

Lærerne og demokratimandatet

Et lærerperspektiv på demokratiopplæringen og opplæring til demokratisk medborgerskap



Masteroppgave i skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i
samfunnsfag

SKUT5910

Alexander Skinnes Sundeng

Kand nr: 227

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Høgskolen i Oslo og Akershus

15. mai 2017

Sammendrag

Demokratimandatet og opplæring til demokratisk medborgerskap er en essensiell del av skolens samfunnsoppdrag. Denne samfunnsfagdidaktiske oppgaven tematiserer *hvordan demokratimandatet kan fortolkes og realiseres på grunnskolens ungdomstrinn*. For å svare på denne problemstillingen tar oppgaven utgangspunkt i fire forskningsspørsmål: (1) Hvordan kan læreplanens retningslinjer om demokrati og medborgerskap tolkes? (2) Hva vet vi om hvordan demokratiopplæringen tolkes og gjennomføres i praksis? (3) Hvordan tolker og utøver et utvalg av samfunnsfaglærerne demokratimandatet? (4) Hva kan mine funn og annen forskning lære oss om hvordan demokratimandatet kan realiseres på grunnskolens ungdomstrinn?

Oppgavens empiriske utgangspunkt er fem semistrukturerte kvalitative forskningsintervjuer med samfunnsfaglærere i ungdomsskolen på Østlandet. Lærerne har svært ulike oppfatninger av hva demokratimandatet innebærer og hvordan begrepene demokrati og medborgerskap kan tolkes. Lærerne ønsker å undervise *om* demokrati og *for* og *gjennom* demokratisk deltakelse, de ønsker å formidle kunnskaps-, holdnings-, verdi- og ferdighetskompetanse til elevene. Likevel virker det som om praksisvilkårene, kompetansemålene, inngrodde forestillinger og vaner og et stort oppfattet faginnhold, i flere tilfeller gjør opplæring *gjennom* demokratisk deltakelse vanskelig. En mulig løsning på denne utfordringen fremmes gjennom et eget demokrati- og medborgerfag i skolen. Oppgaven løfter frem behovet for definisjoner av demokrati og demokratisk medborgerskap i læreplanverket, behovet for et mer praktisk orientert kompetansebegrep og behovet for en debatt om hvordan demokratimandatet kan realiseres.

Forord

Denne masteroppgaven representerer enden av en seks års periode på HIOA. Arbeidet med oppgaven har vært en tøff og utfordrende prosess, men samtidig har det vært spennende og læringsrikt.

Jeg ønsker å benytte denne anledningen til å takke en rekke mennesker som har hjulpet meg gjennom denne prosessen, og som fortjener en stor takk for at denne masteroppgaven nå ser dagens lys.

Tusen takk til min veileder Marit Storhaug for kunnskapsrik og motiverende veiledning og mange fine, faglige diskusjoner. Takk til biveileder Per Anders Aas som kom inn med ferske perspektiver de siste månedene. Jeg vil også rette en stor takk til mine informanter. Takk for at dere stilte opp og delte erfaringer og kunnskap med meg i en travel lærerhverdag.

Jeg vil også rette en stor takk til NOVA for stipendet i forbindelse med ICCS-undersøkelsen, og muligheten for å arbeide med demokratiforskning. En spesiell takk må også rettes til min kone Monica for hennes støtte og tålmodighet gjennom prosjektet. En stor takk må også rettes til resten av familien min for deres støtte og tro på meg gjennom dette prosjektet. Takk til alle studievenner og forelesere for seks fantastiske år på HIOA.

Alexander Skinnes Sundeng

Oslo, mai 2017

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	i
Forord	ii
Tabeller.....	vi
Figurer	vi
1. Innledning.....	1
1.1 Problemstilling	3
1.2 Disposisjon	4
2. Teoretiske perspektiver: Hva er demokrati og demokratiopplæring?	5
2.1 Demokrati.....	5
2.1.1 Fire demokratimodeller	6
2.2 Demokratiopplæring.....	10
2.2.1 Demokratisk medborgerskap som statsvitenskapelig og pedagogisk begrep	10
2.2.2 Opplæring om demokrati og opplæring for og gjennom demokratisk deltakelse... ..	12
2.2.3 Velgeropplæring og aktivistopplæring.....	14
2.2.4 Elevmedvirkning	15
2.2.5 Klasserommet som et samtaledemokrati – opplæring gjennom demokratisk deltakelse	16
2.2.6 utfordringer knyttet til klasserommet som et samtaledemokrati	19
3. Demokratiforståelser i læreplanverket	21
3.1 Læreplanverket for grunnskolen	21
3.1.1 Opplæringsloven og formålsparagrafen	22
3.1.2 Den generelle delen av læreplanen.....	23
3.1.3 Prinsipper for opplæringen og Læringsplakaten	24
3.1.4 Læreplanen i samfunnsfag	25
3.1.5 Manglende definisjon av demokrati og medborgerskap	29
3.1.6 En kritisk vinkling	29

4. Tidligere forskning	31
4.1 Internasjonal forskning – CIVED-1999 og ICCS-2009	31
4.1.1 Ungdom, makt og medvirkning	33
4.2 Forskning om demokratiopplæring i Norge	34
5. Kvalitativt intervju som metode	37
5.1 Intervju som håndverk	38
5.2 Utvalg og utførelse	39
5.2.1 Kontakt og utvalg	39
5.2.2 Utførelse av intervjuer	40
5.2.3 Intervjuguide	42
5.2.4 I etterkant av intervjuene	42
5.3 Validitet	44
5.4 Reliabilitet	45
5.5 Etske betraktninger	45
5.6 Presentasjon av informantene	46
6. Analyse og drøfting av empiriske funn	48
6.1 Hvordan fortolker informantene læreplanverket?	49
6.1.1 Utforskeren	50
6.1.2 Samfunnsfaget og «tidsklemma»	51
6.1.3 Oppsummering og drøfting av sentrale funn	53
6.2 Hvordan fortolker informantene demokratimandatet?	55
6.2.1 Hvordan forstår lærerne begrepet demokrati?	55
6.2.2 Hvordan forstår lærerne begrepet demokratisk medborgerskap?	56
6.2.3 Hvordan forstår lærerne demokratimandatet?	57
6.2.4 Oppsummering og drøfting av sentrale funn	59
6.3 Hvordan realiserer informantene demokratimandatet?	61
6.3.1 Hva vektlegger lærerne i sin demokratiopplæring?	62

6.3.2	Hva mener lærerne man bør legge mest vekt på i demokratiopplæringen?	64
6.3.3	Demokratiske praksiser	66
6.3.4	Oppsummering og drøfting av sentrale funn.....	73
7.	Diskusjon.....	76
7.1	Demokratimandatet og politisk deltakelse	77
7.2	Eget demokratifag i skolen?	80
7.3	Ny Generell del av læreplanen	82
7.3.1	Et nytt kompetansebegrep?	83
7.4	En fronetisk handlingskompetanse og deliberativ demokratiforståelse	85
7.5	Bevisstgjøring og utdanning.....	87
7.5.1	Lærerkollegiet	87
7.5.2	Videreutdanning og etterutdanning.....	88
7.5.3	Lærerutdanningen.....	90
8.	Avsluttende kommentarer	91
8.1	Videre forskning.....	94
	Kilder.....	i
	Vedlegg	ix
	Vedlegg 1: Intervjuguide.....	x
	Vedlegg 2: Intervjuguide til analyse	xii
	Vedlegg 3: Godkjenning NSD	xiii
	Vedlegg 4: Informert samtykke skjema	xiv

Tabeller

Tabell 2.1 – Praksismodell	14
Tabell 4.1 – Norske læreres svar i CIVED 1999	32
Tabell 5.1 – Informasjon om informanter	47
Tabell 6.1 – Lærernes demokratifortolkning	61
Tabell 7.1 - Læreres ønsker for å bedre demokratiundervisningen	88

Figurer

Figur 7.1 – Politisk deltakelse	79
---------------------------------------	----

1. Innledning

Demokratiet er et skjørt prosjekt som alltid er i utvikling. Barack Obama fastslo i sin avskjedsavtale som USAs president at «demokratiet vårt er truet når vi tar det for gitt». R. Mikkelsen (2013) sier i sin tale ved *Nordisk demokratikonferanse for lærerutdanninger* på Voksenkollen i 2013 at nesten hver tredje ungdom i Sverige synes det ville være bra eller meget bra om Sverige ble styrt av en sterk leder i stedet for demokrati. Samtidig mener hver fjerde svenske mellom 18 og 29 år at det ikke er viktig å leve i et demokrati (R. Mikkelsen, 2013, s. 237).¹ Det er tydelig at det finnes anti-demokratiske tendenser også i nordiske land. Det er antydninger i vår samtid der demokratiet tas for gitt, både i den skolepolitiske diskursen og generelt i befolkningen (Brondbjerg et al., 2014, s. 134; Østerud et al., 2003). Det snakkes om en *medborgerkrise* flere steder i verden i forhold til valgdeltakelse og holdning til demokratiet (G. Biesta, 2014). Skolen er ett av flere steder i samfunnet der jobben med å opprettholde, og fornye demokratiet må gjennomføres.

Skolen er en sentral arena for å forberede unge til demokratisk deltakelse. Tiden i skolen frem til myndighetsalder kan karakteriseres som en viktig arena for grunnleggende politisk sosialisering.² Skolen skal lære elevene om demokrati og politikk og trene elevene til å bli demokratiske borgere. Stilt overfor denne doble oppgaven er læreren sentral som sekundærsosialiseringsagenten som skal lære elevene både kunnskaper om demokrati og hvordan de skal være demokratiske medborgere. Hva lærerne selv tenker om disse oppgavene og hvordan de tolker demokratimandatet de skal utøve, er lite belyst i dagens forskning. Lærerens fortolkning av skolens demokratimandat er et dagsaktuelt og interessant tema med tanke på den sentrale rollen skolen har som sosialiseringsarena.

Mandatet til skolen og lærerne er ikke noe nytt, men noe som har fulgt den norske skolen siden 1850-tallet da Ole Vig og hans kampefeller sto i bresjen for nasjons- og demokratibyggningen gjennom det store folkeopplysningsprosjektet (Briseid, 2012). Den norske skolen har hatt et mandat om å legge til rette for demokratisk deltakelse helt siden 1920. Stortinget gav da et mandat om å: «legge grunnlag for økt politisk engasjement og

¹ På spørsmål om det er essensielt å bo i et land som er styrt demokratisk, svarte kun rundt 40 % av europeiske personer født på 1980-tallet ja. I USA var det enda færre, kun i overkant av 30 % svarte ja (Foa & Mounk, 2016, s. 7).

² Politisk sosialisering handler om å bli medlem av et politisk fellesskap og utvikle politiske identiteter i viktige samfunnsprosjekt. Politisk sosialisering har blitt definert som en utviklingsprosess der ungdom tilegner seg kognisjoner, holdninger og atferd knyttet til deres politiske miljø (Atkin & Gantz, 1978, s. 184, i, Pasek, Feldman, Romer & Jamieson, 2008, s. 29).

demokratisk deltakelse» (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 14). Et samfunnsmessig oppdrag som dette er ofte formulert som politiske intensjoner. Skolen er det nasjonale demokratiets viktigste institusjon for å kvalifisere og sosialisere barn og unge til det sosiale og politiske fellesskapet og demokratiet. Skolen skal forberede nye generasjoner til deltakelse i demokratiske prosesser og stimulere til samfunnsengasjement.

Skolens mandat er å forberede elevene for arbeids- og samfunnsdeltakelse, å forvalte samfunnsoppdragelsen. Dette går ut på å overføre bestemte verdier, holdninger, ferdigheter og kunnskaper fra en generasjon til den neste. Skolens demokratimandat beskrives i Opplæringsloven og i læreplanverket. Mandatet er et politisk mandat i tillegg til et samfunnsmandat. Demokrati og medborgerskap kobles til skolens allmenne dannelsesprosjekt og ligger som et bakteppe i læreplanverket. Det er spesielt synlig i samfunnsfaget i læreplanene (Ødegård, 2012).

