfag. Som nyttefag bidrar KRLE til økt forståelse av mennesker i samfunnet og således henger det sammen med forståelsen av den demokratiske medborger. Danningssiden ved KRLE faget settes her i sammenheng med den demokratiske kompetansen, dette gjennom hvordan kunnskaper, verdier og ferdigheter bidrar til elevenes deltagelse og samhandling i samfunnet.

4. Analyse og diskusjon

Innledningsvis ble det presisert hvordan formålet med oppgaven er å undersøke læreres perspektiver på demokratiopplæringen i ungdomsskolen. Oppgaven har sitt utgangspunkt i følgende problemstilling: ”Hvilke perspektiver har lærere ved ungdomstrinnet på opplæring til demokratisk medborgerskap generelt og knyttet til fagene KRLE- og samfunnsfag spesielt.” For å undersøke dette er intervjuguiden tematisert etter lærerens fortolkninger av skolens mandat, elevenes læring og fagene KRLE og samfunnsfag. Kapittelet inndeles i tre deler, hvor læreres refleksjoner og oppfatninger diskuteres etter følgende utgangspunkt:

Kapittel 4.1 fokuserer hovedsakelig på forskningsspørsmålet: ”Hvordan fortolker lærere deres mandat tilknyttet demokratiopplæringen og hva mener lærere bør vektlegges i denne.” Kapittelet ser på hvordan lærere forstår og fortolker deres demokratimandat og hva de vektlegger og mener bør vektlegges i demokratiopplæringen. Læreres fortolkninger av mandatet, samt deres forståelse av den demokratiske medborger, analyseres i lys av Westheimer og Kahne sine tre ulike former for medborgerskap: den ansvarlige medborgeren, den deltagende medborger og den rettferdighetsorienterte medborger.

Kapittel 4.2 handler om selve demokratiopplæringen. Utgangspunktet er forskningsspørsmålet: ”Hvilken form for medborgerskap mener lærerne at elevene lærer i KRLE og samfunnsfag.” Her ses det på hvilke former for demokratiopplæring lærere benytter i sin undervisning. Her benyttes i hovedsak Stray sine tre opplæringsformer: opplæring om, for og gjennom demokratisk deltagelse. Samt teorier om kritisk tenkning og dialogiske deltakerstrukturer.

I kapittel 4.3 ses det på fagene samfunnsfag og KRLE, hvordan lærere forholder seg til læreplanen i de aktuelle fagene, samt generelle del av læreplanen. Hensikten med kapittelet er å fremheve hvordan den demokratiske kompetansen kommer til uttrykk i de ulike fagene. Dette gjøres gjennom å analysere læreres refleksjoner og meninger med utgangspunkt i fagenes nytte- og dannelsesperspektiv.

4.1 Læreres fortolkning av demokratimandatet

Om demokratimandatet

For Anna er det viktig at elevene er oppdaterte på hva som skjer rundt i verden. I hennes definisjon av medborgerskap legger hun til grunn: ”Medborgerskap assosierer jeg med at innbyggerne i et land er aktive i det samfunnet de lever i og deltar på de ulike arenaene hvor de har innflytelse på ulike nivåer”. Hennes syn på medborgerskap kommer til uttrykk ved flere hold i intervjuet. Anna forklarer at hun i starten av hvert skoleår bruker å teste de nye elevene med hensyn til hvor mye nyheter de leser og hvor oppdaterte de er. Hun vektlegger også at elevene skal være aktive og innflytelsesrike i samfunnet. Her trekker hun frem hvordan hun ser for seg en nivådeling av deltagelse, hvor hun beskriver hvordan det å bruke stemmeretten innebærer en enkel form for deltakelse og hvordan et høyere nivå av deltagelse innebærer å: ”(...) engasjerer seg i viktige spørsmål om hva som skjer i samfunnet, organisasjoner, være deltagende i diskusjoner og samfunnsdebatter (...) [elevene blir] bevisst på hvordan en skal kunne være aktiv.” Hun knytter sitt demokratimandat til å påvirke elevene til å bruke stemmeretten sin og gjennom å lære elevene til selv å se viktigheten av aktiv deltagelse i samfunnet.

Videre i intervjuet ble Anna spurt vedrørende hvorfor det er nødvendig at skolen har ansvar for demokratiopplæringen. Her trekker Anna frem hvordan hun ser på demokratiopplæringen som å tilegne elevene en demokratisk kompetanse. Denne kaller hun for en grunnleggende kompetanse og på så måte sammenligner hun den og setter den i sammenheng med de grunnleggende ferdighetene i LK06.

Anna: Noen elever de kan godt lære mye om demokrati gjennom sin egen familie, men veldig mange gjør det ikke. Det kan handle om at foreldrene selv ikke er så bevisste på ting, eller at det ikke er naturlig å prate om slike ting i hjemmet. Så jeg tenker at skolen har et enormt viktig ansvar. Akkurat som vi har et ansvar for at elevene skal lære å lese og skrive - at de har en grunnleggende kompetanse - så synes jeg faktisk at det med demokrati er en grunnleggende kompetanse som alle innbyggerne her må ha, fordi det handler om å få redskaper for å kunne fungere i et samfunn.

Forståelsen av at den demokratiske kompetansen henger sammen med de grunnleggende ferdighetene, underbygges også av Stray (2014). Grunnleggende ferdigheter, som det å kunne lese, skrive og regne blir av flere sett på som en forutsetning for demokratisk deltagelse (Stray, 2014, s. 657). Samtidig får dette innvirkninger på hvordan en forholder seg til læreplanen. Gitt at slike ferdigheter er tilstrekkelig for en utøvelsen av rollen som demokratisk medborger, kan det stilles spørsmål til i hvilken grad læreplanen tilrettelegger for intensjonen formulert i formålsparagrafen (Stray, 2014, s. 657). Stray konkluderer med at læreres fortolkninger av læreplanen får påvirkning på elevenes tilegnelse av de grunnleggende ferdighetene. Her handler det om i hvilken grad de tilegner seg de grunnleggende ferdighetene på en måte som gjør at de utvikler en demokratisk kompetanse eller ikke (Stray, 2014, s. 657).

Anna sin medborgerskapsforståelse kan koples til det Stray beskriver som tynt medborgerskap. Her husker vi fra teorikapittelet hvordan henholdsvis tynt og tykt medborgerskap er kategorier for å vise til ulike demokratitilnærminger og samfunnets vektlegging av rettigheter og forpliktelser til det enkelte individet. Skolens rolle i et samfunnet med tynt medborgerskap, er å overføre kunnskap om samfunnet og demokratiet som skal bidra til at elevene blir autonome og frie til å ta egne valg (Stray, 2011, s. 54). Anna sin forståelse er i denne sammenheng knyttet til tynt medborgerskap, gjennom at hun fremhever skolens rolle i å overføre kunnskaper og redskaper til elevene. Dette er således kunnskaper og redskaper som muliggjør at de kan delta og virke selvstendig i samfunnet.

Hennes syn på den demokratiske medborgeren er på flere måter i overenstemmelse med den deltagende medborgeren. Som vi så i teorikapittelet er den deltagende medborgeren et aktivt medlem i samfunnet, som deltar i fellesskapsbaserte tiltak og organisasjoner (Westheimer & Kahne, 2004). Dette kommer til uttrykk i Anna sin undervisningspraksis. Her vektlegger hun at elevene skal få lyst til å bruke stemmeretten sin, samt at de lærer seg, og får et engasjement for- å ”engasjere seg i ulike arenaer og organisasjoner for å ha innflytelse på ulike nivå.”

I teorikapittelet ble det påpekt hvordan kategoriene til Westheimer og Kahne verken er gjensidig utelukkende eller kumulative. Det er med andre ord ikke gitt at en lærers syn på den demokratiske medborgeren inngår fullt og helt i noen av disse kategoriene. Når det er sagt kan det argumenteres for at Per sitt syn på medborgerskap passer til den rettferdighetsorienterte medborgeren. Når Per blir spurt om å definere begrepet medborgerskap, trekker han frem to, for han, sentrale verdier: ”Jeg tenker at medborgerskap inkluderer både ansvar og rettigheter.”

Per sin forståelse av opplæring til demokratisk medborgerskap kan også koples til hva Biesta definerer som en instrumentell forståelse av demokratiopplæringen. Denne omhandler hvordan demokratiet er avhengig av rasjonelle individer som gjør frie og selvstendige valg (Biesta, 2006). Per fremhever at det er viktig at en ikke tar demokratiet som en selvfølge. Han argumenterer ved å peke på hvordan demokratiet er avhengig av at samfunnsborgerne deltar, og således bidrar til utvikling: ”Et samfunn drives jo ikke av seg selv.”

Det er viktig for Per at elevene lærer å engasjere seg og at de er med på å fatte beslutninger hvor det er mulig. På lik linje med Anna, vektlegger også Per å skape et engasjement rundt demokrati og medborgerskap. Han presiserer også hvordan det er viktig for han at elevene klarer å forstå ting litt av seg selv. Blant annet tenker han at det ikke er hans rolle å implementere demokratikunnskap hos elevene, men heller at han klarer å skape en nysgjerrighet hos de. Dette kommer også til uttrykk når han forteller om sitt demokratimandat.

Per: (...) om en klarer å gjøre elevene klar over på et tidlig stadium i livet deres at de faktisk har en reell påvirkningskraft i seg selv og at beslutninger som tas får en påvirkning på dem. Det tror jeg er noe av det viktigste vi klarer å gjøre der [på skolen].”

Westheimer og Kahne ser for seg at den rettferdighetsorienterte medborgeren bruker tid på å analysere og forstå ulike forhold i samfunnet. De peker også på hvordan denne formen for medborgerskap har flere likhetstrekk med den deltagende medborgeren, dette blant annet ved fokuset på fellesskapet og gjennom å arbeide frem mot et felles mål (Westheimer & Kahne, 2004, s. 242). Per belyser flere ganger i intervjuet hvordan det for han er viktig at elevene selv gjør seg opp egne meninger om ting og ikke ukritisk svelger alt de kommer over. Han ser det på som en medborgerplikt å være oppdatert og engasjert i det som skjer rundt seg i samfunnet. Videre forteller han hvordan han oppfordrer elevene til å prøve det han som lærer forteller dem, samt også hva deres medelever og foreldre sier:

Per: Jeg synes det er utrolig viktig at elever allerede i den alderen er i stand til å tenke kritisk og gjøre seg opp egne meninger om ting. Det gjelder ikke bare i forhold til demokratiopplæring, men jeg synes det også gjelder som et universelt konsept. Det er da det virkelig blir læring, tenker jeg.

