

# Demokratisk medborgerskap i KRLE

KRLE-læreres perspektiver på skolens samfunnsmandat om opplæring til  
demokratisk medborgerskap

**Madelen Louise Jespersen**

Veileder

Janicke Heldal

MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn,

AVH5055: Masteroppgave (45 ECTS), våren 2020

Antall ord: 25686





## Forord

Det føles veldig rart men utrolig deilig å endelig skrive forordet til min egen masteroppgave. Det har vært en lang og lærerik prosess. Det har vært et rart år hvor ting har blitt veldig annerledes enn forventet. Som «coronakullet» har det vært en spesiell skriveprosess uten møter og sosialt samvær. Skypemøter og veiledning på mail ble den nye normalen. Etter fem herlige år med en fantastisk gjeng føles det veldig vemodig at denne oppgaven nå er slutten!

Det er mange som fortjener en stor stor takk. Tusen takk til veileder Janicke Heldal for veiledning og hjelp underveis. Å stille opp i sin egen ferie for å hjelpe meg har jeg satt enormt stor pris på! Tusen takk til min samboer, som har stilt opp ekstra og tatt seg av vår lille datter som kom midt i masterskrivingen slik at jeg har fått fullført uten å måtte sette studiet på pause så nærme slutten. Takk til alle studievenner og lærere for fem helt fantastiske år på MF!

Oslo, august 2020

## Sammendrag

Samfunnet har gitt skolen et viktig oppdrag. Skolene har som oppgave å styrke demokratiet og gjennom opplæringen skal elevene tilegne seg ulike kunnskaper, ferdigheter, kompetanser, verdier og holdninger. For at demokratiet skal opprettholdes trenger samfunnet aktive medborgere som støtter opp om demokratiet som politisk styreform. Skolen har et samfunnsmandat som presiserer at elevene skal forberedes og få opplæring som setter dem i stand til demokratisk deltagelse. Dette tematiseres i flere skolepolitiske dokumenter, blant annet opplæringsloven, læringsplakaten og læreplanene. I de nye læreplanene som trådte i kraft 2020 aktualiseres også demokratisk medborgerskap på ny i skolen. Demokratisk medborgerskap er innført som et eget tverrfaglig tema. Denne oppgaven tematiserer læreres perspektiver på skolens samfunnsmandat om opplæring til demokratisk medborgerskap i faget kristendom, religion, livssyn og etikk, KRLE.

Denne oppgaven baserer seg på semi-strukturerte intervjuer med fire KRLE-lærere. Det ble blant annet snakket om lærernes egne erfaringer knyttet til demokratiopplæring, hvordan lærerne forstår skolens demokratimandat, hvordan mandatet formidles, hva det innebærer for lærerne å være en medborger og hvordan lærerne bruker undervisningen og faget for å aktualisere demokratisk medborgerskap.

Lærerne understreker betydningen av at elevene lærer om demokrati og demokratisk deltagelse. Det betyr at de er opptatte av at elevene skal tilegne seg ferdigheter og verdier som er viktige for demokratiet. Demokratiske verdier og ferdigheter som respekt, forståelse og toleranse blir tematisert i undervisningen og det brukes demokratiske arbeids- og undervisningsmetoder. Lærerne har ambisjoner om å danne gode demokratiske medborgere som er trygge på og kan bruke stemmen sin. Trygghet fører til holdninger som videre fører til deltagelse. Samhandlingskompetanse er noe alle lærerne setter høyt.

# Innholdsfortegnelse

1.	Innledning.....	1
1.1	Demokrati og demokratisk medborgerskap.....	1
1.2	Demokratisk medborgerskap i skolen.....	1
1.3	Tidligere forskning.....	4
1.4	Oppgavenes problemstilling og oppbygning.....	7
2.	Metode.....	9
2.1	Om forskningsmetode.....	9
2.2	Om datainnsamlingsmetode.....	9
2.3	Utvalg.....	10
2.4	Bearbeiding av intervjumateriale.....	15
2.5	Validitet og reliabilitet.....	16
2.6	Etiske prinsipper.....	19
3.	Teoretisk rammeverk.....	22
3.1	Demokrati og demokratisk medborgerskap.....	22
3.2	Skole- og kunnskapspolitiske dokumenter.....	24
3.3	KRLE som dannelsesfag.....	29
3.4	KRLE som demokratisk fag.....	31
3.5	Forståelse av demokratisk kompetanse.....	32
3.6	Forståelse av den demokratiske medborgeren.....	33
3.7	Læring av og tilegnelse av demokratisk kompetanse.....	36
4.	Analyse og diskusjon.....	41
4.1	Om skolens samfunnsmandat.....	41
4.2	Om kunnskaper, verdier og ferdigheter.....	48
4.3	Om demokratiske praksiser og arbeidsmåter.....	53
5.	Drøfting og diskusjon.....	62
5.1	Om skolens samfunnsmandat.....	63
5.2	Om kunnskaper, verdier og ferdigheter.....	65
5.3	Om demokratiske praksiser og arbeidsmåter.....	71

6.	Avslutning.....	76
7.	Litteraturliste.....	78
	Vedlegg 1, Intervjuguide.....	83
	Vedlegg 2, Informasjonsskriv.....	84

# 1. Innledning

## 1.1 Demokrati og demokratisk medborgerskap

I flere skolefag lærer elevene om hendelsene som førte til at Norge fikk sin egen grunnlov. Etter at Norge ble løsrevet fra Danmark ble grunnloven skrevet ned på Eidsvoll i 1814. Grunnloven forteller hvordan Norge skal styres og danner grunnlaget for det norske demokratiet. Hvordan demokrati som begrep skal forstås er avhengig av den politiske, sosiale, ideologiske, kulturelle og historiske sammenhengen den diskuteres i (Stray, 2011, s 219). Demokrati betyr folkestyre. Norge har siden 1814 hatt demokrati som politisk styreform. Før dette var det den danske kongen som bestemte over Norge. Folket gikk fra å ikke bestemme til å være en stor del av viktige avgjørelser. Demokratiet er en måte å styre på, men også en måte å leve sammen på (Stray, 2011, s 22). Hvordan demokrati forstås vil få konsekvenser for hvilke forventninger en har til samfunnets borgere og deres medborgerrolle (Stray, 2011, s. 21).

Demokrati er et ideal for mennesker og land rundt om i hele verden. Demokrati som politisk styreform opprettholdes ikke av seg selv, men forutsetter borgere som er både aktive og deltagende i samfunnets sivile og politiske liv. For å opprettholdes trenger et levende demokrati borgere som er aktive medborgere. Stray(2014) definerer medborgerskap som «å lære å leve sammen i et politisk, stabilt fellesskap» og fremhever at medborgerskap kan læres (Stray, 2014, s. 655). Skolen har en viktig rolle i det å utdanne demokratiske medborgere. Å danne gode medborgere innebærer at alle lærer et felles sett med verdier, kunnskaper og ferdigheter som er nødvendig for at demokratiet skal opprettholdes. Skolen er den beste plattformen for å opplære et felles grunnlag.

## 1.2 Demokratisk medborgerskap i skolen

### Skolens samfunnsmandat

Skolen har et mandat som er gitt av samfunnet. Skolen skal sørge for at elevene tilegner seg de kunnskapene, ferdighetene og kompetansene som kommer til å være viktige for dem i fremtiden. Skolens innhold og formål står artikulert i opplæringsloven og i læreplanverket. Opplæringslovens formålsparagraf kapittel 1, § 1-1, skisserer formålet med opplæringen. Her artikuleres holdninger og verdier som skolen skal sørge for at elevene utvikler gjennom

skoleløpet. Vi kan si at skolen har et danningsoppdrag gitt av samfunnet, og formålsparagrafen kan ses på som et uttrykk for hvilken type samfunnsborgere nasjonen vil at skolen skal oppfostre og danne (Stray, 2019). Formålsparagrafen gir oss altså en forståelse av den demokratiske medborgeren. Paragrafen gir et bilde av den demokratiske medborgeren som en rettferdig, selvstendig, solidarisk og tolerant person som har respekt for mangfold og ulikhet og som bidrar til muligheten for demokratisk sameksistens (Stray, 2019).

Stray skriver at skolens samfunnsmandat kan ses på både som et samfunnsprosjekt og et individuelt prosjekt, og at det som er felles for dem er at de skal både danne og utdanne personer som støtter opp om og viderefører demokratiet (Stray, 2019). Gjennom oppdragelse til demokratisk deltagelse videreutvikles og videreføres samfunnet og de verdiene samfunnet er bygget på. Denne prosessen bidrar til samfunnsdannelse (Stray, 2011, s.74). Som nevnt opprettholdes ikke et demokrati av seg selv, det trenger aktive og deltakende borgere. Skolen skal gjennom ulik læring oppfostre demokratiske borgere. Lærere har altså en stor og avgjørende rolle i denne utviklingen. Demokratiopplæring skal skje på alle plan i skolen og er høyst tverrfaglig. I samfunnsfag lærer elevene mye som relateres til demokrati og medborgerskap. De lærer kunnskap om demokrati, hva et demokrati er og hvordan det fungerer. Men, demokrati omhandler så mye mere enn faktabasert kunnskap. En må også ha kjennskap til grunnleggende demokratiske verdier og ferdigheter. Demokratiundervisningen må omfatte læring om demokrati, men også for og gjennom demokrati (NOU2011:20).

Stray (2012) er bekymret for at demokratioppdraget i Læreplanverket (LK06) er uklart og vektlagt i for liten grad. Stray mener dette fordi læreplanene har et for stort fokus på både innlæring i fagene, tilegnelse og testing av kunnskap. Demokratibegrepet tolkes også ulikt i læreplanene og i fagplaner. Selv om demokratioppdraget er lite vektlagt kommer vi ikke unna oppdraget om opplæring til demokratisk medborgerskap som samfunnet har gitt skolen. Tar man dette i betraktning vil det være interessant å se på hvordan demokratioppdraget vektlegges og ivaretas i den norske skolen.



## **KRLE og demokratisk medborgerskap**

Religionsfaget er et fag som er og har blitt enda viktigere når det kommer til demokratiopplæringen. I læreplanverket og andre skolepolitiske dokumenter blir religionsfaget i stor grad begrunnet med at det kan bidra med viktig kunnskap for et flerreligiøst og flerkulturelt samfunn. Kunnskapen religionsfaget bidrar med kan være med på å skape toleranse og respekt, og i tillegg bryte ned fremmedfrykt og muligheten for misforståelser (Andreassen, 2012, s. 16). Skolens samfunnsmandat om opplæring til demokratisk medborgerskap har ikke alltid vært en like stor del av utdanningen. Ser vi på utviklingen av formålsparagrafen kan vi se hvordan demokrati og medborgerskap har blitt en så viktig del av skolens samfunnsmandat som det er den dag i dag. Formålsparagrafen har blitt revidert 8 ganger siden 1848. Formålsparagrafens innhold har utviklet seg i takt med samfunnet og dets behov. På den måten forteller paragrafen oss mye om hva som har vært viktig og hva som har blitt prioritert i samfunnet i ulike perioder (Stray, 2011, s. 75). Med videreføringen av Kunnskapsløftet startet implementeringen av de nye læreplanene i 2020. Disse med et enda større fokus på demokrati og medborgerskap enn noen gang før. Store ting har skjedd i verden, samfunnet har gått gjennom store endringer og er langt mindre homogent enn før. Familiemønstre har endret seg, økt urbanisering, terror, immigrasjon og mangfold er noe av det som har vært med på å utfordre og påvirke samfunnet, kultur og skolen.

Religionsfaget handler om så mye, det handler om verden, om mennesker, om hvordan mennesker praktiserer ulike religioner og kulturer, om hvordan religion sprer seg fra land til land og om hvordan ulike mennesker forholder seg til hverandre. Dagens formålsparagraf stiller høye forventinger til opplæringen i den norske skolen og hvilken form for danning som skal være målet for opplæringen. Både formålsparagrafen og læreplanverket gir religionsfaget et klart dannelsingsoppdrag. I det tidligere formålet for religionsfaget står det at religion og etikk er et kunnskapsfag, men også et holdningsdannende fag (Utdanningsdirektoratet, 2008).

Religionsfaget og religionstimene er et sted hvor elevene lærer, et sted de får erfart og praktisert ulike demokratiske prosesser og hvordan de selv kan være aktive borgere.

Religionsundervisningen er et sted hvor lærerne kan utøve sitt mandat om opplæring til demokratisk medborgerskap. Stray (2012) nevner at det er nødvendig med en kultur for demokratisk medborgerskap og at det ikke oppstår av seg selv. Det at det ikke finnes hverken

kursing eller annen opplæring som kan veilede dagens lærere i hvordan opplæring og undervisning kan tilrettelegges for å styrke skolens demokratimandat er utfordrende (Stray, 2012, s. 6). Tar man dette i betraktning vil det være interessant, men også givende å se på hvordan lærere gir elevene sine opplæring i demokratisk medborgerskap. Både når det kommer til metodikk, arbeidsmåter og innhold.

### **1.3 Tidligere forskning**

Samfunnsendringer i verden og i Norge har ført til at skolen har det samfunnsmandat og oppdraget det sitter med. Det er som nevnt et stort og bredt oppdrag. Skolens demokratimandat blir omtalt i læreplanverket for Kunnskapsløftet. Gjennom implementeringen av nye læreplaner i 2020 blir demokrati og medborgerskap satt enda mere i søkelyset enn tidligere. Dette medfører et nytt behov for forskning innenfor dette feltet. I sin avhandling «Demokratisk medborgerskap i norsk skole - en kritisk analyse» hevder Stray at demokrati og medborgerskap har blitt nedprioritert i læreplanverket og i kunnskapspolitiske dokumenter. Det som heller har vært i fokus har vært en målsetting om å styrke elevenes prestasjoner - ikke deres demokratiske ambisjoner (Stray, 2010, s. 10-11). Med implementeringen av de nye læreplanene og et større fokus på demokrati og medborgerskap i læreplanverket vil det være interessant å undersøke lærernes perspektiver igjen. Er praksisambisjonene høyere? Blir demokrati og medborgerskap prioritert i høyere grad? Har skolen og lærerne satt seg inn i de nye læreplanene?

I tillegg til Stray har også Sætra (2015) sett på demokratiopplæringen i skolen, fra samfunnsfaglæreres perspektiv. Oppsummert var lærerne opptatte av å utdanne demokratiske medborgere og for dem var en god medborger en som vil og kan delta. De vektlegger det dagsaktuelle i undervisningen og ønsker å formidle verdier som frihet, likhet og respekt. Lærerne har store ønsker om å lære elevene opp til demokratisk medborgerskap, men praksisvilkårene i faget gjør det vanskelig (Sætra, 2015, s. 73-74-75). Sætra beskriver hvordan demokratiopplæringen i samfunnsfag har et forbedringspotensiale. Hans hovedkonklusjon er at lærerne vil undervise om, for og gjennom demokrati, men at praksisvilkårene medfører en begrenset undervisning til kunnskapsformidling om demokratiet (Sætra, 2015, s. 77). Med

tanke på Sætra sine funn vil det være interessant å se på KRLE-læreres perspektiver. Hvordan er demokratiopplæringen i faget? Lærer elevene i høyere grad for og gjennom demokrati?

Furnes (2017) har i sin avhandling sett på læreres perspektiver på demokratiopplæringen i både samfunnsfag og KRLE. Lærerne snakker alle om medborgeren som deltakende. Lærerne har intervjuet formidler at deres mandat handler om å gi elevene en demokratisk kompetanse. I den demokratiske kompetansen inngår verdier, kunnskaper og ferdigheter som er essensielle for å leve i et politisk fellesskap. Kritisk tenking nevnes som en viktig ferdighet og verdier som toleranse, respekt og aksept vektlegges i fagene. Spesielt for KRLE vektlegger lærerne verdiformidling.

Stray og Sætra (2019) har sammen undersøkt hva slags medborgere samfunnsfaglærere ønsker å utdanne. Undersøkelsen er utført i lys av tre forståelser av utdanning til demokratisk medborgerskap som de mener er velegnet til å fortelle om deres empiriske materiale. Disse er politisk informert medborgerskap, rasjonelt autonomt medborgerskap og sosialt intelligent medborgerskap. Stray og Sætra sin undersøkelse viser at lærerne ønsker at skolen og undervisningen skal bidra til å gjøre elevene til informerte borgere som tenker kritisk. De vil at elevene skal tilegne seg kunnskaper som de kan ha bruk for som demokratiske medborgere (Stray & Sætra, 2019). Hvilke borgere er det KRLE-lærerne ønsker å utdanne? Hvilke kunnskaper og egenskaper blir vektlagt i KRLE-faget? Dette er spørsmål jeg vil undersøke i dette prosjektet.

Biseth har i sin avhandling fra 2012 undersøkt hvordan lærere oppfatter sin oppgave som talsmenn og voktere av demokratiske verdier i vårt samfunn. Hun så på demokratiopplæringen i multikulturelle skolemiljøer i København, Stockholm og Oslo. Biseth konkluderer blant annet med at viktige deler av demokratiopplæringen er begrenset til samfunnsfag (Biseth, 2012). Denne konklusjonen legger et grunnlag for forskning fra et annet perspektiv. Er det begrenset til kun samfunnsfag eller er det andre fag som er relevante og som også driver demokratiopplæring?

Børhaug har i sin avhandling intervjuet samfunnsfaglærere og har blant annet sett på hvilken politisk deltagelse som blir vektlagt, hvordan politisk deltagelse defineres og betydningen av politisk deltagelse. I avhandlingen «Oppsedning til demokrati - ein studie av politisk oppsedning i norsk skule» fra 2007 skriver Børhaug at den politiske oppdragelsen i skolen i all hovedsak er rettet mot valg og deltagelse i valg (Børhaug, 2007, s. 96). Er det fortsatt sånn at det er slik den politiske oppdragelsen i den norske skolen er eller bidrar KRLE-faget i en annen retning?

Det finnes også noe kvantitativ data som er relevant når det kommer til tidligere forskning om demokrati og medborgerskap. ICCS-undersøkelsene er en av dem. Hensikten med undersøkelsen er å undersøke demokratisk beredskap og engasjement hos elever i skolen. Undersøkelsen blir gjort på ungdomstrinnet og analyserer data om alt fra elevens holdninger, kunnskaper, ferdigheter vedrørende demokrati og medborgerskap (Fjeldstad, Lauglo, Mikkelsen, 2009, s. 2). Undersøkelsen prøver også å utforske hva det er som påvirker elevenes demokratiske kompetanse og her har skolen og læreren en stor rolle sammen med familie, venner og media. Den seneste undersøkelsen som ble gjort var i 2016 (Utdanningsdirektoratet, 2018). Undersøkelsen viser til at norske ungdommer har god kunnskap om og forståelse av hvordan demokratiet fungerer både i teori og praksis. De har god forståelse av samfunnssystemer og demokratiske prinsipper (Utdanningsdirektoratet, 2018). Med dette i bakhodet vil jeg videre se på skolens samfunnsmandat fra lærernes perspektiv. Det finnes som beskrevet ovenfor både god kvalitativ og kvantitativ data som er relevant for min problemstilling.

Mye av den tidligere forskningen som er blitt gjort er fra et samfunnsfaglig perspektiv. Et argument å bruke for å intervju KRLE-lærere finner vi ved å se på kompetansemålene til faget. Her kan man se at faget er veldig aktuelt for formidling av kunnskap om demokrati og medborgerskap. I fagets kompetansemål etter 10.trinn som er gjeldende frem til fagfornyelsen trer i kraft for fullt står det at som mål for opplæringen skal blant annet elevene kunne: «vise respekt for andre religioner og livssyn», «drøfte etiske spørsmål knyttet til menneskeverd og menneskerettigheter, likeverd og likestilling», «drøfte verdivalg og aktuelle temaer i samfunnet lokalt og globalt: sosialt og økologisk ansvar, teknologiske utfordringer,

fredsarbeid og demokrati» og «vise respekt for menneskers tros- og livssynsoppfatninger» (Utdanningsdirektoratet, 2006). Ser vi på de nye kompetansemålene viser de også hvordan faget har en rolle i skolens formidling av demokrati og medborgerskap. De nye kompetansemålene sier blant annet at elevene skal kunne «utforske andres perspektiv og håndtere uenighet og meningsbrytning», «reflektere over eksistensielle spørsmål knyttet til det å vokse opp og leve i et mangfoldig og globalt samfunn» og «identifisere og drøfte aktuelle etiske problemstillinger knyttet til menneskerettigheter, bærekraft og fattigdom» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Den metoden som jeg mener er mest hensiktsmessig for min masteroppgave er å gjennomføre intervjuer med KRLE-lærere. Skolens samfunnsmandat viser til lærernes avgjørende rolle i skolens demokratiopplæring. Som fremtidig samfunnsfag- og KRLE-lærer vil dette være viktig å være bevisst på og ha kunnskap om.

#### **1.4 Oppgavens problemstilling og oppbygning**

Fokuset i studien tar sikte på fire utvalgte KRLE-læreres perspektiver på skolens samfunnsmandat om opplæring til demokratisk medborgerskap. Hva omhandler egentlig demokratisk medborgerskap? Hvordan formidles demokratiske verdier, og hva er demokratiske verdier? Hvilke kunnskaper og egenskaper er det viktig at elevene lærer seg for å bli gode demokratiske medborgere, og hvordan læres dette i praksis? Hvordan kan KRLE-faget på ungdomsskolen brukes til kunnskapsformidling om demokratiet, dets verdier og det å skape gode medborgere?

For å belyse dette har jeg utarbeidet følgende problemstilling:

Hvilke perspektiver har KRLE-lærere på skolens og deres mandat om opplæring til demokratisk medborgerskap i ungdomsskolen?

Problemstillingen blir belyst gjennom tre underproblemstillinger:

- \* Hva tenker lærerne om skolens og deres mandat om å danne demokratiske medborgere?
- \* Hva lærer elevene for å bli gode demokratiske medborgere?

\* Hvordan kan elevene lære demokrati og medborgerskap i skolen?

I neste kapittel vil jeg presentere relevant teori som skal brukes for å svare på problemstillingen. Teorien som er valgt omhandler flere dimensjoner av demokratibegrepet, hvordan skolens samfunnsmandat kan forstås i tillegg til teori som belyser medborgerskap og opplæring til demokratisk medborgerskap. I kapittel tre vil jeg presentere studiens forskningsdesign og metode. Det blir redegjort for hele prosessen fra design til planlegging, gjennomføring og bearbeiding av intervjuer. Videre i dette kapittelet vil det også bli redegjort for validitet- og reliabilitetsspørsmål. I kapittel fire blir gitt en presentasjon og analyse av det empiriske materialet. Kapittelet er strukturert etter spørsmålene fra spørreskjemaet som ble brukt under intervjuene. I kapittel fem drøftes mine funn i lys av teori og problemstillingen.

## **2. Metode**

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for mine valg innen forskningsmetode. Jeg vil vise til de forskjellige delene av denne prosessen ved å redegjøre for hva jeg har gjort, hvem jeg har snakket med, hvorfor jeg har tatt de valgene jeg har tatt og hvordan jeg har gjort det.

Oppgavens hensikt er å undersøke og finne ut av KRLE-læreres perspektiver på skolens samfunnsmandat om opplæring til demokratisk medborgerskap og hvordan dette gjennomføres i undervisningen. For å besvare problemstillingen har jeg valgt å gjennomføre kvalitative forskningsintervjuer, og under begrunner jeg dette valget. Videre vil jeg gjøre rede for valg av metode og forskningsdesign.