Skolen skal være en arena for kunnskapstilegnelse og læring, og samtidig være et politisk redskap for å oppdra elevene til å bli demokratiske borgere. Elevene skal tilegne seg kunnskap gjennom undervisning og skolen skal legge til rette for at elevene skal kunne delta i demokratiske prosesser og skolesamfunnet. Ved å delta i demokratiske prosesser i skolen skal elevene forberedes til å delta som medborgere i samfunnet senere i livet. Skolen har dermed et tosidig mål i demokratiopplæringen, elevene skal opplæres til både å ivareta demokratiet og fornye det, både til tilpasning og opposisjon. All oppdragelse er sosialisering både til innordning og selvstendighet, til tilpasning og opprør. Det er en balanse og et samspill mellom tilpasningsorientert og kritisk sosialisering (Koritzinsky, 2014, s. 102–103). Dette betyr at skolen både må unngå indoktrinering i dagens tenkemåter og dagens demokrati, samtidig som demokratiet som styringsform, ideologi og levemåte videreutvikles. Demokrati i skolen må derfor forstås som noe mer enn en opplæring om en styringsform, det innebærer også et sett med moralske og politiske verdier som skal formidles gjennom skolens aktiviteter (Biseth & Madsen, 2014, s. 273).

I Opplæringsloven og læreplanverket Kunnskapsløftet er skolens og utdanningens betydning stadfestet. Opplæringsloven skal fremme utviklingen av demokratisk medborgerskap og dette mandatet gjenfinnes på alle nivåer i læreplanverket. Elever vil som fremtidige medborgere bli utfordret til å finne løsninger på små lokale og store globale spørsmål. Det er, ifølge Solhaug (2008), derfor bekymringsfullt om medborgerundervisningen i skolen muligens fortrenses, slik det er tegn til i dagens læreplan. Ifølge Stray (2011, s. 6) finnes det ingen kursing, opplæring eller materiell som kan veilede lærere i hvordan undervisning og opplæring kan

tilrettelegges for å styrke skolens demokratimandat. Det knytter seg spesielt utfordringer til tilrettelegging av utdanning for demokratisk medborgerskap og styrkingen av elevenes demokratiske kompetanse (Stray, 2014, s. 655).

Med bakgrunn i skolens og samfunnsfagets betydning som arena for opplæring i demokrati og til demokratisk deltakelse, ønsker jeg å belyse fortolkningen og realiseringen av demokratimandatet fra læreres perspektiv. En videre motivering er at det er tegn til at demokratiopplæring har vært lite prioritert og at medborgerundervisningen i skolen muligens fortrenses. Jeg vil undersøke hvordan samfunnsfaglærere fortolker demokratimandatet, hvilke refleksjoner de gjør seg om demokrati og medborgerskap, og hvordan undervisningspraksisen påvirkes av læreplanverket. Demokrati- og medborgerskapsopplæringen i skolen er et dagsaktuelt og viktig område der det trengs forskning. Jeg ønsker med denne oppgaven å bidra til dette forskningsfeltet.

1.1 Problemstilling

Jeg tar i denne oppgaven utgangspunkt i læreres erfaringer med demokratiopplæring. Dette er et område der det fremdeles er begrenset med forskning i Norge. Solhaug (2003) nevner i sin doktoravhandling mulige videre forskningsfelt. Ett av disse forskningsfeltene er lærerens rolle som sosialiseringssagent i en demokratisk skole (s. 416). I NOU 2011:20 (2011) fremheves behovet for forskning på læreres kompetanse om demokrati og medborgerskap. Utredningen hevder det er sparsomt med forskning om demokrati og demokratiundervisning i norsk skole (NOU, 2011:20, 2011, s. 30). I denne oppgaven vil jeg undersøke hvordan samfunnsfaglærerne fortolker og opplever vilkårene for utøving av demokratimandatet i skolen. Problemstillingen blir dermed:

Hvordan kan demokratimandatet fortolkes og realiseres på grunnskolens ungdomstrinn?

For å svare på denne overordnede problemstillingen må jeg undersøke noen underordnede forskningsspørsmål. Forskningsspørsmålene vil undersøkes gjennom teori og tidligere forskning på feltet, og gjennom kvalitative intervjuer med lærere i ungdomsskolen:

1. Hvordan kan læreplanens retningslinjer om demokrati og medborgerskap tolkes?
2. Hva vet vi om hvordan demokratiopplæringen tolkes og gjennomføres i praksis?
3. Hvordan fortolker og utøver et utvalg av samfunnsfaglærerne demokratimandatet?
4. Hva kan mine funn og annen forskning lære oss om hvordan demokratimandatet kan realiseres på grunnskolens ungdomstrinn?

1.2 Disposisjon

Først i denne oppgaven vil jeg i kapittel 2 avklare hva som menes med begrepene demokrati og demokratisk medborgerskap. Jeg vil undersøke hvordan demokrati og demokratisk medborgerskap kan tolkes og forstås. I denne avklaringen vil jeg benytte blant andre Dewey (1916), Solhaug og Børhaug (2012), Stray (2010, 2011) og G. J. J. Biesta (2006). Avklaringen av begrepene, og hvilken forståelse jeg legger til grunn er viktig i den senere analysen av hvordan disse begrepene fremstår i læreplanverket. I læreplananalysen i kapittel 3 vil jeg identifisere læreplanens demokratibegrep i lys av fire demokratimodeller jeg presenterer i kapittel 2. Hvilke demokratiforståelser finner vi igjen i læreplanverket?

Det neste forskningsspørsmålet er *hva vet vi om hvordan demokratiopplæringen tolkes og gjennomføres i praksis?* I denne belysningen benytter jeg tidligere forskning og retter fokus mot CIVED-1999 og ICCS-2009 undersøkelsen, og utredningen *Ungdom, makt og medvirkning*, samt doktorgradsavhandlinger og masteroppgaver skrevet innenfor temaet. Deretter avklarer jeg i kapittel 5 hvorfor jeg har valgt kvalitativt forskningsintervju som metode og hvordan jeg har gått fram i mine intervjuer.

I kapittel 6 vil jeg presentere, analysere og drøfte dataene fra intervjuene. Jeg ønsker å finne ut hvordan mine informanter fortolker og utøver demokratimandater og hvordan dette kan ses i lys av de teoretiske perspektivene og den tidligere forskningen presentert i første delen av oppgaven.

Deretter vil jeg i kapittel 7 drøfte hvordan min kvalitative undersøkelse kan benyttes til å kaste lys over eksisterende forskning på feltet. I denne diskusjonen vil jeg ta opp forhold som har pekt seg ut som særlig sentrale for realiseringen av demokratimandater. Jeg har brukt etablert teori om demokrati og demokratiopplæring som utgangspunkt for min kvalitative studie, og analysen av de empiriske funnene har gitt grunnlag for visse nye teoretiske perspektiver. I kapittel 8 oppsummeres oppgaven med avsluttende kommentarer.

En naturlig konsekvens av denne oppbyggingen er at jeg metodisk vil arbeide på ulike nivåer. Jeg vil til dels benytte tidligere forskning og teoretiske perspektiver, men også min egen empiri. Oppgaven utvikler seg i tre trinn; først presenterer jeg teoretiske perspektiver om hvordan demokratiopplæringen og læreplanverket kan forstås. Deretter analyserer og drøfter jeg intervjuene med mine informanter i lys av tidligere forskning. Dette tar oppgaven til det tredje trinnet, den nye forståelsen som skapes gjennom oppgaven.

2. Teoretiske perspektiver: Hva er demokrati og demokratiopplæring?

Jeg vil i dette kapittelet undersøke det første forskningsspørsmålet: *hvordan kan læreplanens retningslinjer om demokrati og medborgerskap tolkes?* Det finnes en del teori om demokrati, demokratiopplæring og demokratisk medborgerskap i skolen. Jeg vil belyse det som er mest sentralt for min problemstilling.

Demokrati kan forstås på ulike måter. Ettersom begrepet er så mangfoldig finnes det mange ulike tilnærminger til begrepet og noen teoretikere har fremstilt sine fortolkninger i form av modeller. Jeg vil benytte en firedeling som jeg anser som fruktbar for min oppgave. Etter at demokratibegrepet er belyst i kapittel 2.1, vil jeg redegjøre for demokratiopplæringen. Et sentralt aspekt med demokratiopplæringen er opplæringen til demokratisk medborgerskap. Jeg vil derfor belyse demokratisk medborgerskap som pedagogisk begrep og opplæring *om* demokrati og *for* og *gjennom* demokratisk deltakelse. I en forlengelse av dette vil jeg nærmere på opplæring til politisk deltakelse i skolen. Dette fører meg videre inn i en redegjørelse av hva elevmedvirkning og et samtaledemokrati i klasserommet innebærer. Dette teoretiske rammeverket danner utgangspunktet for den senere analysen av demokratiforståelser i læreplanverket i neste kapittel.

2.1 Demokrati

Professor Gert Biesta³ hevder at det er en fare for at begrepet demokrati har så mange betydninger at det ikke har noen betydning lenger (G. J. J. Biesta & Schneekloth, 2009). Demokrati må defineres og beskrives slik at det åpner for nyanseringer. Demokrati er et komplekst begrep, fordi det er en rekke definisjoner, men det forbindes normalt med begrepet «folkestyre». Det handler om mer enn kollektiv beslutningstaking i det politiske systemet, det handler også om deltakelse i konstruksjon, vedlikehold og transformasjon av samfunnet, både sosialt og politisk. Demokratiet er avhengig av at folket forstår seg selv som medlemmer og deltakere i et slikt system. Et demokratisk samfunn kan bare vedvare og fungere hvis borgerne identifiserer seg med demokratiske verdier. «Demokrati er mer enn en styreform – det er primært en form for liv i forening med andre, en felles kommunisert erfaring» (Dewey, 1916). Jeg oppfatter i denne oppgaven demokrati som medvirkning i å ta beslutninger som angår alle eller de fleste av deltagerne. Jeg tolker begrepet demokrati i sin videste betydning. Det omfatter demokrati som livsform, samfunnsform og som politisk styreform. Denne

³ Gert J.J Biesta er en nederlandsk professor som forsker på forholdet mellom demokrati, medborgerskap og utdanning.

oppfattelsen av demokrati er basert på Cohen sin definisjon av demokrati, som hviler på en deltakerdemokratisk orientering og står nær en kommunitaristisk posisjon (Solhaug, 2007):

Democracy is that system of community government in which, by and large, the members of a community participate, or may participate, directly or indirectly, in the making of decisions which affect them all (Cohen 1971:7).

Jeg har valgt denne definisjonen som mitt utgangspunkt av flere årsaker. Den vektlegger i stor grad deltakelse som viktig i et demokratisk samfunn, både direkte og indirekte deltakelse trekkes frem som viktige faktorer. Videre trekker den frem at det er snakk om «medlemmer av ethvert samfunn», dermed er det ikke kun snakk om nasjonalstater, men også institusjoner som skoler. Dette er viktig i diskusjonen av demokratisk medborgerskap, ettersom skolen kan ses på som et samfunn i miniatyr. Til slutt vektlegger den medbestemmelse, direkte eller indirekte, noe som er best synlig i stemmeretten, men også i medbestemmelse i skolen og i klasserommet.

Demokrati kan kategoriseres i fire fortolkningsdimensjoner. Demokratiet som statsform med folkestyre, demokratiet som rettigheter og rettsstat, demokratiet som aktiv deltakelse og demokratiet som felles verdigrunnlag (Østerud, Engelstad & Selle, 2003). De to første punktene omtales ofte som det representative demokratiet. Dette kjennetegnes ved at borgerne bruker stemmeretten og stemmer på det politiske partiet de mener representerer deres egen politiske overbevisning. *Demokratiet som aktiv deltakelse* krever mer av borgerne fordi det avhenger av at borgerne aktivt deltar i demokratiske prosesser. *Demokratiet som felles verdigrunnlag* innebærer at borgerne skal utvikle en felles demokratisk identitet (Stray, 2011, s. 26–27; Østerud et al., 2003). De to siste dimensjonene er viktige i teorier om demokratisk medborgerskap, hvordan vi skal leve sammen i et demokrati og hvordan demokratisk deltakelse kan styrkes.