I denne sammenhengen kan en trekke inn Wittek og hennes dialogiske deltakerstrukturer. I teorikapittelet ble det fremhevet hvordan Wittek hevder at de dialogiske deltakerstrukturene er den beste læringsstrategien for å stimulere til generell læring, men spesielt også til demokratilæring. Her knytter hun læring til personers deltagelse i nettopp slike meningskonstruksjoner. Slike meningskonstruksjoner foregår gjennom sosiale erfaringer, der kognisjon og kommunikasjon står sentralt. Per viser at dette er også noe han er bevisst på. Dette kommer frem når han vektlegger kritisk tenkning, og også kommunikasjon generelt - gjennom hans fokus på dialogbasert undervisning. Han forteller hvordan dialog daglig inngår i hans undervisningsstrategi:

Per: En av mine lyter som lærer er at jeg kunne jobbet mer strukturert med ting, men jeg legger mye opp til diskusjoner for at de selv skal bli nødt til å ta standpunkt til ting. Det tror jeg gjerne er noe som er bra med undervisningen min.”

Bodil opplever at hun i større grad er styrt av KRLE-faget når det kommer til hvordan hun forstår mandatet tilknyttet demokratiopplæringen. Hun trekker frem kategorier som: valg, frihet og bestemmelsesrett som sentrale faktorer ved hennes undervisning. Etikken står også sentralt hos Bodil. Her forteller hun hvordan etikken bidrar til å bygge mennesket og også hvordan den hjelper en til å leve i samfunnet, samt respektere og forholde seg til andre mennesker.

Hennes perspektiv på medborgeren kan på mange måter koples til Westheimer og Kahne sin *Personally Responsible Citizen*, eller den personlig ansvarlige medborger. Denne borgeren har et ansvar innenfor fellesskapet ved å handle ansvarlig og forholde seg til lovene og rettighetene i samfunnet. Bygging av karaktertrekk som ærlighet, integritet, selvdisiplin og hardt arbeid, er typiske trekk ved en undervisning med dette utgangspunktet (Westheimer & Kahne, 2004, s. 241). Bodil vektlegger at hennes elever skal utvikle seg til å bli autonome individer gjennom at de lærer å ta selvstendige og smarte valg: ”Jeg skal bygge dem opp til å bli selvstendige mennesker hvor de kan gå ut og ta egne valg.”

Samtidig er det også hold i å argumentere både for en rettferdighetsorientert og deltakerorientert medborger hos Bodil. I intervjuet presiserer hun hvordan formålet med hennes undervisning er at elevene skal bli allmenndannede mennesker. Dette knytter hun til den generelle læreplanen, og peker på hvordan den har innflytelse inn i alle fagene hun

underviser i på skolen. Videre fremhever hun også, på lik linje med flere av de andre lærerne, kritisk tenkning. Kritisk tenkning går for Bodil ut på at elevene ikke skal ta ting for gitt, men kunne tørre å stille seg selv spørsmålet hvorvidt en gitt handling fører til det beste for samfunnet eller en selv. (Senere i analysen pekes det på hvordan Bodil beskriver dette som en *prosess* som settes i gang hos elevene). En slik adressering til sosiale utfordringer er i tråd med hvordan Westheimer og Kahne beskriver den rettferdighetsorienterte medborgeren: ”Educational programs that seek to prepare students to improve society by critically analyzing and addressing social issues and injustices” (Westheimer & Kahne 2004, s. 242).

Jens knytter sitt demokratimandat til et ansvar for å formidle kunnskap rundt hva demokratiet er, og også lære elevene om sentrale verdier som ytringsfrihet, respekt og toleranse. Videre beskriver han hvordan han har et ansvar som forbilde ovenfor elevene: ”Jeg prøver jo hele tiden å formidle hva dette handler om (...) prøver å gjennomføre en undervisning og en væremåte som er i tråd med min forståelse av demokratibegrepet.” Hans demokratiforståelse sirkler rundt det at alle skal fortjene å bli hørt og å si sin mening. Konkret gjennomføres dette ved at han inkluderer elevene i undervisningen og også gjennom organiseringen av øvrig skolevirksomhet. Dette kommer til uttrykk gjennom at elevene får være med å bestemme de plassene det passer å inkludere de. Jens sin praksis med å inkludere elevene i undervisningen, gjennom å fordre elevdeltagelse og elevmedvirkning, støttes også av Wittek. Hun fremhever hvordan de ulike prosessene i klasserommet har betydning for elevenes sosialisering og læring. Derfor, argumenterer hun, er det viktig at deltakerstrukturene gjenspeiler de demokratiske verdiene i samfunnet (Wittek, 2012, s. 166).

Elevmedvirkning utdypes også i formålsparagrafen. Her fremheves skolens mandat tilknyttet det å legge til rette for elevmedvirkning i undervisningen: ”[elevene] skal ha medansvar og rett til medverknad. Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst” (Opplæringslova). Her er det imidlertid nødvendig med en presisering: Stray (2014) slår fast at medvirkning ikke må forstås som elevenes rett til å *bestemme*. Derimot påpeker hun hvordan det i et demokratisk samfunn tvert imot handler om at en ikke får denne muligheten. Beslutninger tas ofte av andre, og en er ikke nødvendigvis alltid enig i de beslutninger som fattes. Stray sier at dette er selve kjernen i begrepet om medbestemmelse.

Kjernen i medbestemmelse er ikke sluttproduktet – avgjørelsen – men at det er mulighet for å få legge frem sin side av saken, slik at flest mulig momenter er belyst når avgjørelser tas. Hvis og når elevene får være med på slike prosesser, vil de lære og erfare hvordan de legger frem en sak (Stray, 2014, s. 658).

Det er bred støtte for at demokratiopplæringen styrkes ved at skolen som organisasjon er demokratisk. Stray (2014) nevner flere signifikante faktorer som bidrar til dette; skolen sin utøvelse av lederskap, skolen sin relasjon til lærere, elever og foreldre, samt elevenes opplevelse av trygghet. Iversen (2014) beskriver skoleklassen som et bilde på fellesskap, eller et demokratisk samfunn. Han argumenter for hvordan det i større grad er *uenigheter* enn *verdier* som binder mennesker sammen i fellesskap. Skoleklassen har i denne sammenheng mulighet til å trene elevene til ferdigheter som gagnar samhandling med andre i et samfunn. Iversen argumenterer for at en skole på mange måter kan sees på som et fristed, fritatt fra avgjørelser og konsekvensrike beslutninger. Fordelen med dette, er i følge Iversen, at elevene kan fremme sine meninger uten at de står ansvarlige for konsekvensene en gjennomføring av disse medfører. Slik sett skaper skolen en mulighet for elevene til å trene opp ferdigheter som gagnar samhandling med andre mennesker (Iversen, 2014 s.16).

I sammenheng med sitt mandat som KRLE-lærer, trekker Jens frem kritisk tenkning som et hovedpunkt med demokratiopplæringen generelt, og undervisningen forøvrig. Dette ser han i sammenheng med samfunnsutviklingen i Norge de siste årene.

Jens: Vi har et samfunn som er flerkulturelt, og det å stille seg kritisk til religioner og livssyn er jo noe som jeg opplever som sunt, men dette er også noe som må læres. Det må gjøres på en riktig måte. Det handler om å vise respekt og forståelse. Det må ligge der før du kan komme med spørsmålet hvorfor sånn eller hvorfor det.

Den kritiske tenkningen knytter han også til hvordan gode og kritiske spørsmål kan føre til forandring. Her peker han på hvordan Den Norske Kirke de siste årene har forandret seg på flere spørsmål blant annet tilknyttet homofili, hvor kirken har endret ståsted på bakgrunn av at noen har turt å stille de nødvendige kritiske spørsmålene. Han trekker også frem hvordan han i sin KRLE undervisning har brukt en serie på NRK som heter *På tro og Are*. Denne serien har med Are Sende Osen, et formål om å finne ut hva ulike religiøse retninger tror på og

hvorfor de gjerne tror (NRK, 2015). For Jens er disse filmsnuttene gode didaktiske virkemidler for å fremme likestilling på tvers av religiøs og kulturell tilhørighet.

Jens: Han stiller gode spørsmål til hvorfor jenter må gå med hijab, eller hvorfor buddhistiske jenter ikke kan oppnå frelse. Han stiller slike spørsmål som sier noe om det verdisynet som er i Norge, likestilling for eksempel. Så gjør han det på en respektfull måte som kommer de han prater med fra en annen kultur i møte.”

Jens er ikke så lett å plassere inn i Westheimer og Kahne sine kategorier av medborgerskap. På den ene siden kan Jens plasseres, i likhet med Anna, i en forståelse av den deltakende medborger. Dette kommer til uttrykk i hvordan Jens uttrykker et fokus på å formidle kunnskap om demokratiet og en vektlegging av demokratiske verdier, som eksempelvis ytringsfrihet. Her trekker Jens frem eksempler på hvordan det å bruke stemmeretten eller ytringer på bakgrunn av ytringsfriheten, kan føre til forandring. På en annen side passer han også inn i en rettferdighetsorientert medborger. Dette gjennom hans fokus på religionskritikk, hvor de nødvendige kritiske spørsmålene må stilles for at det skal bli en forandring. Han argumenterer ved å peke på hvordan kirken i Norge de siste 100 årene har forandret seg mye på bakgrunn av at mennesker har turt å stille ”de nødvendige kritiske spørsmålene.”