### **2.1 Om forskningsmetode**

Valg av forskningsmetode er gjort på grunnlag av oppgavens ambisjon om å undersøke læreres praksis og perspektiver. For å svare på problemstillingen på best mulig måte har jeg valgt å benytte meg av kvalitativ forskning. Kvalitativ forskning inkluderer et bredt utvalg av metoder og beskrives av Ormston, Spencer, Barnard og Snape (2014) som en naturalistisk, fortolkende tilnærming, opptatt av å undersøke fenomenet fra innsiden, og tar perspektivene og beretningene av forskningsdeltakerne som utgangspunkt (Ritchie, Lewis, Nicholls, Ormston, 2014, s 3). En kvalitativ tilnærming vil altså hjelpe meg med å gå i dybden og få en fortolkende forståelse av forskningsdeltakernes sosiale verden gjennom å lære om deres sosiale og materielle omstendigheter, deres opplevelser, historier og perspektiver (Ritchie et al, 2014, s 4). Kvalitativ forskning tar på denne måten utgangspunkt i enkelte hendelser og enkeltpersoner for å innhente data. For å innhente datamateriale har jeg valgt å benytte meg av intervju som metode.

### **2.2 Om datainnsamlingsmetode**

#### **Intervju som metode**

Å gjennomføre et intervju kan virke enkelt, men slik er det ikke. Brinkmann og Kvale (2015, s.229) uttaler seg om dette og sier at «forskningsintervjuet innebærer en kultivering av samtaleferdigheter, ferdigheter vi alle besitter i vår kraft av å stille spørsmål, men

kultivering av disse samtaleferdighetene kan være utfordrende». Et intervju bør altså være nøye gjennomtenkt og planlagt. En må tenke på formål og innhold for at intervjuet skal gi informasjon som er av verdi for oppgaven.

Det må være en sammenheng mellom oppgavens problemstilling/forskningsspørsmål og metoden som benyttes for å generere meningsfull og relevant data (Ritchie et al, 2014, s 48). Intervju og samtale som forskning passer oppgaven fordi det vil gi meg innsikt i intervjupersonenes praksis, deres beskrivelser av egne opplevelser og forklaring av egne handlingsvalg. Deltakerne er altså med på å skape forståelse og mening om oppgavens emne. Sammen produserer intervjuer og intervjudeltakere kunnskap. Når det kommer til selve intervjuet og hvem en skal snakke med er det ulike metodiske valg som må tas. Videre vil jeg gjøre rede for mitt utvalg av intervjudeltakere.

## **2.3 Utvalg**

### **Hvem skal jeg snakke med?**

De empiriske dataene som er innhentet for å belyse problemstillingen er hentet gjennom intervjuer av KRLE-lærere på ungdomstrinnet. Informantene blir valgt fordi de har bestemte funksjoner og egenskaper som vil muliggjøre detaljert utforskning og forståelse av sentrale spørsmål og temaer som forskeren ønsker å studere (Ritchie m.fl, s. 113). Utvalget er basert på at informantene som velges skal tilfredstille forhåndsbestemte kriterier. Kriteriet som lå til grunne for utvalget av informanter var at alle lærerne måtte undervise i KRLE på ungdomstrinnet. Sett bort ifra dette prøvde jeg bevisst å sikre bredde på tvers av geografi, arbeidsplass, alder og kjønn.

Det kan være utfordrende å finne informanter som vil delta i studier. For å starte intervju- og utvalgsprosessen tok jeg kontakt med min tidligere KRLE-lærer via mail. Jeg har hørt fra både lærere og studenter at det er vanskelig å få lærere i Oslo til å stille til masterintervjuer og tenkte derfor det var en grei start å kontakte en bekjent som var kvalifisert med tanke på mine forhåndsbestemte krav. For å finne flere informanter benyttet jeg meg av snøballmetoden. Snøballmetoden går ut på at man kontakter en eller flere personer som man antar har



kunnskap om det aktuelle temaet, og at denne personen igjen kan opplyse om andre man kan snakke med (Larsen, 2017, s. 90). Min tidligere KRLE-lærer hjalp meg på denne måte med å skaffe en deltaker til. Den tredje deltakeren satte en venninne meg i kontakt med og den siste kjente jeg fra et tidligere praksisopphold. Det at jeg kjente to av fire lærere fra tidligere kan innvirke både positivt og negativt. Det positive ved det kan være at informantene jeg kjenner opplever intervju situasjonen som mer avslappet og at dette gjør samtalene mer åpne. Det negative ved det kan være at informantene svarer annerledes enn hva de hadde gjort om intervjuet ble gjennomført av noen de ikke hadde kjennskap til (Repstad, 1998, s. 68-69). Jeg vil si at å ha bekjentskap til to av lærerne fra før av ikke hadde så veldig mye å si for intervjuene. Jeg tror det hadde en positiv effekt i den forstand at informantene kjente seg ekstra komfortable, men i sin helhet opplevde jeg at alle informantene var avslappet og åpne under intervjuene.

Som jeg forklarte ovenfor var det ingen enkel sak å skaffe informanter. Antall informanter eller utvalgsstørrelse er avhengig av ulike faktorer, blant annet oppgavens problemstilling, metode, tid og ressurser. Brinkmann og Kvale skriver at det ofte er en fordel at undersøkelsen inneholder et mindre antall intervjuer, og at «jo flere intervjuer, desto mere vitenskap» (Brinkmann og Kvale, 2015, s. 148). Denne oppgaven søker svar på læreres perspektiver på opplæring til demokratisk medborgerskap i skolens KRLE-undervisning. Målet for oppgaven er altså ikke å få et representativt utvalg slik at man kan generalisere fra utvalg til populasjon, men heller for deres hensiktsmessighet, deres opplevelser og handlingsvalg. Kvalitative studier etterlater seg mye og detaljert informasjonen som skal analyseres. På grunnlag av dette benyttes færre informanter for å klare å analysere materialet uten at det går på bekostning av kvalitet og tid (Ritchie et al, 2014, s. 117). Utvalget mitt endte opp med å bestå av fire lærere.

### **Presentasjon av lærerne**

Fire lærere ved tre forskjellige ungdomsskoler takket ja til å delta i studien. Av disse er to kvinner og to menn, alle i ulike aldre, med ulik utdanningsbakgrunn og erfaring. Lærerne jobber med elever i både 8-9- og 10-trinn. For å få best mulig flyt i lesningen av denne

oppgaven velger jeg å gi lærerne fiktive navn fremfor å kalle dem for lærer 1,2,3 og 4. Jeg har valgt å kalle lærerne for Joakim, Pernille, Aksel og Tuva. Joakim og Pernille underviser begge på samme ungdomsskole i Nordland. Joakim jobber på 8.trinn, og Pernille underviser 10.trinn. Aksel jobber på en kristen ungdomsskole på Østlandet, hvor han underviser i KRLE på alle trinn. Tuva jobber på en ungdomsskole i Telemark hvor hun også underviser på alle trinn.

### Informasjon om lærerne :

Lærer	Fagbakgrunn	Yrkeserfaring
Joakim	KRLE, matematikk, samfunnsfag	14 år
Pernille	KRLE, norsk	25 år
Aksel	KRLE, engelsk, fransk	18 år
Tuva	KRLE, norsk, matte, gym, samfunnsfag, naturfag	14 år

### Hvordan skal intervjuene gjennomføres?

Ovenfor har jeg gått gjennom prosessen med å skaffe informanter og hvem informantene mine er. Videre vil jeg gjøre rede for hvilken form for dialog jeg har valgt og hvordan jeg har valgt å gjennomføre intervjuene. Første valget jeg sto ovenfor var å bestemme om jeg ville gjennomføre intervjuene individuelle eller i grupper. Å gjennomføre individuelle intervjuer fant jeg mest gunstig av flere årsaker. Jeg hadde få lærere som skulle intervjues, et ønske om en grundig og dyp beskrivelse av tema, samt åpenhet mellom meg og intervjuedeltaker. Karakteristiske trekk ved en-til-en interaksjon er nettopp dybden og fokuset på individet. Om individuelle intervju skriver Ritchie et al: *«Individuelle intervju er den åpenbare måte å samle inn data der det er viktig å sette perspektivene som blir hørt innenfor konteksten av personlig historie eller erfaring, hvor komplekse spørsmål må utforskes, eller hvor det er viktig å relatere forskjellige spørsmål til individuelle omstendigheter»* (Ritchie et al, 2015, s. 56, min oversettelse).

En annen begrunnelse for å velge å gjennomføre intervjuene individuelle fremfor i grupper handler mer om det personlige. Selvom lærerne i grupper kunne diskutert opplevelser, erfaringer og refleksjoner og sammen bygget på dette, kan også gruppeintervjuer gjøre det motsatte. Bekymringen jeg hadde var at gruppeintervju kunne føre til at enkelte lærere følte seg mer reserverte og heller holdt tilbake informasjon. Ikke alle er like komfortable med å dele egne betraktninger og synes kanskje at noe informasjon blir for personlig. Å gjennomføre intervjuene i grupper kunne altså vært fruktbart, men jeg fant flere begrensinger med denne formen for dialog. Videre måtte jeg bestemme meg for hvordan struktur intervjuene skulle ha.

Jeg valgte å gjennomføre intervjuene semi-strukturerte. Å gjennomføre intervjuene semi-strukturerte fremover strukturerte eller ustrukturerte er det flere begrunnelser for. I et strukturert intervju stiller man alle intervjudeltakerne de samme spørsmålene. Alle spørsmålene er utformet og bestemt på forhånd. Disse følges sporadisk og er styrende for intervjuets innhold (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 74) Det strukturerte intervjuet lukker for åpenhet og spontane innspill som jeg er ute etter. I motsetning til et intervju som er helt ustrukturert og ikke-planlagt er det semi-strukturerte intervjuet en middelvei. Det gir rom for utdypning der intervjuer eller deltaker føler for det. En har forberedt noen relevante spørsmål på forhånd, men det er åpent for at nye tema og spørsmål kan komme på banen (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 75). En må være oppmerksom på at dette også kan være en ulempe. Er ikke intervjuet godt nok planlagt på forhånd kan en lett havne utenfor tema og stille feile spørsmål som fører til at en ikke får de svarene en er ute etter og trenger. For å få best mulig resultat og utbytte av intervjuene er det viktig med god planlegging og godt forarbeid. Å utvikle en intervjuguide og «teste» denne gjennom å holde pilotintervjuer vil bidra til at forsker kan stille best mulig forberedt.

### **Pilotintervju og intervjuguide**

Ved å utvikle en intervjuguide med spørsmål for så å teste denne kan bidra til økt kunnskap før de virkelige intervjuene skal gjennomføres. Som uerfaren forsker er det mye en ikke tenker på som vil være betydningsfullt for hvordan utfallet av intervjuene blir. Det er mange

valg som skal tas under et intervju og i løpet av kort tid. Eksempelvis er det viktig å stille relevante spørsmål som belyser problemstillingen, finne en form å stille disse på, og å forberede eventuelle oppfølgingsspørsmål. Før jeg utførte pilotintervjuene utviklet jeg en intervjuguide. I den prosessen det er å gå fra problemstilling til intervju spørsmål er det mye en må tenke på. Å stille riktige spørsmål og opprette kontakt med den som blir intervjuet vil spille en viktig rolle for best mulig innhenting av materiale. Det er flere ting man må ha i bakhodet når intervjuguiden utformes. Spørsmålene bør være korte, konkrete og ukompliserte. Det å bruke et forståelig og ikke akademisk språk er også viktig (Brinkmann og Kvale, 2015, s 76). De som blir intervjuet må forstå spørsmålene som blir stilt. Bruker man et akademisk språk og spør om vanskelige og uforståelige begreper kan dette føre til at den som blir intervjuet misforstår og svarene blir noe annet enn ønsket.

Det er viktig å gjøre de som blir intervjuet komfortable og derfor starte med introduksjonsspørsmål, for så å bygge opp intervjuet (Se vedlegg 1 for intervjuguide). Den første intervjuguiden jeg utviklet ble ikke benyttet, nettopp fordi jeg testet den ved å holde pilotintervjuer og fant ut at ting måtte endres. Jeg holdt to pilotintervjuer med medelever fra studiet. I etterkant fant jeg ut av hvilke av spørsmålene mine som fungerte og ikke. Ut fra disse erfaringene reviderte jeg intervjuguiden. Noen av spørsmålene ble noe repetitive, andre uforståelige og uklare. På grunnlag av dette fjernet jeg noen spørsmål mens andre ble endret. En annen viktig ting jeg lærte meg var hvordan jeg som forsker styrer intervjuet og må stille de riktige spørsmålene for at svarene gir mest mulig relevant informasjon. Dette innebærer alt fra å stille oppfølgingsspørsmål, inngående spørsmål, fortolkende spørsmål og i noen tilfeller være taus (Brinkmann og Kvale, 2015, s. 166-167). Det å følge med på hvordan ting ble sagt var også noe jeg tok med meg fra pilotintervjuene. Å lytte til hva og hvordan ting blir fortalt, å følge med på stemmebruk, pauser og reaksjoner på spørsmål. En siste ting jeg tok med meg fra pilotintervjuene gjelder meg som forsker og min kunnskap. Å sette seg ordentlig inn i tema før intervjuene vil være betydningsfullt. Dette kan det bidra til dypere og bedre samtale med informanten. Det er viktig å ha god kunnskap og kontroll i forkant slik at en kan supplere og hjelpe informanten på vei i samtaler. Kunnskap skapes i skjæringspunktet mellom intervjuerens og den intervjuenes synspunkter (Brinkmann og Kvale, 2015, s. 165).

Ovenfor har jeg gått gjennom prosessene jeg gikk gjennom i forkant av intervjuene. I det følgende beskrives selve intervjuet. Hvem jeg er som person påvirker intervjuet i stor grad. Det påvirker blant annet hvilke spørsmål som blir stilt, samhandlingen mellom meg og informant og videre analyse av materiale. Som nevnt tidligere lærte jeg mye om rollen som forsker gjennom pilotintervjuene som jeg tok med meg videre og tilførte de reelle intervjuene. Brinkmann og Kvale (2015, s. 108) skriver at «forskeren selv er det viktigste redskapet for innhenting av kunnskap». De nevner også viktige egenskaper som moralsk integritet, åpenhet, sensitivitet, empati og engasjement (Brinkmann og Kvale, 2015, s. 108). Jeg var opptatt av alt dette under intervjuene. Det å lytte til hva som ble delt og være åpen. Informantene hadde flere ulike meninger om og svar på spørsmål. Det å lytte nøye og å være åpen hjalp meg med å styre intervjuene. Noen var mere interesserte og engasjerte på enkelte områder noe som medførte at intervjuene tok forskjellige retninger. Noen spørsmål ble diskutert i større og dypere grad enn andre. Ved andre avledninger kunne samtalen spore litt av, men da var det lett å manøvrere samtalen tilbake på rett spor. Her vil jeg dra tråden tilbake til intervjuguiden og forberedelsene som ble gjort. Intervjuguiden hjalp meg mye med å ha kontroll og ta styringen under intervjuene når det trengtes. Med intervjuer som var semi-strukturerte ga det anledning til spontanitet og å la informantene svare mer utfyllende enkelte steder enn andre, men også å ha planlagte spørsmål å falle tilbake på når samtalene gikk i feil retning eller dabbet litt av.

## **2.4 Intervjuanalyse**

Ovenfor har jeg gjennomgått ulike valg som har blitt tatt underveis i intervjuprosessen. Videre vil jeg gjøre rede for hvordan intervjuene ble analysert. Intervjuene mine ble tatt opp med båndopptaker. Etter at intervjuene var gjennomførte satte jeg meg ned for å transkribere dem mens gjennomføringen og inntrykkene fortsatt var ferske.

Å transkribere betyr å transformere, det å skifte fra en form til en annen (Brinkman og Kvale, 2009, s. 187). Det er en prosess å transkribere. Å overføre muntlig intervjusamtale til skriftlig tekst kan være en utfordring på grunn av de store forskjellene, og en må ta en rekke vurderinger og beslutninger underveis (Brinkman og Kvale, 2009, s. 186). Hvor nøye en velger å transkribere vil ha mye å si for analyse materialet en sitter igjen med. Brinkman og

Kvale skriver «Et velformulert muntlig uttrykk kan virke usammenhengende og preget av gjentakelser når det transkriberes direkte» (Brinkman og Kvale, 2009, s. 187). Et intervju er et sosialt samspill hvor ulike kroppsholdninger og gester, stemmeleier og intonasjoner spiller på hverandre. Transkripsjon kan medføre tap av nettopp dette (Brinkman og Kvale, 2009, s 187).

Jeg valgte å transkribere mest mulig fra intervjuene mine. Jeg hørte gjennom opptakene to ganger, dette for å sikre validitet og reliabilitet. (Dette kommer jeg tilbake til i 2.5). Ved å gjennomgå opptakene mere enn en gang blir man sikrere på at man ikke har glemt noe eller har hørt feil, og man får med seg viktige detaljer (Brinkman og Kvale, 2009, s. 193). Jeg valgte å notere ironi, latter, usikkerhet og stillet. Alt dette sett i sammenheng med hva som blir sagt danner grunnlag for videre analyse. Ved å nøye analysere føler jeg at informantenes svar blir reflektert på best mulig måte.

## **2.5 Validitet og reliabilitet**

### **Validitet**

Når det kommer til vurdering av kvaliteten på et forskningsprosjekt er det to begreper som blir brukt, validitet og reliabilitet. Dette har en sammenheng med prosjektet og undersøkelsens troverdighet. Validitet, eller gyldighet, handler om at vi måler det vi faktisk kan måle, undersøker det vi faktisk kan undersøke (Brinkman og Kvale, 2009, s. 250).

Validitet kan defineres som påstander om sannhet. For at et argument skal være valid må det altså være begrunnet, velfundert og overbevisende (Brinkman og Kvale, 2009, s 250). Hvor valid min forskning er bunner ut i om min metode undersøker det den skal. Undersøker jeg virkelig KRLE-læreres perspektiver på demokrati og medborgerskap i skolen? Reflekterer de observasjonene jeg har gjort meg fenomenene jeg vil fortelle om? Validitet tilhører ikke kun en del av forskningsprosessen, den gjennomsyrrer hele prosessen (Brinkman og Kvale, 2009, s. 253).

Validitet handler ikke bare om metoden som brukes, men også om hvordan en som forsker er som person og har en påvirkning på hvilke resultater en sitter igjen med. Et spørsmål som stilles er om kunnskapen som blir produsert via intervjuene kan være objektiv (Brinkman og

Kvale, 2009, s. 256-247). Som forsker må en tenke på sin egen forutinntatthet, sin egen forforståelse. Brinkman og Kvale skriver om objektivitet som frihet fra ensidighet. Dette henviser til pålitelig kunnskap som kontrollert og etterprøvd, og som ikke er påvirket av personlige fordommer og holdninger (Brinkman og Kvale, 2009, s. 247). Moralsk integritet og klokskap er avgjørende holdninger for kunnskapen som blir produsert (Brinkman og Kvale, 2009, s. 253).

Som nevnt tidligere gjennomsyrrer altså validitet hele forskningsprosessen. For at min studie skal være valid må jeg gi fortolkninger på en fruktbar måte som fører til diskusjon om ulike mål og verdier i samfunnet knyttet til demokrati og medborgerskap. For å få dette til må en tenke på validitet i de ulike prosessene en gjennomfører i forskningsarbeidet. Studiens gyldighet er avhengig av solide teoretiske forutantakelser (Brinkman og Kvale, 2009, s.253). For å sikre dette på best mulig måte brukes tidligere forskning om tema demokrati og medborgerskap i oppgaven.

Forutantakelsene som blir tatt må spille på riktig informasjon og kunnskap, og derifra bygge videre på tema. Når det kommer til selve intervjuet er intervjuers troverdighet og kvaliteten på intervjuet viktig for validiteten (Brinkman og Kvale, 2009, s. 253). Gjennom nøye forberedelse og utarbeiding av intervjuguide hjelper dette til grundig utspørring hvor en får svar på spørsmål og forklart ulike meninger. Neste del av prosessen som har innvirkning på forskningens validitet er transkriberingen av datamaterialet (Brinkman og Kvale, 2009, s. 253). Å overføre intervjuets muntlige språk til skriftlig på en gyldig måte vil ha mye å si. Ved å gjøre en nøye transkribering, hvor alt som blir sagt noteres; både lyder, latter, usikkerheter og mere, vil denne nøysomheten være med på å sikre validitet. Ovenfor har jeg gjort rede for validitet. Jeg som forsker er naturligvis med på å påvirke oppgavens datamateriale. Som nevnt tar man med seg sin egen forutinntatthet bestående av ulike tanker og fordommer, inn i arbeidet en gjør. Målet her er ikke å eliminere påvirkningen jeg har, men å forstå den og bruke den på en best mulig måte (Maxwell 2013, s.124-125). Videre vil jeg redegjøre for reliabilitet.

## **Reliabilitet**

Reliabilitet har med forskningsresultatene troverdighet og konsistens å gjøre. I likhet med validitet angår reliabilitet hele forskningsprosessen. Forskningens reliabilitet omhandler hvordan studiens resultat kan reproduseres av andre forskere på andre tidspunkt og i hvilken grad svarene til informantene ville endret seg i et intervju med andre forskere (Brinkman og Kvale, 2009, s. 250). For at dette skal være gjeldende i min oppgave, og for å gi troverdighet har jeg gjennom hele skriveprosessen forklart og argumentert for mine valg, hvorfor jeg har gjort ting slik som jeg har gjort.

Det er ulike ting som kan være med på å påvirke reliabiliteten til datamaterialet en samler inn. Brinkmann og Kvale setter blant annet intervjuers reliabilitet i sammenheng med ledende spørsmål og intervjuers egne kroppslige og verbale responser (Brinkman og Kvale, 2009, s. 183 og 250). For å sikre reliabilitet har jeg blant annet vært opptatt av hvordan jeg stiller spørsmål under intervjuene. Å stille ledende spørsmål og hvilke ordvalg en tar vil være med på å påvirke datamaterialets reliabilitet. Gjennom forarbeid med utvikling av intervjuguide og pilotintervju har jeg jobbet med dette. Først og fremst med å teste hvordan ulike spørsmål fungerer og videre redigere intervjuguiden på grunnlag av svarene jeg fikk. Får man et lite utdypet, kort svar som man egentlig ikke forventet seg, kan dette si noe om hvordan et spørsmål blir forstått, eller misforstått. Omarbeiding av spørsmålets formulering vil da ha mye å si for resultatet (Brinkman og Kvale, 2009, s. 250). Pilotintervjuene hjalp meg altså med å presisere intervjuguiden og utarbeide mere åpne spørsmål. En annen ting er hvordan jeg valgte å formulere meg. Ved å ordlegge meg på en enkel og ikke-akademisk måte sikrer jeg også at svarene jeg får er sikrere og at de jeg intervjuer forstår meg. På denne måten forsøker jeg å sikre meg et resultat som ikke skyldes ledende spørsmål. Det viktigste er ikke å unngå ledende spørsmål, men å erkjenne spørsmålets virkning, og videre forsøke å gjøre forskningsspørsmålene tydeligere (Brinkman og Kvale, 2009, s. 183).

En annen ting jeg har tenkt på når det kommer til reliabilitet er hvordan jeg som intervjuer responderer verbalt, men også kroppslig på svarene informantene gir meg. Reagerer jeg på en



eller annen måte kan dette ha innvirkninger på svarene de gir, og dermed påvirke resultatene (Brinkman og Kvale, 2009, s. 183). For å motvirke dette prøvde jeg på best mulig måte å være åpen, å ikke blande inn egne meninger og være nøytral under intervjuene. Dette for at informantene skulle føle seg komfortable med å yte sine meninger uten å føle at svarene de ga var feile eller rette.