2.1.1 Fire demokratimodeller

Demokratiet kan forstås og praktiseres på ulike måter, slik jeg viste i kapittel 2.1. De ulike forståelsene kan deles i demokratimodeller.⁴ Jeg vil benytte fire demokratimodeller⁵, slik jeg presenterte i innledningen til kapittelet. Briseid (2012) benytter tre demokratimodeller i sin læreplananalyse: Demokrati som representasjon, demokrati som diskusjon og demokrati som

⁴ Solhaug og Børhaug (2012) bruker begrepene demokratimodeller. Briseid (2012) bruker begrepet demokratiske typologier. Andre steder brukes begrep som demokratiforståelser.

⁵ I denne oppgaven vil jeg bytte på begrepene demokratimodeller, demokratitradisjoner og demokratiforståelser avhengig av konteksten det tas opp i.

felleskap. Jeg inkluderer i tillegg demokrati som deltakelse i min analyse. Dette er en demokratimodell blant andre Solhaug og Børhaug (2012) benytter i sin fremstilling.

De ulike demokratimodellene forstår medborgerens rolle ulikt, noe som understreker at de underliggende ideene representerer politiske motsetninger (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 195). De største forskjellene mellom modellene kommer til uttrykk i hvordan de betoner rollen som deltakende medborger i et demokrati (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 31–32). En kort innføring i modellene viser dette.

2.1.1.1 Demokrati som representasjon – det liberale perspektivet

Innenfor denne modellen er individet grunnenheten, og individuelle rettigheter og friheter står i sentrum. Demokratiet blir en metode for å generere og legitimere politisk lederskap. Staten skal i minst mulig grad blande seg i borgernes liv. Staten skal tilkjenne borgerne rettigheter og verne om den personlige friheten (Strømsnes, Makt- og & Medborgerundersøkelsen, 2003, s. 22–23). Når den individuelle friheten ikke krenkes, står individet fritt til å ivareta seg selv og sine interesser. I Joseph Schumpeter⁶ sin teori om elitekonkurransedemokratiet er deltakelsesbegrepet begrenset til å gjelde gjennom valg. Politisk deltakelse i et elitekonkurransedemokrati er motivert med ønske om å påvirke politiske utvalg til egen fordel. I pluralismen⁷ er flere deltakelsesarenaer aktuelle og medlemskap og arbeid i organisasjoner kommer inn i tillegg til valgdeltakelse (Børhaug, 2008; Dahl, 2015).

Demokratisk medborgerskap innenfor denne modellen handler om å oppøve unge mennesker i demokratiets spilleregler. Et sentralt element i en liberalistisk tradisjon blir ifølge Kolstrup (2002) oppdragelse til selvstendig dømmekraft og kritisk sans. Opplæringen er nøye knyttet til faglige mål. Deltakerdemokrati som mål i seg selv har ingen plass i denne tradisjonen (Kolstrup, 2002, i, Briseid 2012, s. 55). Med en slik forståelse av demokrati kan demokratiopplæringen bli å betrakte som et kunnskapsområde på lik linje med andre fag i skolen. Det er visse faktiske forhold elevene skal ha kjennskap til og kunnskap om. Dette blir i hovedsak en opplæring *om* demokrati der kunnskapen er i fokus (R. Mikkelsen, Fjelstad, D & Lauglo, J, 2011, s. 262).

En viktig kritikk av liberal tenkning er at den vektlegger individuelle rettigheter for sterkt, samtidig som den enkeltes ansvar overfor fellesskapet nedtones. Denne kritikken har fått mange til å orientere seg mot den deltakerdemokratiske tradisjonen som vektlegger

⁶ Joseph Schumpeter har formulert teorien om elitekonkurransedemokratiet. Han forstår folket mer individuelt og fragmentert. Den politiske eliten får legitim makt og styrer gjennom valg (Solhaug & Børhaug, 2012)

⁷ Innenfor pluralismen er Robert Dahl en sentral figur.

fellesskapet og hva som tjener samfunnet som helhet i større grad (Solhaug & Børhaug, 2012).

2.1.1.2 Demokrati som deltakelse

Deltakerdemokratiet tar utgangspunkt i at samfunnet har økonomiske, sosiale og politiske fellesskap der deltakelse på alle plan er viktig. I deltakerdemokratiet er politikkbegrepet svært vidt, der nær sagt alle former for deltakelse er betraktet som politikk (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 35). Omfattende politisk deltakelse er både ønskelig og nødvendig i et deltakerdemokrati, ettersom dette legitimerer beslutningene som fattes, og fordi det i politisk deltakelse ligger et viktig potensial for politisk læring. Politisk deltakelse har en egenverdi ettersom det bidrar til kunnskap, læring og selvtillit. En synlig motsetning mellom deltakerdemokratiet og de liberale demokratimodellene er forholdet mellom fellesskapet og individet. I deltakerdemokratiet er fellesskapet det viktigste, borgerne må overveie hva som er best for samfunnet og ikke kun forfølge egne interesser (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 36–38; Strømsnes et al., 2003, s. 24).

Deltakelse i en deltakerdemokratisk forståelse er ikke bare et middel til å fatte politiske beslutninger, deltakelse skal bidra til tilfredshet og personlig utvikling. I et skoleperspektiv betyr dette at elevene skal lære *om* demokrati, slik det også fremmes i den liberale forståelsen, men de skal i tillegg få en deltakende opplæring *til* demokratisk kompetanse gjennom deltakelse i skole og samfunn (R. Mikkelsen, Fjelstad, D & Lauglo, J, 2011, s. 263). Dette har implikasjoner for både læreplan og lærere sin praksis.

Synet på politikk, fellesskap og deltakelse skiller liberale demokratimodeller og deltakerdemokratiet. Et liberalt perspektiv handler først og fremst om kunnskap *om* demokrati. I motsetning kan man se på demokrati som deltakelse som bidrar med en mer aktiviserende tilnærming. I dette perspektivet gis det mulighet for refleksjon over det å leve sammen i et demokratisk samfunn. Kunnskapen blir ifølge en deltakerdemokratisk tenkning først gyldig for elevene når den internaliseres gjennom handling, erfaring og refleksjon.

2.1.1.3 Demokrati som dialog – det deliberative perspektivet

Det deliberative demokratiperspektivet ble utviklet av blant andre den tyske filosofen og sosiologen Jürgen Habermas. Ordet deliberasjon oversettes gjerne med samtale eller dialog. Demokrati i denne modellen er først og fremst et spørsmål om argumentasjon og samtale som leder til beslutninger som er til det felles beste. Det bedre argument må aksepteres som beslutningskriterium (Eriksen & Weigård, 1999, s. 153–154). Mennesket er et sosialt vesen som har behov for å løse spørsmål av felles interesse.

Den amerikanske filosofen, psykologen og pedagogen John Dewey sine ideer kan også kategoriseres under et dialogdemokratisk eller deliberativt perspektiv. Demokratiet innebærer ifølge Dewey mer enn utelukkende et politisk system. Denne demokratiforståelsen handler mer om en livsform preget av samtale i ulike fellesskap: erfaringsutveksling, meningsdanning og et samfunnsmessig liv (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 38–40). «A democracy is more than a form of government; it is primarily a mode of associated living, a conjoint communicated experience» (Dewey, 1916, s. 101). Det viktigste er ikke at alle har deltatt, men at alle relevante argumenter er tatt med i vurderingen når beslutninger fattes (Strømsnes et al., 2003, s. 26).

Dialogdemokratiet har i seg elementer fra både liberal-, fellesskaps- og deltakerdemokratisk tenkning om demokrati og medborgerskap. Som i den liberale tankegangen, er deltakelse i demokratiske prosesser⁸ essensielt for det deliberative perspektivet. Den offentlige debatten er tjent ved stor deltakelse, samtidig som prosessen frem mot beslutningene er sterkt vektlagt. Demokrati er en sosial prosess preget av aktiv deltakelse, kommunikasjon, felles interesser og fri utveksling av meninger, forsøk og eksperimentering (Dewey, 1916). «Det beste argument» skal være avgjørende for utfallet og det skal være en sosialt inkluderende tenkning om fellesskap. I klasserommet vil dette tilsi at læreren skal tilrettelegge for deltakelse, dialog og debatt. Elevene skal få erfaringer med politisk deltakelse i klasserommet.

2.1.1.4 Demokrati som fellesskap – det kommunitære perspektivet

Et kommunitært perspektiv på demokrati har vokst fram de siste tiårene. I denne tilnærmingen spiller fellesskapsverdier en avgjørende rolle. Begrepet kommunitært stammer fra det engelske begrepet *community* som betyr fellesskap. Demokrati som fellesskap står i sterk kontrast til demokrati som representasjon, og de to tilnærmingene kan ses som ytterpunktene i skalaen med demokratimodeller.

Det som er avgjørende innenfor denne demokratimodellen er at den enkelte borger er inkludert i sosiale fellesskap som gjør at det utvikles gjensidig tillit mellom borgerne og det offentlige, og mellom borgerne selv. Sosiale fellesskap og nettverk bidrar til at det dannes en form for sosial kapital, og utvikles fellesskapsverdier som er avgjørende for at et demokrati skal fungere. Tette nettverk og sosiale relasjoner som skaper gjensidig tillit mellom borgerne er essensielt for opparbeidingen av den sosiale kapitalen som et velfungerende demokrati er avhengig av, ifølge kommunitaristene (Strømsnes et al., 2003, s. 27–28).

⁸ Demokratiske prosesser er blant annet valg, politiske debatter og folkeavstemninger.

Felles for retningene som faller innenfor den kommunitaristiske tilnærmingen er at fellesskap og solidaritet må være like viktige for et demokratisk samfunn som kravet om rettferdighet og likhet (Stray, 2011, s. 30). I klasserommet betyr dette at fellesskapet blir det viktigste. Elevene skal lære i et fellesskap og debattere og diskutere i et fellesskap.

Demokratimodellene og deres ulike forståelse av medborgerens rolle og hva skolen skal bidra med er viktige perspektiver å ha med videre i neste kapittel. I det videre vil jeg belyse hvordan opplæringen i demokratisk medborgerskap kan foregå i skolen og hvordan demokratisk medborgerskap kan forstås som et pedagogisk begrep.

2.2 Demokratiopplæring

Vi har nå sett på ulike måter å forstå demokrati på. Videre skal jeg se nærmere på ulike måter å forstå demokratiopplæring og demokratisk medborgerskap på. Jeg vil undersøke hvordan demokratisk medborgerskap kan forstås som et pedagogisk begrep og hvilke implikasjoner denne forståelsen har for demokratiopplæringen. I kapittel 2.2.3 og 2.2.4 vil jeg deretter belyse politisk deltakelse og elevmedvirkning, før jeg i kapittel 2.2.5 og 2.2.6 ser nærmere på hvordan en samtaledemokratisk metode kan benyttes i klasserommet og hvilke utfordringer dette kan medføre.

2.2.1 Demokratisk medborgerskap som statsvitenskapelig og pedagogisk begrep

Demokratisk medborgerskap er de senere årene blitt en del av terminologien angående demokratiopplæring. Det samfunnsmessige oppdraget om at skolen skal utdanne demokratiske medborgere ser vi første gang i Stortingsmelding nr. 30 (2003) - *Kultur for læring*. Allerede i 1920 ble det vedtatt at skolen skulle legge grunnlaget for demokratisk deltakelse, men først i 2003 kom begrepet medborgerskap med.

Medborgerskapsbegrepet er opprinnelig en svensk oversettelse av det engelske ordet «citizenship». Begrepet «citizenship» skal dekke to kategorier: statsborgerskap og medborgerskap, status og rolle.⁹ På norsk knyttes status-begrepet til statsborgerskap og den juridiske betegnelsen. Dette defineres ut fra nasjonal tilhørighet og om personen har et pass. Statsborgerskap-begrepet reserveres dermed til formell inkludering og tildeling av fulle rettigheter i en stat. Rolle-begrepet knyttes derimot til den aktive rollen du har uavhengig av pass eller ikke, som deltager i et politisk fellesskap (Stray, 2010, s. 65). Det er dermed et skille mellom status som juridisk rettighet og rolle som deltakelse i samfunnet. Demokratisk

⁹ I R. Mikkelsen, Buk-Bjerger, Ellingsen, Fjelstad og Sund (2001) brukes begrepet samfunnsborgerskap. Jeg velger å bruke begrepet medborgerskap ettersom dette er begrepet som benyttes i læreplanen i samfunnsfag.

medborgerskap som rolle har dermed en aktiv handlingsdimensjon, som forutsetter deltakelse. Medborgerskap dekker alle sidene ved deltakelse i det sosiale og politiske fellesskapet. Denne handlingsdimensjonen kan knyttes sterkt opp til skolen som læringsarena, ettersom demokratisk medborgerskap kan læres og praktiseres på skolen, gjennom fag og organisering. Teorier om medborgerskap handler om hvordan vi kan leve sammen i et politisk fellesskap som er noenlunde stabilt over lengre tid. Medborgerskap som statsvitenskapelig og politisk begrep er knyttet til demokrati som politisk styreform. *Makt- og demokratiutredningen* definerer medborgerskap som statsvitenskapelig begrep i sin sluttbok;

Medborgerskapet er under omforming. Ordet har en annen betydningsnyanse enn «innbygger», «statsborger», «borger» eller «samfunnsborger» - det innebærer også samspill, kollektiv tilhørighet og tilgang til velferdsytelser. Medborgerskapet betegner borgernes status som samfunnsmedlemmer og omfatter både rettigheter, deltakelse og politisk kultur (Østerud et al., 2003, s. 139).