I teorikapittelet ble det påpekt hvordan kategoriene; den personlige ansvarlige, den deltagende og den rettferdighetsorienterte medborger i denne oppgaven er ment som analytiske verktøy. Disse ble brukt for å i større grad få frem læreres perspektiver på medborgerskap og demokratiopplæring. Som vist tidligere er kategoriene verken gjensidig utelukkende eller kumulative. Den personlige ansvarlige medborger har trekk ved seg som alle informantene trakk frem i intervjuet, men som Westheimer og Kahne presiserer, har ikke disse noe særegent med demokratiet å gjøre. På en annen side er den personlige ansvarlige medborger eksempel på hvordan en god samfunnsborger er, og på sett og vis er den også et bilde på hvordan den generelle læreplanen omtaler *det allmenndannede mennesket*. Dette kommer til uttrykk gjennom hvordan den generelle læreplanen vektlegger personlige egenskaper og verdier som bidrar til å lette samhandlingen mellom ulike mennesker (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993).

4.2. Opplæring om, for- og gjennom demokratisk deltagelse

Opplæring om demokrati

Undervisning om demokrati handler om, som vi har sett på tidligere, at elevene får kunnskap om demokratiet som gjør at de blir informerte borgere (Stray, 2012, s. 22). Siden flere av kompetansemålene vektlegger nettopp dette er denne kunnskapsformen inngående i mye av samfunnsfagundervisningen. I læreplanen for samfunnsfag står det i kompetansemålene at elevene etter 10.årstrinn blant annet skal kunne; ”gjøre rede for politiske institusjoner i Norge og deres rollefordeling og sammenligne dem med institusjoner i andre land” og ”gi eksempler på hva samarbeid, medvirkning og demokrati innebærer nasjonalt, lokalt, i organisasjoner og i skolen” (Kunnskapsdepartementet, 2013). Undervisning om demokrati kan også foregå i flere av de fagene, ikke bare samfunnsfag. I opplæring om demokrati får elevene grunnleggende kunnskaper om demokratiet som politisk styreform; både historisk, kulturelt og politisk. Alle disse er kunnskaper som legger grunnlag for videre utvikling av demokratisk medborgerskap (Stray, 2011, s. 115).

Anna ser, i likhet med Stray, også hvordan kunnskap om demokratiet legger et grunnlag for en videre utvikling av den demokratiske kompetansen. Hun trekker frem hvordan hun leser læreplanen som inndelt i tre forskjellige nivåer, hvor kunnskap om demokratiet er fundamentet.

Anna: På det laveste nivået, så handler det om å formidle kunnskap til elevene. Det er mange måter å formidle den kunnskapen på. Det høres ut som jeg skal stå å fortelle dem hva et demokrati er, men jeg tenker at elevene må selv lære hva demokrati er - og hva medborgerskap er. For det er det jo ikke alle som vet hva er. De vet kanskje litt mer enn de tror, men de har ikke de riktige ordene på det. (...) det viktige for meg er at de har et sett med begreper. At de vet hva demokrati og medborgerskap handler om og hvilke rettigheter og plikter de har i et samfunn knyttet til det å være borger.

Anna forklarer videre i intervjuet hvordan hun som lærer på 8.trinn opplever en kognitiv utvikling hos elevene i løpet av tiden på ungdomsskolen. Først og fremst er det viktig for Anna at elevene får begreper og basiskunnskaper tilknyttet demokrati og medborgerskap. Den basiskunnskapen kan hun bygge videre på når elevene går i 9.- og 10.klasse. Dette viser også Stray når hun belyser hvordan opplæring om demokrati først og fremst handler om

kunnskapsakkumulasjon og hvordan denne skjer i læringssituasjoner, hvor lærebøker og undervisning fungerer som hovedkilder til elevenes kunnskap (Stray, 2012, s. 22).

Per på sin side opplever at det er vanskelig å konkret skille ut hva som er demokratiopplæring og hva som ikke er det. Han trekker frem hvordan han opplever at mye av demokratiopplæringen allerede ligger latent i fagene. Han er enig i, i likhet med Anna, at det finnes rene ”faktakunnskaper” om demokratiet som elevene skal innom, men forteller at han i utgangspunktet ikke bruker så mye tid på ren kunnskapsformidling rundt dette. Først og fremst ønsker han å skape et engasjement hos elevene. Kunnskapen tenker han kommer som følge av elevenes engasjement og interesse for faget. ”Jeg tror at om en klarer å skape et engasjement, så er det en veldig god forutsetning for å skape læring om dette her.”

Innen KRLE- faget kan en diskutere hvorvidt opplæring om demokratiet faktisk forekommer. På den ene siden er det ikke ren formidling av demokratikunnskap, slik som at elevene lærer om de ulike politiske programmene, eller hvordan maktfordelingsprinsippet er strukturert i Norge. Dette peker også Jens på når han forklarer hvordan han ikke føler han underviser om demokrati eksplisitt i sin undervisning. På en annen side berører KRLE-faget flere aspekt som er sentralt innen tematikken demokratisk medborgerskap. Bodil fremhever særlig hvordan kjennskap til ulike religioner og livssyn bidrar til en forståelsen av at mennesker er forskjellige: ”For det er jo egentlig det samfunnet vi har nå, det er jo så flerkulturelt at du er nødt til å ha kunnskap om det som foregår og om de forskjellige gruppene i samfunnet.”

Opplæring om demokrati innehar både statusdimensjonen og rolledimensjonen ved medborgerskapsbegrepet. Stray peker på hvordan kunnskap om demokratiet på mange måter er et fundament for å forstå samfunnet en lever i. Dette innebærer at en har kunnskap om hvordan rettsvesenet fungerer og hvordan det politiske systemet fungerer. Denne kunnskapen skal bidra til å bevisstgjøre og informere elevene på rettighetene og forpliktelsene de har i det norske samfunnet. Videre skal kunnskapen legge et grunnlag for en forberedelse til demokratisk deltagelse, dette er rolledimensjonen. Opplæring om demokrati handler altså om hvordan elevene får kunnskaper om samfunnet og forståelse av hvordan det fungerer. Denne kunnskapen, samt forståelsen, gjør elevene til informerte medborgere (Stray, 2011, s. 107-108).

I lys av dette er det holdpunkter for å argumentere for at kunnskap som fører til en forståelse av samfunnet, særlig i et samfunn som er flerkulturelt og flerreligiøst, også innebærer kunnskap om ulike religioner, livssyn og kulturer. Dette belyses nærmere i kapittel 4.3, hvor det argumenteres for KRLE sin posisjon som demokratifag.

Opplæring for demokratisk deltagelse

Undervisning for demokratisk deltakelse dreier seg om å utvikle kritisk tenkning, kompetanse i å undersøke saker og tema fra flere sider, samt å utvikle kommunikativ kompetanse hos elevene. Det innebærer at elevene tilegner seg ferdigheter og verdier som aktiviserer deres demokratiske beredskap. Denne kunnskapen er, i likhet med opplæring om demokrati, heller ikke fagspesifikk. Alle fag på skolen kan bidra til utvikling av ferdigheter i både kritisk tenkning og kommunikasjon (Stray, 2011; 2012). Opplæring for demokratisk deltakelse kan knyttes til det formålsparagrafen beskriver som *vitenskapelig tenkemåte*. Dette handler om at elevene skal lære å ta stilling på grunnlag av vitenskapelige funderte sammenhenger og ikke på bakgrunn av personlige preferanser (Stray, 2011, s. 108).

Jens trekker frem respekt for andres meninger og holdninger som et sentralt mål i undervisningen i KRLE: ”målet er at de skal lære seg å respektere det andre folk tenker og mener.” Jens knytter også kritisk tenkning og kommunikativ kompetanse sammen når han vektlegger hvordan elever ordlegger seg i diskusjoner hvor de skal argumentere for noe. Her ligger det et fokus på vitenskapelig tenkemåte og at en forholder seg kritisk til hvilke kunnskap en besitter

Per er også verdiorientert i sin undervisning. Han fremhever hvordan undervisningen hans skal fordre verdier som toleranse og aksept. Per ønsker at elevene skal forstå hvorfor folk har forskjellige ideer og hvorfor folk tenker ulikt. Dette gjør han hovedsakelig gjennom diskusjoner som fører til at elevene må ta egne standpunkter. Således vektlegger Per den kommunikative kompetansen innen opplæring for demokratisk medborgerskap. Denne kompetansen trekker også Wittek på. Hun beskriver språket som et redskap overordnet alle læreprosesser, også tilknyttet opplæring om- og for demokrati. Hun argumenterer for språkets posisjon ved å peke på flere tilfeller hvor språket spiller en sentral rolle. Her ser hun på hvordan dialog er noe som daglig inngår i menneskelig handling. Dette skjer når de lytter, svarer noen, tenker over noe som er sagt, tar stilling til et utsagn eller når de argumenterer (Wittek, 2012, s. 163).

Anna er også opptatt av at elevene lærer seg argumentasjon. For henne handler dette særlig om en evne til å stille gode spørsmål. Tidligere så vi hvordan hun plasserte kunnskap om demokratiet til det ”laveste nivået i læreplanen.” Her fremhevet hun hvordan kunnskap om demokratiet var et fundament som hun kunne bygge videre på inn i de øvrige nivåene. Innenfor det hun beskriver som nivå to, oppfordrer hun elevene til aktivt medborgerskap ved å vektlegge det å benytte seg av stemmeretten sin. For Anna er det et mål at alle elevene skal ha lyst å bruke stemmeretten når de går ut fra tiende trinn. På det høyeste nivået, nivå tre, tenker hun at det handler om at elevene lærer seg kritisk tenkning. Dette innebærer at elevene kan stille gode spørsmål og være kritisk til etablerte institusjoner og autoriteter.

Anna: Men så for å ta det ett nivå opp, så ønsker jeg jo å skape et engasjement blant elevene. Jeg har et viktig mål at når elevene går ut av tiende trinn hos meg skal de ha lyst til å bruke stemmeretten sin. De skal se viktigheten av å delta. (...) på et enda høyere nivå, og det er ikke alle elevene som kommer dit på ungdomstrinnet, gjelder det å kunne være kritisk på en konstruktiv måte. Det å lære seg å stille gode spørsmål til det de ser rundt seg, og da også til demokrati som en institusjon også for så vidt. Det er tre nivåer i det her, tenker jeg.

For Bodil handler undervisningen for demokratisk medborgerskap om å sette i gang en prosess hos elevene. Bodil beskriver denne prosessen som å ”tenke som et individ.” Her tenker hun at elevene blir selvstendige og autonome i løpet av tiden de går på skolen. Dette er en pågående prosess som varer gjennom hele grunnskolen. Konkret tenker Bodil at det handler om at elevene lærer å ta egne valg på bakgrunn av refleksjon og kritisk tenkning. Hun presiserer viktigheten av å ha reflektere meninger ved å vise til hvordan det handler om å stille seg kritisk og spørrende til autoriteter.