Transkriberingen av datamaterialet er en annen del av prosessen hvor en kan sikre reliabilitet. En uttalelse som blir transkribert av to ulike personer kan høste helt ulike resultater. Forskjellige ordvalg i et spørsmål gir ulike svar (Brinkman og Kvale, 2009, s. 250). Som nevnt tidligere, ved å være nøye under prosessen med å transkribere intervjuene kan jeg sikre høyere validitet, men også reliabilitet.

## **2.6 Etiske prinsipper**

Videre vil jeg vise til og gjøre rede for etiske prinsipper som må tas hensyn til både før, under og etter intervjuene har blitt gjennomført. Etiske problemstillinger er gjennomgående og preger store deler av forskningsprosessen (Brinkmann og Kvale, 2015, s. 97). Som forsker må en altså ta hensyn til flere etiske problemstillinger gjennom studien. De etiske problemstillingene som har vært gjeldende i denne studien er informert samtykke, konfidensialitet og anonymitet.

### **Informert samtykke**

Før intervjuprosessen kan starte er det en del en som forsker må sette seg inn i. Etter å ha skaffet informanter til intervjuene skal de informeres om prosjektets overordnede formål, hovedtrekkene i designet, samt at samtykke skal innhentes. Informasjonen kan gis muntlig og skriftlig (Brinkman og Kvale 2009, s. 88) Før en kan starte med intervjuene trengs det å søke tillatelse og godkjenning av sitt prosjekt fra NSD. Ved å følge NSD sine retningslinjer og standarder utarbeidet jeg et informasjonsskriv og et samtykkeskjema. I forkant av intervjuene mine informerte jeg og innhentet informert samtykke fra lærerne som skulle delta ved å sende dem informasjonsskrivet jeg hadde utarbeidet. (Se vedlegg 2).

Deltakerne skal informeres om mye, informasjonsskrivet inneholdt beskrivelser av undersøkelsens bakgrunn og formål, hva det innebærer for dem å delta, deres rettigheter og hva som vil skje med informasjonen om dem som blir innhentet. Om informert samtykke skriver Brinkmann og Kvale at det er nødvendig for å sikre seg at de involverte deltar frivillig og å informere dem om at de har rett til å trekke seg fra prosjektet når som helst (Brinkmann og Kvale, 2015, s. 104).

### **Konfidensialitet**

Gjennom prosessen med å analysere og transkribere intervjuene har jeg anonymisert skolene og informantene mine. Dette gjøres for å sikre studiens konfidensialitet. Når en skal behandle ulike opplysninger om informantene i forskningsprosjektet trenger man dokumentasjon på at man behandler disse opplysningene på en riktig og lovlig måte. Derfor melder man prosjektet sitt og får det godkjent av NSD. Konfidensialitet i forskning innebærer at privat data som kan være med på å identifisere deltakere, ikke blir avslørt (Brinkman og Kvale 2009, s. 90). I studien min har jeg behandlet ulike personopplysninger. Samtykkeskjemaet informantene fikk tilsendt på forhånd inneholdt informasjon om hvordan personopplysninger og informasjon om dem ville bli behandlet. Som nevnt ble navn og skoler anonymisert, samt ting som ble nevnt under intervjuene som kunne være med på å identifisere læreren ble anonymisert.

En annen personopplysning jeg har måtte ta hensyn til er stemmen til informantene. For dokumentasjon og senere analyse tok jeg opptak av alle intervjuene jeg holdt. Å ta opp intervjuene med en båndopptaker sikrer forskeren mer og flere opplysninger til senere analyse. Blant annet gjør det at man kan gå tilbake å høre på intervjuene flere ganger, i tillegg til at en har lagret viktige ting som informantens stemmebruk, ordbruk, pauser og tonefall som en viktig del av datamaterialet (Brinkman og Kvale 2009, s. 187). For å sikre konfidensialitet og anonymitet ble opptakene slettet rett etter de var transkriberte.

### **Forskerens rolle**

Brinkman og Kvale snakker om forskerens rolle. Gjennom metodekapittelet har min rolle som forsker vært et gjennomgående tema. Prosessen har blitt nøye forklart ved å skissere hva jeg

har gjort, hvorfor jeg har gjort det, hvordan jeg har gjort det, i tillegg til hvem jeg har snakket med (Thagaard, 2009, s. 48). Oppgavens reliabilitet og validitet er også blitt gjort rede for. Om reliabilitet og validitet, eller gyldighet og troverdighet, sier Brinkman og Kvale også omhandler forskerens integritet (Brinkman og Kvale, 2009, s. 92). Min integritet har altså en del å si for kvaliteten på forskningsprosjektet. Faktorer som min erfaring, kunnskap, rettferdighet og ærlighet vil spille inn. Handlingene en velger å gjennomføre bør tas med en intensjon om produksjon av betydningsfull kunnskap (Brinkman og Kvale, 2009, s. 92).

### **3. Teoretisk rammeverk**

Innledningsvis har det blitt gjort rede for skolens viktige oppgave gitt av samfunnet - å gjennom opplæringen utdanne demokratiske medborgere. I den følgende delen av oppgaven tar jeg for meg teori som omhandler demokratibegrepet, hvordan skolens oppdrag kan forstås og teori som belyser opplæring til demokratisk medborgerskap. Dette legger grunnlaget for videre drøfting og besvarelse av oppgavens problemstilling.

#### **3.1 Demokrati og demokratisk medborgerskap**

Som nevnt innledningsvis betyr demokrati folkestyre og er direkte oversatt fra det latinske «demos» og «kratos» (Stray, 2011, s. 21). Norge er et demokratisk land hvor folket er med på å bestemme. Demokrati kan fortolkes forskjellig. Stray viser til fire ulike fortolkningsdimensjoner som demokratiet kan kategoriseres i; demokratiet som statsform med folkestyre, demokratiet som rettigheter og rettsstat, demokratiet som aktiv deltagelse og demokratiet som et felles verdigrunnlag (Stray, 2011, s. 26). Alle fortolkningene er viktige i og for seg. Fortolkningsdimensjonene demokratiet som statsform med folkestyre og demokratiet som rettigheter og rettsstat har blitt omtalt som det representative demokratiet. Demokratiet legger til grunn for ulike forventinger til borgerne og deres medborgerrolle i samfunnet. Det som kjennetegner det representative demokratiet er blant at borgerne er aktive og faktisk benytter seg av sin stemmerett. Demokratiet er altså avhengig av oppslutning gjennom deltagelse i valg (Stray, 2011, s. 26). I det norske demokratiet er det en tredelt maktfordeling med tre statsmakter, Stortinget, regjeringen og domstolene. Domstolene er like for alle og det er ytringsfrihet og fri presse. Demokratiet som rettigheter og rettsstat er et system med lover som verner om borgernes rettigheter (Stray, 2011, s. 26). Demokrati som felles verdigrunnlag sier noe om ideen og ambisjonen om at borgerne i et demokrati skal utvikle felles demokratisk identitet. Om dette skjer vil muligens ulike utfordringer, konflikter og motsetningsforhold kunne løses innenfor en demokratisk ramme. Uavhengig av den enkelte borgers kulturelle og religiøse tilhørighet er det en ambisjon å utvikle en felles identitet (Stray, 2011, s. 27). De to siste dimensjonene, demokratiet som aktiv deltagelse og demokratiet som et felles verdigrunnlag er sentrale sett i en pedagogisk sammenheng. Teorier om demokratisk medborgerskap omhandler hvordan man i et politisk fellesskap kan leve

sammen, hvordan man kan styrke den demokratiske deltagelsen, og en demokratisk identitet kan utvikles (Stray, 2011, s. 27-28).

Demokrati som politisk styreform opprettholdes ikke av seg selv, men forutsetter borgere som er både aktive og deltagende i samfunnets sivile og politiske liv. Demokratisk medborgerskap er hentet fra det engelske språket hvor det skilles mellom the citizen, borgeren, og citizenship, det å være borger blant andre borgere (Stray, 2011, s. 46). Medborgerbegrepet kan ses på som både status og rolle. Medborgerskap som status og rolle viser til et skille mellom samfunnsborger eller medborger som en rolle og statsborger som en tildelt nasjonal juridisk status. Det ene er passivt mens det andre er aktivt. Medborgerskap som status knyttes til ulike rettigheter, blant annet det å bruke stemmeretten sin, å stemme ved valg og å ha rett til utdanning. Medborgerskap som rolle har en handlingsdimensjon, det å være en deltagende medborger som blant annet deltar i demonstrasjoner (Stray, 2011, s. 47). Medborgerskap har altså to dimensjoner, en som omhandler rettigheter mens den andre handler om borgerne og deres aktive deltagelse i samfunnet.

Medborgerskap kan i tillegg til dette kategoriseres som tykt og tynt medborgerskap. Kategoriene brukes for å karakterisere forskjellig demokratitilnærminger og vektlegging av rettigheter og plikter i samfunnet (Stray, 2012, s. 54). I et samfunn med tynt medborgerskap er det et tydelig skille mellom det offentlige og det private. Individet har en passiv rolle mens skolens rolle er å overføre kunnskap om demokrati og samfunnet. Uavhengighet og frihet gjennom det å kunne ta valg på egen hånd er noe som også vektlegges (Stray, 2012, s. 54-55). Til forskjell fra tynt medborgerskap blir hegemoniet blant samfunnsborgere vektlagt innen samfunn med tykt medborgerskap. Det er heller ikke noe skille mellom det private og det offentlige. Skolens roller er å gi elevene en solid samfunnsoppdragelse. De skal gjennom skolen tilegne seg dyder, en moralsk utrustning (Stray, 2012, s. 54-57). De aller fleste demokratiske samfunn bygger på en blanding av tilnærmingene. Det norske samfunnet bygges på liberale prinsipper samtidig som noen kommunitaristiske idealer blir premiert (Stray, 2012, s. 57). Altså, tynt medborgerskap er fremtredende samtidig som man kan finne idealer fra tykt medborgerskap.

Begrepet medborgerskap har en lærings- og kunnskapsdimensjon. Disse inkluderer blant annet læring, praktiske erfaringer og tilegnelse av demokratisk kompetanse. I tillegg til dette er også språk, kommunikasjon og dialog viktig (Stray, 2012, s. 73). Demokratisk medborgerskap som begrep også har et politisk innhold. Dette er knyttet til demokratiet som politisk styreform.

### **3.2 Skole- og kunnskapspolitiske dokumenter**

Innledningsvis har jeg nevnt hvordan det legges føringer for opplæring til demokratisk medborgerskap på det kunnskapspolitiske feltet. Demokratisk medborgerskap som begrep har som nevnt ovenfor et politisk innhold. De politiske visjonene for skolen blir beskrevet i ulike skole- og kunnskapspolitiske dokumenter (Stray, 2012, s. 73). Demokratiopplæringen i skolen blir tematisert i ulike styringsdokumenter og i læreplanverket. Dokumentene beskriver og definerer skolens mål. Her blir det beskrevet hvilke holdninger, ferdigheter og kunnskaper samfunnet vil at elevene skal tilegne seg i skolen. Videre vil jeg redegjøre for disse skole- og kunnskapspolitiske dokumentene. I opplæringslovens formålsparagraf blir skolens samfunnsmandat utdypet.

#### **Opplæringslovens formålsparagraf**

Samfunnet har gitt skolen et oppdrag, et samfunnsmandat om opplæring til demokratisk medborgerskap. Skolens mandat kan beskrives som et politisk mandat. Skolen er et politisk redskap som skal oppdra elevene til å bli samfunnsdeltakere og demokratiske medborgere (Stray, 2011, s. 74). Skolen skal altså sørge for at elevene lærer seg grunnleggende ferdigheter, kunnskaper og kompetanse som sørger for at elevene utvikler verdier og holdninger som støtter opp om demokratiet (Stray, 2019). Disse er formulert i opplæringslovens første paragraf, formålsparagrafen. Den har som hensikt å utdype skolens formål, og hvilke overordnede målsettinger det norske samfunnet har for skolen (Stray, 2011, s. 75). Det som blir vektlagt i formålsparagrafen er blant annet verdier som respekt, åndsfrihet, likeverd, nestekjærlighet og solidaritet. Formålsparagrafen forteller også at skolens opplæring skal gi elevene innsikt i kulturelt mangfold og den skal fremme demokrati (Formålsparagrafen § 1-1). Her blir demokratimandatet et imperativ. At elevene lærer seg å

tenke kritisk og handle etisk blir også vektlagt. I tillegg nevnes det at elevene skal ha medansvar og rett til medvirkning (Formålsparagrafen § 1-1). Mye av dette går igjen i læreplanverket.

### **Ludvigsen-utvalget**

Skolens samfunnsoppdrag er knyttet til demokrati og demokratisk medborgerskap. Gjennom opplæringen skal skolen videreutvikle og styrke demokratiet. Skoleåret 2020 trådte fagfornyelsen i kraft. Denne er utarbeidet fra læreplanverket Kunnskapsløftet fra 2006.

Læreplanverket blir fornyet av ulike grunner. Blant dem er at det elevene lærer seg skal være mere relevant for dem som fremtidige samfunnsborgere. Med et samfunn og arbeidsliv i endring trengs det barn og unge som er utforskende, kreative, men også kritiske og reflekterte. (Utdanningsdirektoratet, 2020). I NOU 2015:8 Fremtidens skole blir det gjort en utredning av skolen og dens innhold. Utvalget gir en utredning av hvilke kompetanser som kommer til å være viktige for elevene i tiden fremover, i tillegg til hvilke endringer som burde gjøres i de ulike fagene for at elevene skal kunne utvikle disse kompetansene. Dette er altså valg som samfunnet bør ta om kompetanser for fremtiden og en fornyelse av fag (NOU 2015:8, s. 8). Utvalget anbefaler blant annet at deltagelse og samhandling skal bli inkludert i alle fag og nevner problemløsning og deltagelse i faglige diskusjoner. De mener at et sentralt mål for læringen må være at elevene skal kunne samhandle på ulike samfunnsarenaer som er relatert til demokratisk deltagelse, sosial ansvarlighet og toleranse (NOU2015:8, s. 10). Om demokrati og medborgerskap sier utvalget følgende: I et demokratisk samfunn er det en målsetting at innbyggerne slutter opp om sentrale samfunnsverdier og prinsipper, og at ulike grupper i befolkningen deltar i organisasjonsliv, valg og engasjerer seg i samfunnet. Samfunnsendringer knyttet til globalisering, økt mangfold og individualisering gir behov for å legge økt vekt på demokratisk deltagelse og det å leve sammen i et samfunn (NOU2015:8, s. 20).

Utvalget skriver om en verden i utvikling og henviser til utviklingstrekk som økt mangfold og individualisering. Denne utviklingen gir et behov for demokratiforståelse, positive holdninger til det å leve sammen i et fellesskap og respekt for forskjellighet (NOU2015:8, s. 21). På

bakgrunn av utredningen som har blitt gjort om viktig kompetanse for fremtiden har utvalget kommet med en anbefaling om nye kompetanseområder som vil være sentrale i fremtidens skolefag. En av disse er - å kunne kommunisere, samhandle og delta. Under dette punktet faller deltagelse og demokratisk kompetanse inn (NOU2015:8, s. 22). Utvalget beskriver demokratisk medborgerskap som det å leve sammen i et fellesskap, å bidra og å delta på forskjellige arenaer i samfunnet. For å avle oppslutning til en felles demokratiforståelse og felles demokratiske prinsipper har medborgerskap en stor betydning. En annen ting demokratisk kompetanse omhandler er å aktivt delta, å kunne utøve demokratiske handlinger i praksis (NOU2015:8, s. 30). Alt dette skal skolen legge til rette for. Ludvigsen-utvalget sammen med stortingsmelding 28 la føringer for fagfornyelsen og et større fokus på demokrati og medborgerskap i skolen.

Kjetil Børhaug(2018) skisserer to ulike ideer om hva demokrati som skoletema er. Det er flere måter å forstå demokratioppdraget og dette kan være forvirrende. Børhaug mener Ludvigsenutvalget skiller mellom to hovedformer, demokratisk kompetanse og samhandlingskompetanse. Demokratisk kompetanse er den kompetansen som tas i bruk i de demokratiske prosessene som forvalter den offentlige autoriteten i landet (politisk deltagelse) og samhandlingskompetanse som ifølge utvalget blir brukt i skole og arbeidsliv (Børhaug, 2018, s. 19). Dette er ulike kompetanser som er tilpasset hver sin deltakarenaer. Samhandling og deltagelse ses i sammenheng med «møtet mellom mennesker» og dreier seg blant annet om å kunne:

- Argumentere, ytre seg og debattere, lytte og forstå
- Gi og ta i mot tilbakemeldinger
- Håndtere konflikter og ulike syn
- Prøve ut argument og være saklig
- Respektere og ha omsorg for de andre i fellesskapet
- Planlegge og gjennomføre arbeid i fellesskap (Børhaug, 2018, s. 19-20).



Punktene skisserer fokuset på både samhandling og deltagelse. På skolen og i klasserommet skal elevene lære av og med hverandre. «Møtet mellom mennesker» krever forståelse og kommunikasjon. Læringen som oppstår i samspill med andre er en stor og viktig del av det som skjer i skolen. Samhandlingskompetansen er viktig for den demokratiske kompetansen. Elever som senere skal ut som medborgere i samfunnet vil ha bruk for kompetansen som Børhaug skisserer ovenfor. Denne kompetansen trengs i et samfunn som stadig er i utvikling. Samfunnet endrer seg og skolen fornyer seg.

### **Meld. St 28**

I denne meldingen legges det frem hvordan Kunnskapsløftet skal fornyes. Regjeringen legger frem et forslag til hvordan innholdet i opplæringen i skolen skal fornyes slik for at barn og unge skal få best mulig vilkår for å utvikle kunnskaper, verdier og holdninger som blant annet skal legge et godt utgangspunkt for aktiv deltagelse i arbeids- og samfunnslivet (Kunnskapsdepartementet, 2016, s.6).

I meldingen legges det frem at det i den nye generelle delen skal uttrykkes grunnleggende felles verdier og at aksept og rom for forskjeller og uenighet i et demokratisk fellesskap er en viktig del av disse verdiene (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 21).

Meldingen legger også frem hvordan tverrfaglige temaer bør bli prioritert. Departementet mener at det er noen spesifikke temaer som bør løftes frem og belyses i større grad enn andre. Disse temaene må være knyttet til ulike utfordringer som ikke bare er dagsaktuelle, men aktuelle over lengre tid. Demokrati og medborgerskap er et av tre temaer som departementet vil videreutvikle (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 38). Fornyelsen av Kunnskapsløftet trådte i kraft våren 2020. I den ser vi at skolen nå skal ha et større fokus på tema demokrati og medborgerskap.

### **Læreplanverket - Fagfornyelsen 2020**

Det som er nytt i læreplanverket er en ny overordnet del som erstatter prinsipper for opplæringen og generell del. Det er en ny læreplanstruktur hvor blant annet demokratisk medborgerskap kommer inn under tverrfaglige tema, og et fornyet kompetansebegrep. I

læreplanenes generelle del blir opplæringslovens formålsparagraf utdypet. Overordnede mål for opplæringen blir angitt, og det verdimeslige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for opplæringen og skolen beskrives. Læreplanens overordnede del utdyper det formålsparagrafen sier om demokrati og medvirkning. Dette forteller mye om skolens samfunnsoppdrag om opplæring til demokratisk medborgerskap. Under opplæringens verdigrunnlag utdyper overordnet del at skolen skal gi elevene muligheten til å medvirke og muligheten til å lære seg hva demokrati betyr i praksis. Skolen skal fremme demokratiet som styreform og oppslutning om demokratiske verdier. (Utdanningsdirektoratet, 2020). Gjensidig respekt, toleranse, ytringsfrihet og frie valg er demokratiske verdier som går igjen. Det beskrives at disse verdiene aktivt må fremmes gjennom hele skoleløpet. Konfliktløsning og samarbeid er også tema som nevnes. Når det kommer til medvirkning står det at skal elevene skal oppleve at de blir hørt og har innflytelse. De skal både få erfaring med og praktisere demokratisk deltagelse (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Fagfornyelsen rommer også nye kompetansemål for fagene. Flere av disse er høyst relevante for demokratiopplæringen. I KRLE-faget kan disse målene knyttes til tema demokrati og medborgerskap: «Utforske andres perspektiv og håndtere uenighet og meningsbrytning», «reflektere over eksistensielle spørsmål knyttet til det å vokse opp i et mangfoldig og globalt samfunn» og «identifisere og drøfte aktuelle etiske problemstillinger knyttet til menneskerettigheter, bærekraft og fattigdom» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

### **Menneskerettighetene og barnekonvensjonen**

Menneskerettighetene og demokrati både utfyller og forsterker hverandre. Det som gir rammene for hvordan demokratiet kan organiseres og praktiseres er konvensjonene for menneskerettigheter. Menneskerettighetene fungerer som ramme for nasjonale lover og regler. Menneskerettighetene skal respekteres og følges (Stray, 2012, s. 61). I tillegg til å være juridisk bindende er konvensjonene også normgivende. Konvensjonene setter og beskriver hvordan forholdet mellom staten og individet som lever der bør være (Stray, 2012, s. 63). Viktige demokratiske verdier er frihet og likhet. Demokratiske institusjoner sørger for at menneskerettighetene blir fremmet og respekter. Skolen er en slik demokratisk institusjon.

Utdanning er en styrke når det kommer til demokrati og medborgerskap. Om man skal kunne delta i samfunnsutviklingen trenger man å kunne uttrykke sine egne rettigheter.

For å sikre barns rettigheter ble barnekonvensjonen i 1989 vedtatt. Konvensjonen slår fast at barn blant annet har egne rettigheter som skal respekteres og at deres meninger både skal lyttes og tas hensyn til (Stray, 2012, s. 67). Barnekonvensjonen er i Norge tatt inn i lovverket, det vil si at rettighetene er lovpålagt. Alle som jobber med barn og unge bør forholde seg aktivt til barnekonvensjonen. Å lære om disse rettighetene vil gjøre elevene bevisste på sine egne rettigheter og forpliktelser som demokratiske borgere. Skolen er en arena hvor elevene skal få kunnskaper om, erfaringer og praksis gjennom å delta i demokratiske prosesser (Stray, 2012, s. 69-70). Selve KRLE-faget er et av flere fag hvor elevene skal lære om disse rettighetene og forpliktelsene.

### **3.3 KRLE som demokratisk fag**

Demokrati og medborgerskap er et fag som kan og skal dekkes i alle fag. Med den gradvise innføringen av de nye læreplanene og demokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema skal demokrati og medborgerskap settes enda mer i fokus enn det har vært tidligere. Leser man lærerplanen i KRLE er det mye man kan koble til tema demokrati og medborgerskap. Det står blant annet dette i formålet for faget:

«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».

«Barn og unge i dag møter et mangfold av kulturpåvirkninger og verditradisjoner. Religiøst og livssynsmessig setter i stadig større grad preg på samfunnet. Kjennskap til ulike religioner og livssyn, etikk og filosofi er en viktig forutsetning for livstolkning, etisk bevissthet og forståelse på tvers av tros- og livssynsgrenser»

«Kristendom, religion, livssyn og etikk som allmenndannende fag skal bidra til felles kunnskapsgrunnlag og referanserammer, bidra til ny innsikt og gi rom for dialog...».