I Maktutredningen sin definisjon av medborgerskap vises det til forskjellen på medborgerskap og statsborgerskap. Medborgerskap innebærer det aktive, deltakende aspektet. I tillegg til dimensjonene som nevnes i denne definisjonen er medborgerskap også et relasjonelt begrep – det omhandler hvordan borgere forholder seg til sine medborgere. Medborgerskap er et spørsmål om deltakelse, verdier og tilhørighet. Fellesskapet og den politiske kulturen er også viktige aspekter som Maktutredningen løfter frem i sin definisjon. I forhold til utdanning er det viktig å se medborgerskap som en prosess som alltid er i utvikling.

En bred definisjon av medborgerskap er den definisjonen som jeg legger til grunn i denne oppgaven. Denne definisjonen skaper en bro mellom den statsvitenskapelige og den pedagogiske forståelsen av medborgerskap. O'Shea (2003) definerer en demokratisk medborger som: «en person som lever sammen med andre i et politisk fellesskap» (s. 4). Denne definisjonen har også en relasjonell dimensjon som er viktig, ettersom det handler om hvordan den enkelte borger forholder seg til sine medborgere, dette betyr at det er medborgerskapsrollen som setter rammene for det politiske fellesskapet. Et sentralt aspekt i medborgerteori er hvordan mennesker kan leve sammen innenfor rammene av et demokratisk fellesskap. Dette er en teoretisk, politisk og pedagogisk utfordring (Stray, 2011, s. 45–49).

Ifølge Stray (2011) kan opplæring til demokratisk medborgerskap forstås som å lære å leve sammen i et demokrati (Stray, 2011, s. 45). G. J. J. Biesta (2006) og Stray (2011) har definert medborgerskap som et pedagogisk begrep. Definisjonen på medborgerskap som et

praksisorientert pedagogisk begrep inkluderer læring, praktiske erfaringer og tilegnelse av demokratisk kompetanse, i tillegg er språk, dialog og kommunikasjon sentralt (Stray, 2011, s. 73). Ifølge Stray (2011) handler demokratisk medborgerskap som pedagogisk prosjekt om kunnskap, holdninger, verdier, forståelse, erfaring og kjennskap til en demokratisk logikk. En demokratisk logikk bunner i respekten for demokratiske prosesser og bruk av demokratiske virkemidler i problemstillinger og utfordringer (Stray, 2011, s. 135–136).

2.2.2 Opplæring om demokrati og opplæring for og gjennom demokratisk deltakelse

Opplæring til demokratisk medborgerskap og realiseringen av demokratimandatet kan forstås som en tredelt opplæring. Å fremme demokratisk medborgerskap i skolen blir dermed å tilrettelegge for dialog, lære elevene om demokrati og å undervise demokratisk.

Medborgeropplæringen skal ikke bare begrense seg til å skape stemmegivere, den skal innebære en rekke handlinger. Demokratisk medborgerskap som pedagogisk begrep innebærer en praksisorientert modell. Praksisorienteringen er Stray (2011, 2012) og Biesta (2006) sitt store bidrag til dette feltet. I denne praksisorienterte modellen skilles det mellom demokratisk kompetanse som intellektuell kompetanse, verdi- og holdningskompetanse og handlingskompetanse. Dette medfører en tredeling av opplæring til demokratisk medborgerskap; opplæring *om* demokratiet, opplæring *for* demokratisk deltakelse og læring *gjennom* å praktisere demokratisk deltakelse (G. J. J. Biesta, 2006, s. 123; Stray, 2011, 2012).

Opplæring *om* demokrati er de kunnskapene elevene kan testes i, og kan knyttes til statusdimensjonen av medborgerbegrepet. Elevene trenger kunnskaper om demokratiet, politikk og maktinndelingen for å kunne delta i det politiske landskapet, derfor må denne dimensjonen også være representert i skolen. Denne kunnskapen er viktig for elevene, ettersom den tilrettelegger for deltakelse, men den er ikke nok i seg selv. En ensidig vektlegging av denne dimensjonen fremstiller Børhaug (2008) som en minimalistisk demokratiopplæring.

Opplæring *for* demokratisk deltakelse knyttes til dannelse eller allmenndannelse. Denne opplæringen styrker elevenes verdi- og holdningskompetanse, gir elevene evne til kritisk refleksjon og kritisk tenkning i forhold til egne handlinger og holdninger og den politiske kulturen de er en del av.

Platon slo fast at tenkning, i betydning kritisk tenkning¹⁰, er internalisert dialog. Dette betyr at læring er mediert gjennom språk, eller at vi lærer å tenke ved å snakke med andre. Uten en ytre dialogerfaring er ikke kritisk tenkning mulig, ifølge filosofen Morten Fastvold (2009). Et menneskelig fellesskap er en nødvendig, men ikke tilstrekkelig forutsetning for kritisk tenkning. Videre mener Fastvold at et undersøkende fellesskap skaper et rom der vår individuelle tenkning og vår dialog med andre overlapper hverandre (Fastvold, 2009, s. 44–45). Dermed trengs opplæring *gjennom* demokratisk deltakelse og en ytre dialogerfaring for å muliggjøre kritisk tenkning.

Opplæring *gjennom* demokratisk deltakelse er den praktiske tilnærmingen der elevene får praktisere den kunnskapen de har tilegnet seg i opplæringen *om* demokrati og *for* demokratisk deltakelse. For å forstå demokratisk medborgerskap som et pedagogisk begrep må alle tre dimensjonene være til stede, det må være en praksisforankring, opplæring *gjennom* demokratisk deltakelse (Stray, 2012, s. 22–23).

Opplæring *om* demokrati og *for* og *gjennom* demokrati deltakelse kan sammenfattes i begrepet opplæring *til* demokrati og demokratisk deltakelse. Opplæring *til* demokratisk deltakelse bygger på og er avhengig av kompetansen og kunnskapen man får gjennom de tre foregående dimensjonene. Dette er temaet Trond Solhaug drøfter i sin doktorgrad når han ser på utdanning til demokratisk medborgerskap som et tydelig politisk spørsmål og ser intensjonen om å utdanne til demokratisk medborgerskap som tydelig i læreplanene (Solhaug, 2003, s. 112, 228). Utdanning *til* demokratisk deltakelse blir dermed en overordnet kategori, det overordnede målet for skolen.

¹⁰ Å være en kritisk tenker betyr at man kan gjøre seg opp en selvstendig og begrunnet mening, være kritisk til det man ser i media og nyhetsbildet og utøve kildekritikk.

Tabell 2.1 – Praksismodell			
Opplæring	Status/rolle	Beskrivelse	Mål for undervisningen
Opplæring om demokrati	Status og rolle	Kunnskapskompetanse. Kunnskap om demokrati, det politiske systemet og politikk.	Elevene skal få nok kunnskap til å være informerte borgere og kan ta informerte valg.
Opplæring for demokratisk deltakelse	Rolle	Verdi- og holdningskompetanse. Knyttes til danning. Elevene får ferdigheter til kritisk tenkning og refleksjon rundt egne valg.	Elevene skal utvikle kritisk tenkning. Opplæringen skal ha en allmenndannende effekt. Holdningskompetanse.
Opplæring gjennom/i demokratisk deltakelse	Rolle	Handlingskompetanse. Dette er den praktiske tilnærmingen hvor elevene lærer gjennom handling	Elevene skal utvikle ferdigheter som gjør at de kan delta i demokratiske prosesser
Opplæring til demokratisk deltakelse	Status og rolle	Er en overgripende kompetanse som bygger på de tre andre.	Nødvendige ferdigheter som evne til å tenke kritisk, evne til å argumentere, evne til å medvirke.

Fremstillingen bygger på Stray (2012, s. 22) og Sætra (2015, s. 22). Jeg har i tillegg lagt til opplæring til demokratisk deltakelse som en egen kategori, basert på Solhaug sin doktorgrad (2003).

I dette delkapittelet har jeg belyst demokratisk medborgerskap som et pedagogisk begrep. Utdanning *til* demokratisk deltakelse fremsettes som hovedmålet med opplæringen. I en forlengelse av dette fokuset vil jeg gå nærmere inn på Børhaug (2012) sitt skille mellom velgeropplæring og aktivistopplæring. Ifølge Stray (2011) skal ikke medborgeropplæringen begrense seg til å skape stemmegivere, den skal innebære en rekke handlinger.

2.2.3 Velgeropplæring og aktivistopplæring

Det er mulig å dele opplæringen i to fokusområder. Børhaug (2007, 2008) kaller de to områdene for velgeropplæring og aktivistopplæring. Børhaug sine to kategorier passer inn i ulike demokratimodeller. Disse to kategoriene er ytterpunkter hvor de fleste vil havne et sted midt mellom, men det er en viktig distinksjon å ha med i opplæring til demokratisk medborgerskap og politisk deltakelse.¹¹

Velgeropplæring innebærer at læreren vektlegger å utdanne fremtidige velgere. Det er et liberalistisk fokus der opplæringen understreker det representative aspektet ved demokratiet. Videre vektlegger opplæringen både kunnskaps- og deltakelsesaspektet, men deltakelsesaspektet begrenses til deltakelse ved valg. Kunnskap om demokrati som politisk system og politikk er viktig, slik at elevene er opplyste borgere når de stiller på valgdagen og

¹¹ Jeg forstår i denne oppgaven politisk deltakelse som bestående av to variabler. Konvensjonell deltakelse er deltakelse knyttet opp mot den numeriske kanal; valgdeltakelse, arbeid i et politisk parti, m.m. Ukonvensjonell deltakelse er deltakelse utenfor de etablerte kanalene; demonstrasjoner, underskriftskampanjer, boikott, m.m.

skal foreta sitt valg. Denne modellen knytter Børhaug (2008) til konkurransedemokratiet og en liberal tankegang.

Aktivistopplæringen er mer rettet mot deltakelse utover valgdeltakelse. Aktivistopplæringen har et fokus rettet inn mot deltakerdemokratiet som demokratimodell. Kunnskap om demokrati er viktig også i denne opplæringen og ses på som grunnmuren for deltakelse. Hovedforskjellen ligger i at deltakelsesaspektet er bredere, demokratisk deltakelse handler om mer enn bare å stemme ved valg. Elevene skal besitte kunnskaper om andre påvirkningsområder og påvirkningsmåter enn kun den klassiske velgerkanalen. Denne modellen knytter Børhaug (2008) til deltakerdemokratiet. I det videre vil jeg gå dypere inn i opplæring *gjennom* demokratisk deltakelse ved begrepet elevmedvirkning.

2.2.4 Elevmedvirkning

En viktig del av opplæringen *til* demokratisk deltakelse skjer *gjennom* demokratisk deltakelse. I Opplæringsloven og *Prinsipper for opplæringen* fremmes det at elevene skal ha rett til medansvar og medvirkning (St. meld. Nr. 11 (2008-2009), 2009). Dette kommer også tydelig frem i Kunnskapsløftet og i formålet med samfunnsfag (Utdanningsdirektoratet, 2013). Jeg forstår elevmedvirkning som «medbestemmelse» i denne oppgaven, jf. definisjonen til Cohen fremstilt i kapittel 2.1. Medbestemmelse vil si å ha demokratisk innflytelse på formelle og uformelle avgjørelser i skolehverdagen (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 126).