Bodil: Jeg mener at de må ha tenkt igjennom hvorfor en tenker annerledes enn andre, hva det er som gjør at en ikke er enige (...) Det handler om at en ikke tar alt som en leder sier for å være helt riktig. For det er grupper av ungdommer som blir ledet av en sterk leder som har sine meninger. Da må alle mene det samme. Det tenker jeg for samfunnet også, at kritisk tenkning handler om at en selv må finne ut om ting stemmer.

Bodil sin tolkning av *prosessen* elevene her lærer gjennom, kan settes i sammenheng med hvordan Wittek ser læring som prosesser av meningsskapning. I teorikapittelet ble det fremhevet hvordan Wittek så på identitet som noe som var i endring og influert av ulike erfaringer elevene gjør seg både i og utenfor skolen (Wittek, 2012). Prosessen Bodil her omtaler, handler om mye av det samme. Her ligger elevenes læringspotensial - og således elevenes meningsskapning - i prosessen med å ta egne valg og øve på å reflektere rundt - og tenke kritisk over - egne og andres meninger.

Ludvigsen-utvalget viser i sin hovedutredning hvordan evnene til å kommunisere, samhandle og delta er vesentlige kompetanser som inngår i en demokratisk kompetanse. En kompetanse utvalget hevder er sentral i dagens samfunn og som blir viktigere og viktigere fremover (NOU 2015:8, s.30). Stray knytter også ferdigheter i kritisk tenkning og kommunikasjon til den demokratiske kompetansen. Hun fremhever hvordan dette, i en undervisningskontekst, særlig inngår i opplæring *for* demokratisk medborgerskap (Stray, 2011, s. 108). En annen som vektlegger kritisk tenkning, er Koritzinsky. Han ser på kritisk tenkning som noe som inngår i et samfunnskritisk mandat. Dette kommer særlig til uttrykk i den generelle delen av læreplanen, hvor det meningsøkende og skapende mennesket fremheves. Videre påpeker Koritzinsky hvordan den generelle delen av læreplanen, sammen med læreplanen i samfunnsfag, vektlegger opplæringens kritiske funksjon (Koritzinsky, 2014, s. 103). Samtidig kritiserer Koritzinsky LK06 for å vektlegge kritisk tenkning i formålsbeskrivelsen for samfunnsfaget - uten at det kommer til uttrykk i kompetansemålene. "Ingen mål har uttrykk som *selvstendig* tenkning og/eller *kritisk* vurdering noe sted. (...) de aller fleste utfordringene [i kompetansemålene] handler om at elevene skal "gje dømme på", "beskrive", "gjere greie for", "analysere", "forklare" og liknende" (Koritzinsky, 2015, s. 103).

Hvordan kan det legges til rette for at elevene tenker kritisk? I teorikapittelet så vi hvordan Case (2005) pekte på at det rådet en universell enighet rundt kritisk tenkning sin rolle som evne til å ta veloverveide vurderinger i ulike situasjoner i livet. I tillegg fremhevet han hvordan samtlige læreplaner trekker frem kritisk tenkning som en sentral ferdighet. På tross av kritisk tenkning sin rolle og posisjon, hevder Case at det er liten sammenheng mellom hva som sies og gjøres i praksis. I artikkelen til Case kan en lese hvordan han argumenterer for at det er *kvaliteten* ved tenkningen som er det relevante, ikke nødvendigvis hvilken tankevirksomhet som benyttes (Case, 2005, s. 46). Argumentet hans går ut på at selv om elever analyserer og vurderer noe, så betyr dette nødvendigvis ikke at de automatisk gjør det

kritisk. ”If they blindly accept dubious assumptions, leap to fallacious conclusions, and rely on inaccurate statements, we would be hard pressed to describe their analysis as critical thinking” (Case, 2005, s. 46).

Bodil sin vektlegging av kritisk tenkning er på mange måter i tråd med hva Case her beskriver. Her påpeker hun hvordan kritisk tenkning først og fremst handler om å finne ut om ting stemmer. Videre trekker hun også frem viktigheten av at elevene lærer seg å reflektere, analysere og tenke gjennom ting. Dette for å på den ene siden skape sine egne verdier, men også tørre å være kritisk til autoriteter uten å ”ta det de sier for god fisk.”

At kritisk tenkning er et sentralt element ved demokratiopplæringen synes å gi gehør hos informantene. Alle er samstemte i at kritisk tenkning og demokratiopplæring henger tett sammen. Forøvrig varierer vektlegging og konseptualiseringen av begrepet noe. Jens trekker frem hvordan kritisk tenkning spesielt får relevans innen KRLE-faget. Her knytter han det å tenke kritisk, til å stille seg kritisk til de ulike religionene i samfunnet. Dette er noe som er nødvendig, sier Jens, for å fremheve sentrale verdier i demokratiet. Her trekker han frem verdier som respekt, toleranse, likeverd og ytringsfrihet. Jens trekker også på bestanddelene Bailin m.fl. (1999b) og Case (2005) benytter. Her peker han på hvordan kunnskap, verdier og deltakelse alle henger sammen og er forutsetninger for hverandre. Dette kommer særlig til uttrykk i sitatet under, hvor han problematiserer en kunnskapsløs kritisk holdning.

Jens: Du må vite hva du snakker om - ingenting er verre enn folk som kritiserer noen uten å ha peiling på det. Du må kunne noe for at folk skal gidde å høre på deg også. Det skaper en troverdighet til hva du har å si. Den troverdigheten får du gjennom å kunne ting. Du må ha kunnskapen der, det henger sammen i en pakke.

For Per handler kritisk tenkning om en bevisstgjøring rundt hva en selv mener og at en klarer å ta et standpunkt. Dette kommer til uttrykk gjennom hans undervisningspraksis. Her legger han ofte opp til diskusjoner, hvor han opplever at elevene blir nær sagt tvunget til å gjøre seg opp egne meninger. I likhet med blant andre Jens, vektlegger også Per kunnskap som en forutsetning for kritisk tenkning. Per opplever at læreren har et ansvar å tilrettelegge for at elevene lærer nettopp dette. Her handler det mellom annet om å gi elevene den relevante bakgrunnskunnskapen: ”Der hullene er så må du jo fylle inn litt i tillegg.” I den sammenheng trekker også Per på Case (2005) og Bailin m.fl. (1999b), sine bestanddeler i kritisk tenkning.

Samtidig fremhever Per hvordan det for han, oppleves som en utfordring å få til kritisk tenkning på de lavere trinnene på ungdomsskolen. Dette poengteres også av Anna. Hun forteller hvordan hennes undervisning i større grad fokuserer på formidling av demokratiske verdier og generell samfunnskunnskap, fremfor en vektlegging av kritisk tenkning og refleksjon. Dette siden hun opplever at elevene på de lavere trinnene mangler den nødvendige kunnskapen for å være kritiske. Imidlertid forteller hun at det blir lettere å legge til rette for dette når elevene blir eldre – og særlig frem mot 10.trinn. Dette siden elevene gjennomgår store forandringer fra 8.- til 10.klasse og at når elevene kommer til siste året på ungdomsskolen, så har de muligens den nødvendige kunnskapsbasen og de nødvendige erfaringene som kreves for å tenke kritisk.

Samlet sett kan utsagnene fra informantene oppsummeres i verdier som; toleranse, respekt og aksept for at mennesker er forskjellige, samt evnen til å gjøre seg opp egne meninger og stille gode spørsmål. Sistnevnte plasserer flere av lærerne under kategorien kritisk tenkning. Informantene trekker frem hvordan de ser for seg viktigheten av å være selvstendige og autonome i møte med samfunnet og medmennesker. En trenger å stille gode spørsmål og reflektere rundt sine egne meninger, slik at en ikke blindt følger andres meninger, eller kun adlyder gruppeautoriteter. På mange måter kan en trekke en konsensus ut av hva lærerne mener, ved å trekke på Bodil sin uttalelse om demokratiopplæringen.

Bodil: Det er jo den opplæringen vi holder på med i fagene, opplæring til å bli et eget individ. Det handler om å bli en del av et samfunn hvor en skal fungere sammen. Det er det det vil si å være demokratisk.

Kunnskapen som tilegnes i opplæring om og for demokratisk deltagelse er isolert sett ikke tilstrekkelig når en ser på opplæring til demokratisk medborgerskap i en helhet. Stray (2012) peker på hvordan opplæring om- og opplæring for demokratisk deltagelse ikke er tilstrekkelige som pedagogiske begrep, i den forstand at de skal gjøre elevene i stand til demokratisk deltagelse. Den pedagogiske praksisen må også inkludere en opplæring *gjennom* demokratisk deltagelse. Det eleven lærer av verdier, ferdigheter og holdninger må settes inn i en større sammenheng som gjør at den teoretiske kunnskapen og de ferdighetene elevene har tilegnet seg, kan anvendes i faktiske situasjoner (Stray, 2012, s. 23). Dette understrekes også av Biesta, når han legger til grunn at potensiale for læring i større grad er til stede i situasjoner hvor elevene selv kan delta (Biesta, 2006, s. 124).

Opplæring gjennom demokratisk deltagelse

Der opplæringen om- og for demokratisk deltagelse skal gi elevene de nødvendige kunnskapene og ferdighetene, skal opplæringen *gjennom* demokratisk deltakelse bidra til å utvikle ferdigheter hos elevene, som gjør at de kan delta i demokratiske prosesser og handle ansvarlig. Dette skjer gjennom at elevene lærer gjennom aktiviteter i og utenfor skolen (Stray, 2012, s. 22). Det handler om at elevene gjør seg erfaringer med reell samfunnsdeltagelse (Stray, 2011, s. 109). Dette belyses også i formålsdelen i læreplanen for samfunnsfag: ”Faget skal stimulere til og gi erfaring med aktivt medborgerskap og demokratisk deltakelse” (Kunnskapsdepartementet, 2013).