«Faget skal være en møteplass for elever med ulik bakgrunn, der alle skal bli møtt med respekt. Undervisningen skal stimulere til allsidig dannelse. Videre skal faget bidra til evne til dialog mellom mennesker med ulik oppfatning av tros- og livssynsspørsmål» (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Dette sier mye om innholdet i faget og viser til hva som vektlegges og hva elevene faktisk skal lære. Formålet for faget viser at elevene skal få kunnskap som gir forståelse i tillegg til at elevene skal lære seg ferdigheter og verdier, blant dem respekt. Formålet med faget kobles opp mot blant annet etisk bevisste, forståelse og respekt. I tillegg står det at KRLE er et allmenndannende fag. I den generelle delen av læreplanen beskrives det at god allmenndannelse innebærer tilegnelse av blant annet: konkret kunnskap om både menneske og samfunn i tillegg til ulike egenskaper og verdier som «letter samvirket mellom mennesker og gjør det rikt og spennende for dem å leve sammen» (Utdanningsdirektoratet, 2015). Det står også at å ha en felles forståelse er viktig og må være en del av den allmenne dannelsen. Uten en felles forståelse kan det skapes forskjeller og kan «slå over i både udemokratisk manipulasjon og i sosiale ulikheter» (Utdanningsdirektoratet, 2015). Felles bakgrunnskunnskap og forståelse er avgjørende for kommunikasjon mellom medlemmene i et demokratisk fellesskap. Å formidle denne felles bakgrunnskunnskapen og forståelsen er en av hovedrollene opplæringen i skolen har. Denne dannelsen må alle være fortrolige med om samfunnet skal forbli demokratisk og at samfunnsmedlemmene er myndige. På grunnlag av dette må opplæringen i skolen gi «gode muligheter for sammenhengende oppbygging av kunnskaper, ferdigheter og holdninger» (Kunnskapsdepartementet, 2015).

At samfunnet har et felles verdigrunnlag er også viktig for demokratiet. Å samtale om etikk og verdier er også en del av undervisningen i KRLE. Andreassen(2012) presiserer hvordan verdier og verdibegrepet fikk en fornyet interesse i det norske samfunnet på 1990-tallet. Med en stadig mere globalisert verden og et mer sammensatt samfunn i Norge ble det et behov for et felles verdigrunnlag. De grunnleggende verdiene som ble konkretisert i generell del som sentrale for samfunnet i Norge ble kristne og humanetiske verdier, blant dem respekt, demokrati og nestekjærlighet (Andreassen, 2012, s. 165).

### **3.4 KRLE som dannelsesfag**

Andreassen (2012) skriver at religionsfagene i skolen gjerne blir forstått som dannelsesfag. I læreplanen for KRLE står det som nevnt ovenfor at «Religion, livssyn og etikk som allmenndannende fag skal bidra til felles kunnskapsgrunnlag og referanseramme» og at «undervisningen skal stimulere til allsidig dannelse» (Kunnskapsdepartementet, 2015). Dannelsesbegrepet styrer oppmerksomheten mot hvilke samfunnsmessige forventninger som knyttes til religionsundervisningen. Dette er både forventninger om hva undervisningen skal ledes mot og hva undervisningen skal bestå av (Andreassen, 2012, s. 227).

Det finnes flere ulike tilnæringer til dannelsesperspektivet. Andreassen(2012) skisserer to stykker; materiale- og formale dannelses teorier. Materiale dannelses teorier legger vekt på dannelsens innhold, altså problemstillinger, kunnskaper og temaer. Formale dannelses teorier legger på sin side vekt på hvordan dannelsesarbeidet utføres (Andreassen, 2012, s. 227).

Dannelse kan forstås som: «en utviklingsprosess som mennesket gjennomgår i løpet av sitt liv» (Andreassen, 2012, s. 228). Denne utviklingen har gjennom tidene blitt knyttet til ulike ting, men dannelse har siden opplysningstiden blitt knyttet til demokrati og allmenndannelse (Andreassen, 2012, s. 228). Tenkningen om dannelse har til forskjellige tider sentrert rundt disse tre ulike spørsmålene : menneskets forhold til seg selv, menneskets forhold til samfunnet det er en del av og menneskets forhold til verden. Dannelse ses altså på i forhold til et kulturelt, sosialt og politisk fellesskap og til menneskeheten som i sin helhet. Denne forståelsen er den som gir mening for å forstå religionsfagene som dannelsesfag (Andreassen, 2012, s. 229). Menneskets forhold til samfunnet og menneskets forhold til verden knyttes også til begrepet medborgerskap. Peter Kemp (2005) knytter skole og utdanning sammen med dannelse. Ifølge Kemp bør utdanning i dagens internasjonale og globaliserte verden legge til rette for at elevene skal bli opplyste medborgere og engasjerte verdensborgere.

Dannelse sett i sammenheng med religionsundervisning kan også problematiseres. Det er ikke gitt at religionsundervisningen i skolen bidrar til elevenes dannelse selvom skolepolitiske

dokumenter forteller oss at KRLE er et dannelsesfag. Undervisningen kan gi kunnskaper om, men om den fører til dannelse er uvisst (Andreassen, 2012, s. 233).

Stray(2019) skriver at skolen skal danne og utdanne personer som støtter opp om demokratiet. Skolen har et dannelsesoppdrag som handler om at skolen skal bidra og sørge for at elevene tilegner seg demokratisk kompetanse. Denne kompetansen kan elevene tilegne seg gjennom ulike opplæringsstrategier.

### **3.5 Forståelse av demokratisk kompetanse Opplæring om, for og gjennom demokrati**

Hvilken forståelse en har av den demokratiske medborgeren har alt å si for hvordan man best utdanner til demokratisk medborgerskap. For at skoleelever skal få en forståelse, i tillegg til de kunnskapene, ferdighetene og holdningene det innebærer å delta som demokratiske medborgere i samfunnet må undervisning tilrettelegges på en slik måte at elevene kan tilegne seg disse egenskapene. En modell som er mye brukt i norsk sammenheng, skiller mellom disse nivåene (figur under). I denne skilles det mellom tre forskjellige opplæringsstrategier for opplæring til demokratisk medborgerskap (Stray, 2011, s. 107).

<b>Nivå</b>	<b>Eksempel på innhold</b>	<b>Mål for undervisningen</b>
Opplæring om demokrati (status/rolle) Kunnskap	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) Verdier	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 aktiv demokratisk deltagelse (rolle) Aktivt deltagelse i prosesser	Elevene lærer gjennom aktiviteter i skolen og utenfor skolen	Utvikle ferdigheter som gjør at eleven kan delta i demokratiske prosesser og handle ansvarlig

(Stray, 2011, s 107).

Viktige forutsetninger for arbeid med demokrati og medborgerskap ble lagt i styringsdokumentene som kom med stortingsmelding 28 (Meld.St.28, 2016). En viktig forutsetning er hvordan demokratisk kompetanse skal forstås, og det ble understreket at elevene skal tilegne seg kompetanse i alle formene som presenteres ovenfor. Både læring om demokrati, for demokratisk deltagelse og gjennom aktiv demokratisk deltagelse. Demokratiopplæringen kan ses på som tredelt, den inneholder både en kunnskapskomponent, en ferdighetskomponent, og en verdikomponent. Hvordan man best utdanner og danner til demokratisk medborgerskap henger sammen med hvilken forståelse man har av den demokratiske medborgeren.

### **3.6 Forståelse av den demokratiske medborgeren**

#### **Den personlig ansvarlige, den deltagende og den rettferdighetsorienterte medborgeren**

Forståelsen av den demokratiske personen vil ha implikasjoner for opplæringen til demokratisk medborgerskap. Hvordan demokrati fungerer i praksis er altså avhengig av hvilke tanker og formeninger en har om medborgeren. Hva er en god medborger? Den mye siterte artikkelen «*What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy*» skrevet (Westheimer og Kahne, 2004), diskuterer hvilken type medborger som trengs for å støtte opp om et demokratisk samfunn. På grunnlag av spørsmålet Hvilken type medborger? er det utarbeidet tre kategorier for ulike tilnærminger til medborgerskapsopplæringen. Disse er den personlig ansvarlige medborgeren, den deltagende medborgeren og den rettferdighetsorienterte medborgeren (Westheimer og Kahne, 2004, s 239). Dette kan ses på som ulike idealtyper og kategoriene kan fungere som et analytisk verktøy i møte med læreres tanker på og om demokratiopplæringen.

Den personlig ansvarlige medborgeren handler ansvarlig innenfor hans eller hennes samfunn. Medborgeren kjennetegnes med å plukke søppel, resirkulere og adlyder og overholder lover. Ærlighet, integritet, selvdisciplin og hard arbeid er verdier som vektlegges innen denne typen for medborgerskap. Målet er karakterbygging og å ansvarliggjøring hos den enkelte (Westheimer og Kahne, 2004, s 241). Den deltagende medborgeren kjennetegnes som en som aktivt deltar og bidrar i samfunnet. Talsmenn for dette synet vektlegger å forberede elevene til å engasjere seg og delta i den kollektive samfunns-baserte innsatsen. Fokuset ligger i å lære

elevene om hvordan regjeringen of samfunnsbaserte organisasjoner fungerer, trene dem til å planlegge og delta i organisert innsats og å ha omsorg for mennesker i nød. Den deltagende medborgeren ville for eksempel organisert et arrangement, til forskjell fra den personlig ansvarlige medborgeren som ville donert til arrangementet (Westheimer og Kahne, 2004, s 241-242). Ved den rettferdighetsorienterte medborgeren vektlegges det at elevene må klare å analysere og forstå samspillet mellom de sosiale, økonomiske og politiske kreftene i samfunnet. Man søker etter å forberede elevene til å forbedre samfunnet ved å kritisk analysere og adressere sosiale problemer og urettferdigheter. Den rettferdighetsorienterte medborgeren ser en positiv effekt ved å bidra og engasjere seg i fellesskapsbaserte tiltak. Fokuset ligger i å forstå hvorfor det er som det er, hva roten av problemet er og hvordan en effektivt kan bidra til forandring. Slik skiller den rettferdighetsorienterte seg fra den deltagende medborgeren hvor fokuset ville vært frivillighet (Westheimer og Kahne, 2004, s 242).

Oversikt over Westheimer og Kane sine tre kategorier av den demokratiske medborgeren

<b>Den personlig ansvarlige medborgeren</b>	<b>Den deltagende medborgeren</b>	<b>Den rettferdighetsorienterte medborgeren</b>
Beskrivelse av medborgeren: En som opptrer med personlig ansvarlighet innenfor fellesskapet.	En som gjør et aktivt bidrag til samfunnet gjennom fellefskpasbaserte tiltak.	En som er løsningsorientert og kan gjøre en kritisk vurdering av samfunnets sosiale, økonomiske og politiske utfordringer.
Eksempel: Gir mat til innsamlingsarbeid for de fattige.	Hjelper til med å organisere innsamlingsarbeid for fattige.	Utforsker hvorfor noen mennesker er sultne og er ute etter å finne en løsning på problemet.
Grunnleggende antakelser: Må blant annet ha god karakter og opptre ansvarlig for å løse sosiale problemer.	Borgeren må delta aktivt i de fellesskapsbaserte tiltakene.	Må kunne stille spørsmål og gjøre en kritisk vurdering av samfunnets sosiale, politiske og økonomiske utfordringer.



Westheimer og Kahne konkluderer med at de tre kategoriene som er presentert verken er kumulative eller gjensidig utelukkende. Det er altså ikke gitt at en medborger som passe inn under den ene kategorien ikke kan passe inn under en annen. Medborgeren kan falle innenfor ingen eller alle tre kategoriene (Westheimer&Kahne, 2004, s 241).

### **Politisk informert medborgerskap, rasjonelt autonomt medborgerskap og sosialt intelligent medborgerskap**

I sin artikkel «Hva slags medborger? En undersøkelse av læreres ideer om opplæring til demokratisk medborgerskap» forsøker Stray og Sætra å sette lys på og fremstille hvilke ideer samfunnsfagslærere har om demokratiopplæringen i den norske skolen, og hvilke medborgeridealer som ligger til grunne for disse (Stray & Sætra, 2019). I likhet med Westheimer og Kahne snakker Stray og Sætra om tre idealtypiske forståelser av utdanning til demokratisk medborgerskap.

<b>Politisk informert medborgerskap</b>	<b>Rasjonelt autonomt medborgerskap</b>	<b>Sosialt intelligent medborgerskap</b>
Hva slags medborger: Demokratisk medborgerskap krever kunnskap om politikk. Samfunnsborgere velger politisk representasjon som gjenspeiler deres preferanser og interesser.	Hva slags medborger: Demokratisk medborgerskap krever rasjonell autonomi. Samfunnsborgere kan bruke sin in-telligens på egenhånd, uten å ledes av andre.	Hva slags medborger: Demokratisk medborgerskap krever sosial intelligens. Samfunnsborgere anvender sin intelligens i sosial interaksjon med andre.
Pedagogiske implikasjoner: Utdanning til demokratisk medborgerskap dreier seg om representasjon og valg. Elevene skal bli informerte borgere, og tilegne seg den kunnskapen som er nødvendig for å gjøre et informert valg	Pedagogiske implikasjoner: Handler om å frigjøre individets iboende kapasitet til rasjonell autonomi. Elevene må tilegne seg de kunnskaper, ferdigheter og holdninger som bidrar til at denne ambisjonen kan realiseres.	Pedagogiske implikasjoner: Handler om å utvikle elevenes sosiale intelligens. Sosial intelligens utvikles i samspill med andre mennesker. Utdanning for demokrati skjer gjennom demokrati. Elevene lærer gjennom å erfare og praktisere.

Oversikt over idealtypene

(Stray & Sætra, 2019).

Disse idealtypene har ulike pedagogiske implikasjoner. Under utdanning til politisk informert medborgerskap vil det å ta valg og bli en informert velger bli vektlagt. Elevene skal altså lære seg nødvendig kunnskap som gjør dem i stand til å bli informerte borgere som kan ta valg (Stray & Sætra, 2019). Under utdanning til rasjonelt autonomt medborgerskap vil egenskaper som rasjonalitet og autonomi vektlegges. Skolen blir et redskap for demokrati som skal forberede elevene til å bli gode demokratiske medborgere. For at elevene skal bli gode demokratiske medborgere må de tilegne seg de kunnskaper, ferdigheter og holdninger som er nødvendig for at dette skal kunne realiseres (Stray & Sætra, 2019). Under utdanning til sosialt intelligent medborgerskap vil det at elevene utvikler sosial intelligens og at de lærer seg å bruke sin intelligens i samhandling med andre være vektlagt. Utdanning for demokrati skjer gjennom demokrati, altså lærer elevene gjennom å praktisere og erfare demokrati (Stray & Sætra, 2019).

### **3.7 Læring og tilegnelse av demokratisk kompetanse**

Opplæringsloven beskriver det demokratiske samfunnsmandatet den norske skolen har fått. Til tross for det så finnes det ingen klare retningslinjer i den norske læreplanen eller fagplaner på hvordan dette mandatet skal realiseres (Stray, 2012, s. 15). Stray (2012) viser hvordan demokratisk medborgerskap er en forventet konsekvens av undervisningen, men det er ingen forslag til hvilke metoder lærerne bør benytte seg av eller hvordan undervisningen bør legges opp for å styrke demokratisk medborgerskap (Stray, 2012, s. 15). Spørsmål om hvordan mandatet skal realiseres og hvilke metoder lærerne skal benytte seg av inngår i fagets didaktikk.

Oversatt betyr didaktikk undervisningslære. Didaktikk forklares blant annet som «kunsten å lære bort». Fagdidaktikk forstås ofte som en disiplin som tar opp fagets hva, hvordan og hvorfor (Andreassen, 2012, s. 24). Knytter vi fagdidaktikk opp mot religionsundervisning får vi religionsdidaktikk. Religionsdidaktikk er ifølge Andreassen(2012) de refleksjonene man kan knytte til religionsfaget og undervisningen. Som vi kan se ovenfor i teorikapittelet legger flere skolepolitiske dokumenter føringer for innholdet i skolen. Det blir redegjort for hva elevene skal lære og hvilke kunnskaper de skal sitte igjen med. Det blir også gjort rede for faglige begrunnelser og legitimering. Skolen skal blant annet: «gi elevene kunnskap om

demokrati og øve dem i demokratisk praksis i skolefelleskapet» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 21). Opplæringen i skolen skal gjøre elevene i stand til å vurdere og reflektere, stille spørsmål og yte motstand for andre og seg selv. For å leve sammen i et felleskap er respekt for forskjeller og demokratiforståelse en viktig del (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 21). Undervisningens hvordan blir det ikke lagt like mange føringer for. Det nevnes at god læring innebærer alle strategiene Stray (2012) skildrer og at eleven skal tilegne seg kompetanse i alle formene; læring om demokrati, for demokratisk deltagelse og gjennom aktiv demokratisk deltagelse (Meld. St.28, 2016). Undervisningens hvordan handler om hvordan man på best mulig måte organiserer, strukturerer, tilrettelegger og presenterer lærestoff for å fremme læring hos elevene (Andreassen, 2012, s. 24).

Den tyske pedagogen Wolfgang Klafki poengterer at undervisningen må peke utover aktiviteten som er i klasserommet, og at den må relateres til problemområder i dagens verden. Problemområder som er gjeldene den globaliserte verden vi lever i er blant annet sosial urettferdighet, internasjonale konflikter, makt, miljø og undertrykkelse. (Andreassen, 2012, s. 27). Dette setter religionsundervisningen i en samfunnsmessig sammenheng hvor mye kan kobles til demokrati og medborgerskap.

### **Samhandlingskompetanse**

Skolen er en arena for elevenes utøvelse og oppøvelse av demokratisk medborgerskap. Ulike demokratiforståelser fører til ulike forståelser av hva dette kan gå ut på. Hvilket demokratisyn en har vil altså ha implikasjoner for hvordan elevene kan lære demokrati og medborgerskap i skolen. I Norge har vi det representative demokratiet som politisk styreform. Det kjennetegnes ved at borgerne i samfunnet bruker sin stemmerett for å stemme på de partiene og politikerne som best representerer borgerens egne politiske interesse (Stray, 2012, s. 26). Stray (2012) beskriver som nevnt over fire fortolkningsdimensjoner for demokrati. Den tredje dimensjonen er demokrati som aktiv deltagelse. Demokrati som aktiv deltagelse kalles gjerne deltagerdemokratiet eller for det deliberative demokratiet (Stray, 2012, s. 26-27). Filosofen Jurgen Habermas kobles til den deliberative demokratimodellen. Habermas satte sammen det han mente var det beste fra den liberale og republikanske demokratimodellen.

Kommunikasjon vektlegges med språket som kjernen. Habermas snakker som «det bedre argument» hvor konsensus, samarbeid og det å tilrettelegge for samtale er viktig (Habermas, 1995).

I undervisningssammenheng har skriver Tomas Englund om klasseromsdiskusjoner. Han mener at gjennom deltagelse i ulike samtaler utvikler og tilegner elevene seg viktige kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Englund(2004) har utarbeidet fem kriterier for det han kaller en deliberativ samtale. Kriteriene er inspirert av Habermas og lyder som følgende:

- 1) Ulike synspunkter skal fremheves/tydeliggjøres og det skal gis plass til ulike argumenter
- 2) Det skal alltid finnes respekt for den andre. Ulike argumenter skal lyttes og reflekteres over.
- 3) Man skal streve etter å forstå hverandre og komme til enighet. Problemet skal være i fokus, ikke personen eller utgangspunktet.
- 4) Det må stilles spørsmål ved autoritære og tradisjonelle oppfatninger.
- 5) Det må være rom for argumenterende samtaler uten lærerens kontroll og veiledning (Englund, 2004, s. 257, min oversettelse).

Kriteriene Englund har utarbeidet kan sørge for et klasseromsklima som er med på å stimulere elevene til å bli demokratiske medborgere. Kriteriene skildrer et klasserom hvor det gis plass til argumenter på tross av ulikheter og uenighet og en plass hvor det gis respekt. Dette er et godt grunnlag for at elever kan lære seg å forstå hverandre på tross av ulikheter. I denne prosessen kan viktige demokratiske verdier utøves og læres.

Dialog innebærer alt fra å snakke sammen, bryte meninger og å forstå andres perspektiver. Klasserommet har en mulig rolle som demokratisk arena. Samtaledemokratiet er en vei til demokratisk samhandling i klasserommet. Line Wittek (2012) argumenterer for at dialogiske deltakerstrukturer gir best læring for å stimulere til spesielt demokratilæring. Wittek har en dialogisk tilnærming til læring med et fokus på personens deltagelse (Wittek, 2012, s 182). Deltakerstrukturer knyttet hun til prosessene som skjer i klasserommet. Disse strukturene er

alle viktige for elevenes læring. Derfor må disse deltakerstrukturene gjenspeile samfunnets demokratiske verdier (Witteck, 2012, s. 166).

Konfliktteoretikeren Chantal Mouffe er kjent for sin agonistiske demokratimodell. Mouffe (1999) stiller seg kritisk til samtaledemokratiet, Habermas og hans deliberative demokratimodell. I følge den deliberative demokratimodellen skal uenigheter overkommes og man skal oppnå enighet. Mouffe mener Habermas er for opptatt av konsensus, altså enighet. Mouffe mener vi trenger rom for konflikt. Konflikten som finner sted i demokratiske samfunn verken kan eller bør fjernes. I følge henne må det være lovt å være uenig og gjennom uenighet kan vi lære. Her kan vi snakke om det som kalles uenighetsfellesskap. Iversen (2014) mener det er viktig å se på våre demokratiske fellesskap som uenighetsfellesskap. Han definerer uenighetsfellesskap som: «En gruppe mennesker med ulike meninger, som er i en felles prosess for å løse et problem eller en utfordring» (Iversen, 2014, s. 12). Iversen(2014) snakker om hvordan «offentligheten» i demokratiske nasjoner, blant annet skoleklasser er et eksempel på uenighetsfellesskap. Mennesker har den evnen til å forstå hverandre og derfor kan de gjennom uenighet og diskusjon økte sin innsikt i andres verdensbilde og «dermed gjøre disse mindre truende og mer forståelig» (Iversen, 2014, s. 13-14). Iversen referer også til skoleklasser som et mikrokosmos av storsamfunnet. Derfor mener han det er viktig å lære seg å samarbeide og samhandle med noen man er uenige med. Dette er ferdigheter som inngår i skolens oppdrag og som «utgjør et nyttig samfunnslim...» (Iversen, 2014, s. 22).

### **Oppsummering**

I dette kapitlet har jeg vist hvordan skolens samfunnsmandat om opplæring til demokratisk medborgerskap tematiseres og utdypes i skole- og kunnskapspolitiske dokumenter. Det har også blitt vist hvordan KRLE-faget kan ses på som et demokratisk fag, men også et dannelses fag. Hvordan man best danner og utdanner til demokratisk medborgerskap henger sammen med hvilken forståelse en har av den demokratiske medborgeren. Elevene kan lære om demokrati, som handler om at elevene tilegner seg kunnskap og forståelse. Elevene kan lære for demokratisk samhandling hvor man utvikler ferdigheter og verdier og man kan lære gjennom aktiv demokratisk deltagelse. Hvilken form for nivå elevene lærer på vil ha

implikasjoner på hvilken type medborger de kan kategoriseres som. Gjennom deliberative samtaler og dialoger, samarbeid og uenighet kan elevene lære seg viktige demokratiske forutsetninger. I neste kapittel skal jeg presentere oppgavens datamateriale.

## **4. Analyse og diskusjon**

I kapittel to og tre redegjorde jeg for det teoretiske og metodiske grunnlaget for oppgaven. I dette kapittelet vil det empiriske materialet bli presentert. Funnene har utgangspunkt i de fire kvalitative intervjuene som ble gjennomført. For å få best mulig oversikt valgte jeg å kode, kategorisere og sortere datamaterialet fra intervjuene før jeg startet på selve analysen. Dette kapittelet tar utgangspunkt i spørsmålene fra intervjuguiden (Se vedlegg 1) med forskningsspørsmålene som overordnede kategorier. For å få svar på problemstillingen vil oppgaven ta for seg følgende forskningsspørsmål:

- Hva tenker lærerne om skolen og lærernes mandat om å danne demokratiske medborgere?
- Hva lærer elevene for å bli gode demokratiske medborgere?
- Hvordan kan elevene lære demokrati og medborgerskap i skolen?