Elevene skal selv være deltakende og utvikle sin demokratiforståelse og demokratiske kompetanse gjennom deltakelse. Denne deltakelsen kan innebære at elevene får uttrykke sin mening, at læreren lytter til eleven med respekt, og betrakter deres utsagn og erfaringer som gyldig kunnskap. Ved å gjøre dette vil elevene føle at de har reell innflytelse, noe som bidrar til deres demokratiforståelse (Vestby, 2003).

Skolen skal, ut fra det som er stadfestet i formålsparagrafen, sørge for elevmedvirkning. I *Prinsipper for opplæringen* er elevmedvirkning ett av syv hovedpunkter. Skolen som demokratiforberedende arena innebærer at elevene skal medvirke i opplæringen, dette skjer ved at det praktiseres en opplæring *gjennom* demokrati som stimulerer *til* deltakelse. Det er likevel nødvendig å nyansere bildet litt. Dette betyr ikke at elevene skal ha rett til å *bestemme*. Å leve i et demokrati betyr ofte at du ikke får bestemme. Elevene skal ikke nødvendigvis ha et medansvar i *forberedelsen* av opplegget, læreren bestemmer hva som skal skje i timen og hvordan ting skal gjøres. Men elevene skal få *medvirke* og ikke bare delta i det læreren har bestemt. Ifølge Stray (2014) skal elevene skal få mulighet til å legge frem sin side av saken og få *erfaring* med demokratiske prosesser. Hvis elevene skal få erfaring med deltakelse, må

læreren tilrettelegge for at elevene får medvirke. Hva de skal få medvirke i og hvordan medvirkningen skal foregå, bestemmer læreren.¹² Tønnessen & Tønnessen (2007) mener dermed at vi bedriver *demokratisk tørrsvømming* i skolen (s. 253). Med dette mener de at skolene og lærerne har vært veldig forsiktede med å tildele elevene noen form for politisk makt. Utvikling av ferdigheter i deltakelse, medinnflytelse og medansvar i beslutninger er dermed en utfordring.¹³

2.2.5 Klasserommet som et samtaledemokrati – opplæring gjennom demokratisk deltakelse

Samtaledemokratiet kan være en velegnet innfallsport til demokratisk samhandling i klasserommet. Klasserommet som et samtaledemokrati bygger på den deliberative demokratimodellen, som presentert i kapittel 2.1.1.3. Deweys demokratibegrep tar utgangspunkt i at alle sosiale fellesskap har en grad av felles interesse, og at det foregår kommunikasjon og samhandling mellom medlemmene. Kommunikasjonens vilkår er avgjørende for det demokratiske (Solhaug, 2008). Ifølge Solhaug følger det av Deweys forståelse av demokrati, at dialog om reelle forhold som opptar de som deltar blir et grunnelement i skolens demokratiopplæring (Solhaug, 2008, s. 257).

Ifølge Englund (2006, s. 506–507)¹⁴ er det viktig å skille mellom den deliberative demokratimodellen og en deliberativ kommunikasjon i et klasserom. Englund mener at det i den deliberative demokratimodellen forutsettes en nærhet til en formell demokratisk beslutningsprosess. Dette er derimot ikke tilfellet ved deliberativ kommunikasjon i klasserommet. I den deliberative demokratimodellen er det et prinsipp om at alle borgere er likeverdige. I et klasserom er det et skjevt maktforhold mellom lærer og elev. Ifølge Englund er det med andre ord et gap i kunnskap og erfaring, og en avstand i autoritet og makt. Deliberativ kommunikasjon i klasserommet er deliberasjon innen et «svakt offentlig rom».

Avstanden mellom skolen som et samtaledemokrati og skolen som et deltakelsesdemokrati krever en videre nyansering. I min redegjørelse for ulike demokratimodeller i kapittel 2.1 har demokrati som dialog og demokrati som deltakelse mange likhetstrekk. Begge

¹² I en dansk-norsk undersøkelse utført av Brondbjerg, Christophersen, Linding Jakobsen & Sørensen (2014) om demokrati i skolen og samfunnsfag undersøkte forfatterne hvordan lærerne og elevene mente de praktiserte elevmedvirkning og demokrati. Kun 10,7 % av de norske lærerne sier at elevene i meget høy eller høy grad har påvirket innholdet i samfunnsfagundervisningen. I forhold til arbeidsformer oppgir 22,9 % av lærerne at elevene har påvirket disse i meget høy eller høy grad. Dette samsvarer i stor grad med elevenes svar på samme spørsmål i samme undersøkelse. Disse tallene viser at det er liten grad av elevmedvirkning i samfunnsfagstimene.

¹³ Elevene har gode kunnskaper om demokrati, slik CIVED- og ICCS-undersøkelsene viste (kapittel 4). Dog er det ikke tilfredsstillende når det kommer til deltakelse (Brondbjerg et al., 2014; R. Mikkelsen, Fjelstad, D & Lauglo, J, 2011).

¹⁴ Tomas Englund er en svensk professor som forsker på forholdet mellom demokrati og utdanning.

demokratitradisjonene vektlegger deltakelse i demokratiske prosesser som et viktig aspekt. Et viktig skille er at dialogdemokratiet vektlegger prosessen i større grad, noe som i større grad åpner for argumentasjon, diskusjon og dialog. I tillegg vektlegger samtaledemokratiet også ansvarlighet og konsekvenser i langt større grad. Ifølge Englund (2006, s. 511) medfører dette at sosialisering til medborgerskap og utførelsen av medborgerskap må være i fokus.

G. J. J. Biesta (2011) mener at den deliberative demokratimodellen representerer en viktig vending i demokratisk teori og praksis i skolen. Biesta begrunner dette med at deltakelse i kollektiv beslutningstaking har større dannende potensial enn å bare å gi uttrykk for hva man liker (G. J. J. Biesta, 2011, s. 127). Deliberativt demokrati kjennetegnes av kommunikasjon der hver deltaker forsøker å ta stilling gjennom å argumentere, lytte til og vurdere andres synspunkter for å komme frem til den beste løsningen (Englund, 2007; Pettersvold, 2014). Samtaledemokratiet utgjør et godt utgangspunkt for inkluderende demokratisk samhandling i klasserommet.

Biesta (2006) stiller seg kritisk til den gamle definisjonen fra Opplysningstidens tenkere hvor en demokratisk person er «et rasjonelt individ som kan utøve sine egne frie og rasjonelle valg». Biesta mener dette er en instrumentalistisk og individualistisk tilnærming til demokratiopplæring og et individualistisk syn på demokrati, hvor suksessen til demokratiet hviler på kunnskap, ferdigheter og individets disposisjon og vilje til å handle demokratisk. I denne tankegangen skal skolen «skape» og «produsere» slike individer, skolen skal gjøre barna klare for demokrati (G. J. J. Biesta, 2006, s. 118–121). Som en motsetning til denne tankegangen argumenterer Biesta for at demokrati handler om pluralisme og forskjell, ikke identitet og likhet. Demokratiet er ikke et sted der uenighet, mangfold og pluralisme skal undertrykkes. Slik jeg tolker Biesta fremmer han en fellesskapsorientert demokratitradisjon i motsetning til en individorientert. Han vil overvinne instrumentalismen og individualismen som kjennetegner ideen om demokratiopplæring som «produksjonen» av den demokratiske personen. Hele poenget med demokrati for Biesta, er inkludering av alle inn i en styrt samfunnsorden (G. J. J. Biesta, 2011).

Ifølge Solhaug og Børhaug (2012, s. 199) svekker utdannings- og sosialiseringssoppgavet skolen og læreren har, muligheten for elevene til å påvirke sitt eget liv i skolen. Solhaug og Børhaug (2012) mener at skolen som samfunnsinstitusjon i det store bildet, skal sosialisere elever inn i den rådende samfunnsorden. Elevmedvirkning er en viktig mulighet for elever til å fremme sitt syn, men den er også en begrenset mulighet. Skolen og læreren må derfor forsøke å skape flere reelle demokratiske muligheter for læring (Solhaug & Børhaug, 2012, s.

199). Dewey (1916) forstår utdanning som et forum for kommunikasjon mellom personer med ulike erfaringer. Hans arbeid er basisen til ideen om deliberativ kommunikasjon i skolen (Englund, 2006). Jeg kaller denne ideen for «klasserommet som et samtaledemokrati».

Englund (2006) setter opp fem kjennetegn for en deliberativ kommunikasjon i undervisningssammenheng, som er nyttige å ha med seg i et samtaledemokrati. Han mener at deliberativ kommunikasjon krever kommunikasjon der:

1. ulike synspunkter konfronteres med hverandre og argumenter for disse synspunktene gis tid og rom til å bli artikulert og fremstilt;
2. det er toleranse og respekt for medelevene og deltakerne lærer å lytte til andres argumenter;
3. en prøver å finne det overbevisende argumentet og den kollektive viljen;
4. autoriteters eller tradisjonelle synspunkter (f. eks synspunktene til foreldrene) kan bli utfordret og det er mulighet til å utfordre sin egen tradisjon;
5. i tillegg bør elever til tider erfare kommunikasjon og diskusjon uten lærerens kontroll (Englund, 2006).

Dette er en ramme for dialogdemokratisk praksis som stiller krav til at elever deltar, er kritiske og reflekterende. Disse fem komponentene kan være et fundament for et åpent klasseromsklima der elevene stimuleres til å bli demokratiske deltakere. Dette er også kjennetegn ved et såkalt uenighetsfellesskap, et begrep som blir stadig mer brukt og som dukket opp i CULCOM¹⁵ ledet av Hylland Eriksen. Lars Laird Iversen (2014) har skrevet utfyllende om uenighetsfellesskapet. Han mener et uenighetsfellesskap kan konstitueres av en gruppe mennesker med ulike meninger, som er i en felles prosess for å løse en utfordring. Skoleklasser er et slikt uenighetsfellesskap der elevene får mulighet til å trene på ferdigheter som er gode å ha i samspill med andre. Ifølge Iversen er elevene kastet sammen i et skjebnefellesskap, de har ikke valgt klassekameratene. Videre skal elevene løse en uenighet uten bruk av vold og de står overfor en prosess som innebærer et valg av felles handling (Iversen, 2014, s. 12–16). Slik kan klasserommet som et samtaledemokrati bli et uenighetsfellesskap der elevene forsøker å diskutere og drøfte seg frem til en løsning eller enighet.

Klasserommet som et samtaledemokrati kan sammenlignes med perspektivet som Solhaug og Børhaug diskuterer i boken *Demokratiet i skolen – skolen i demokratiet* (2012). Skolen

¹⁵ Forskningsprosjektet Kulturell kompleksitet i det nye Norge

formidler kunnskap om demokrati og samfunns mål og gir elever erfaringer med å medvirke i skolen gjennom dialog med lærer og med medelever. Elevmedvirkning er et grunnleggende pedagogisk virkemiddel for å forbinde elevenes forkunnskaper med ny viten og skape ny mening i elevenes livsverden. Med tanke på at demokratiopplæringen er dialog om reelle forhold som opptar elevene er dette en forutsetning for å nå målene med denne opplæringen (Dewey, 1938). Solhaug og Børhaug (2012) mener at sakene som tas opp må oppleves som meningsfylte av elevene. Dette er en forutsetning for å kunne utfordre elevenes kunnskaper og holdninger til ulike temaer i samfunnsfaget.

2.2.6 utfordringer knyttet til klasserommet som et samtaledemokrati

Det kan være utfordrende å etablere et samtaledemokrati i klasserommet. Samtalene i klasserommet kan fort bli preget av løst prat, og temaene som tas opp kan være for vide slik at elevene ikke vet hva samtalene egentlig skal føre til. Videre kan det være at de faglig svake elevene ikke blir inkludert. Klassediskusjon og debatt kan også oppfattes som vanskelig å styre for læreren (R. Mikkelsen, Fjelstad, D & Lauglo, J, 2011, s. 276).

En utfordring ved denne formen for undervisning knytter seg til å ta opp kontroversielle temaer i klasserommet. For det første kan læreren vegre seg for å ta opp kontroversielle temaer. Det kan oppfattes som vanskelig og krevende for læreren å ta opp slike temaer, og samtidig kontrollere den påfølgende diskusjonen. For det andre kan kontroversielle temaer medføre konflikt og uro i klasserommet.