Flere av informantene trekker frem bruken av elevråd som eksempler på at elever får erfaring med demokratisk deltagelse. På skolen hvor Bodil arbeider, forteller hun at de har noe de kaller for *Barn og unges kommunestyre* (BUK). Dette er et kommunalt organ som er innført i flere norske kommuner, med formål å lære barn og unge opp i demokratiske prosesser. Bodil forteller at elevene sitter med egne representanter og de må gjøre seg opp egne meninger knyttet til de ulike sakene. Her får de erfaring med demokratisk medborgerskap, både når de skal lære seg å argumentere for en sak og også når de legger saken frem i form av presentasjoner fremfor en elevgruppe, eller i klassesdiskusjoner. I Anna sin praksis forteller hun at de tidligere har hatt besøk av diverse politikere under valgperiodene. Her har elevene fått mulighet til å forberede spørsmål til politikerne og i noen tilfeller intervjuet de.

Videre i intervjuet forteller Anna hvordan hun har et ønske om å bruke lokalsamfunnet i enda større grad innenfor demokratiopplæringen.

Anna: Når vi nå legger planene for samfunnsfag, har jeg veldig lyst til at vi skal se på nettopp dette her med demokrati og bærekraftig utvikling som to overordnede retninger. Jeg har tenkt å kombinere disse to på 8.trinn, hvor vi skal gjøre en undersøkelse over hvor bærekraftig denne kommunen er. Så har jeg tenkt at elevene skal skrive leserinnlegg om det de finner ut. Dette handler om å være aktiv medborger i et samfunn - de gjør en undersøkelse og de finner ut noe om et tema.

Anna sine praksisambisjoner får her støtte i Stray sine beskrivelser av demokratiopplæringen i *demokrati på timeplanen*. Her understreker Stray hvordan aktiv demokratisk deltagelse, er noe som med rette kan implementeres i alle fagene på skolen. Her fremheves navigering i et

demokratisk landskap og erfaring fra demokratiske prosesser, som noe helt sentralt med demokratiopplæringen. Disse demokratiske prosessene, forteller Stray, kan ha flere uttrykksformer og innebærer blant annet: leserinnlegg, deltagelse i lokalmiljøet og organiseringer av ulike typer aktiviteter (Stray, 2011, s. 109).

Jens fremhever flere aktiviteter i KRLE- faget som elevene lærer demokrati gjennom. En av disse er gjennom skoleturen elevene har til Auschwitz. På skolen Jens jobber på, er han en sterk pådriver for *Hvite Busser* - et reiseselskap som blant flere ting, arrangerer skoleturer for elever. Hvite Busser bruker slagordet: ”Reis bakover, tenk fremover” - og de har som formål å bruke kunnskap om andre verdenskrig til å fronte temaer som menneskerettigheter, menneskeverd og demokrati (Hvite Busser, 2017, 07.02). For Jens er dette et viktig samarbeid for skolen. Han argumenterer for at en lærer demokrati gjennom å lære av hvordan det har vært tidligere og trekker særlig frem hvordan elevene kan lære av menneskerettighetene, og også grunner til at menneskerettighetene i det hele tatt eksisterer. Anna på sin side er skeptisk til en overdreven historiefokusert demokratiundervisning. Hun beskriver hvordan hun ser for seg demokratiundervisningen inndelt i tre pilarer: en historisk, en om den aktive medborgeren, og en siste pilar som handler om rettigheter og plikter.

Anna: Jeg har en liten følelse av at den historiske dimensjonen, for en del lærere, blir vektlagt mer enn den aktuelle. Det er jeg litt uenig i. Jeg tenker at det historiske er viktig, men ikke nødvendigvis bare i seg selv.

Anna kritiserer her lærere som bruker for mye tid på å lære om hvordan demokratiet har oppstått og vunnet frem. Hun presiserer at det er viktig at de har kunnskap om det, men at de to andre pilarene for henne er mye viktigere. Anna sin inndeling av demokratiopplæringen passer inn under Stray sin definisjon av medborgerskap som status og rolle. Å være aktiv medborger i et samfunn, kan knyttes til rollebegrepet sin aktive handlingsdimensjon. Den omhandler eksempelvis deltagelse i demonstrasjoner, sivil ulydighet, offentlig deltagelse eller aktiv påvirkning i enkeltsaker (Stray, 2011, s. 47). For Anna handler dette om at elevene får informasjon om hva de selv kan gjøre i et samfunn og hvordan de selv kan delta. Hennes siste pilar: rettigheter og plikter, treffer således definisjonen av medborgerskap som status. Denne omhandler rettighetene en har som medborger i kraft av å være statsborger i et samfunn (Stray, 2011, s. 47).

Stray (2012) peker på hvordan opplæring om, for og gjennom demokratisk deltagelse bygger på hverandre. Spesielt opplæring gjennom demokrati, som fordrer at elever lærer gjennom praktisk tilnærming til faget, bygger på kunnskapen som er tilegnet i opplæringen om- og for demokratisk deltagelse (Stray, 2012, s. 23). Denne forståelsen gjenspeiles også hos Anna. Hun presiserer hvordan kunnskap og formidling av demokratiske verdier må ligge i bunn for å kunne være kritisk: ”det er vanskelig å være kritisk når du ikke vet hva du skal tenke kritisk om.” Her påpeker hun hvordan det er vanskelig å skille de ulike aspektene ved demokratiopplæringen fra hverandre. Det må med andre ord være et grunnlag å bygge videre på. Anna peker særlig på hvordan et kunnskaps- og verdigrunnlag, er nødvendig for å være i stand til å tenke kritisk og setter det i sammenheng med en grunnleggende kompetanse som bidrar til å gi elevene redskaper for å fungere i samfunnet.

Vi har i dette kapitlet sett hvordan en opplæring om, for- og gjennom demokratisk deltagelse er sentralt i opplæringen til demokratisk medborgerskap. Selv om informantene til tider uttalte at de ikke opplevde de drev med en konkret form for demokratiopplæring, viser Stray at det finnes mange måter å gjennomføre dette på. I motsetning til det tilsynelatende inntrykket en får fra noen av informantene, handler det ikke nødvendigvis om hvilket fag en underviser i - alle fagene kan potensielt bidra til en slik demokratiopplæring (Stray 2011; 2012). Videre i oppgaven skal vi se hvordan lærerne uttrykker at den demokratiske kompetansen kommer til uttrykk i fagene samfunnsfag og KRLE.

4.3 Demokratisk kompetanse i fagene

Samfunnsfag

Tidligere i oppgaven ble det fremhevet hvordan samfunnsfagets dannelsesoppdrag henger sammen med utdanning til demokrati og medborgerskap. Det er pekt på hvordan samfunnsfaget står i en særstilling når det gjelder demokratimandatet, og hvordan dette særlig uttrykkes i LK06. Her formuleres det at ”faget skal *stimulere til og gi erfaring med* aktivt medborgerskap og demokratisk deltagelse” (Kunnskapsdepartementet, 2013 - min kursivering). Dette er blitt omtalt av samfunnsforskere som et ambisiøst mål, siden det både krever kunnskap om demokratiet og erfaringer med aktivt medborgerskap og demokratisk deltagelse. En måte å differensiere demokratiundervisningen på er å skille mellom medborgerskap som status og rolle i undervisningen. Stray (2011) argumenterer for hvordan god demokratiopplæring ivaretar begge disse aspektene ved medborgerskapsbegrepet. Dette

innebærer at elevene får kunnskaper om deres rettigheter som statsborgere, samt hvordan de som borgere kan påvirke og delta i samfunnet.

Anna understreker skolens samfunnsmandat ved å peke på begge disse dimensjonene. Hun fremhever hvordan det er viktig at undervisningen ivaretar statusdimensjonen, for å gi elevene redskaper til å fungere i samfunnet. Disse trekker hun frem som rettigheter og plikter en har som samfunnsborger. Anna forteller også hvordan hun opplever elevene som engasjerte og deltagende i faget. Hun trekker frem hvordan elevene hennes uttaler at demokratisk medborgerskap både er spennende og viktig som fagområde. Hennes opplevelse av engasjement støttes av ICCS-undersøkelsen (2009). Her svarte fire av ti elever at de var interessert i norske samfunnsspørsmål. Sammenlignet med andre nordiske land skårer Norge høyere på mål knyttet til engasjement for samfunnsliv og politikk. Selv om de norske elevene lå under gjennomsnittet på flere samfunnsrelaterte temaer, så skårer de høyere enn gjennomsnittet av ICCS-landene når det gjelder deltagelse i skolens fora og organer for medvirkning og diskusjon. I tillegg viste de en høyere skår vedrørende intensjonen om å stemme ved politiske valg når de ble voksne (Mikkelsen, Fjeldstad og Lauglo, 2011, s. 9).

I likhet med Anna vektlegger også Per hvordan det er viktig at samfunnsfaget formidler rettigheter i samfunnet. Per forteller at det er viktig å gjøre elevene klar over muligheten de har til påvirkning i samfunnet. Således har Per rolledimensjonen ved medborgerskapsbegrepet i fokus. ”Jeg tenker at om en klarer å gjøre elevene klar over at de faktisk har en reel påvirkningskraft i seg selv (...) det tror jeg er noe av det viktigste vi klarer å gjøre der.”

Per sin forståelse av samfunnsfaget er i tråd med hvordan Koritzinsky beskriver skolens samfunnsmandat. Her trekker han frem hvordan skolen skal hjelpe elevene til å kritisere og forandre samfunnet (Koritzinsky, 2014, s. 100). Videre henger dette også nært sammen med dannelsen som ligger i faget. Børhaug peker på hvordan samfunnsfaget skal bidra til å danne elevene til å bli selvstendige og autonome, samt vise hvordan de kan bidra i samfunnet gjennom å bli et ”politisk, handlende og frigjørende subjekt” (Børhaug, 2005, s. 174). Dette er på sett og vis myndiggjøringsaspektet ved dannelsesperspektivet: elevene lærer om deres status og rolle som demokratiske medborgere gjennom at de blir til ”politiske og handlende subjekter.” Dette konkretiseres i læreplanverket for samfunnsfag:

Gjennom kunnskap om samfunnet omkring seg blir elevene undrende og nysgjerrige og stimulert til refleksjon og skapende arbeid. Slik kan den enkelte forstå seg selv og andre bedre, mestre og påvirke verden vi lever i, og bli motivert til ny innsikt og livslang læring (Kunnskapsdepartementet, 2013).