I dette kapittelet vil demokrati og medborgerskap i skolen undersøkes gjennom lærernes synspunkter og beskrivelser av skolens samfunnsmandat, demokratiske verdier, verdiformidling og demokratirelevant undervisning. Dette legger grunnlag for videre diskusjon og drøfting i kapittel fem. Som nevnt i kapittel tre er intervjuene gjennomført med fire informanter som jeg har gitt de fiktive navnene Joakim, Pernille, Aksel og Tuva. Joakim og Pernille fra skolen i Nordland, Aksel fra en skole på Østlandet og Tuva fra skolen i Telemark.

### **4.1 Skolen og lærernes samfunnsmandat**

I teorikapittelet ble det gjort rede for demokrati som begrep i tillegg til skolens samfunnsmandat om opplæring til demokratisk medborgerskap slikt det står i skolepolitiske dokumenter. Hvilke perspektiver mine informanter har om og hvordan de forstår skolens samfunnsmandat påvirker og ha mye å si for hvordan danning til demokratisk medborgerskap utøves i skolen. Derfor er det viktig å forstå hvilken forståelse lærerne sitter med vedrørende skolens og deres eget mandat som skolens ansikt. I dette kapittelet vil jeg se nærmere på lærernes forståelse av skolens demokratimandat og hvilke erfaringer de har knyttet til demokratiopplæring i skolen.

## Lærernes forståelse av skolens mandat

Samfunnet har som nevnt gitt skolen et oppdrag, et oppdrag om å danne demokratiske medborgere. Gjennom intervjuene beskriver lærerne ulike forståelser og oppfatninger av deres og skolens mandat. Alt i alt reflekterer svarene at det ligger en del usikkerhet hos lærerne når det kommer til dette. Joakim svarer som følgende på hvordan han forstår skolens demokratimandat.

Joakim: Altså, man er jo styrt av det man skal lære, men så har jo lærerne demokrati nok til å bestemme hvordan de skal gjøre det. Men jeg synes jo på en måte ikke det, altså man kunne nok bestemme mere før. For det som er hovedfokuset, som det har vært de siste 20 årene, er på en måte mål. Hva de skal lære og ikke hvordan de skal lære.

Joakims svar reflekterer en undervisning som er styrt av mål. Dette viser til at han forholder seg til læreplanen i faget. Videre never Joakim at som lærer har man en viktig jobb i det å lære og videreformidle en rekke viktige ferdigheter til elevene sine. Disse skal trenes på og utvikles gjennom skoleløpet. «Elevene skal lære seg å spørre, å argumentere og de skal lære seg å lytte». Ingen av lærerne nevner noe om opplæringsloven når de svarer på spørsmålet. Uten å direkte nevne opplæringsloven ramser Tuva opp mye av innholdet i opplæringslovens formålsparagraf. Hun fokuserer mye på verdidimensjonen ved skolens mandat og beskriver demokratiske ferdigheter, holdninger og verdier hun mener skolen skal være med på å videreformidle til elevene. Om skolens demokratimandat sier hun følgende:

Tuva: Jeg forstår det sånn at vårt samfunn er et demokrati, og det er ikke noe som kommer av seg selv. Det er ikke noe som mennesker uansett kommer til å gjøre, og dermed så er det en veldig viktig oppgave for skolen å bidra i oppdragelsen, en demokratisk tenkemåte.

Tuva tydeliggjør viktigheten av skolen som en arena for å lære om det demokratiet omhandler. Om elevene skal kunne videreføre og lære å leve i demokratiet må opplæringen tilrettelegges slik at de lærer det som er nødvendig for demokratiet. Pernille snakker om mye av det samme. Hun nevner at det er viktig at det blir etablert demokratiske strukturer i



skolehverdagen og at elevene lærer å delta i demokratiske prosesser. Videre mener Pernille at «det er viktig at skolen har et fungerende elevråd og at elevene får ha klassens time, dette kan ha mye å si for elevene». Pernille snakker videre om hvordan elevene gjennom elevrådet og klassens timer kan få ytre sine meninger og at det er viktig at disse blir tatt på alvor. Elevene må bli gjort bevisste på at de kan ha en påvirkningskraft, ikke bare i klasserommet, men også ute i samfunnet. Pernille er også opptatt av ytringer.

Pernille: På generell basis så handler det vel om at man må sørge for å ytre seg. Skal man påvirke på noen som helst måte må man ytre seg, og man må legge handling bak det man sier.

Gjør man ikke det har det ingen effekt. Når det kommer til meg som lærer må jeg lære elevene at deres stemme har en verdi. Det er definitivt en kjempeviktig grunn til at jeg er lærer.

Ytringsfrihet er en sentral menneskerettighet og en viktig del av demokratiet. Demokrati betyr som nevnt tidligere folkestyre. Et demokratisk samfunn trenger altså borgere som kan og vil ytre seg. Pernille er opptatt av at skolen må starte tidlig å lære elevene viktigheten av hvilken påvirkningskraft man faktisk kan ha, og at skolen er en plattform dette skal læres og trenes på.

Aksel snakker mye om forståelse. Han forteller om hvordan han mener at det ikke er læreres oppgave å få alle til å mene det samme som en selv, men at lærernes oppgave er å få elevene til å forstå hva som skjer og forstå hvorfor folk har de meningene de har. Han forteller at man som lærer må forsvare ytringsfriheten, meningsmotstandernes rettigheter like mye som sine egne og at man må bruke sin posisjon til å tjene folks interesser og til det beste for sine medmennesker. Aksel kommer med det han mener er et godt eksempel på skolens demokratimandat.

Aksel: Jeg er også engelsklærer. Så, etter Trump vant presidentvalget var det ikke min oppgave å jatte med elevene hvor fæl han var og hvor dumme de var de som hadde stemt på han, men faktisk å få dem til å forstå hva de som stemmer på han mener, hvilke utfordringer det er de har og hvorfor de gjør det. Der tenker jeg mange av mine kollegaer og journalister

svikter litt, med at alle synes han er dum så da sier vi bare det. Jeg så det som min oppgave å forstå det sånn at dette er en demokratisk prosess, og den må jeg respektere. De mener noe annet en meg, det må vi respektere. Så må vi finne ut hvorfor de mener det, deres utfordringer og hva de sliter med som gjør at de mener som de mener.

Dette kan tolkes som at Aksel er tydelig bevisst på sin egen rolle og det å holde tilbake egne meninger. Han beskriver viktigheten av å kunne forstå den som er uenig med seg, forstå hvorfor de handler som de gjør og derfra respektere prosessen og de meningsbrytningene som er.

Som nevnt så står skolens samfunnsmandat beskrevet i ulike skolepolitiske dokumenter. Videre stilte jeg informantene mine spørsmål om hvilke tanker de har om fagfornyelsen og de nye læreplanene de snart må forholde seg til. Siden tema om demokrati og medborgerskap blir aktualisert i høyere grad her enn tidligere læreplanverk er det viktig å høre om lærerne har satt seg inn i disse. Joakim er svært positiv til de nye læreplanene. Han forteller at tidligere læreplaner ikke har vært like godt mottatt og at det har med å gjøre at lærerne selv ikke har fått vært like mye med i utviklingsprosessen tidligere som de har med denne. Han forteller hvordan de nye tverrfaglige temaene som omhandler livsmestring og demokrati har kommet fra lærerne selv og at dette vil være kjempefint for elevene. Joakim tror det kommer til å bli lettere å fokusere på demokratiundervisningen fremover fordi det fokuseres på i større grad enn tidligere. Som nevnt har Joakim følt seg styrt av dem man skal lære. Nå som det er en større del av læreplanen vil det bli lettere å fokusere på og demokratiopplæringen vil dreie seg om langt mere enn elevråd.

Da Joakim begynte å reflektere rundt fagfornyelsen ble hans tanker om sitt mandat som lærer tydelig.

Joakim: Å lære elevene faktabasert kunnskap kan man gjøre på en undervisningstime, med det er jo ikke det som er viktig. Det viktige er å lære dem å bruke de tingene på en ordentlig måte, og der går jeg foran som lærer med å kunne høre på hva elevene sier. Nå er jeg en

ganske nysgjerrig type av natur og elske å høre på hva elevene har å melde, men det er viktig å høre på elevene. Det som står i de nye læreplanene, det er min jobb å gå frem som et godt eksempel. Å kunne samtale om det elevene mener, at de følger seg trygge i timene mine - det er ikke en enkel jobb, men en kjempeviktig ting i skolen. Hvis man får den tryggheten inn i dem, så øker det deres evne til å kunne resonere og reflektere.

I de nye læreplanene står det også i overordnet del at «lærerne skal fremme kommunikasjon og samarbeid som gir elevene mot og trygghet til å ytre sine meninger...» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Fokuset Joakim har på å gjøre elevene trygge på seg selv er viktig for den demokratiske dannelsen. At man som lærer er opptatt av elevenes innspill og meninger vil være avgjørende for hvordan klasse miljøet oppleves. Oppleves det som trygt og åpent vil det medføre elever som er trygge nok til å uttrykke seg. Trygghet vil være en stor forutsetning blant annet for å kunne være en aktiv og deltagende medborger. Som beskrevet i teorikapittelet beskriver Ludvigsen-utvalget hvordan det å engasjere seg i samfunnet, delta i organisasjonslivet og deltagelse i faglige diskusjoner inngår i den demokratiske kompetansen (NOU 2015:8). Alt dette forutsetter trygghet og kunnskap. I motsetning til Joakim har Pernille og Tuva lite å komme med. De gir begge uttrykk for at de sitter med for lite kunnskap om de nye læreplanene til å kunne si noe, men begge to er positive og spente på hvordan det blir. Det de har å si er at de begge merker at det har blitt mere demokratisnakk blant lærerne på skolen, noe det ikke har vært før.

Aksel forteller også at han og de andre lærerne på skolen ikke har satt seg noe særlig inn i de nye læreplanene, men at de som kristen skole har jobbet med å lage en egen felles KRLE-plan der det typisk kristne perspektivet inngår under demokrati og medborgerskap. Denne planen har flere tillegg enn andre læreplaner. Han forteller hvordan skolen er opptatt av at elevene skal «lære seg å handle til det beste for sine medmennesker, så det handler da om aktiv handling».

Aksel forteller videre hvordan KRLE-faget skal forberede elevene til å bli ansvarlige borgere med fokus på empati, solidaritet og nestekjærlighet. Dette er kristne verdier vi finner igjen i

opplæringsloven, grunnleggende verdier som opplæringen skal bygge på (Opplæringsloven, 1998). Videre forteller han om viktigheten av å lære elevene å delta i etisk refleksjon, å få øvelse i å ta andres perspektiver og å handle til det beste for sine medmennesker. Elevene skal være i stand til å håndtere utfordrende spørsmål, være åpne for andre synspunkter i et mangfoldig samfunn, etisk refleksjon og kunne problematisere. Dette tolker jeg som at Aksel er spesielt opptatt av aktiviserende mål og at skolen og faget KRLE har en stor rolle i utvikling av menings- og holdningsdannelse.

### **Lærernes erfaringer knyttet til demokratiopplæring**

Lærerne har ulik grad av erfaring når det kommer til demokratiopplæringen. Svarene deres viser at alle har sine egne måter å gi elevene erfaringer med demokrati. Tuva blir litt usikker når hun får spørsmålet, men når hun får et oppfølgingsspørsmål har hun mere å si. Tuva går for tiden rektorskole og begynner å reflektere når hun får spørsmål om hvordan hun vil ta demokratiopplæring inn i den nye rollen som rektor. Hun som alle de andre lærerne nevner elevrådets rolle i skolen. Hun forteller hvordan hun som rektor vil være med på møtene elevrådet har for å passe på at alle elevene blir hørt og får være med på å bestemme. Hun vil være tilstede for å være sikker på at demokratiet fungerer. Videre snakker hun om at hun mener elevene må læres opp fra en tidlig alder, allerede fra barneskolen. Pernille mener demokratiopplæringen bør inneholde medbestemmelse i form av at elevene skal få være med på å ta valg som hvordan de skal bli vurdert, hvordan de skal arbeide med lærestoff i timene og hvilke metoder som benyttes.

Elevrådet går igjen i Pernilles erfaringer knyttet til demokratiopplæringen. Hun snakker om hvordan skolen arrangerer elevråd og skolevalg i forbindelse med kommunevalg. Tuva og Pernille snakker om demokratisk deltagelse. Gjennom demokratisk deltagelse kan en ha en stemme og være med på å påvirke i samfunnet. Gjennom skolevalg får elevene trene på både det å delta i valg, å ytre seg, å bruke stemmen sin og være med på å ta beslutninger. Elevene får altså det som Stray omtaler som opplæring gjennom aktiv deltagelse (Stray, 2011, s.107). Elevråd gjelder på generelt skolenivå, men Pernille kommer også med flere eksempler på hvordan hun bruker KRLE-timene sine til å snakke om demokrati.

Pernille: Vi snakker jo om det i KRLE i forbindelse med andre religioner, andre stater. For eksempel den norske kirke, da snakker vi om hvordan demokratiet der fungerer. I forbindelse med andre religioner snakker vi om hvordan dogmer styrer mer enn demokrati, sånn som Islam og at det er ulikt fra land til land. For eksempel i Tyrkia der du faktisk inntil nå har kunne hatt mere demokratiske rettigheter, og for eksempel Pakistan det man ikke har det sånn.

Pernille avslutter svaret sitt med å si at «selvfølgelig skal vi lære dem å bli demokratiske borgere, men det blir mer på et teoretisk plan enn på det praktiske». Pernille skildrer en erfaring om demokratiopplæringen som er knyttet til kunnskapsformidling og kunnskapsdannelse om demokratiet. Joakim kommer med et svar som skildrer helt andre sider. Til å begynne med er han veldig usikker på hva han skal si, men når jeg omformulerer spørsmålet blir han klar i sin tale. På spørsmål om hvordan hans fag er relevant for demokratiopplæringen forteller han at hans fag i aller høyeste grad er relevant og at hans undervisning er basert på grunntankene rundt demokrati.

Joakim: Alle sammen skal ha muligheter, en stemme og det de sier skal ha en verdi. Jeg er klar over at det kan være vanskelig å rekke opp hånden å måtte fortelle hva man mener om ting. Det er på en måte en av de grunnleggende tingene jeg har fokus på i klassen, at alle sine meninger betyr noe. Jeg er ikke nødvendigvis ute etter at de skal vite alle de riktige tingene, jeg er mer opptatt av hva de faktisk tenker, det er det som er interessant.

Joakim legger til at flere tidligere klasseseturer han har vært med på som kontaktlærer kan ses på som en del av demokratiopplæringen. Flere klasser har reist på klasseseture til Tyskland, Auschwitz med de hvite bussene. Her har de fått lære viktige ting vedrørende demokrati, menneskerettigheter og menneskeverdet.

I likhet med Joakim skildrer Aksel det han mener er viktig og hva hans fokus er i sine timer når det kommer til demokratiopplæringen. Han forteller at han lærer elevene at demokrati handler om mere enn bare å få lovt til å stemme, at demokrati ikke bare er et politisk ståsted,

men noe som faktisk omgir elevene til enhver tid. Elevene skal lære at demokrati også omhandler ytringsfrihet og fravær av korrupsjon. I tillegg til dette forteller Aksel om hvordan skolen som kristen og deres kristne fokus på det som blir tatt opp er en del av demokratiopplæringen i hans fag. Den kristne siden av demokratiet finner vi i opplæringsloven der det beskrives at opplæringen blant annet skal bygge på grunnleggende verdier i kristen arv og tradisjon (Opplæringsloven, 1998). Dette gjelder alle skoler, men skolen Aksel jobber har et spesielt fokus på det kristne og setter en kristen tenkemåte og verdier veldig høyt.

#### **4.2 Om kunnskaper, ferdigheter og verdier**

Å ha demokratisk kompetanse innebærer å besitte ulike demokratiske kunnskaper, ferdigheter og verdier. Den demokratiske kompetansen en sitter med gir forståelse og vil ha noe å si for blant annet hvordan en møter ulike utfordringer og hvordan en møter andre mennesker. Vi har alle et sett med verdier, men hvilke demokratiske verdier er det skolen formidler til elevene sine? Som nevnt i teorikapittelet beskriver opplæringsloven hva samfunnet trenger at elevene lærer seg for å bli gode demokratiske medborgere. Verdiene skolen skal formidle utdypes også her. Demokratiopplæringen skal også gi elevene opplæring i demokratiske ferdigheter og opplæring om demokrati. Alle lærerne er klare på det de mener er viktig at elevene skal tilegne seg for å bli gode demokratiske medborgere. Hvilke kunnskaper, ferdigheter og verdier som blir formidlet og hva lærerne mener om hva det innebærer å være en god medborger vil ha mye å si for hvilke borgere skolen danner. Samfunnet er bygd opp på visse verdier. Skolens verdigrunnlag er som nevnt beskrevet i opplæringslovens formålsparagraf og i læreplanverket. Hvilken demokratiforståelse lærerne har av det som står i de skolepolitiske dokumentene vil ha noe å si for hva hver enkelt lærer formidler til elevene sine.

#### **Den demokratiske medborgeren**

I teorikapittelet ble det redegjort for demokratisk medborgerskap som begrep. Under intervjuene skulle lærerne blant annet svare på hva de legger i det å være en god medborger. Tuva forteller at man må tenke på hvem man har lyst å møte i samfunnet og hvilke verdier man vil at den personen skal ha. Hun skildrer en person som er åpen for å møte alle mennesker, en som ikke er dømmende eller baksnakker andre. Hun legger til: «jeg tenker at

det fineste er jo at vi er godt på vei til å få elever som har stor takhøyde for hverandre». Tuva ser åpenbart på respekt som en viktig egenskap eller karaktertrekk hos en god demokratisk medborger. I tillegg snakker hun om demokratisk deltagelse og hvordan en medborger må bruke den stemmen de har. På den måten kan man være med å påvirke i samfunnet. Aksel beskriver den gode medborgeren som en som har kunnskap og bruker denne kunnskapen til å delta i demokratiske prosesser ute i samfunnet. Aksel: «Å ha grunnleggende kunnskap vil være avgjørende for deltagelse». Joakim beskriver den gode medborgeren følgende:

Joakim: En god medborger er noen som har plass til andre mennesker, som har respekt for dem. En god medborger jobber godt og hardt, går foran som et godt forbilde, er en som ikke tar relativt mye plass, som har rett ryggrad og som kan mene ting.

Joakim nevner også hvor viktig det faktisk er at elevene respekterer hverandre. I dagens mangfoldige samfunn er dette en viktig egenskap hvor det å respektere hverandre og å respektere ulikhet er noe som virkelig trengs. Joakim ramser opp mange karaktertrekk ved hans syn på den gode medborgeren og er mer opptatt av sosial rettferdighet fremfor blant annet deltagelse i samfunnet. Han slenger inn: «Du trenger liksom ikke være så sykt flink i lokalsamfunnet ditt. Bare ikke vær teit, vit forskjell på rett og galt».

Tuva beskriver medborgeren som en som har respekt for andre. Hun er opptatt av etikk og moral og mener at dette er tema som er veldig viktig for demokratiundervisningen. Pernille setter også etikken høyt og sier: «vi kan ikke ha et demokratisk samfunn uten etikk og etikken skal styre det demokratiske». Å handle etisk og riktig er altså egenskaper medborgeren har.

Videre havner egentlig alle lærerne litt i tenkeboksen, men når de får spørsmål om hva de mener er viktig at elevene tilegner seg av kunnskaper og egenskaper har alle mange tanker. Lærerne kommer med dype beskrivelse på det de mener en god medborger besitter. Deres tanker om hva som er relevant og viktig at elevene tilegner seg sier mye om lærernes syn på den gode medborgeren. Joakim forteller hvordan han mener at alt er viktig, men at det grunnleggende er å ha respekt for andre og seg selv. Han utdyper:

Joakim: Du skal være glad i seg selv. Er du det, kan du være glad i langt flere. Skal jeg ta det store bildet, uten å høres ut som jeg er med i en missekonkurransse, så er vi jo alle her sammen. Vi er pliktige til å respektere hverandre, det ligger i de grunnleggende menneskerettighetene. Det jeg synes er interessant er når jeg diskuterer sånne her ting med elevene på ungdomsskolen, de er så utrolig tolerante for andre.

Joakim nevner menneskerettighetene. Som vi har sett på i teorikapittelet utfyller menneskerettighetene og demokrati hverandre og ingen av dem er en selvfølge. I motsetning til Joakim som er veldig verdi- og handlingsorientert er Aksel også opptatt av demokratisk kunnskap. Han mener det er viktig at elevene lærer fakta om demokratiet og om demokratiske prosesser. Den demokratiske medborgeren har altså grunnleggende kunnskaper om demokratiet og hvordan det fungerer. Han er opptatt av at elevene er informerte. Aksel legger til at en sentral ting for demokratiopplæringen er forståelse. Han sier: «Man må lære seg å forstå den andre siden, for da kan du også forstå deg selv. Da blir du sannsynlig mere nyansert i dine standpunkter også». Vi kan se at både Aksel og Joakim har det vi kan kalle en sosial forståelse av den gode medborgeren, mens at Aksel i tillegg har en individualistisk forståelse med sitt fokus på kunnskap. Noen lærer om demokrati gjennom interaksjoner mellom andre, mens andre lærer om demokrati ved å lære seg faktabasert kunnskap. Pernille referer til det hun sier er uttalte verdier i samfunnet, og forteller at hun er opptatt av menneskeverdet. Om det sier hun: Elevene skal lære seg at alle er like mye verdt, økonomi, kjønn, legning osv. skal ikke spille noen rolle». Igjen er vi innom menneskerettighetene. Respekt for menneskeverdet er en grunnverdi som er viktig for demokratiet og en viktig demokratisk egenskap.

Lærerne har en del ulike svar, men alt i alt vektlegger og skildrer de mange av de samme verdiene. I intervjuet med Pernille diskuterer vi LK06 og hvordan begrepet medborger ikke utdypes eller forklares her.

Pernille: Jeg kunne ønske læreplanverket sa mere om medborgerskap. Jeg tror ikke alle skoler har en felles forståelse, men de aller fleste lærerne har nok felles verdier. Dette er ikke noe vi diskuterer i fellesskap på skolen her, men noe vi sikkert skulle gjort. Hadde vi diskutert mere



sammen ville nok demokratiopplæringen vært større og mere tydelig. De som ikke er bevisste på det ville fått en påminnelse av dem som faktisk fokuserer på det.

Pernille nevner det lille hun har fått med seg om de nye læreplanene og demokrati og medborgerskap som nytt tverrfaglig tema. Hun legger til at dette er ambisiøst og håper at det er god informasjon og defineringen som kan sørger for et større fokus på det, men også et mere felles fokus.