Videre kan det være utfordrende for elever på ungdomsskolen å mene noe annet enn hva som er normen for resten av klassen. Det kan potensielt være vanskelig å skulle skille seg ut fra mengden. Elever som står for andre meninger kan være bekymret for å bli marginalisert og utestengt i klassen, hvis de fremmer sitt syn i en klasseromdiskusjon. Ifølge Iversen (2014), som jeg henviste til overfor, er jeg-et et samarbeidsprosjekt mellom individet og hennes publikum til enhver tid, vi er medskapere av hverandres jeg. Elevenes selvforståelse kan ses som et samarbeid mellom individ og fellesskap. Vi bryr oss om hvordan andre ser oss og vil fremstå helhetlig og konsistent. Et overordnet spørsmål blir dermed hvordan vi kan skape en situasjon der elever kan si sin mening, uten at det skader deres selvpresentasjon (Iversen, 2014, s. 30–31).

I en deliberativ dialog skal det beste argument være avgjørende. I en klasseromsdialog er det ofte elever som mestrer denne typen dialog bedre enn andre. Hva som er det beste argument kan dermed bli en effekt av hvilke elever som har de beste forutsetningene. Det kan dermed bli en meningsminoritet i klasserommet. Det er ikke nødvendigvis slik at flertallet har rett og

flere posisjoner kan ha legitimitet samtidig. Det overordnede poenget her er at det i klasserommet kan være andre faktorer enn argumentets gyldighet som bestemmer.

Det er derfor viktig å presisere at denne typen klasserommkommunikasjon krever langvarig trening. Denne formen for undervisning krever også styring og deliberativ ledelse fra læreren og at elevene har kunnskapen og ferdighetene i bunn, før dette blir praktisert. Samtidig er det kanskje ikke det viktigste at elevene blir enige om et standpunkt. Det kan være vel så viktig at elevene får trening i å belyse en sak fra ulike sider, at det er rom for å være uenige, at elevene får trening i å samhandle i et fellesskap og at elevene får mulighet til å øve seg på demokratisk deltakelse.

Nå har jeg gjennomgått hvordan demokrati og demokratisk medborgerskap kan forstås, ulike tolkninger av disse begrepene og implikasjoner disse tolkningene har for demokratiopplæringen. Videre har jeg analysert hvordan demokratiopplæringen kan gjennomføres gjennom den samtaledemokratiske metoden. Dette vil nå føres videre inn i en analyse av læreplanverket. Hvordan kan vi i lys av demokratimodellene og perspektivene jeg har presentert i dette kapitlet, beskrive demokratiforståelsen i læreplanverket? Er det dette vi finner i læreplanverket, eller finner vi noe annet? Dette er overordnede spørsmål jeg nå vil søke svar på.

3. Demokratiforståelser i læreplanverket

Kunnskapsløftet er den formelle læreplanen og utgjør rammen for skolens og lærerens virksomhet. Den oppfattede læreplanen er lærerens tolkning av planen; disse to fasene, den formelle- og den oppfattede læreplan, er de som i hovedsak skal berøres i denne oppgaven. Intensjonene i læreplanen og lærerens tolkning av læreplanen samsvarer ikke alltid. I dette kapitlet vil belysning av den formelle læreplanen være i fokus. I kapittel 6 og 7 vil den oppfattede læreplanen bringes inn i analysen og diskusjonen av mine kvalitative intervjuer med fem samfunnsfaglærere i ungdomsskolen.

Den formelle læreplanen består av flere deler, og er den læreplanen som skal utføres i skolen. Opplæringsloven er det overordnede lovverket som skolene skal følge. I tillegg har vi læreplanverket Kunnskapsløftet (LK06), som er bygd opp av tre deler. Den første delen er den generelle delen som er uendret siden introduksjonen i 1994.¹⁶ Den andre delen er *Prinsippene for opplæringen* som består av Læringsplakaten og en utdypning av skolens forpliktelser. Den tredje delen i Kunnskapsløftet er læreplanene for fagene der formålet for fagene og kompetansemålene fremstilles.

Hvordan kommer de ulike demokratimodellene jeg presenterte i kapittel 2.1 til syne i læreplanverket og kan vi benytte disse modellene i belysningen av læreplanverket? Dette er sentralt i forhold til problemstillingen og det første forskningsspørsmålet; *Hvordan kan læreplanens retningslinjer om demokrati og medborgerskap fortolkes?*

3.1 Læreplanverket for grunnskolen

Læreplanverket består av ulike deler som skal ses i sammenheng og inngå i opplæringen. Alle delene jeg analyserer er forskrifter til Opplæringsloven og er dermed en del av elevenes rettigheter (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Skolens mandat kan deles i to hovedmål. Det første er å sørge for at elevene får de grunnleggende ferdighetene og kunnskapen som kreves for å leve i samfunnet som selvstendige individer med eget arbeid. Det andre knyttes til det politiske livet, hvordan skolen skal bidra til å styrke demokratiet som styreform, aktiv deltakelse og felles verdigrunnlag (Stray, 2014, s. 651). Disse dimensjonene er ofte vanskelige å skille fra

¹⁶ Den generelle delen av læreplanen revideres i 2017. Mens denne oppgaven skrives er høringsutkastet til ny Overordnet del utgitt. Høringen finner sted i Juni 2017.

hverandre i praksis. Det varierer hvor mye hver enkelt læreplan i fagene vektlegger hver av disse hovedmålene. I det videre skal jeg belyse den politiske dimensjonen.

3.1.1 Opplæringsloven og formålsparagrafen

I Norge er utformingen av Opplæringsloven, læreplanene og lærebøkene både en pedagogisk og en politisk prosess. I 2008 ble formålsparagrafen fornyet av et enstemmig Storting. Den nye formålsparagrafen angir den norske skolen sitt verdigrunnlag, mål og mening. Jeg vil her analysere et utdrag av denne paragrafen:

Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einskilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte.

Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad.

Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. (Kunnskapsløftet, 2015).

I det fjerde leddet av formålsparagrafen introduseres demokrati – her blir demokratimandatet et oppdrag til skolen og lærerne. I starten av dette leddet presiseres det demokratiske samfunnet sin respekt for alle medlemmene av samfunnet, før det kommer et mandat om å *fremme* demokrati som styreform, ideologi og tenkemåte. Elevene sin rett til medvirkning og medansvar fokuseres også i formålsparagrafen, dette er sentralt innhold i en demokratisk skole som vist i kapittel 2.2.4. Det er en klar styrking av demokratimandatet ettersom formålsparagrafen i 1998 var begrenset til kunnskap *om* demokrati, mens opplæringen nå skal *fremme* demokrati.

Demokratimandatet til skolen som fremmes i formålsparagrafen knyttes tradisjonelt til danningstanken. Begrepet danning handler ifølge Arneberg og Briseid (2008) om innvielse i fag og kultur, og er knyttet til selvbestemmelse, demokratiforståelse, refleksjon og handling (s. 16). Hellesnes (1999) kontrasterer danning med tilpasning. Han mener at danning innebærer en form for sosialisering som virker utviklende på evnen til å reflektere over rammene en eksisterer og arbeider innenfor og forutsetningene til disse rammene. Danning utvikler dømmekraften, fornuften og den individuelle autonomien. Et dannet menneske har et reflektert forhold til den livsformen han er blitt et individ innenfor (Hellesnes, 1999, i, Aas, 2005, s. 13). Det dannede mennesket har myndighet til å skape endring, mens det motsatte av dannelse er tafatt tilpasning. Dette kan ses i lys av skolens tosidige formål; oppdragelse til tilpasning og opposisjon. For at demokratiet skal fungere trengs den kritiske holdningen som

danningen fremmer. Kritisk tenkning som ferdighet og danning kan dermed knyttes sammen. Et demokrati forutsetter dannede borgere.

Skolen skal overføre kunnskaper om demokratiet som styreform til elevene og tilrettelegge for praktisering og erfaring i demokratiske prosesser. Slik jeg tolker formålsparagrafen skal opplæringen *fremme* demokrati og danning, samt lære elevene å tenke kritisk og handle etisk. Med andre ord skal skolen skape demokratiske medborgere. Med vekten som legges på *medvirkning* og *medbestemmelse* i formålsparagrafen, i tillegg til ovennevnte perspektiv, kan skolen tolkes til å bli en demokratisk dannelsesinstitusjon der læreren er den fremste utøveren av dette mandatet. Formålsparagrafen reflekterer dermed en deliberativ og deltakelsesorientert demokratiforståelse.

3.1.2 Den generelle delen av læreplanen

Generell del av læreplanen¹⁷ gir de overordnede målene for opplæringen, og har et tydelig mål for skolen om å oppdra elevene til å bli demokratiske medborgere: «Den (opplæringen) må fremme demokrati, nasjonal identitet og internasjonal bevissthet» (Kunnskapsløftet, 2015). Opplæringen skal fremme demokrati som styreform og ideologi.

I beskrivelsen av *det allmenndannede menneske* skisseres følgende formål med opplæringen:

Opplæringen har en hovedrolle i å formidle denne felles bakgrunnsinformasjonen – den dannelsen alle må være fortrolige med om samfunnet skal *forbli demokratisk og samfunnsmedlemmene myndige*. Opplæringen må derfor gi gode muligheter for sammenhengende oppbygging av *kunnskaper, ferdigheter og holdninger* (Kunnskapsløftet, 2015, s. 18. Mine uthevninger).

Det er ikke kun kunnskaper opplæringen skal dreie seg om, men også ferdigheter og holdninger. Alle tre dimensjonene ved demokratiopplæring fremmes som viktige. Skolen gis også et ansvar for å sikre at samfunnet forblir demokratisk gjennom opplæringen av elevene. Det skal drives holdningsskapende arbeid med det formål at elevene skal utvikle en positiv holdning til demokratiet.

Allmenndanning er et mer begrenset prosjekt enn danning, og knytter seg til den organiserte undervisningen i et visst antall skoleår. Harry Haue (2004) har satt opp fem kriterier for å karakterisere allmenndanningen. To av disse prinsippene er essensielle for utdanningen av demokratiske medborgere; 1) Allmenndanningen må være i dialog med de bærende verdier i

¹⁷ Den generelle delen av læreplanen skal erstattes av en ny versjon i løpet av 2017. Jeg tar her utgangspunkt i den generelle delen som er videreført fra L97.

vårt demokratiske samfunn og 2) det forutsettes balanse mellom kunnskaper og erkjennelsesmuligheter. Danning handler ikke bare om kunnskapstilegnelse, men forutsetter også kritisk refleksjon (Haue, 2004, i, Arneberg & Briseid, 2008, s. 16–17).

Jeg mener at den generelle delen av læreplanen bygger på en fellesskapsforståelse av demokrati. Dette fremkommer av sluttmålet for opplæringen, både i innledningen og i målområdet det integrerte menneske: «Opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre». I innledningen til den generelle delen fremmes det et mål om at elevene skal lære å mestre utfordringer i samarbeid med andre. I det integrerte menneske stadfestes fellesskapsfokuset enda klarere: «(...) å anspore den enkelte til å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode – å fostre til menneskelighet for et samfunn i utvikling» (Kunnskapsløftet, 2015, s. 24).

Fellesskapsverdier fremmes gjennom den generelle delen av læreplanen. Elevene skal ikke bare bli demokratiske individer, de skal bli gode medborgere for å gagne samfunnet, for å bidra til fellesskapet. Det er verdier og ideer om fellesskap og deltakelse som preger den generelle delen av læreplanen og fremgår av formuleringene. Målet for opplæringen er at individet skal få kunnskap, ferdigheter og holdninger for å gange samfunnet det er en del av.

3.1.3 Prinsipper for opplæringen og Læringsplakaten

I *Prinsipper for opplæringen* er elevmedvirkning et sentralt aspekt. Det står at skolen skal forberede elevene på deltakelse i demokratiske beslutningsprosesser og stimulere til samfunnsengasjement. Det heter videre at skolen skal tilrettelegge for at elevene får erfaring med medvirkning og deltakelse i demokratiske prosesser, både i det daglige arbeidet og ved deltakelse i representative organer. Elevene skal kunne delta i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen (Kunnskapsløftet, 2015).

Læringsplakaten er en presisering av de helt sentrale prinsippene Kunnskapsløftet.