Bodil sin forståelse av hva de underviser om i samfunnsfag trekker på hvordan Børhaug omtaler faget som et dannelsesfag. Dette kommer til uttrykk når hun forteller om hennes mandat som samfunnsfaglærer:

Bodil: Det er jo litt det jeg sier. De skal bli allmenndannet. De skal bli en del av et samfunn, og de skal kunne ta egne valg ut ifra sitt eget verdigrunnlag (...) hvis du tenker på de tingene vi skal lære de og veilede de i, så er det jo egentlig det å finne seg selv. Finne sine egne verdier, tenker jeg. Lære dem å ta smarte valg.

Som påpekt tidligere, har samfunnsfaget et eksplisitt demokratioppdrag uttrykt i LK06. Dette oppdraget - eller den demokratiske kompetansen, om du vil - er ikke nødvendigvis like synlig i KRLE. I neste avsnitt ses det på hvordan denne kommer til uttrykk.

KRLE

I teorikapittelet ble det pekt på hvordan KRLE også kan sees på som et demokratifag gjennom dens fokus på nytte- og dannelse. Her så vi at KRLE som nyttefag omhandlet hvordan KRLE bidrar til økt forståelse av mennesker i samfunnet. KRLE som dannelsesfag, på sin side, hentyder til hvordan kunnskaper, verdier og ferdigheter bidrar til elevenes utvikling av den demokratiske kompetansen. I intervjuene ble lærerne blant annet spurt om hva de opplevde elevene lærte i faget som gavnet dem som demokratiske medborgere. Som vi skal se, er det bred enighet blant informantene vedrørende aktualiteten av KRLE som et fag som stimulerer til demokratisk medborgerskap.

Selv om Anna ikke underviser i KRLE-faget, etterlyser hun et sterkere samarbeid mellom samfunnsfag og KRLE. Her fremhever hun fagenes fellestrekk og trekker særlig frem hvordan verdiene menneskerettigheter, ytringsfrihet og toleranse står sentralt i begge disse. Verdiene knytter hun igjen til medborgerskapsbegrepet og gir således et argument for at KRLE i større grad må sees på som et fag som stimulerer til demokratisk medborgerskap. ”Det å være medborger handler jo også om å forholde seg til et flerkulturelt samfunn.”

Jens tenker også at den demokratiske opplæringen i faget spesielt kommer til uttrykk gjennom verdiene faget formidler. Her presiserer han hvordan det i møte med mennesker som tenker ulikt, særlig er viktig med respekt og forståelse. Stray (2011) understreker at teorier om demokratisk medborgerskap er forankret i *FNs internasjonale konvensjoner om Menneskerettighetene*. Videre peker hun på hvordan disse er fundamentet i et demokrati som politisk styreform (Stray, 2011, s. 15). En undervisning basert på slike demokratiske verdier kan knyttes til rolledimensjonen ved medborgerskapsbegrepet. Her husker vi fra teorikapittelet hvordan rollebegrepet tilsvarer en aktiv dimensjon, og således viser til hvordan en deltar og samhandler i samfunnet (Stray, 2011, s. 47). I Per sin KRLE- undervisning trekker han, i likhet med de andre informantene, også på rolledimensjonen ved medborgerskapsbegrepet. Per forteller hvordan en som medborger har et ansvar å tolerere og akseptere hverandre og hvordan dette får innvirkning på hans undervisning. ”Det tenker jeg er litt i det å være medborger (...) en har et ansvar også for å akseptere at noen tenker annerledes.” Videre trekker Per på Selvik (2005) sin forståelse av KRLE som nyttefag. Her forteller Per hvordan det stadig blir viktigere å ha kunnskap om de ulike religionen i samfunnet, samt hvordan også verdier som å tolerere hverandre står sterkt.

Per: Elevene skal forstå hvorfor folk har forskjellige ideer og tanker om forskjellige ting. Det blir jo stadig viktigere, for vi lever jo i slike multikulturelle samfunn alle etterhvert. Det krever at en har mer kunnskap, og for å være helt ærlig – det krever en større toleranse enn det gjorde før. Tidligere slapp en å forholde seg til det på den måten, da følte det nok mer fjernt å lære seg om hinduer og muslimer - en hadde vel gjerne aldri møtt en hindu. Det gjør jo de aller fleste i dag, de aller fleste kjenner en muslim, hinduist, eller hva som helst.

Ansvar for Per her fremhever, belyses også av Andreassen (2012). Han fremhever hvordan kunnskapen som formidles i KRLE- faget må bidra til å bygge ned fremmedfrykt og risikoen for misforståelser. ”Med litt kunnskaper om hva muslimer eller hinduer tror på, og hvordan de utøver sin religion, vil de ikke framstå som så spesielle eller fremmede” (Andreassen, 2012, s. 16). Bodil er også enig i hvordan dette er et viktig element ved KRLE- faget. I sin KRLE undervisning er hun opptatt av å fremme respekt for det flerkulturelle. I den sammenhengen trekker hun frem en lokal sak, hvor en person med hijab ble nektet adgang til et offentlig sted. I en undervisningssituasjon hvor de hadde fokus på dette, forteller Bodil at hun la til rette for at elevene - gjennom samtale og refleksjon - fikk sette seg inn i hvorfor muslimer bruker

religiøse hodeplagg. Dette er for Bodil et konkret eksempel på hvordan en, gjennom konkrete undervisningssituasjoner, bidrar til å fremme respekt og toleranse for medmennesker.

Breilid og Lassen (2012) peker på hvordan det er sentralt at barn og unge tilegner seg ferdigheter og verdier som underbygger deres demokratiske kompetanse. Dette er viktig på flere hold sier de, først og fremst for å kunne utvikle seg som medborgere i et samfunn. Dette innebærer ”individets evne til deltagelse, samarbeid, respekt og kommunikasjon” - kompetanser som i hovedsak omhandler individets forutsetning for å inngå i relasjon med andre (Breilid & Lassen, 2012, s. 184).

Om læreplanene

I innledningen ble det fremhevet hvordan flere internasjonale institusjoner engasjerer seg i utdanning til demokratisk medborgerskap. Felles for disse er målet om å øke skolens bevissthet i dens rolle i utviklingen og styrkingen av demokratisk medborgerskap. I Norge er det i denne sammenheng oppnevnt et utvalg til å vurdere skolefagene - slik de er per nå - opp mot de kompetansene en ser for seg blir viktigere i et fremtidig samfunn- og arbeidsliv. Noe av hva utvalget har bemerket seg er hvordan omfanget av kompetansemål er for stort i forhold til timetall i de ulike fagene. De konkluderer med at dersom noe mer skal inn i skolen så må noe annet ut. Problemet har fått navnet *stofftrengsel*, og hentyder hvordan læreplanene for flere lærere oppleves for ambisiøse med tanke på timeantall til rådighet (NOU 2014:7, 125).

I intervjuene ble lærerne spurt hvordan de forholdt seg til læreplanen i sitt daglige arbeid, samt hvordan de opplevde omfanget av kompetansemålene i de ulike fagene. Bodil forteller hvordan hun opplever KRLE faget som utfordrende å undervise i, siden mye av stoffet for elevene blir repetitivt og ikke alltid oppleves like aktuelt. I neste sitat forteller Anna hvordan hun kjenner på stofftrengsel i samfunnsfaget.

Bodil: Læreplanen i KRLE er som en spiralform. Det kommer opp igjen og opp igjen – det er nesten som oppgulp til tider. Utfordringen er å finne aktuelt stoff som gjør at elevene kan se helheten i ting, slik at undervisningen ikke bare blir det der kjedelige med islam og jødedom; ”hvordan er moskeen bygd opp, hvordan er tempelet satt opp, hva er etikken der – eller - hvilket syn har de på gud, hvilke tanker har de om livet?” Dette har de jo snakket om helt siden 1.klasse. Da kan det fort bli kjedelig for dem. Det er utfordrende å finne stoff som gjør at de kan sette det inn i samtiden.

Anna: Det er noen emner som jeg personlig mener er viktigere enn andre. Det er jo også de emnene som er tenkt å bli tatt videre nå og vektlagt i den nye læreplanen. Demokrati og medborgerskap er kjempeviktig og bærekraftig utvikling - med alt det innebærer - er kjempeviktig. De to hovedparaplyene rommer jo egentlig det viktigste i samfunnsfaget. Jeg prøver å rette det meste av samfunnsfagundervisningen min i den retningen, men da er det noen ting som må vike.

Selv om mengden av kompetansemål og faginnhold for mange kan oppleves uoverkommelig, presiserer Anna at det ikke bare er å fjerne ting uten videre. Det er nødvendig med en bevisstgjøring rundt hva som skal være der. Her foreslår Anna at en må tilbake til kjernen i faget og ”kutte bort en del greiner” – hovedsakelig ting det ikke er like stort behov for lenger. Anna fremhever særlig to premisser for gjenoppbyggingen av faget. Først må en stille spørsmål til hva elevene trenger for fremtiden, dernest må en se på hva en ønsker at faget skal formidle og ikke minst være.

I debatten om hva fagene skal bestå av, er det i disse dager også en diskusjon vedrørende hva en ønsker skolen skal være - konkretisert i hvilken rolle den generelle læreplanen skal spille for lærerne og skolen. Tidligere utdanningsminister og arkitekt av generell del av læreplanen, Gudmund Hernes, forteller at den generelle delen av læreplanen er skolens mest sentrale forskrift. Han hevder den artikulere selve kjernen og nerven i virksomheten og at den viser hva vi – samfunnet - ønsker å være (Ruud, 2017, s. 18).

Lærerne forteller om ulike praksiser tilknyttet deres bruk av den generelle læreplanen. Bodil utdyper hvordan hun opplever den generelle delen av læreplanen som tverrfaglig og som styrende for mye av hennes undervisningspraksis. Hun påpeker også hvordan den bidrar til å utvikle og bygge opp elevene. Anna på sin side, forteller at den for hennes del er lite i bruk. Samtidig påpeker hun at de har den i tankene når de utarbeider de lokale læreplanene. Jens sier han forsøker å inkludere den i planleggingen og peker på hvordan de også bearbeider læreplanen med den generelle delen som utgangspunkt. For Per viser den generelle delen av læreplanen til skolens formål. I likhet med flere, bruker han heller ikke den generelle delen noe aktivt. Dette verken i planleggingen eller gjennomføringen av undervisningen.