### **Skolens rolle i verdiformidling**

Lærerne får spørsmål om skolene gjør noe aktivt for å styrke demokratiske verdier. Her blir elevråd og skolevalg tatt opp igjen. Pernille mener at det er i hovedsak de to måtene skolen bidrar på, men legger til at elevene har medbestemmelse i klasserommet, men i en minimålestokk. De får gjennom avstemming være med på å bestemme småting som hvilke farger gardinene på klasserommet skal ha og om når de skal ha en prøve. Her snakker Pernille om medvirkning og medbestemmelse. I læreplanens overordnende del knyttes demokrati og medvirkning sammen. Joakim nevner også at han lar elevene være med på å bestemme i flere forskjellige anledninger, men at elevene som regel ikke forstår dette som en demokratisk prosess. Medbestemmelse som en demokratisk prosess er altså tilstede, men i altfor liten grad. Tuva nevner at mener skolen kan bli mere demokratisk og at man bør tenke mye mere på hvordan elevene kan bli tatt inn i arbeidet. At elevene må få være med på å bestemme mere, både når det gjelder det faglige og når det kommer til struktur. Medbestemmelse er en viktig del av elevenes rettigheter. Elevenes stemme og meninger skal bli hørt og tatt på alvor. Barnas rett til medbestemmelse finner vi som nevnt i teorikapittelet i paragraf 12 Barnekonvensjonen.

En plass elevene har medvirkning i større grad er gjennom skolens arrangering av elevråd og skolevalg. Aktiviteter som dette er med på å lære opp elevene til demokratisk deltagelse. I følge Pernille så bidrar skolen på den måten at de gjør elevene aktive og lærer dem opp gjennom aktiv demokratisk deltagelse. Det første Aksel nevner er også elevrådet og at elevene skal trekkes inn og få være med på å ta avgjørelser. Videre blir han litt stille og sier: «Helt ærlig vet jeg ikke, jeg tenker mest på hva jeg skal gjøre og hva jeg vil de skal få med seg».

Han forklarer hvordan skolen og lærere burde forvente mer enn bare refleksjon fra elevene, men faktisk deltagelse. Med aktiv deltagelse utdyper han: «du skal aktivt gjøre noe for dine medmennesker». Aksel fortsetter å forklare hva han selv gjør og det han mener skolen *bør* gjøre, fremfor det skolen faktisk gjør. Han mener at å legge opp til diskusjon er en viktig del av skolens oppgave. Aksel skildrer hvordan man bør sette elevene i en situasjon der de må avklare sine standpunkter. Han fortsetter:

Aksel: Man må spørre elevene «hva mener du?». Jeg spør ofte elevene mine om hva de mener, så sier de «jeg vet ikke». Da sier jeg «jeg spør ikke om hva du vet, men om hva du mener, hva du tenker, hva du synes, ett eller annet standpunkt må du ta». Hvis vi kan gjøre mere av dette, samtidig som vi setter dem i situasjoner der de faktisk må prøve sine standpunkter og argumentere, så vil nok det hjelpe.

Pernille og Joakim forteller begge om skolens arrangering av FN-dagen og om hvordan menneskerettighetene settes i sammenheng med demokrati. De nevner også at skolen tilbyr valgfaget innsats for andre. Det går ut på at elevene gjør alt fra å rydde på skolen, organisere og planlegge arrangementer for resten av elevene på skolen og besøke eldre på gamlehjem. Aksel forteller at hans skole også tilbyr innsats for andre og at det er han som underviser i det. Han forteller hvordan valgfaget gir elevene et perspektiv ut. Elevene blir gjennom varierte og praktiske oppgaver ansvarliggjort på en helt egen måte, i tillegg til å forberedes til å delta aktivt i samfunnet.

Skolen er ingenting uten lærere. Joakim reflekterer rundt det å være demokratisk anlagt som lærer og hvor viktig det faktisk er for samfunnet og for demokratiopplæring elevene vil få. Han forteller at demokratiopplæringen kommer veldig naturlig for han. Han fortsetter:

Joakim: Så lenge vi er demokratisk anlagt og så lenge vi har en demokratisk tradisjon som sitter i ryggmargen på oss. Jeg tenker også at i det multikulturelle samfunnet så er ikke det nødvendigvis noe som sitter ho alle, så derfor blir det viktig å fokusere på det, og da kan vi jo tenke oss at vi tar disse tingene litt for gitt. Vi må ikke tro at det er en selvfølge at alle er

demokratisk anlagt fordi demokrati er jo best, det kan være en trussel for demokratiet. Dette er vel en grunn til at det skal bli mere vektlagt nå i læreplanene, fordi det ikke er en selvfølge for alle.

I teorikapittelet ble det redegjort for ulike fire fortolkningsdimensjoner for demokrati. Gjennom Joakim sine refleksjoner ser vi hvordan skolen har en viktig rolle i det å utvikle en felles demokratisk identitet, demokrati som et felles verdigrunnlag (Stray, 2011, s. 26).

Tuva jobber på en skole i Telemark, hennes skole skiller seg ut fra de andre i hvordan de jobber aktivt med å styrke elevenes demokratiske verdier. Tuva forteller at de har et program de kaller for ART. Programmet går ut på sosial ferdighetstrening, ferdigheter som skolen tenker at elevene vil trenge i et demokratisk samfunn. Programmet inkluderer tolv egenskaper skolen setter høyt. Tuva beskriver dem følgende: «Det går ut på hvordan man er mot hverandre. Det å kunne dele, det å være sammen, å samarbeide, være en god venn og respektere hverandre». Vi kan tolke det som at skolen er opptatt av at elevene skal utvikle verdi- og ferdighetskompetanse som er viktig for demokratiet, og dette lærer de gjennom å trene på det i skolen. Tuva vektlegger at det må trenes på hvis elevene skal bli engasjerte til å delta i samfunnet. Bystyret i byen Tuva bor i har latt elevrådet på skolen være med på å ta valg vedrørende fordeling av penger i kommunen og bestemme hvem som skal på hva. Dette er demokratisk prosess som gjør at elevene lærer gjennom å aktivt delta i demokratiske prosesser. Her ser vi hvordan de praktiske tingene skolen gjør gir læring. Tuva forteller at det er viktig å ikke bare lese om det, men også å gjøre det.

#### **4.3 Demokratiske praksiser og arbeidsmåter**

Demokratiopplæringen skal forberede elevene til å gå ut i storsamfunnet som gode medborgere. Demokratiopplæringen skal også gi opplæring i ulike demokratiske ferdigheter og verdier. Hva og hvordan elevene lærer, hvilke undervisningsmetoder som benyttes vil ha mye å si for hva elevene sitter igjen med av demokratisk kompetanse og hvordan de videre utøver den kompetansen de sitter med. Noen undervisningsmetoder kan passe bedre enn andre for å fremme demokratisk kunnskap. Hvilke arbeids- og undervisningsmetoder benytter

lærerne seg av? Hvilke temaer jobbes det med og hvilke aktiviteter gjennomføres i forbindelse med demokratiopplæringen i KRLE? Lærerne blir stilt spørsmål om hva de mener er viktige mål for demokratiundervisningen, hva deres demokratiundervisning rommer og hvordan de bruker KRLE-faget og ulike arbeidsmåter for å aktualisere demokrati og medborgerskap.

### **Demokratiundervisningens mål**

Lærerne nevner mye av det opplæringsloven og læreplanen sier om demokratiundervisningens mål. Lærerne skildrer først ganske like mål med demokratiundervisningen, men varierer i hvilke arbeidsmetoder de tar i bruk. Lærerne er som nevnt tidligere opptatte av respekt, i tillegg nevnes det at alle skal være venner. Tuva forteller at det største for å ha et demokrati er å respektere hverandre og hverandres meninger. Samfunnet trenger altså borgere som er opptatt av hvordan vi behandler hverandre, både på det personlige plan, men også i det fellesskapet som vi lever i. Tuva mener at dette er et av de viktigste målene med demokratiundervisningen.

Pernille som tidligere kun snakket om viktigheten av å lære elevene å ytre seg, har mye å tilføye når hun får spørsmål om hvilke mål som er viktige. Pernille mener at det å danne gode medborgere er det viktigste målet. Om målene med demokratiundervisningen forteller hun:

Pernille: Det at elevene skal bli gode borgere. At de faktisk skal delta i dette, ta det inn i seg selv og gjøre det til en del av deres måte å leve på, sånn at vi faktisk har folk som stemmer, som deltar politisk, som deltar i og som sier ifra, som bruker ytringsfriheten sin og som tar tak og fører samfunnet videre. Det er jo vårt mandat å skape gode medborgere, danne gode medborgere.

Pernille skildrer skolens og undervisningens mål som et mål om å danne demokratiske medborgere. Vi kan koble Pernilles tanker om skolens oppdrag som et danningsoppdrag. Skolens danningsoppdrag finner vi som nevnt tidligere i opplæringslovens formålsparagraf. I følge Pernille er en god medborger en som gjennom aktiv deltagelse er med på å videreføre og utvikle samfunnet. Undervisningen må altså legge opp til læring som gjør elevene i stand

til å stå opp for og være trygge på seg selv. Når Pernille svarer på spørsmål om hva som vektlegges i demokratiundervisningen skildrer hun et annet bilde. Hun forteller om en undervisning som fokuserer mere på teori enn på praksis. Hun forteller at fokuset ligger i å lære om det teoretisk og historiske. Pernille refererer til læring om grunnloven, 1814 og stemmerett. Joakim forteller også hvordan det historiske blir vektlagt i skolen. Han nevner historisk demokrati, hvordan demokrati oppstår og stortingsvalg som det som blir vektlagt mest. Han legger til : «Den daglige biten hvor vi praktiserer demokrati er det som er viktig, men man bevisstgjør jo ikke elevene på at det er demokrati vi holder på med». Læringen Pernille og Joakim referer til er typisk kunnskap som skal formidles og læres i samfunnsfag. Samfunnsfaget er viktig i skolens demokratiundervisningen, men fokuserer på kunnskapsformidling om demokratiet fremfor for og gjennom.

Aksel forteller at hans klasser har en rekke sosiale mål de jobber med. Dette er mål som klassen sammen jobber med gjennom hele året. Målene skal bidra til at elevene skaper trygghet og har respekt for hverandre. Aksel nevner at klassen har utarbeidet det han kaller for trivselsregler. Disse skal sørge for at alle er komfortable til å kunne si sine meninger og bidra til diskusjon og dialog i klasserommet. Joakim er som nevnt tidligere opptatt av at elevene skal være komfortable og føle seg trygge til å bruke stemmen sin i hans timer. De skal ikke være redde for å bli gjort narr av hvis de velger å dele sine tanker og meninger. Joakim er opptatt av at elevene skal vite at deres stemme har en verdi. Dette kan også ses på som et sosialt mål. Nettopp det å jobbe for at alle elevene skal føle seg trygge i det fellesskapet klassen er. Lærer man å bli komfortable med seg selv og egen stemme vil det naturligvis bli lettere å bidra og bruke sin stemme som medborger ute i samfunnet. Aksel forteller at han også har et fokus på sosiale mål når han planlegger undervisning og arbeidsmetoder. Han er glad i at elevene arbeider i grupper når de skal gjøre enkelte oppgaver.

Aksel: Jeg benytter meg kanskje litt for mye av gruppearbeid, men det er så mye fint med det.

I tillegg til at KRLE er et fag hvor det er mange temaer hvor gruppearbeid er en velegnet metode å bruke for å lære. Gjennom å arbeide flere sammen lærer elevene seg mye de kanskje ikke selv er helt klar over at de lærer. De må selv fordele arbeidsoppgaver, snakke med

hverandre og bli enige - på tross av forskjeller og uenigheter. De lærer viktige ting som å samarbeide og å kommunisere med hverandre.

Gjennom ulike sosiale mål som Aksel og Joakim er opptatt av og arbeider med lærer elevene viktige forutsetninger for å være gode demokratiske medborgere. Aksel mener at om elevene kan forholde seg til hverandre og samarbeide og kommunisere på tross av ulikheter vil det hjelpe dem å ta del i det demokratiske storsamfunnet.

### **Arbeids- og undervisningsmetoder i KRLE-faget**

Lærerne bruker KRLE-timene sine forskjellig for å lære om og formidle demokratisk kompetanse. Lærerne fremhever flere arbeidsmåter som de benytter seg av og som de mener er velegnet for å undervise og lære elevene om demokratiske verdier. Lærerne skildrer ulike temaer og aktiviteter elevene pleier å arbeide med i deres KRLE-timer. Felles for lærerne er at de snakker om hvor stor pedagogisk frihet læreplanen faktisk gir dem når det kommer til metode, undervisningsens hvordan. Læreplanen legger ingen spesielle føringer på hvilke undervisnings- eller arbeidsmetoder som skal tas i bruk. Dette kan ses på som både positivt og negativt ut ifra hvordan lærerne velger å gjennomføre undervisning.

Pernille: Læreplanen sier lite om hvordan demokratiopplæringen og dens mål skal gjennomføres i skolen. På grunn av det har den enkelte lærer i praksis hele ansvaret for å utforme demokratiske undervisningsopplegg og timer. Nettopp det kan føre til store ulikheter og variasjoner i hva som faktisk vektlegges.

Joakim er lite fan av tavleundervisning. Han forteller at han gjennom sine 14 år som lærer har lært seg viktigheten av det å variere undervisningen. Han never tidsaspektet ved det hele, at det for mange kan være tidskrevende å få til variert undervisning, men at jo lengre fartstid en har jo lettere blir det å prioritere. Joakim hevder at for mange benytter seg av for mye tavleundervisning i det dagligdagse. Joakim: «Det er jo ikke demokrati det! Man skal få ytre sine meninger, man er jo nødt til å praktisere det for å lære det». Undervisningsopplegg som

legger til rette for at elevene kan være med å delta og å ytre sine meninger er altså en viktig del av demokratiundervisningen ifølge Joakim.

Joakim forteller også om ulike temaer han bruker å ta opp med sine elever, blant dem også dagsaktuelle saker. Dette er en måte å gjøre elevene informerte på og det er viktig at de holder seg oppdaterte på hva som skjer ute i samfunnet og i verden. Joakim nevner hvordan religiøse konflikter, som Israel-Palestina konflikten er en viktig del av undervisningen. Videre nevner han islam og terror kontra den vestlige verden som temaer han synes er viktig å belyse. I forbindelse med disse temaene er Joakim opptatt av at elevene skal lære seg viktigheten av å være kildekritiske.

Joakim: Leser du alt som står i media får du en sånn følelse av at det er 1.7 milliarder muslimer som går rundt med bombebelte klar til å sprengre hva enn det skulle være og at dem alle er personlig eller fanatisk religiøs. Men, de fleste er kulturelt muslimer og alt de vil er å leve i fred og ro. Media forvrenger alt og sprer fremmedfrykt. Elevene trenger å bli kritiske tenkere.

Joakim setter kritisk tenkning i sammenheng med demokrati. Eksemplet han kommer med viser til viktigheten av å kunne si ut og søke informasjon. Joakim benytter altså KRLE-timene til å blant annet lære elevene kunnskap og gi de ferdigheter som stimulerer dem til å tenke kritisk. Joakim er ikke alene om å koble kritisk tenkning til demokrati. Flertallet av lærerne i Stray og Sætra sin undersøkelse av læreres ideer om opplæring til demokratisk medborgerskap i skolen svarte at «Å utvikle elevenes evne til kritisk og uavhengig tenkning» er de viktigste målene (Stray & Sætra, 2019).

Pernille forteller om temaer hun setter i sammenheng med demokratiundervisningen i KRLE. Hun nevner menneskeverdet, kvinners rettigheter, sammenligning av hvilke rettigheter en har i de ulike verdensreligionene med eget samfunn og ytringsfrihet. Om ytringsfrihet forteller hun at «dette med jøder» er et hett tema. Har man egentlig lovt til å si alt? Pernille: «Elever

har en tendens til å si «jævla jøde» uten å helt vite hva det er de sier. Har man lovt til å krenke jøder, er det en del av ytringsfriheten?».

Lærernes svar viser at de alle i størst grad bruker flere undervisnings- og arbeidsmetoder som er demokratiske i undervisningen sin. Tuva forteller at hun ofte benytter seg av par- og gruppearbeid. Hun mener at gruppearbeid er demokrati mens det å stå på tavla med kateterundervisning er det minst demokratiske. Tuva er opptatt av at elevene må lære gjennom å praktisere. Når hun får oppfølgningsspørsmål om hvordan elevene lærer svarer hun:

Tuva: Altså, man må jo lære elevene hva demokratiet innebærer. Jeg mener, kan man lære bort demokrati uten at elevene får praktisere det? Nei, det tror jeg ikke. Jeg tror det speiler seg i samfunnet. Samfunnet har jo en stor rolle, man må jo oppleve det.

Svaret til Tuva skildrer viktigheten av å lære om alt det demokratiet omhandler. Ikke bare kunnskap om demokratiet, men som Stray(2011) skildrer, også kunnskap og opplæring gjennom demokratisk deltagelse. Gjennom de ulike metodene lærerne benytter seg av lærer elevene seg viktige demokratiske ferdigheter og verdier. Alle de andre lærerne lar også sine elever jobbe mye i grupper. Pernille forteller at hun pleier å dele klassen i ulike grupper hvor de så øver seg på å ta andres standpunkter. Elevene får utdelt caser hvor ulike valg og verdier blir diskutert. Pernille forteller hvordan denne øvelsen gjør at elevene utvikler demokratiske egenskaper gjennom etisk tenkning. Her nevner Tuva nettopp det som står om demokrati og medborgerskap i de nye læreplanene. I KRLE skal det tverrfaglige temaet handle om at elevene gjennom etisk refleksjon skal få øve seg på å ta ulike perspektiver og å bli i stand til å problematisere og stille spørsmål (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Tuva sier at tema etikk og moral er spesielt viktig for demokratiundervisningen i faget, det er Pernille og Aksel enige i. Pernille: «Man kan ikke ha et demokratisk samfunn uten at etikken står helt på topp. Etikken må være det som styrer alt det demokratiske egentlig. Ikke bare i KRLE, men sånn overordnet».



I likhet med Tuva forteller Aksel og Joakim forteller hvordan de pleier å la elevene øve seg på å ta andres standpunkter og at dette er en viktig del av den aktive og deltakende læringen.

Joakim forteller at det å ta standpunkter en vanligvis ikke har er en artig men vanskelig øvelse å gjøre. Han sier at det går på det å formulere seg på gode måter og å ikke la seg bevege følelsesmessig i for stor grad. Joakim: «Det er viktig å ha følelser, også i debatt, men for å bli hørt, og da bidra i demokratiet i større grad må du på en måte beherske deg».

Aksel forteller om et opplegg han brukte nylig i KRLE-timen når klassen hadde om etikk og moral. Målet med opplegget var at elevene skulle lære seg viktigheten av å forstå andres perspektiver og at man kan være uenige utenat det betyr at den andre er umoralsk. Aksel valgte tre eksempler som han tenkte at elevene hadde en viss anelse om hva handlet om. Klimasaken, innvandring og abort skulle problematiseres. Ved å belyse begge sidene av saken, ikke bare den man er enig i, men den man også er høyst uenig i, ville Aksel prøve å få elevene til å forstå.

Aksel: Vi tok dette inn på pliktetikk og konsekvensetikk. Hvordan forskjellige resonnementer og det og da se at den som er uenig med deg trenger ikke å ha misforstått alt, men følger et annet etisk resonnement. Ta innvandring for eksempel, sånn pliktetisk sett skal man hjelpe alle som trenger det, men så ser vi på konsekvensene og hva dette vil føre til. Jeg viste klassen statistikk som viste det at hvis vi åpner opp for alle flyktninger og innvandrere så vil det faktisk få negative konsekvenser. Her ser vi at den som mener det ene ikke er stakk dum, men ønsker å være god å gjøre det rette, sånn prinsipielt sett. Den andre som da er motstander av det er ikke slem, men ser konsekvensene og tar dette innover seg. Her ser vi hvordan man hadde forskjellige utgangspunkter og tenkte forskjellig uten at noen er umoralske. Etter dette var det mange som trodde de visste hva jeg mente, og jeg mente selvfølgelig det motsatte av dem fordi jeg trakk frem gode grunner for å mene det de ikke mente. Målet mitt var jo at de skulle forstå at andre kan mene noe annet enn dem. Alle må kunne se ting fra begge sider og respektere andres meninger. Folk er ikke slemme eller dumme kun fordi de mener det motsatte av deg, de bare tenker på andre ting på en annen måte.

Aksel mener at hans eksempel skildrer sentrale deler av demokratiopplæringen. Ved at elevene lærer seg å forstå den andre siden, da kan de også forstå seg selv bedre og bli mere nyansert i sine standpunkter. De andre lærerne forteller at de også benytter seg av lignende oppgaver i sin undervisning. Joakim forteller at han pleier å ha debatter der elevene skal argumentere for noe de egentlig ikke mener eller står for. Han nevner også en øvelse som heter fire hjørner. Dette gjør han for å lage trygge rammer i klasserommet. Det er flere mål med øvelsen, blant annet å få elevene til å bli komfortable med å snakke, få dem til å ta andres synspunkter og å lære dem å stå for egne valg. Ut i fra lærernes svar ser de på skolen som en plass for elevene skal kunne ytre seg, de skal gjennom erfaringer med forskjellige aktiviteter lære seg ulike former for medvirkning og deltagelse og de skal kunne tenke selvstendig.

### **Oppsummering**

Lærerne har ulike forståelser av skolens demokratimandat, men det viktige er at alle er bevisste på sitt mandat som lærer og sin rolle i demokratiopplæringen. Demokratiopplæringen har i stor grad basert seg på hver enkelt lærers forståelse av demokrati, men lærerne stiller seg veldig positive til fagfornyelsen og forteller at det har vært mer demokratisnakk blant lærerne nå etter at de begynte å se på de nye læreplanene. Lærerne har ulik grad av erfaring når det kommer til demokratiopplæring, men alle har sine måter å gi elevene sine ulike erfaringer med demokrati. Sånn generelt nevner alle lærerne skolens arrangementer av elevråd og hvordan dette er med på å lære elevene om blant annet medbestemmelse og læring gjennom trening og erfaring. Lærerne vil stå frem som gode eksempler for elevene sine. Lærerne jobber for å utfordre elevene, for at de skal føle seg trygge, for at de skal bli nysgjerrige og interesserte. Lærerne er opptatte av at elevene skal bli gode borgere og at skolen skal bidra i denne oppdragelsen og videreføre den demokratiske tenkemåten. Lærerne mener det er viktig at elevene lærer alt det demokratiet omhandler, men har alle et spesielt fokus på verdi- og handlingsdimensjonen. Lærerne vil at elevene skal bli forståelsesfulle, de skal vise respekt, ville delta og de skal være i stand til å ytre seg. Lærerne er spesielt opptatt av at elevene skal

lære å ha respekt, både for seg selv men også for andre. Hvordan man behandler hverandre er altså noe lærerne setter høyt og er en egenskap de mener er viktig for den gode medborgeren.

KRLE-faget brukes til å lære om demokrati ved å blant annet sammenligne og se på forskjeller fra land til land, religion til religion, hvordan demokrati ikke er en selvfølge eller skal tas for gitt. KRLE-timene brukes til å snakke om rettigheter, menneskeverd og likestilling. Faget KRLE gir også muligheten til å lære om kildekritikk, etikk, moral, kritisk og etisk tenkning. Sett bort ifra fagstoff benytter lærere seg av flere ulike undervisningsmetoder i faget som kan ses på som demokratiske. Gjennom par- og gruppearbeid, caser, debatter og diskusjoner lærer elevene seg viktige demokratiske egenskaper. Lærernes svar viser til hvordan KRLE-faget fungerer som en plattform hvor elevene gjennom ulike arbeidsmåter, praktiske oppgaver, og diskusjon får både trening og erfaring i hvordan de kan påvirke og engasjere seg i demokratiske prosesser. Elevene lærer seg også viktige demokratiske verdier gjennom KRLE-undervisningen. Lærerne legger til rette for læring og demokratisk samhandling gjennom varierende arbeidsmetoder og arbeidsmetoder som en del av sosiale mål. Arbeidsmetoder som alle lærerne benytter seg av i varierende grad er gruppearbeid, debatter og diskusjoner om ulike tema. Disse skal sørge for at elevene får oppleve meningsbrytning, konflikthåndtering og meningsdannelse. Dette viser til lærernes store roller i skolens verdiformidling. Arbeidsmetodene fungerer også som sosiale mål hvor elevene lærer av og med hverandre.