Læringsplakaten skal fungere som et bindeledd mellom Generell del og læreplanene for fag. I

Læringsplakaten er det spesielt to punkter som bør trekkes frem i forhold til demokrati:

Skolen skal stimulere elevene til å utvikle egne læringsstrategier og evne til *kritisk tenkning*. Skolen skal stimulere elevene i deres personlige utvikling og identitet, (...) og evne til *demokratiforståelse og demokratisk deltakelse* (Kunnskapsløftet, 2015, s. 25. Mine uthevninger).

I dette sitatet fremheves kritisk tenkning, demokratiforståelse og demokratisk deltakelse som viktige områder skolen skal stimulere til. Kritisk tenkning er en viktig del av den

demokratiske kompetansen til elevene og kan knyttes til danningstanken, slik jeg viste i kapittel 3.1.1.

Teoriene om kommunikativ handling og den deliberative demokratimodellen, presentert i kapittel 2.1 og 2.2.5 tilbyr interessante perspektiver om betydningen av dialog og muntlig deltakelse i demokratiet. Deler av Læringsplakatens opplæringsprinsipp kan ses i sammenheng med denne demokratimodellen. Læringsplakaten oppfordrer til et læringsmiljø med «(...) rom for samarbeid, dialog og meningsbryting» (Kunnskapsløftet, 2015). Formålet med dette er at elevene gjennom deltakelse i demokratiske prosesser kan «(...) utvikle demokratisk sinnelag og forståing for at aktiv og engasjert deltaking er viktig i eit mangfoldig samfunn» (Kunnskapsløftet, 2015).

Læringsplakaten kan plasseres innenfor liberale demokratimodeller, demokrati som deltakelse og den deliberativ demokratimodellen. Individet er i sentrum i denne delen av læreplanverket. Det er elevenes egen utvikling av individuelle ferdigheter som det fokuseres på.

Vektleggingen av deltakelse og dialog viser likevel at demokratisk medborgerskap står sterkt som idé i plandokumentene. I dette perspektivet ser vi også en tydelig tanke om opplæring *om* demokrati og *for og gjennom* demokratisk deltakelse. I denne delen av læreplanverket finner vi både kunnskapsaspektet, deltakelsesaspektet og evnen til å tenke kritisk. Det er en bred forståelse av demokratiopplæringen som legges til grunn i *Prinsipper for opplæringen* og Læringsplakaten.

3.1.4 Læreplanen i samfunnsfag

Læreplanen i samfunnsfag er delt inn i seks deler. Først kommer formålet med faget, deretter kommer grunnleggende ferdigheter, hovedområdene, kompetansemålene, timetall og vurdering.¹⁸ I det videre vil jeg belyse de fire første delene. I formålet med samfunnsfag gjenspeiles de overordnede målene for opplæringen.

I eit *demokratisk* samfunn er verdier som medverknad og likeverd viktige prinsipp. Sentralt i arbeidet med samfunnsfaget står forståing av og oppslutning om grunnleggjande menneskerettar, *demokratiske verdier* og likestilling. Faget skal stimulere til og gi erfaring med *aktivt medborgarskap og demokratisk deltaking* (Kunnskapsløftet, 2015, s. 69, mine uthevninger).

Samfunnsfag trekkes frem som et av fagene der demokratiopplæringen er særdeles viktig. I formålet med samfunnsfag finner vi igjen begreper som medvirkning, likeverd,

¹⁸ På grunn av det begrensede omfanget til denne masteroppgaven vil ikke vurdering tematiseres noe videre.

medborgerskap og demokratisk deltakelse, som også er nevnt i formålsparagrafen og *Prinsipper for opplæringen*. Samtidig presiseres det at elevene skal få erfaring med *aktivt* medborgerskap, noe som tillegger begrepet en enda tydeligere aktivitetsdimensjon. Jeg tolker det aktive til at skolen skal bidra til en deltakende form for demokrati i bred forstand. Både konvensjonell og ukonvensjonell deltakelse skal være representert. Det fremmes også en verdidimensjon. Opplæringen i samfunnsfag og samfunnskunnskap skal ikke være verdinøytral, men understøtte og styrke verdier som har med menneskerettigheter, demokrati, likestilling og likeverd å gjøre.

Demokratiet skal fremmes gjennom oppslutning om demokratiske verdier, erfaring med medborgerskap og demokratisk deltakelse, og opplæring i kunnskapen om samfunnet og politikk. Samfunnsfag skal ifølge formålet med faget gi elevene kunnskap om samfunn og politikk som en forutsetning for deltakelse i demokratiet. Elevene skal tilegne seg kunnskapen som ligger til grunn for å kunne forstå det norske og internasjonale politiske systemet og hvordan dette fungerer (Kunnskapsløftet, 2015).

Grunnleggende ferdigheter skal være integrert i kompetansemålene og er en del av kompetansen i faget. Innenfor grunnleggende ferdigheter i samfunnsfag kommer flere perspektiver til syne som er interessante i demokratiopplæringen. Innenfor beskrivelsen av muntlige ferdigheter fremgår det at elevene skal kunne uttrykke egne meninger, drøfte, se ulike perspektiver og kunne uttrykke seg saklig. Innenfor skriving skal elevene øve seg på kritisk og variert kildebruk og kunne argumentere og drøfte. Det kritiske perspektivet kommer igjen til syne i lesing og digitale ferdigheter. Kildekritikk er på denne måten nedfelt i de grunnleggende ferdighetene sammen med drøfting, argumentering, refleksjon og kommunikasjon. I henhold til en dialogdemokratisk forståelse er dette viktige ferdigheter for å kunne delta i en politisk debatt, og for å kunne stille seg kritisk til andres og egne argumenter og kilder. Dannesperspektivet trer også fram i de grunnleggende ferdighetene med vektleggingen av kritisk tenkning, argumentasjon, refleksjon og evnen til å se ulike perspektiver. Slik gjenspeiles demokratiopplæringen i de grunnleggende ferdighetene, uten at demokrati og medborgeropplæring nevnes med ord.

De grunnleggende ferdighetene har et individfokus og alle ferdighetene er individuelle ferdigheter. I NOU 2003:16 (2003) *I første rekke* kom forslaget med basiskompetanser, som senere ble til grunnleggende ferdigheter. I forslaget til basiskompetanser var sosial kompetanse og læringsstrategier med. I de endelige grunnleggende ferdighetene er disse

kompetansene og det sosiale fellesskapet borte. Den individuelle kompetansen til den enkelte elev fremmes som det viktige.

I hovedområdet samfunnskunnskap framholdes det at «verdien av likestilling, medborgerskap og utvikling av demokratiske ferdigheter er viktige dimensjoner» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Videre er det spesielt to kompetansemål etter 7. årstrinn som er viktige i forhold til demokratiopplæring: elevene skal «gjøre greie for kva eit politisk parti er, og diskutere nokre sentrale motsetnader mellom dei politiske partia i Noreg». Dette er kognitive kompetansemål der elevene skal ha kunnskap om politiske partier. Elevene skal i tillegg «diskutere skilnader mellom å leve i eit demokrati og i eit samfunn utan demokrati». Her vektlegges samtale og diskusjon som viktige ferdigheter, noe som er i tråd med det dialogdemokratiske perspektivet.

Perspektivene fra formålet med faget gjenspeiles lite i de konkrete kompetansemålene for historie, geografi og samfunnskunnskap på 8.–10. trinn. I kompetansemålene i disse hovedområdene på 8.–10. trinn nevnes ordet demokrati to ganger, en gang i historie og en gang i samfunnskunnskap og det er fakta- og begrepsforståelse som er vektlagt. Det dialogdemokratiske perspektivet vi så tendenser til på mellomtrinnet er borte.

Kompetansemålene i samfunnsfag for ungdomstrinnet kan gi assosiasjoner til en minimalistisk demokratiopplæring. Jeg mener det kan argumenteres for at demokratiopplæringen slik den beskrives i formålet med faget, i liten grad samsvarer med de konkrete kompetansemålene. Likevel er det et komplisert bilde som jeg vil analysere nærmere ved å ta for meg det ferdighetsbaserte hovedområdet Utforskeren.

3.1.4.1 Utforskeren

Utforskeren kom inn som eget hovedområde i revisjonen av samfunnsfaget i 2013. En av grunnene til denne revideringen var at en internasjonal sammenligning av læreplaner i fem land pekte på at den norske læreplanen i samfunnsfag la mindre vekt på kildekritikk enn læreplanen i de andre landene. En annen årsak var ønsket om synliggjøring av de grunnleggende ferdighetene gjennom hele opplæringsløpet, synliggjøring av progresjonen og synliggjøring av demokrati som tema.

I denne delen av læreplanen er det utføringen og ferdighetene som er i sentrum. Det er et overgripende område som skal gjenspeile de andre hovedområdene. Utforskeren fremmer interessante perspektiver i forhold til demokratiopplæring. Elevene skal ifølge Utforskeren kunne drøfte, argumentere, tenke kildekritisk og reflektere i en historisk sammenheng. Et spesifikt kompetansemål går på å: «reflektere over samfunnsfaglege spørsmål ved hjelp av informasjon frå ulike digitale og papirbaserte kjelder og diskutere formål og relevans til

kjeldene» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Gjennom å bryte ned kompetansemålet til timer kan dette kompetansemålet omhandle pressefrihet, ytringsfrihet og andre viktige demokratiske verdier og samfunnsfaglige spørsmål.

Utforskeren utfordrer elevenes bevissthet og kritiske kompetanse i forhold til kilder og metoder, og nyanserer bildet jeg tegnet av kompetansemålene til en viss grad. I Utforskeren er kompetansemålene i større grad rettet mot utførelsen. Utforskeren er en styrking av samfunnsfagets kildekritiske og metodiske utfordringer. Med dette sørger den for en bedre sammenheng mellom Generell del av læreplanen og læreplanen i samfunnsfag og en sterkere tilknytning til demokratimandatet i formålsparagrafen. Hensikten med utforskeren er at den skal gripe inn i de andre hovedområdene i faget og at kompetansemålene i utforskeren skal arbeides med samtidig som kompetansemålene i de andre hovedområdene. Utforskeren sin handlingsorientering gjør den godt egnet til å variere opplæringen i samfunnsfag. Utforskeren må derfor ses i sammenheng med de andre kompetansemålene med fokus på handlingsdimensjonen som fremmes i formålet med samfunnsfag.

3.1.4.2 Læreplanen i samfunnsfag og demokratimodeller

Læreplanen i samfunnsfag må ses under ett. Likevel mener jeg det er viktig i et analyseperspektiv å se alle delene hver for seg for å danne et helhetlig bilde. Formålet for faget gir assosiasjoner til å være preget av en deltakerdemokratisk demokratimodell. Kompetansemålene for de tre fagområdene kan derimot tolkes til i større grad å være preget av en liberal demokratimodell der kunnskap og et minimalistisk demokratibegrep er det sentrale. Kompetanse skal kunne omsettes i handling, dette mener jeg er lite reflektert i verbene som benyttes i målene. Innenfor Samfunnskunnskap er det tolv kompetansemål på 8.-10. trinn, samtlige kompetansemål går ut på å gjøre greie for, beskrive, analysere eller gi eksempler på. Ingen av disse målbeskrivelsene gir føringer om at innholdet skal være gjenstand for diskusjon, samarbeid og dialog. Hovedområdet Utforskeren derimot, slik jeg tolker den, representere en dialogdemokratisk demokratimodell, med fokus på kritisk tenkning, argumentasjon og drøfting. Dette hovedområdet skal være såkalt overgripende og ses i sammenheng med de andre hovedområdene. Lærernes utfordring blir å oppøve de ferdighetene som Utforskeren beskriver inn i arbeidet med de ulike faglige kompetansemålene. En annen utfordring for lærerne er den manglende definisjonen av begrepene demokrati og medborgerskap i læreplanverket. Dette vil jeg ta for meg i avsnittet nedenfor.