Lærernes ulike praksis tilknyttet bruk av generell del, underbygges av inntrykket til kunnskapsdepartementet. De viser til studier som peker på at lærere ved to av tre skoler,

verken bruker generell del i planleggingen eller gjennomføringen av undervisningen. Dette problematiseres fra flere hold, siden mange hevder den generelle delen innehar skolens brede samfunnsoppdrag, og bør således være en selvfølge i enhver undervisningspraksis (Isaksen, 2016).

I disse dager pågår det en debatt vedrørende den generelle delen sin aktualitet i skolen, samt i hvilken grad det nye forslaget - *Overordnet del* - skal erstatte dagens generelle del eller ikke. Flere har uttalt hvordan de ønsker at den nye generelle delen av læreplanen i større grad enn tidligere skal løfte frem et ”mer deltakende elevsyn” (Ruud, 2017, s. 12). Til bladet *Utdanning*, forteller kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen hvorfor generell del er nødvendig:

Vi trenger en generell del av læreplanen for å gjøre barna best mulig i stand til å leve og jobbe i en fremtid vi ikke kjenner. Derfor har vi sendt ut på høring et forslag til en helt ny ”grunnlov” for skolen. Jeg har foreslått å kalle den ”Overordnet del – verdier og prinsipper” og gjøre den til kompasset skolen bruker i sitt arbeid. Den skal sikre at skolens brede samfunnsmandat tas på alvor (Ruud, 2017, s. 19).

I dette kapitlet er læreres spesifikke perspektiver på demokratiopplæringen i fagene samfunnsfag og KRLE analysert i lys av teorier presentert i kapittel tre. Lærerne fremhever hver for seg hvordan de ulike fagene er viktige for demokratiopplæringen og samtidig bidrar til ulik nytte- og samfunnsdannelse. Avslutningsvis ble det trukket frem noen lærerperspektiver på læreplanen i fagene, samt hvordan lærerne forholder seg til generell del av læreplanen. Her er det også trukket linjer fremover. Det er sett på hvordan den generelle læreplanen fremdeles er høyaktuell i dagens skole og også hvordan det - nå i en revideringsprosess - vektlegges at skolens samfunnsmandat er viktig og må bli tydeliggjort og konkretisert for fremtidige lærere og elever.

5. Avslutning

Denne oppgaven har undersøkt læreres refleksjoner og oppfatninger rundt det å drive opplæring om, for og gjennom demokrati, samt hvordan lærere fortolker deres mandat som demokratiopplærere i skolen. Oppgaven er gjennomført med semistrukturert intervju som metode. De empiriske dataene fra intervjuet er analysert og diskutert i kapittel fire. Her ble læreres perspektiver på demokratiopplæringen i ungdomsskolen, samt deres fortolkning av demokratimandatet analysert og diskutert i lys av det teoretiske bidraget i kapittel tre. Dette kapitlet er inndelt i tre deler, et for hvert av forskningsspørsmålene og et siste kapittel som sammenfatter oppgavens problemstilling.

5.1 Læreres fortolkning og vektlegging

”Hvordan fortolker lærere deres mandat i demokratiopplæringen og hva mener lærerne bør vektlegges i denne?”

Lærerne fremstår samstemte når det gjelder deres mandat i demokratiopplæringen. I ulik grad formidler de hvordan det til syvende og sist handler om å formidle og tilegne elevene en demokratisk kompetanse. Denne kompetansen handler om at elevene tilegner seg nødvendige kunnskaper, ferdigheter og verdier for å leve i et politisk fellesskap (Stray, 2011; Breilid & Lassen, 2012). Den demokratiske kompetansen viser også til individets evne til deltagelse, samarbeid, respekt og kommunikasjon. Dette blir av flere trukket frem som forutsetninger for å leve i relasjon med andre (Breilid & Lassen, 2012, s. 184).

I lys av kategoriene til Westheimer og Kahne (2004), fremhever lærerne en deltagende medborger. Det ble pekt på hvordan de ulike formene for medborgerskap ikke hadde som formål å utelukke hverandre; samtlige av lærerne vektla også verdier som sammenfatter med den personlig ansvarlige medborgeren. Dette er også verdier som blir sett i sammenheng med hvordan den generelle læreplanen omtaler det allmenndannede mennesket.

I intervjuene ble lærerne spurt hva deres demokratiundervisning la mest vekt på av: kunnskap, formidling av demokratiske verdier, politisk deltagelse eller kritisk tenkning. Alle informantene mener kritisk tenkning er en viktig ferdighet å oppøve i ungdomsskolen, men de presiserer at de forventer dette i ulik grad alt etter hvilket trinn det undervises på. Noen

lærere argumenterer for at det må være et kunnskapsgrunnlag til stede før en kan legge til rette for dette.

Ludvigsen- utvalget plasserer kritisk tenkning blant flere ferdigheter og verdier som inngår i en demokratiske kompetanse. Dette er verdier de mener må vektlegges og peker særlig på hvordan kritisk tenkning blir viktigere og viktigere fremover (NOU, 2014:7). Stray knytter ferdigheter i kritisk tenkning til opplæring for demokratisk medborgerskap, og mener således at kritisk tenkning er nødvendig for å ”aktivere en demokratisk beredskap” hos elevene (Stray, 2011). Konsensusen av hvordan lærerne oppfatter kritisk tenkning kan oppsummeres i hvordan de ser på kritisk tenkning som en; ferdighet som avhenger av en form for kunnskap og holdning, kritisk stillingtagen til etablerte sannheter og autoriteter – hvordan en ikke blindt skal følge andres meninger, og som en prosess hvor egne meninger utvikles og hvordan en lærer seg å stå for- og argumentere for disse.

5.2 Lærerperspektiver på demokrati læringen

”Hvilken form for medborgerskap mener lærerne at elevene lærer i KRLE og samfunnsfag”

I analysen ble lærernes perspektiver på demokratiopplæringen diskutert i lys av Stray (2011; 2012) sin definisjon av god demokrati læring; en opplæring om demokrati, en opplæring for demokratisk deltagelse og en opplæring gjennom demokratisk deltagelse. Lærerne var samstemte i at kunnskap var en sentral del av demokratiopplæringen. Informantene trakk frem hvordan denne på mange måter var en forutsetning for å kunne bygge videre på og utvikle den demokratiske kompetansen. Kunnskap trakk flere frem som en essensiell del i det å tenke kritisk – en av lærerne i intervjuet understreker dette treffende ”ingenting er verre enn folk som kritiserer noen uten å ha peiling på det.”

I kategorien undervisning for demokratisk deltagelse vektlegger flere av informantene kritisk tenkning. Noen lærere konkretiserer dette i form av viktigheten av å lære seg å stille gode spørsmål. De samme forutsetningene gjelder forøvrig også her, lærerne understreker hvordan kunnskap om feltet både er en forutsetning og nødvendighet. Lærerne fremhever verdier som toleranse, respekt og aksept. Særlig i KRLE vektlegges verdiformidlingen. Lærerne utdyper hvordan det å akseptere og tolerere at mennesker er forskjellige er en viktig del av det å være en medborger. Noen av lærerne spesifiserte også hvordan de brukte dialog og diskusjoner

aktivt i undervisningen, det har vi sett er et av flere aspekt ved undervisningen som fremmer demokrati læring (Witteck, 2012). Det er også pekt på hvordan opplæring for demokratisk medborgerskap kan ses i sammenheng med hvordan den generelle læreplanen omtaler *allmenndannelse*. Her fremheves hvordan dannelse blant annet handler om å finne sin plass i samfunnet, og gjøre elevene til politisk, handlende og frigjørende subjekter (Børhaug, 2005).

Opplæring gjennom demokratisk deltagelse handler om å få erfare og praktisere ulike demokratiske prosesser (Stray, 2011; 2012). Lærerne peker på flere arenaer hvor elevene henter en slik erfaring, blant annet gjennom elevråd, fokus på politiske valg og gjennom en generell elevmedvirkning. Formålet er at elever lærer seg å handle ansvarlig og at de lærer seg hvordan de kan delta i ulike demokratiske prosesser i samfunnet. Forutsetningen for denne opplæringsformen er at den bygger på elementer fra opplæring om- og for demokratisk deltagelse (Stray, 2011).

5.3 Ungdomsskolelæreres betraktninger

”Hvilke perspektiver har lærere ved ungdomstrinnet på opplæring til demokratisk medborgerskap generelt og tilknyttet fagene KRLE og samfunnsfag spesielt”

Avhandlingens røde tråd har vært hvordan lærere og teoretikere omtaler demokratisk medborgerskap som fenomen og opplæringsstrategi. I intervju med ungdomsskolelærere, uttrykker de at det er viktig for dem at elevene er oppdaterte på samfunnet rundt seg. De fremhever også hvordan de ønsker å formidle og stimulere til demokratisk deltagelse og engasjement hos elevene. Dette kommer blant annet frem gjennom hvordan de oppfordrer elevene til å bruke stemmeretten og således til å aktivt delta i samfunnet.

Lærernes perspektiver og holdninger til deres mandat som demokratiopplærere, samt deres refleksjoner knyttet til det å drive demokratiopplæring, har dannet grunnlaget for oppgavens analyse og diskusjon. Oppgaven startet med å fremheve hvordan Ludvigsen- utvalget ser på den demokratiske kompetansen som særlig viktig i en fremtidig skole og som en essensiell kompetanse for borgere i dagens samfunn og fremover (NOU 2014:7). Videre ble det fremhevet hvordan skolens demokratimandat kommer til uttrykk gjennom formålsparagrafen. Her vektlegges likestilling og vitenskapelig tenkemåte, hvor likestilling ble knyttet til

grunnleggende menneskerettigheter og vitenskapelig tenkemåte til kritisk tenkning og etisk handling.