Oppsummerende ser vi at lærerne ser på skolen som en arena hvor det skal læres og trenes. Lærerne er opptatte av at elevene må få «teste» seg for å lære seg demokratiske verdier og ferdigheter. Elevene må gjøre demokrati. Ved å få testet det i skolen vil de ikke bare ha kunnskap om det, men også kunne uttrykke og bruke det i praksis. Her ser vi hvordan god undervisning om demokrati er gjennom demokrati.

## 5. Drøfting og diskusjon

I forrige kapittel ble datamaterialet fra intervjuene lagt frem. I dette kapittelet vil analysen av datamaterialet presenteres og drøftes. Innledningsvis ble det presisert at formålet med oppgaven er å undersøke KRLE-læreres perspektiver på skolens mandat om opplæring til demokratisk medborgerskap i ungdomsskolen. Kapittelet deles inn i tre deler hvor lærernes refleksjoner drøftes og diskuteres.

Kapittel 5.1 fokuserer på første forskningsspørsmål som er: «Hva tenker lærerne om skolens mandat om å danne demokratiske medborgere». Kapittelet ser på hva lærerne tenker om skolens og sitt mandat som lærere, hva mandatet omhandler og hva lærerne vektlegger i demokratiopplæringen. Dette drøftes i lys av skolepolitiske dokumenter, teori fra Børhaug og Stray.

Kapittel 5.2 fokuserer på andre forskningsspørsmål som er: «Hva lærer elevene for å bli gode demokratiske medborgere». Dette belyses ved å se på blant annet hvordan lærerne skildrer den gode medborgeren og skolens rolle i verdiformidling. Kapittelet handler om de demokratiske verdiene, kunnskapene og ferdighetene som kommer til uttrykk gjennom lærernes refleksjoner. Lærernes forståelse av den demokratiske medborgeren og andre beskrivelser av verdier, kunnskaper og holdninger drøftes i lys av de tre formene for medborgerskap som Westheimer og Kahne presenterer; den ansvarlige, den deltagende og den rettferdighetsorienterte medborgeren. Det drøftes også i lys av idealtypene Stray og Sætra presenterer, som er; politisk informert, rasjonelt autonomt og sosialt intelligent medborgerskap.

Kapittel 5.3 fokuserer på tredje forskningsspørsmål som er: «Hvordan kan elevene lære demokrati og medborgerskap i skolen». Kapittelet ser på demokratiske praksiser og metoder i KRLE-faget. Lærernes refleksjoner drøftes med utgangspunkt i fagets dannelsesperspektiv. Hvordan elevene lærer drøftes ut i fra Stray sine opplæringsformer: opplæring om demokrati, for demokratisk deltagelse og gjennom aktiv demokratisk deltagelse. Arbeids- og undervisningsmetoder ses på i lys av Habermas og Mouffe.

## 5.1 Skolens demokratimandat

Samfunnet har som nevnt gitt skolen et stort og bredt oppdrag. Dette er et mandat som omhandler at skolen skal sørge for at den enkelte elev tilegner seg kunnskaper, kompetanse og ferdigheter. I tillegg til dette skal også skolen sørge for at elevene utvikler holdninger og verdier. Som nevnt innledningsvis viser Stray (2018) at skolens mandat kan ses på som et individuelt prosjekt og et samfunnsprosjekt. Det som er felles for begge prosjektene er at skolen skal danne og utdanne personer som viderefører og støtter opp om demokratiet. Demokratiopplæringen skal altså sørge for at elevene tilegner seg demokratisk kompetanse som gjør dem i stand til å bidra som demokratiske medborgere i samfunnet. Hvilke perspektiver lærerne jeg har intervjuet har på skolens demokratimandat og hvordan de forstår mandatet påvirker hvordan danning til demokratisk medborgerskap utøves.

Joakim sine første tanker vedrørende skolens demokratimandat støtter opp om Stray (2012) sine bekymringer om at skolens demokratioppdrag blir vektlagt i for liten grad og er uklart i læreplanverket (LK06). Stray (2012) mener at det er fordi læreplanene har et for stort fokus på innlæring i fag og testing av kunnskap. Joakim: «Det som er hovedfokuset, som det har vært de siste 20 årene, er på en måte mål. Hva elevene skal lære og ikke hvordan». Joakim sine tanker peker på nettopp det Stray problematiserer. Dette kan være en av grunnene til at fokuset på tema demokrati og medborgerskap blir enda større med den gradvise innføringen av fagfornyelsen. En annen årsak til fokuset kan være endringer i verden, i samfunnet og i utdanningspolitikken. Skolens oppdrag kan som nevnt tidligere ses på som et samfunnsoppdrag, men også et politisk. Dette ses i sammenheng med hvilket samfunn det er skolen skal bidra til å utvikle. Dagens samfunn preges av alt fra modernisering, innvandring, terrorisme, globalisering og diskriminering blant annet. Dette vil medføre at borgerne trenger andre forutsetninger og kunnskaper for å møte samfunnet, dets behov og utfordringer på best mulig måte. Økt innvandring og diskriminering vil for eksempel medføre et nytt behov for respekt og forståelse for ulikheter, forskjeller og meninger. Stray(2018) refererer til skolen som et viktig redskap for å virkeliggjøre de politiske ambisjonene i samfunnet. Dette kan vi igjen koble til utdanning som middel og mål (Stray, 2010, s. 6). I dette tilfellet er skolen og utdanning et mål for å nå et ønsket samfunn, altså et samfunnsprosjekt der samfunnsnytte er fokuset.

Det er ingen direkte føringer for hvordan skolens mandat skal tolkes eller gjennomføres. Hvilke fortolkninger en som lærer har til skolens demokratimandat legger føringer for det som skjer i praksis. Det er ulike måter å fortolke mandatet på og det er opp til hver og en hvordan man velger å tolke det. Lærerne forstår skolens demokratimandat ulikt. Tuva understreker at demokratiet ikke er noe vi kan ta for gitt. Demokrati er ingen selvfølge, det må læres og trenes på. Dette understreker viktigheten av skolens som plattform for elevene. Både Tuva og Pernille snakker mye om viktigheten av elevråd og klassens time. Hvordan elevrådet på skolen sørger for at elevene får trening i å delta i demokratiske prosesser og lærer både å ytre seg og å delta. Pernille mener det at om elevene kan ytre seg følger påvirkningskraft med. Jeg vil si på bakgrunn av det Pernille og Tuva skildrer fungerer skolen som et minisamfunn hvor elevene blir forberedt til å delta. Børhaug (2018) viser til to måter å forstå demokratioppdraget som Ludvigsen-utvalget skildrer. Skolens demokratioppdrag kan forstås som demokratisk kompetanse og samhandlingskompetanse. Fokuset Tuva og Pernille skildrer kan kobles til den demokratiske kompetansen Børhaug (2018) snakker om. Elevene får gjennom trening i demokratiske prosesser som elevråd og klassens time forberedt til politisk deltagelse ute i storsamfunnet. Dette kan igjen ses i sammenheng med skolens mandat som et samfunnsprosjekt og utdanningen som et mål som Stray (2010) snakker om. Et mål for å nå et ønsket samfunnet.

Aksel og Joakim sine tanker rundt skolens demokratimandat skildrer det motsatte av Pernille og Tuva. Aksel forteller at han er opptatt av å lære elevene at demokrati handler om mye mer enn bare å få lovt til å stemme og at demokrati er et politisk ståsted. Elevene skal lære seg å vise forståelse for uenighet og meningsbrytninger. De skal bli i stand til å håndtere utfordrende spørsmål, ta andres perspektiver og være åpne i dagens mangfoldige samfunn. Elevene skal ha empati, vise solidaritet og nestekjærighet. Joakim forteller at opplæringen ikke bare handler om å lære elevene faktabasert kunnskap, men også å videreformidle ferdigheter som skal trenes og utvikles gjennom skoleløpet. Elevene skal lære seg å spørre, argumentere og å lytte. Joakim er også opptatt av trygghet og «den gode samtalen». Utdanningen det snakkes om her kan kobles til begge kompetansene Børhaug(2018) snakker

om. Samhandlingskompetanse som blir brukt i skole og i arbeidsliv i tillegg til demokratiske kompetanse. Mye av det som blir nevnt er helt i overensstemmelse med beskrivelsen Børhaug gir av ferdighetene kompetansene inneholder (Børhaug, 2018, s. 19-20). Utdanningen Aksel og Joakim skildrer kan ses på som et middel. Et middel for å påvirke den enkeltes dannelse, og dermed også som et individuelt prosjekt. I tillegg kan den ses på som et mål for å nå et ønsket samfunn fordi egenskapene og ferdighetene de beskriver kan ses på som demokratiske og i aller høyeste grad er viktig å ha i et demokratisk samfunn.

## **5.2 Demokratiske kunnskaper, ferdigheter og verdier**

### **Verdier og ferdigheter:**

Opplæringslovens formålsparagraf fremhever som nevnt i teorikapittelet at skolen skal formidle kristne, humanetiske og demokratiske verdier. Dette er verdier som likeverd, toleranse, respekt, solidaritet, åndsfrihet og nestekjærlighet (Formålsparagrafen § 1-1). Lærerne forsvarer i aller høyeste grad de demokratiske verdiene som ligger til grunne for det norske samfunnet, men har ulike ambisjoner og vektlegger og verdier i ulik grad.

Noe alle lærerne er samstemte om er at ytringsfrihet er veldig viktig. Pernille mener at hennes mandat som lærer innebærer å lære elevene at deres stemme har en verdi og at de skal forstå viktigheten av å ytre seg. Pernille: «Skal man kunne påvirke på noen som helst måte må man ytre seg». Ytringsfrihet er en sentral menneskerettighet og er viktig for den demokratiske forståelsen. Et demokratisk samfunn forutsetter at borgerne kan og vil ytre seg. At ytringsfrihet er noe alle lærerne nevner kan være med på å påvirke lærenes undervisning i den grad at elevene får erfare og trene på det å bruke stemmen sin. Ut i fra dette kan man gjøre en antakelse om at elevene lærer mye gjennom samtale og diskusjon. Englund(2004) mener at elevene gjennom deltagelse i samtale tilegner seg viktige kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Tilretteleggelse for samtale finner vi også igjen hos Habermas og hans deliberative demokratimodell hvor språket er kjernen (Habermas, 1995).

I forbindelse med ytringsfrihet er Joakim opptatt av både kildekritikk og kritisk tenkning. Joakim nevner medias påvirkningskraft og hvordan nyheter og mediekanaler kan male et bilde av: «at det er 1.7 milliarder muslimer som går rundt med bombebelte klart til å sprengte

hva enn det skulle være og at dem alle er personlig eller fanatisk religiøs». Her blir kritisk tenkning satt i sammenheng med demokrati. Kritisk tenkning er en viktig demokratisk ferdighet. I Stray og Sætra sin undersøkelse fikk lærere spørsmål om hva de viktigste målene for undervisningen i demokrati og medborgerskap er. Hele 77.6 prosent at «å utvikle elevenes evne til kritisk og uavhengig tenkning» var det viktigste (Stray og Sætra, 2019). Evner man å tenke kritisk er det en forutsetning for andre ferdigheter som er viktige i et demokrati. Det kan blant annet føre til selvstendighet og aktiv deltagelse. Joakim er også spesielt opptatt av at elevene skal lære seg å ha forståelse og respekt for hverandre, det skal også være tolerante. Ser vi på uttalelsen Joakim kom med om muslimer vil en med ferdighetene og verdiene han vektlegger kunne møte medias saker med et helt annet blikk enn uten. I dagens mangfoldige samfunn er det ekstra viktig å vektlegge verdiene Joakim skildrer.

Aksel sitt Trump eksempel skildrer hvordan ytringsfrihet ikke bare handler om å kunne si og mene akkurat hva man vil. Det handler om å ha toleranse, om å lytte og ha forståelse for at ikke alle mener det sammen som en selv, og at det er helt greit. Aksel legger altså vekt på at det ikke er farlig å være uenig. Uenighet kan på sin side være viktig å føre til viktig læring gjennom diskusjon. Dette kan knyttes til det som Iversen (2014) omtaler som «uenighetsfellesskap». I et uenighetsfellesskap samhandler og samarbeider man med de man er uenige med og ifølge Iversen kan dette være «et nyttig samfunnslim» (Iversen, 2014, s. 22). Ved å håndtere uenighet skildres elevenes holdnings- og verdikompetanse.

Joakim snakker om det å være demokratisk anlagt og viktigheten av nettopp det i dagens samfunn. Dagens samfunn er i større grad enn før preget av mangfold og ulikheter. I et multikulturelt samfunn kan ikke demokratiet tas for gitt, for det er ikke en selvfølge at alle vet hva demokratiet innebærer, hvilke verdier og hvilke ferdigheter samfunnet er bygget på. Å ta det som en selvfølge at alle borgere er demokratisk anlagt er en trussel for demokratiet. Tar man det for gitt kan man kanskje glemme å verne det. Demokratiet må kultiveres, det må dyrkes. Stray(2012) viser til fire forskjellige fortolkninger av demokrati. Demokratiet som felles verdigrunnlag er en av dem. Det handler om å utvikle en felles demokratisk identitet (Stray, 2012, s. 26-27). Akkurat her kan skolen ha en stor innvirkning. Ved at skolen formidler



kunnskap om demokratiet, felles verdier og ferdigheter kan det bidra til at borgerne i samfunnet får et felles grunnlag. Med et felles grunnlag, med borgere som er demokratisk anlagt kan alt fra utfordringer, konflikter og ulike motsetninger muligens minskes eller løses. Det trengs for å møte og å delta i et flerkulturelt og mangfoldig samfunn.

Ytringsfrihet, forståelse og respekt går igjen i alle lærernes uttalelser. Dette sier mye om hvordan de tolker skolens demokratimandat og at de har en felles forståelse av viktige demokratiske verdier. Jeg vil si at lærerne har et fokus på både individet og fellesskapet i den forstand at de er opptatte av at elevene skal utvikle demokratiske verdier, som igjen spiller inn på møtet med «den andre».

De har også et fokus på fellesskapet i den forstand at de fokuserer på flere ferdigheter som trengs for å samhandle med andre. Ferdigheter lærerne har ambisjoner om at elevene skal tilegne seg er blant annet det å kunne ytre seg, perspektivtaking, etisk refleksjon, håndtering av uenighet og utfordrende spørsmål, problematisering og deltagelse. Dette skildrer et fokus på aktiviserende mål. I tillegg viser det hvordan lærerne er opptatt av muntlighet. Muntlige ferdigheter er en av fem grunnleggende ferdigheter elevene skal utvikle gjennom skoleløpet. KRLE er i tillegg et muntlig fag. Muntlige ferdigheter er viktig for forståelse, det er et redskap for læring, utvikling av identitet, sosiale relasjoner og samfunnsniv (Udir, 2010). Retorikk er altså noe som er og blir viktig for opplæringen til demokratisk medborgerskap. Lærernes fokus kan knyttes til retorisk dannelse som Berge(2012) snakker om. Han forteller hvordan politikerene har prioritert det å ytre seg (muntlig men også skriftlig) som grunnleggende ferdigheter og at dette har lagt til rette for en mer praksisnær forståelse av hvordan elever kan oppdras til å bli aktive deltagende medborgere (Berge, 2012, s. 82). Det å være en aktiv medborger krever blant annet at man kan uttrykke seg på en overbevisende og relevant måte, med både kunnskap og klokskap, både gjennom snakking og skriving (Berge, 2012, s. 82). Ut fra lærernes beskrivelser og praksisambisjoner kan vi se hvordan faget kan bidra til en rekke ferdigheter som er viktige for demokratiet og elevene som fremtidige demokratiske medborgere.

### **Kunnskaper:**

Demokratiske kunnskaper kobler jeg opp mot det Stray (2012) definerer som læring om demokrati. Det innebærer blant annet læring om Norges politiske system, demokratiets historie eller internasjonale forhold. Når det kommer til KRLE-faget forekommer denne formen for læring, men ikke i stor grad. Her dukker det opp et skille blant lærerne. Joakim sitt utsagn: «Å lære elevene faktabasert kunnskap kan man gjøre på en undervisningstime, men det er jo ikke det som er viktig» skildrer hvordan kunnskap *om* demokrati ikke er det som blir prioritert i hans demokratiundervisning. Han har et større fokus på verdi- og handlingsdimensjonen. På den andre siden er det flere temaer i KRLE-faget som bidrar til læring og kunnskap om demokrati. Pernille kobler mye av sin opplæring i faget opp mot kunnskapsformidling om demokrati. Hun kobler flere «religionstema» til demokrati. Hun nevner menneskerettigheter, likestilling og likeverd, rettigheter og sammenligning av religioner som noen temaer som bidrar til læring om demokrati.

Prioriteringen av undervisning for og om demokrati og et mindre fokus på læring og undervisning om demokrati er noe Westrheim (2012) påpeker. Som lærerne jeg har intervjuet skildrer og som Westrheim skildrer så har undervisning for og om demokratiske prosesser tatt mange retninger i skolen og «fokuset på verdisystem så vel som på direkte undervisningsmetoder og ferdigheter assosiert med deltakende representativt demokrati» (Westrheim, 2012, s. 212).

### **Den gode medborgeren**

Lærerne har mange tanker når det kommer til medborgeren og hvilke kunnskaper og egenskaper den gode medborgeren besitter. Alle lærernes beskrivelser skildrer et ønske om å danne gode medborgere, men hvilken type medborger skiller seg fra lærer til lærer.

Av lærerne er det Aksel som er mest opptatt av at elevene lærer om demokrati. Den demokratiske medborgeren i hans øyne er en informert borger. Han mener det er viktig at elevene lærer seg grunnleggende kunnskap som fakta om demokratiet og demokratiske prosesser. Dette kan kobles til Stray og Sætra sin skildring av den politisk informerte

borgeren. Dette er nettopp en som har kunnskap om politikk, og den kunnskapen som er nødvendig for å gjøre dem i stand til å bli informert (Stray&Sætra, 2019). Joakim er opptatt av at elevene skal være oppdaterte og følge med på dagsaktuelle saker. Han mener at dette er en måte å holde elevene oppdaterte på og gjøre dem informerte. Dette kan også ses i sammenheng med den politisk informerte medborgeren.

Aksel sine tanker om medborgeren og hva som er viktig å lære elevene kan også ses i sammenheng med det Westheimer og Kahne beskriver som den rettferdighetsorienterte medborgeren. Å ha forståelse for andre er viktig, men man må også ha forståelse for uenighet og man må respektere uenigheten. I tillegg må man undersøke uenigheten og prøve å forstå prosessen. Aksel: «Vi må finne ut hvorfor noen mener som de mener, hvilke utfordringer de har, hva som er deres utfordringer og prøve å forstå det». Man må altså gjøre det som Westheimer og Kahne beskriver som en kritisk vurdering og handle på bakgrunn av dette (Westheimer og Kahne, 2004, s. 242).

Både Pernille og Tuva setter etikken høyt og er begge opptatte av respekt. En god medborger er en som handler etisk og har respekt for andre. Etikken er med på å bygge mennesket, vise hvordan en forholder seg til andre, har respekt for medmennesket og hvordan en skal handle. Dette er altså en person som har god karakter. Denne medborgeren kan kobles til Westheimer og Kahne sin kategori om den personlig ansvarlige medborgeren. Borgeren har et ansvar om å handle med personlig ansvarlighet innenfor fellesskapet i samfunnet (Westheimer og Kahne, 2004, s. 241).

Alle lærerne snakker på en eller annen måte om ytringsfrihet. At det er viktig at elevene lærer å ytre seg og blir komfortable med det. Kan man ytre seg har man muligheten til å påvirke. Det er altså viktig at medborgeren bruker stemmen sin. Stemmen har en viktig verdi og det er ifølge Pernille viktig å legge handling bak det man sier. Å bruke stemmen sin er altså det som er viktig, med andre ord å gjøre noe aktivt. Pernille og Tuva ser også på deltagelse i demokratiske prosesser som veldig viktig. Tuva mener at gjennom demokratis deltagelse får man en stemme og kan på den måten være med å påvirke i samfunnet. Deltagelse aktive

handlinger finner vi igjen i Westheimer og Kahne sin beskrivelse av den deltagende medborgeren. Dette er en medborger som aktivt deltar og bidrar til samfunnet (Westheimer og Kahne, 2004, s. 241-242).

Joakim er på sin side mest opptatt av demokratiske verdier og ferdigheter. Han forklarer hvordan han benytter seg av metoder som sørger for at elevene lærer av hverandre. Gjennom demokratiske metoder i klasserommet blir elevene både forberedt på å delta i demokratiske prosesser i storsamfunnet, men de lærer også viktige verdier og ferdigheter gjennom å lære og arbeide sammen. Kritisk tenkning sammen med kommunikasjon er noen av mange viktige ferdigheter en medborger bør besitte ifølge Joakim. Disse skildringene av medborgeren kan sammenlignes med det Stray og Sætra beskriver som den sosialt intelligente medborgerskap. Her krever demokratisk medborgerskap sosial intelligens og dette er noe som læres i sosial interaksjon med andre (Stray&Sætra, 2019). Breilid og Lassen(2012) snakker om mye av den samme kompetansen som Joakim beskriver. De snakker om hvordan samarbeid, respekt og kommunikasjon er viktig demokratisk kompetanse som i all hovedsak handler om individets forutsetninger for å kunne inngå i relasjoner med andre (Breilid&Lassen, 2012, s. 184). Det er denne kompetansen Joakim og flere av de andre lærerne er opptatte av og målet kan sies å være samhandling.

Som nevnt i teorikapittelet er kategoriene Westheimer og Kahne presenterer verken kumulative eller gjensidig utelukkende. Det er ikke gitt at de meningene og synene lærerne har på den gode medborgeren inngår fullt og helt i noen av de tre kategoriene. Lærerne har ulike meninger og tilnærminger når det kommer til hva en god medborger er. Som vist i kapittel 5.2 vektlegger lærerne demokratiske verdier og ferdigheter i stor grad. Det kan diskuteres om det skulle vært formulert et nytt medborgerideal ut i fra lærenes tanker og skildringer. Et medborgerideal som ikke har et like stort fokus på politikk og deltagelse, men mer på enkeltindividet, demokratiske verdier og ferdigheter. Veien til målet er altså viktig, hvor målet er å bli demokratiske deltakere som innebærer å støtte opp om og videreføre samfunnet. Medborgeren dannes og lærer for demokrati, gjennom demokrati.

### **5.3 Demokratiske praksiser og arbeidsmåter**

#### **Opplæring om, for og gjennom demokrati**

Hvordan lærerne videreformidler demokratiske verdier, ferdigheter og holdninger varierer, men det som er felles for alle er at de flittig tar i bruk aktiviserende arbeids- og undervisningsmetoder. Til tross for et eksplisitt verdigrunnlag står det lite til ingenting om hvordan man som lærer skal videreformidle dette til elevene. Stray og Sætra(2016) peker på forskning som viser at lærere er opptatt av demokratiundervisning i skolen, men mange stiller spørsmål til hva den betyr i praksis (Stray&Sætra, 2016, s. 14). Hva og hvordan elevene lærer vil ha mye å si for hvilken demokratisk kompetanse de sitter igjen med.

Formålet med KRLE-faget kobles blant annet til verdier som respekt, etisk bevissthet og forståelse. Tuva forteller at det største for å ha et demokrati er å respektere hverandre og hverandres meninger. Dette lærer elevene gjennom ulike elevaktiviserende metoder og aktiviteter. Joakim er som nevnt opptatt av at elevene skal bli komfortable med og bruke stemmen sin. Et trygt klasseromsmiljø er avgjørende for nettopp dette. Gjennom mye plenumsdiskusjon, gruppesamtaler og gruppearbeid skal eleven lære seg å bli komfortable til å bruke stemmen sin. Er de komfortable med å ytre seg i fellesskapet i klasserommet blir det automatisk lettere å ytre seg og å delta som medborger ute i samfunnet. Gjennom å arbeide sammen lærer elevene viktig demokratiske forutsetninger. Blant dem å komme til enighet på tross av ulikheter, fordele oppgaver og snakke med hverandre. Elevene lærer seg å kommunisere og samarbeide. Denne læringen kan knyttes til Stray (2012) sin opplæringsstrategi som omhandler opplæring for demokratisk deltagelse. Her får elevene ferdigheter og verdier som aktiverer deres demokratiske beredskap (Stray, 2011, s. 107). Aksel sitt «Trump-eksempel» viser også til hvordan hans elever lærer for demokratisk deltagelse. Gjennom å lære seg å respektere at andre mennesker mener noe annet enn deg selv, i tillegg til å prøve å forstå hvorfor de med andre meninger mener som de mener, utvikler elevene evnen til å tenke kritisk og derfra kompetanse i å undersøke ulike temaer og saker fra flere sider (Stray, 2011, s. 107).

Når det kommer til læringen og det elevene sitter igjen med etter samtale om dette «Trump-eksempel» er opp til Aksel som lærer. Lærere fungerer som rollemodeller. Som Joakim sa

under intervjuet: «det er min jobb å gå frem som et godt eksempel». Stray og Sætra(2016) snakker om hvordan læreren kan modellere handlinger som bygger på demokratiske verdier og handlinger (Stray&Sætra, 2016, s. 18). Læringen av «Trump-eksemplet» forutsetter at Aksel har evnen til å stille spørsmål som bygger videre på og utforsker saken uten å slå fast at det ene eller det andre er riktig. Klarer han dette kan det bidra til at elevene klarer å se en sak fra flere sider og kan tenke kritisk. Dette skildrer viktigheten av dialogisk undervisning i demokratiopplæringen. Wittek (2012) argumenterer for at dialogiske deltager-strukturer gir best læring for å stimulere til demokratilæring (Wittek, 2012, s. 182).

Pernille forteller at målet med demokratiundervisningen er at elevene skal bli gode borgere. Dette innebærer deltagelse gjennom bruk av stemmerett, politisk deltagelse og det å benytte seg av ytringsfriheten en har for å føre samfunnet videre. Her kan medborgerskap ses på som det Stray (2011) definerer som rolle. Her knyttes rolledimensjonen til det å bruke stemmeretten og stemme ved valg (Stray, 2011, s. 47).

Både Pernille og Tuva benytter seg av en del elevaktiviserende metoder i undervisningen og begge to snakker mye om læringen elevene får gjennom elevrådet på skolen. Tuva mener at man ikke kan lære elevene demokrati uten at de får praktisere det, man er nødt til å oppleve det. Denne læringen kan kobles til det Stray (2012) definerer som opplæring gjennom aktiv demokratisk deltagelse. Gjennom deltagelse i elevrådet tilegner elevene seg ferdigheter som bidrar til at de kan delta i demokratiske prosesser (Stray, 2011, s. 107). Elevene får altså erfaringer gjennom reell deltagelse. Som Joakim sa under intervjuet: «Man er jo nødt til å praktisere det for å lære det». Stray(2011) fremhever at god læring innholdet en handlings- og erfaringsdimensjon. Begrepet medbestemmelse knyttes til undervisning og opplæring gjennom demokratisk deltagelse. Elevene lærer altså gjennom deltagelse i avgjørelser som angår dem (Stray&Sætra, 2016, s. 19). Pernille forteller hvordan elevene har medbestemmelse, men i en minimålestokk. De får være med på å ta beslutninger som Stray og Sætra(2016) beskriver som «konsument-relatert» (Stray&Sætra, 2016, s. 19). Istedenfor å få være med om beslutninger og diskusjoner som gjelder undervisningens organisering får

elevene ta beslutninger som for eksempel gjelder hvilken farge gardinene i klasserommet skal ha.

Læring om demokrati innebærer som nevnt i teorikapitlet blant annet kunnskap om demokratiets historie, organisering og politiske prosesser (Stray, 2011, s. 107). Dette er temaer og kunnskap som er typisk for samfunnsfaget. KRLE-faget brukes til en viss grad for å lære om demokrati. Elevene lærer om demokratiske rettigheter og forutsetninger som menneskerettigheter, om menneskerverd og likestilling. Selv om læring om demokrati forekommer i mindre grad i KRLE-faget er lærerne enige om at elevene trenger grunnleggende kunnskaper om demokratiet for å kunne forstå samfunnet og videre utvikle demokratiske verdier og ferdigheter. Opplæring om demokrati har en status- og en rolledimensjon. Ifølge Stray er det å ha kunnskap om demokratiet et fundament og et grunnlag for å forstå det samfunnet vi lever i (Stray, 2011, s. 107). Denne kunnskapen det er snakk om kan relateres til medborgerskapsbegrepet og statusdimensjonen. Kunnskapen skal bidra til å gjøre elevene informerte og bevisste på forpliktelser og rettigheter som er i det norske samfunnet. Denne kunnskapen legger videre grunnlag for forberedelse til demokratisk deltagelse, altså rolledimensjonen (Stray, 2011, s. 108).

### **Samtaledemokrati**

Alt i alt skildrer lærerne en KRLE-undervisningen hvor læring for og gjennom demokrati blir representert i størst grad. Læring om demokrati er grunnleggende og viktig, men i religionsfaget blir verdi- og holdningsdimensjonen mest vektlagt av lærerne. Felles for lærerne er at de har en sosial forståelse av demokratiopplæringen. Mye av den demokratiske læringen oppstår i samspill med andre. Lærerne benytter seg mye av par- og gruppearbeid hvor intensjonen er at elevene skal lære av og med hverandre. Her er det selve samtalen som er fruktbar. Elevene lærer gjennom å kommunisere med hverandre gjennom ulike dialoger. Dette kan kobles til Habermas og hans deliberative demokratimodell. Habermas snakker om «det bedre argument» der konsensus, samarbeid og tilretteleggelse for samtale er viktig (Habermas, 1995).

Wittek(2012) påpeker viktigheten av dialog og samtale. Hun hevder at «å lære demokrati i praksis handler først og fremst om å innvie elevene i dialogiske deltagerstrukturer.» (Wittek, 2012, s. 180). Lærernes skildringer viser til hvordan de bruker klasserommet og undervisningen som en arena for at elevene spiller på og lærer mye av hverandre. Flere av lærerne forteller hvordan de ofte lar elevene jobbe gjennom samtale og dialog. Dette kan være fruktbart i form av at elevene faktisk lærer av og med hverandre, men det er også utfordringer ved det. Som Wittek(2012) skildrer så er lærernes primære utfordring nettopp det å skape dialogiske klasserom. Dette vil ikke si å bare sette elevene igang med selve metoden, men å faktisk få elevene til å involvere seg og «etablere læringsomgivelser der elevene engasjerer seg og har lyst til å lære og delta» (Wittek, 2012, s. 182). Slik blant annet Joakim beskriver viktigheten av å få tryggheten inn i elevene og hvordan det på en måte blir grunnmuren for delta og ytre seg viser til et fokus på læringsomgivelsene som Wittek snakker om. En klasse som ikke har et læringsmiljø hvor elevene er komfortable med sin egen stemme og er villige til å ytre sine meninger vil ikke ha noe utbytte av slike dialoger.

Det lærerne vil at elevene skal lære seg er blant annet å respektere hverandre, evne å resonere, reflektere og ha forståelse for at andre mener noe annet enn en selv. Dette gjenspeiler det Englund(2004) beskriver som den deliberative samtalen. Å delta i ulike samtaler gjør at elevene utvikler viktige kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Englund sine kriterier for en deliberativ samtale sørger for et åpent klasseromsklima hvor det er plass til ulikhet og uenighet. Uenighet er en viktig del av lærernes demokratiundervisning i KRLE-faget. På den måten skiller læringen seg fra Habermas hvor konsensus, det å komme til enighet gjennom rasjonell konsensus er viktig.

### **Uenighetsfellesskap**

Debatter og dialoger er metoder alle lærerne benytter seg av i varierende grad i KRLE-undervisningen. Gjennom interaksjon og dialog kan man lære mye forskjellig. Wittek(2012) argumenterer for at nettopp dette gir best læring og stimulerer til demokrati læring. Uenighet er noe lærerne mener elevene må lære seg å respektere. Lærerne skildrer også flere



arbeidsmetoder hvor elevene skal lære gjennom nettopp uenighet. Dette skiller seg fra metodene lærerne også benytter seg av som er mere inspirert av Habermas som knyttes til den deliberative samtalen. Disse samtaler og dialogene derimot har ikke konsensus som mål, men det å lære av å ikke mene eller tenke det samme. Uenighet er ifølge Iversen(2014) et godt argument for læring. Her kan det gjøres koblinger til det Mouffe refererer til som et uenighetsfellesskap.

Skolen eller nærmere bestemt klassen fungerer her som et uenighetsfellesskap hvor læringen finner sted gjennom problemløsning på tross av uenighet og ulikhet. Elevene i klassen er sammen i et klasseromsfellesskap i mange år. Dagens klasserom er langt fra homogene, men fylt av mangfold både når det kommer til sosial, kulturell og religiøs bakgrunn. Dette fellesskapet består av mennesker som er forskjellige, mener forskjellige ting og besitter forskjellige verdier. Øvelsen Joakim beskriver som «fire hjørner» er en oppgave hvor klassen fungerer som et uenighetsfellesskap. En av hovedårsakene til at dette fungerer i klassen til Joakim tror jeg har en sammenheng med hans fokus på å skape trygge rammer for elevene sine. Joakim: «Hvis man får den tryggheten inn i dem, så øker det deres evne til å kunne resonere og reflektere». Ses klassen på som et trygt fellesskap gjør det elevene i stand til å ytre det de mener selv om deres meninger skiller seg ut fra andres. Dette gir også Iversen(2016) uttrykk for. Han forklarer hvordan klassene han observerte fremsto som åpenbare trygge fellesskap og hvordan elevenes trygghet var en forutsetning for bred uenighet. Iversen legger til: «Jo bedre fellesskap, jo lettere å vise uenighet» (Iversen, 2016, s. 24)

Uenighet har som vi kan se et stort potensiale. En grunn til at håndtering av uenighet er viktig for dagens elever er dagens samfunn og hvordan det er sammensatt. Økt globalisering og mangfold fører med seg ulikhet og uenighet. Ulike meninger og synspunkter har et stort konfliktpotensiale. Om elevene lærer seg å håndtere konflikt gjennom øvelse og praktisering i skolen vil dette sørge for at elevene møter samfunnet på en helt annen måte. Som vi kan se sett er lærerne opptatte av at elevene skal lære seg å respektere og håndtere uenighet. Disse egenskapene er grunnleggende sider ved elevenes verdi- og holdningskompetanse .

## 6. Avslutning

Denne oppgaven har sett på KRLE-læreres refleksjoner og oppfatninger rundt skolens samfunnsmandat om opplæring til demokratisk medborgerskap. Dette gjennom å undersøke hvordan mandatet og medborgeren fortolkes samt hvordan opplæringen gjennomføres.

Det har vært flere funn i denne undersøkelsen. Lærerne er alle bevisste på skolens demokratimandat og sin rolle i demokratiopplæringen. Fells for lærerne er at de gjennom opplæringen vil danne gode medborgere. Lærenes skildringer tegner et bilde av den demokratiske medborgeren som en etisk person som besitter kunnskaper, verdier og ferdigheter som gjør han/hun i stand til aktiv deltagelse. I følge lærerne lærer elevene seg viktige demokratiske forutsetninger gjennom øvelser som gjennomføres i samspill med andre. Gjennom ulike arbeidsmetoder som har samtale og dialog i fokus skal elevene lære seg samhandlingskompetanse. De skal lære hvordan man kommuniserer med andre, lære seg å respektere hverandre på tross av forskjeller og uenigheter. Denne samhandlingskompetansen settes høyt og er et gjennomgående trekk hos lærerne. Lærerne har på en side et fellesskapsperspektiv ved at læringen oppstår gjennom samhandling, og på den andre siden et individperspektiv med et fokus på å utvikle den enkeltes verdier og ferdigheter.

Alt i alt er det et generelt fokus på å utvikle elevenes verdi- og holdningskompetanse. I kapittel 5 kommer det frem at lærerne i større grad driver undervisning og opplæring for og gjennom aktiv demokratisk deltagelse fremfor opplæring om demokrati. Lærerne er opptatt av at elevene skal utvikle demokratiske verdier og ferdigheter som de senere vil ha bruk for som borgere ute i storsamfunnet. Blant dem respekt, toleranse og forståelse. Skolen fungerer som en plattform og som et «minisamfunn» hvor elevene forberedes, trenes og dannes til å bli demokratiske medborgere.

Denne studien er gjennomført med fire ulike informanter som jobber på tre ulike skoler i Norge. Derfor er ikke funnene representative for alle skoler eller alle lærere. Studien og funnene kan likevel gi en pekepinne på hvordan KRLE-lærere utøver skolens samfunnsmandat.

Med denne oppgaven som utgangspunkt mener jeg det finnes flere spennende muligheter for videre forskning. En begrensning med denne undersøkelsen er at den kun har fått informasjon fra lærernes perspektiv. Oppgaven sier ikke noe om hvordan elevene opplever utøvelsen av skolens samfunnsmandatet eller om hvilken demokratisk kunnskap de sitter igjen med. Opplever elevene demokratiopplæring og om så hvilken? En form for forskningsprosjekt kan være å bytte ut lærerne med elever og undersøke hvordan elevene opplever demokratiopplæringen i faget.

Det som også vil være interessant er å se på hvordan demokratiopplæringen er etter at fagfornyelsen har fått «festet» seg hos lærere og i skolen generelt. Som tverrfaglig tema og med et økt fokus bør demokrati og medborgerskap få en større plass i skolen i årene som kommer.

## 7. Litteraturliste

Andreassen, B.O. (2012). *Religionsdidaktikk – en innføring*. (1. utg). Oslo: Universitetsforlaget

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

Biseth, H. (2012). *Educators as Custodians of Democracy. A comparative investigation of democracy in multicultural school environments in the Scandinavian capitals* (doktoravhandling). Norge: Unipub AS

Brinkmann, S & Kvale, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Brinkmann, S & Kvale, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Brinkmann, S. & Kvale, S. (2015). *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing* (3. ed.). Thousand Oaks, Calif: Sage.

Børhaug, K. (2018). Demokrati i den nye læreplanen. *Tidsskrift for lærere og skoleledere*. 30(3), 18-23. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%203%202018.pdf>

Fjelstad, D., Langlo, J., & Mikkelsen, R. (2009). Kortrapport om norske ungdomsskoleelevers prestasjoner og svar på spørsmål i den internasjonale demokratiundersøkelsen. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo.

Furnes, E. (2017). *Opplæring til demokratisk medborgerskap i ungdomsskolen – en undersøkelse av læreres perspektiver på demokratiopplæringen i KRLE og samfunnsfag*. (Mastergradsavhandling, Det teologiske menighetsfakultetet). Hentet fra <https://>

[mfopen.mf.no/mfxmlui/bitstream/handle/11250/2447707/AVH5055-1902-Furnes-navn.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://mfopen.mf.no/mfxmlui/bitstream/handle/11250/2447707/AVH5055-1902-Furnes-navn.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Habermas, J. (1995). Tre normative demokratimodeller. I E. O. Eriksen (Red.), *Deliberativ politikk: Demokrati i teori og praksis* (s. 30-46). Oslo: Tano.

Iversen, L.L. (2014). *Uenighetsfellesskapet. Blikk på demokratisk samhandling*. Norge: Universitetsforlaget

Iversen, L. L.(2016). *Uenighetsfellesskap - en inkluderende innfallsvinkel til medborgerskap. Dembra - faglige perspektiver på demokrati og forebygging av gruppefientlighet i skolen*. Hentet fra : [http://dembra.no/wp-content/uploads/2016/09/Dembrahefte\\_2016\\_1.pdf](http://dembra.no/wp-content/uploads/2016/09/Dembrahefte_2016_1.pdf)

Kemp, P. (2005) *Verdensborgeren som pædagogisk ideal*. København : Hans Reitzels forlag

Kunnskapsdepartementet. (2015). *Det allmenndanna mennesket*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/det-allmenndanna-mennesket/>

Kunnskapsdepartementet(2016). *Fag-Fordypning-Forståelse, En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (Meld St. 28(2015-2016)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=2>

Kunnskapsdepartementet. (2015). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (RLE1-02)* Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/RLE1-02/Hele/Formaal>

Larsen, A.K. (2017). *En enklere metode- veiledning I samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Oslo: Fagbokforlaget

Mouffe, C. (1999). Deliberative democracy or agonistic pluralism?. *Social Research*, 66(3), s. 745-758.

NOU 2015:8. (2015) *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo :

Departementets sikkerhet- og serviceorganisasjon Informasjonsforvaltning.

Repstad, P. (1998). Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag (3.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Ritchie, J., Lewis, J., McNaughton Nicholls, C. & Ormston, R. (Ed.) (2014). *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers* (2. ed.) Los Angeles ;; Sage.

Maxwell, J. A. (2013) *Qualitative Research Design* (3.utg.). An Interactive Approach. London: Sage

Postholm, M.B & Jacobsen, D.I. (2011). *Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Norge: Høyskoleforlaget

Solhaug, T & Børhaug, K. (2012). *Skolen I demokratiet – demokratiet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget

Stray, J. H. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Bergen: Fagbokforlag

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=1&isAllowed=y>

Stray, J.H. (2014). Skolens demokratiske mandat. I Stray, J. H., & Wittek, L. *Pedagogikk – en grunnbok*. (s. 651-664). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Stray, J. H. (2019, 20. juni). Skolens samfunnsmandat. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/skolens-samfunnsmandat/171603>

Stray, J. H. & Sætra, E. (2019) Hva slags medborger? En undersøkelse av læreres ideer om opplæring til demokrati og medborgerskap i skolen. *NORDIC JOURNAL OF COMPARATIVE AND INTERNATIONAL EDUCATION*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/hva-slags-medborger-en-undersokelse-av-lareres-ideer-om-opplaring-til-demokrati-og-medborgerskap-i-skolen/>

Stray, J.H. & Sætra, E. (2015). Samfunnsfagets demokratioppdrag i fremtidens skole. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. (99), s 460-471). Hentet fra: [https://www.idunn.no/ntp/2015/06/samfunnsfagets\\_demokratioppdrag\\_i\\_fremtidens\\_skole\\_-\\_en\\_und](https://www.idunn.no/ntp/2015/06/samfunnsfagets_demokratioppdrag_i_fremtidens_skole_-_en_und)

Sætra, E. (2015). *Demokratisk medborgerskap i samfunnsfag: Lærerperspektiver på demokratiopplæring*. (Mastergradavhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra: <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/45799/Masteroppgave---SDID4090---Emil-Stra.pdf?sequence=1>

Thagaard, T. (2009). Systematikk og innlevelse – En innføring i kvalitativ metode (3.utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Grunnleggende ferdigheter*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/grunnleggende-ferdigheter/>

Utdanningsdirektoratet.(2020). *Hva er fagfornyelsen?* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>

Utdanningsdirektoratet. (2018). *ICCS 2016 : Demokratiforståelse, kunnskap og engasjement blant 9.-klassinger i Norge*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/demokratiforstaelse-kunnskap-og-engasjement-blant-9.-klassinger-i-norge/>

Utdanningsdirektoratet. (2020) *Overordnet del - Demokrati og medvirkning*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.6-demokrati-og-medvirkning/>

Utdanningsdirektoratet.(2006). *Læreplan i krisendom, religion, livssyn og etikk.*(RLE1-02).

Hentet fra <https://www.udir.no/k106/RLE1-02/Hele/Kompetansemaal/etter-10.-arstrinn>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Kompetansemål og vurdering.*(REL01-03). Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/rle01-03/kompetansemaal-og-vurdering/kv178>

Westheimer, J. & Kahne, J. (2004). What kind of citizen?: The politics of educating for democracy. *American educational research journal*, 41(2)



## **Innledning**

- \* Bakgrunnsinformasjon (utdanning, arbeid og fag)
- \* Lærerens erfaringer knyttet til demokratiopplæring - er fagene særlig relevant for demokratiopplæring? Eventuelt hvorfor og hvordan?
- \* Hvordan forstår læreren skolens demokratimandat?
- \* Tanker om de nye læreplanene (Demokratisk medborgerskap som tverrfaglig tema).

## **Medborgerskap - den demokratiske medborgeren**

- \* Hvilken undervisning kan forstås som demokratirelevant?
- \* Hva lærer elevene som de tar med seg som demokratiske medborgere?
- \* Hva er en god medborger ifølge læreren?
- \* Hvilke kunnskaper og egenskaper er viktige at elevene tilegner seg?

## **Demokratiske verdier**

- \* Gjør skolen noe aktivt for å styrke demokratiske verdier hos elevene?
- \* Blir elevene mere engasjerte til å delta?
- \* Hvilke verdier ses på som spesielt demokratiske?

## **Den demokratiske medborgeren i klasserommet**

- \* Hva vektlegges i demokratiundervisningen?
- \* Hva er de viktigste målene med demokratiundervisningen?
- \* Hvordan aktualiseres demokratisk medborgerskap i undervisningen? (Spesifikke eksempler).
- \* Hvordan benyttes etikk-delen av faget? (perspektivtakning - uenighetsfelleskap- empati, sympati osv)

Har læreren noe å tilføye?

## Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjektet

«Demokrati og medborgerskap i klasserommet»

### Bakgrunn og formål

Masteroppgaven min undersøker KRLE-læreres perspektiver på skolens samfunnsmandat om opplæring til demokratisk medborgerskap. Hva er en god medborger? Hva er viktige demokratiske verdier? Hvordan brukes undervisningen til å dekke tema?

### Hvem er ansvarlig for prosjektet?

MF vitenskapelige høyskole er ansvarlig for prosjektet.

Denne masteroppgaven går under fagprogrammet Lektorprogrammet (lektor utdanning i religion og samfunnsfag).

### Hva innebærer det for deg å delta i studien?

Å delta i studiet innebærer at du stiller opp til et intervju som varer i alt fra 20-45 minutter. Datamaterialet vil registreres ved hjelp av lydopptak på en diktafon.

Du får spørsmål om å i dette forskningsprosjektet fordi du har en relevant lærerstilling og erfaring som samsvarer godt med hva forskningsprosjektet er ute etter å forske på.

### Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i dette prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med ... på nr... eller [...@hotmail.com](mailto:...@hotmail.com). Veileder Janicke Heldal Stray på 22590585 eller [janicke.H.Stray@mf.no](mailto:janicke.H.Stray@mf.no). NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

### Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg.
- få rettet personopplysninger om deg
- få slettet personopplysninger om deg
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

### Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Kun veileder og student vil ha tilgang til materialet og ingen sensitive opplysninger vil bli lagret. Prosjektet skal etter planen avsluttes 31.05.2020. Alt av datamateriale anonymiseres ved prosjektslutt.

På oppdrag fra MF vitenskapelige høyskole har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig  
(Forsker/veileder)

---

### **Samtykke til deltagelse i studien**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet og er villig til å delta. Jeg samtykker at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca 31.05.2020

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)