Lærerne som har deltatt i forskningsprosjektet har vist engasjement for oppgavens tema. De uttrykker at demokratisk medborgerskap er en viktig del av utdannelsen til elevene og også en sentral del av skolens samfunnsmandat. I denne oppgaven knyttes mandatet særlig til to perspektiver: et danningsperspektiv og et nytteperspektiv. Perspektivene er brukt som veiledende begreper for å argumentere for at KRLE- og samfunnsfag, begge er demokratiske fag som bidrar til å utvikle og underbygge elevenes demokratiske kompetanse.

Videre forskning

Knyttet til videre forskning med utgangspunkt i denne oppgaven, finnes det flere muligheter. I og med denne avhandlingens metode: semistrukturerte intervju av lærere – fås det kun informasjon vedrørende lærernes perspektiver på demokratiopplæringen. Således er det en informasjon som gir en ”hva lærerne opplever at elevene lærer”- type kunnskap. Andre former for forskningsprosjekter kan eksempelvis omhandle hvordan lærere underviser om demokrati i praksis. Her kan en eksempelvis ta for seg dimensjonen: opplæring gjennom demokratisk deltagelse, hvor en kan intervju eller observere lærere i en slik undervisningssituasjon. Et annet utgangspunkt kan være å observere elever i elevrådssituasjoner, eller gjennom å intervju elever for å få frem deres perspektiver og erfaringer med demokratisk medborgerskap.

Litteraturliste

- Aase, L. (2005). Skolefagenes ulike formål - danning og nytte. I K. Børhaug, A.-B. Fenner & L. Aase (red.) *Fagenes begrunnelser*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Andreassen, B.-O. (2012). *Religionsdidaktikk. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Bailin, S., Case, R., Coombs, J. R., & Daniels, L. B. (1999a). Common misconceptions of critical thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 31 (3), 269-283.
- Bailin, S., Case, R., Coombs, J. R., & Daniels, L. B. (1999b). Conceptualizing critical thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 31 (3), 285-302
- Biesta, G. J. J. (2006). *Beyond learning: democratic education for a human future*. USA: Paradigm Publishers
- Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Norge: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørge AS
- Breilid, N., & Lassen, L. M. (2012). Elevsamtalen: demokratisk dialog i praksis? i K. L. Berge & J. H. Stray (red.) *Demokratisk medborgerskap i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Børhaug, K. (2005). Hvorfor samfunnskunnskap? i K. Børhaug, A.-B. Fenner & L. Aase (red.) *Fagenes begrunnelser*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Case, R. (2005). Moving Critical Thinking to the Main Stage. *Education Canada*, 45(2), 45-49. Hentet fra: <http://www.cea-ace.ca/sites/cea-ace.ca/files/edcan-2005-v45-n2-case.pdf>
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag AS
- Dewey, J. (1903). Democracy in Education. I S. Vaage (2000). (red.) *Utdanning til demokrati – Barnet, skolen og den nye pedagogikk. John Dewey i utvalg*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Hovdenak, S. S., & Stray, J. H. (2015). *Hva skjer med skolen?*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Hvite Busser (2017, 07.02). *Skolereiser*. Hentet fra: <http://hvitebusser.no/vare-reiser/skolereiser/>
- Isaksen, T. R. (2016, 12.10). Fremtidens skole trenger nye generell del. *Utdanningsnytt.no*. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2016/oktober/fremtidens-skole-trenger-ny-generell-del/>

- Iversen, L. L. (2014). *Uenighetsfellesskap. Blikk på demokratisk samhandling*. Norge: Universitetsforlaget
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1993). *Den generelle delen av læreplanen*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Koritzinsky, T. (2014). *Samfunnskunnskap*. (4.utg) Oslo: Universitetsforlaget AS
- Kunnskapsdepartementet (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61> [08.05.17]
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Prinsipper for opplæringen*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/laringsplakaten/>
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Læreplan i samfunnsfag* (SAF1-03) Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03>
- Kunnskapsdepartementet. (2015a). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk* (RLE1-02) Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/RLE1-02>
- Kunnskapsdepartementet. (2015b). *Lovforslag om KRLE*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/lovforslag-om-krle/id2403922/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Verdiløft i skolen*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/verdiloft-i-skolen/id2542689/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015): *Det kvalitative forskningsintervju 3.utg*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Mikkelsen, R., D. Fjeldstad & J. Lauglo (2011). *Morgendagens samfunnsborgere. Norske ungdomsskolars prestasjoner og svar på spørsmål*. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole*. Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole*. Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning
- NRK (oktober, 2015). *På tro og Are [TV-serie]*. Hentet fra: <https://tv.nrk.no/serie/paa-tro-og-are/DMPF71007515/sesong-2/episode-1>
- Orgeret, K. S. (2016). Charlie Hebdo. I *Store norske leksikon*. Hentet fra: https://snl.no/Charlie_Hebdo [15.03.2017]

- Patton, M. Q (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Roos, M. (2014). Skolens rolle i nasjonsbyggingsprosessen. I J. H. Stray & L. Wittek (red.) *Pedagogikk – en grunnbok*. Oslo: CAPPELEN DAMM AS
- Ruud, M. (2017, 12.05). Kampen om skolens sjel, *Utdanning*. (9), s. 10-19
- Selvik, T. (2005). Refleksjoner om KRL-fagets begrunnelse. I K. Børhaug, A.-B. Fenner & L. Aase (red.) *Fagenes begrunnelser*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Skovholt, K. (2014). Grunnleggende ferdigheter. I J. H. Stray & L. Wittek (red.) *Pedagogikk – en grunnbok*. Oslo: CAPPELEN DAMM AS
- St.meld. nr. 30 (2003-2004). (2004). *Kultur for læring*. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- Stokkeland, S. (2016). *Holdningsdanning i religionsundervisning: Lærerperspektiver på religionsfagets dannelsesaspekt*. (Mastergradsavhandling, Det teologiske menighetsfakultet i Oslo). S. Stokkeland, Oslo
- Stray, J. H. (2009). *Demokratisk medborgerskap i norsk skole? – en kritisk analyse* (Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra:
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/30460/AvhandlingJHStray.pdf?sequence>
- Stray, J. H. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Stray, J. H. (2012): Demokratipedagogikk. I K. L. Berge & J. H. Stray (red.) *Demokratisk medborgerskap i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Stray, J. H. (2014). Skolens demokratimandat. I J. H. Stray & L. Wittek (red.) *Pedagogikk – en grunnbok*. Oslo: CAPPELEN DAMM AS
- Stray, J. H., & Sætra, E. (2015). Samfunnsfagets demokratioppdrag i fremtidens skole. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. (99), s. 460-471. Hentet fra:
https://www.idunn.no/npt/2015/06/samfunnsfagets_demokratioppdrag_i_fremtidens_skole_-_en_und
- Sætra, E. (2015). *Demokratisk medborgerskap i samfunnsfag: Lærerperspektiver på demokratiopplæring*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo), Hentet fra:
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/45799/Masteroppgave---SDID4090---Emil-Stra.pdf?sequence=1>

Utdanningsdirektoratet (2015). *Generell del av læreplanen*. Hentet fra:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>

Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*. Volume 41 No. 2, summer 2004.

Wittek, L. (2012). Demokratilæring i praksis. I K. L. Berge & J. H. Stray (red.) *Demokratisk medborgerskap i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Wittek, L. (2014). Sosiokulturelle tilnærminger til læring. I J. H. Stray & L. Wittek (red.) *Pedagogikk – en grunnbok*. Oslo: CAPPELEN DAMM AS

Vedlegg

Appendix A: Intervjuguide

Innledning & Brifing

- Lærerens utdanningsbakgrunn
- Hvor lenge har lærer jobbet i skolen

Definering av begreper

- Hva handler demokrati om?
- Hva assosierer du med medborgerskap?

Spørsmål fra NOVA

- Hva innebærer ditt mandat når det gjelder demokratiopplæring?
- Hva legger demokratiundervisningen mest vekt på av: kunnskap, formidling av demokratisk verdier, politisk deltagelse eller kritisk tenkning?
- Med utgangspunkt i spørsmålet over: hva legger du mest vekt på?
- Hvordan forholder du deg til de ulike delene av læreplanen i ditt daglige arbeid?
- Hvordan opplever du forholdet mellom Generell del og læreplanen i fagene?
- Hvordan opplever du omfanget av kompetansemålene i fagene KRLE og samfunnsfag?
- Har du i løpet av lærerutdanningen eller senere deltatt på kurs omkring demokrati og medborgerskap?
- Bruker du dagsaktuelle saker i undervisningen din?

Skolens samfunnsmandat

- Bør skolen drive med demokratiopplæring? Hvorfor/hvorfor ikke
- Kan du fortelle om hvordan demokratiopplæringen legges til rette for ved denne skolen?
- Har du noen gode eksempler fra klasserommet der dere har drevet ed demokratiopplæring?

KRLE- faget

- Hva lærer elevene i KRLE som de har nytte av som demokratiske medborgere?
- Har du en fortelling fra KRLE-undervisningen hvor du mener demokratisk medborgerskap spesielt ble fordret?

Elevenes utbytte

- Hva tror du elevene får av kunnskaper, ferdigheter eller verdier fra demokratiopplæringen?

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet –

”Opplæring til demokratisk medborgerskap i ungdomsskolen”

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: xxxxxxxx

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



Resultat av meldeplikttest: Ikke meldepliktig

Du har oppgitt at hverken direkte eller indirekte identifiserende personopplysninger skal registreres i forbindelse med prosjektet.

Når det ikke registreres personopplysninger, omfattes ikke prosjektet av meldeplikt, og du trenger ikke sende inn meldeskjema til oss.

Vi gjør oppmerksom på at dette er en veiledning basert på hvilke svar du selv har gitt i meldeplikttesten og ikke en formell vurdering.

Til info: *For at prosjektet ikke skal være meldepliktig, forutsetter vi at alle opplysninger som registreres elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme.*

Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, hverken:

- direkte via personentydige kjennetegn (som navn, personnummer, epostadresse el.)
- indirekte via kombinasjon av bakgrunnsvariabler (som bosted/institusjon, kjønn, alder osv.)
- via kode og koblingsnøkkel som viser til personopplysninger (f.eks. en navneliste)
- eller via gjenkjennelige ansikter e.l. på bilde eller videoopptak.

Vi forutsetter videre at navn/samtykkeerklæringer ikke knyttes til sensitive opplysninger.

Med vennlig hilsen,

NSD Personvern