3.1.5 Manglende definisjon av demokrati og medborgerskap

Stray (2010, 2011) tar opp problematikken angående manglende definisjoner av begrepene demokrati og medborgerskap i styringsdokumentene. Stray sin kritikk går i hovedsak på at medborgerskap ikke er definert som et pedagogisk begrep i Kunnskapsløftet. Hun mener at kunnskap *om* demokrati og opplæring *for* demokratisk deltakelse er ivaretatt. Men, opplæring *gjennom* demokratisk deltakelse er en mangelvare og har, ifølge Stray, sammenheng med at det ikke noe sted i læreplanverket framgår hva medborgerskap innebærer (Grindheim, 2011).¹⁹

Mangelen på en eksplisitt demokratiforståelse i skoledokumentene kan, ifølge Stray (2012, s. 18–19), medføre at opplæringen ikke systematisk og planmessig tilrettelegges for at demokratimandatet kan realiseres. Stray (2012) mener at styringsdokumentene ikke svarer på spørsmålet om hvordan læreren skal tilrettelegge og planlegge undervisningen, for at opplæringen skal bidra til utviklingen av demokratisk medborgerskap. Den manglende definisjonen av sentrale begreper som demokrati og medborgerskap kan medføre ulike tolkninger av læreplanens retningslinjer for demokrati og medborgerskap, og kan i ytterste konsekvens medføre ulik praksis.

3.1.6 En kritisk vinkling

Foreløpig i dette kapittelet har jeg belyst læreplanverket. Jeg har vist at læreplanverkets ulike deler kan tolkes til å representere ulike demokratimodeller. Jeg har i likhet med Stray (2010) tolket den generelle delen av læreplanen til å være påvirket av demokrati som fellesskap, der målet for opplæringen er at individet skal få kunnskap, ferdigheter og holdninger for å hjelpe samfunnet det er en del av. Formålet med faget og Utforskeren mener jeg fremmer en deltaker- og dialogdemokratisk opplæring. I kontrast til disse overordnede nivåene i læreplanen, mener jeg at kompetansemålene for de tre fagområdene fremmer liberale demokratimodeller med en resultatorientert tilnærming. I den liberalistiske modellen er fokuset, som nevnt tidligere, at elevene skal få kunnskap *om* demokratiet og bli fremtidige samfunnsborgere primært gjennom valgdeltakelse. Det tilsynelatende motstridende fokuset i disse delene av læreplanverket er ikke uproblematisk.

I sin analyse av læreplanverket i lys av demokratimodeller kommer Stray (2010) fram til at Kunnskapsløftet i større grad enn tidligere læreplaner bygger på et syn man finner igjen i liberale demokratimodeller. Videre mener Stray at det er ulikt demokratisyn og kunnskapssyn i Generell del og læreplanene for fag. Stray mener at Generell del bygger på en

¹⁹ Stray tar opp denne utfordringen i et intervju utført av Jan Erik Grindheim i forbindelse med Høstkonferansen 2011.

kommunitaristisk demokratiforståelse, mens resten av læreplanverket bygger på en liberal demokratiforståelse som karakteriseres med en økt vektlegging av den individuelle elev. Jeg mener at da det nye hovedområdet i samfunnsfag, Utforskeren kom ble dette bildet nyansert. Utforskeren er et supplement og rettleider til kompetansemålene og ivaretar også ferdighetsdimensjonen i opplæringen.

Alle delene av læreplanverket er forskrifter til Opplæringsloven og er også en del av elevenes rettigheter (Utdanningsdirektoratet, 2016). Hvis alle delene av læreplanverket benyttes i den daglige undervisningen vil ikke kunnskapsfokuset og undervisning *om* demokrati bli enerådende. En fallgrube lærere kan gå i er å ensidig vektlegge kompetansemålene. Den tilsynelatende motsetningen mellom Generell del av læreplanen og læreplanen i samfunnsfag, viser viktigheten av å benytte hele læreplanverket i det daglige undervisningsarbeidet. Videre kan en ensidig vektlegging av kompetansemålene også føre til at individfokuset blir stort, og at elevene ikke får en fullverdig opplæring.

I ett av mine forskningsspørsmål spør jeg hvordan læreplanens retningslinjer om demokrati og medborgerskap kan tolkes. Jeg mener at demokratimandatet samfunnsfaglærere får gjennom læreplanen ikke er tydelig nok konkretisert og åpner for flere ulike fortolkninger. I mine fortolkninger av de ulike delene av læreplanverket finner jeg ulike demokratiforståelser, noe som kan vanskeliggjøre realiseringen av demokratimandatet. Med mål- og resultatorienteringen og økt kunnskapsfokus er denne utfordringen blitt større. Så lenge kompetansemålene blir forstått som fag- og begrepskunnskap, innenfor samfunnsfagets tre fagdisipliner og dette blir innholdet i opplæringa, vil det resultere i en minimalistisk demokratiopplæring. Det er dermed interessant å undersøke hvordan samfunnsfaglærere fortolker dette mandatet senere i oppgaven.

Opplæring til demokrati og demokratisk medborgerskap er en utfordrende oppgave for både skole og lærer. I Kunnskapsløftet er det en større vekt på målbar kunnskap og mindre vekt på det som ikke like lett kan måles. Kompetanser som i mindre grad er målbare innebærer blant flere: demokratisk kompetanse og opplæring til medborgerskap. I kapittel 6 og 7 vil jeg undersøke denne utfordringen nærmere med intervjuer av 5 samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet i skolen. Jeg vil forsøke å få en dypere forståelse av hvordan demokratimandatet kan tolkes og realiseres. Før dette kan gjennomføres vil jeg undersøke hva tidligere forskning har funnet ut i relasjon til de teoretiske perspektivene jeg har presentert og læreplananalysen jeg har gjennomført.

4. Tidligere forskning

Jeg vil nå belyse det andre forskningsspørsmålet: *hva vet vi om hvordan demokratiopplæringen tolkes og gjennomføres i praksis?* Jeg vil først ta for meg to store internasjonale undersøkelser Norge har vært med i; CIVED-1999 og ICCS-2009. Disse undersøkelsene er de største og mest representative Norge har deltatt i vedrørende demokrati og medborgerskap i skolen. Disse undersøkelsene ble nødvendige fordi vi visste for lite om ungdoms holdninger til demokrati og hvordan demokratiopplæringen foregår i ulike land. Deretter vil jeg se litt nærmere på utredningen *Ungdom, makt og medvirkning* og noen doktorgradsavhandlinger og masteroppgaver som omhandler demokrati i skolen.

4.1 Internasjonal forskning – CIVED-1999 og ICCS-2009

Norge har deltatt i to store internasjonale studier; CIVED-1999²⁰ og ICCS-2009,²¹ og deltar nå i ICCS-2016. ICCS-studiene er ett eksempel på internasjonal forskning som tar for seg hvordan demokratiopplæringen foregår i skolen i flere land i verden. ICCS er en studie utført av IEA²² som undersøker elevenes demokratiske kompetanse og deres holdninger knyttet til demokrati og medborgerskap. Undersøkelsene søker å identifisere og studere hvordan unge mennesker er forberedt til å påta seg sine roller som aktive medborgere i et demokrati (Biseth & Madsen, 2014, s. 273–274). Disse studiene har gitt informasjon om hvordan den demokratiske beredskapen er blant barn og unge i Norge og hvordan denne har utviklet seg over tid.

Den første CIVED-undersøkelsen om demokratiopplæringen i norsk skole fant sted i 1999–2001. I rapporten til denne undersøkelsen fant forskerne ut at 80 prosent av norske ungdomsskolelærere fra 150 skoler vektlegger kunnskapsformidling i sin undervisning. I motsetning mente kun 7 prosent av lærerne at undervisningen bør legge mest vekt på kunnskapsformidling. Det er med andre ord en avstand mellom intensjon og virkelighet. Undersøkelsen viser også mulige tendenser til et ensidig fokus på kunnskapsdelen, noe som i liten grad tilrettelegger for samspill mellom opplæring *om, for* og *gjennom* demokrati og demokratisk deltakelse (Koritzinsky, 2014; R. Mikkelsen et al., 2001).

²⁰ CIVIC Education study

²¹ International CIVIC and Citizenship Education Study.

²² International Association for the Evaluation of Educational Achievement

Tabell 4.1 – Norske læreres svar i CIVED 1999				
	Kunnskap om samfunnet	Elevenes kritiske tenkning	Elevenes politiske og sosiale deltakelse	Utvikling av verdier
Demokratiopplæringen i skolen legger mest vekt på	80%	3%	3%	14%
Demokratiopplæringen i skolen bør legges mest vekt på	7%	41%	25%	28%

Tabell 4.1: Utdrag fra tabell 7.10 Lærernes oppfatninger av innholdet i demokratiundervisningen CIVED-1999 (R. Mikkelsen et al., 2001).

Verdimessig er norsk skole basert på sentrale demokratiske prinsipper om deltakelse og innflytelse. En viktig forutsetning for politisk deltakelse er kunnskap om det politiske systemet, hvordan det fungerer og spillereglene i dette systemet. Ifølge CIVED-undersøkelsen tar lærerne opp varierte emner i demokratiundervisningen og lærerne mener denne undervisningen fungerer bra og er viktig; demokratiundervisningen har betydning for elevenes demokratiske utvikling, ifølge lærerne. I hovedkonklusjonen til undersøkelsen gir de gode holdepunkter for å hevde at skolen er en betydningsfull arena for forberedelse til demokratisk politisk deltakelse (R. Mikkelsen et al., 2001, s. 240–252).

I denne CIVED-undersøkelsen ble det klart at norske lærere ikke har en felles forståelse av hva demokratisk medborgerskap er. Det er ikke en felles enighet om hva man skal vektlegge i demokratiopplæringen og det er ingen enighet om hva en god medborger er. Det er store forskjeller på hvordan demokratirelatert undervisning gjennomføres, men det er også stor enighet blant lærere om at demokratiundervisningen er viktig slik at den demokratiske beredskapen til elevene utvikles (R. Mikkelsen et al., 2001; Stray, 2010, s. 223–224).

ICCS-undersøkelsen fra 2009 og CIVED-undersøkelsen fra 1999 er ikke direkte sammenlignbare. I ICCS-undersøkelsen ble de fleste spørsmålene endret. I ICCS-undersøkelsen deltok i overkant av 700 samfunnsfaglærere på 8. og 9. trinn. Lærerne i ICCS-undersøkelsen mener at det viktigste målet med demokratiundervisningen er utvikling av evnen til å stå for det man selv mener, mens utvikling av aktiv politisk deltakelse ikke ble ansett som like viktig (R. Mikkelsen, Fjelstad, D & Lauglo, J, 2011; R. Mikkelsen, Fjelstad, D & Lauglo, 2010).

De norske lærerne i ICCS-undersøkelsen anser seg som kompetente til å gjennomføre demokratiopplæringen. Lærerne mener de benytter seg av varierte arbeidsmetoder og undervisningsmetoder. Skolelederne som ble intervjuet oppfatter lærerne som aktive og

oppmuntrende med hensyn til demokratiopplæringen. Det er generelt et positivt bilde som tegnes av norske lærere og demokrati. Ifølge Stray (2010) skåret norske elever såpass høyt på den internasjonale demokratiundersøkelsen at det kan ha blitt en sovepute for skolepolitikere og den offentlige diskusjonen om medborgerskap og utdanning (s. 9). Dette kan ifølge Stray (2010) ha medført at demokratiopplæringen er nedprioritert i Kunnskapsløftet. Utredningen *Ungdom, makt og medvirkning* som kom ut kort tid etter den siste ICCS-undersøkelsen, peker også på den samme tendensen til nedprioritering av demokratiopplæring i skolen (NOU 2011:20, 2011).

4.1.1 Ungdom, makt og medvirkning

Denne utredningen fra 2011 tar opp hvilken form for makt og hvilke muligheter ungdom har til medvirkning i vårt samfunn. Utvalget som utarbeidet utredningen ble nedsatt på bakgrunn av en henvendelse fra Ungdommens demokratiforum.²³ Mandatet utvalget ble gitt var i henhold til Barnekonvensjonens paragraf 13 om ytringsfrihet og opplysningsfrihet. Barn og unges rett til å si sin mening og å bli hørt var en viktig begrunnelse for nedsettingen av utvalget. En vesentlig del av utredningen handlet om hvorvidt skolen klarer å oppfylle sitt samfunnsmandat om å fremme unges demokratiske medborgerskap. I utredningen viser de til *Prinsipper for opplæringen* og læreplanen der det slås fast at elevene skal få erfaring med ulike former for deltakelse og medvirkning i demokratiske prosesser.

Utredningen trekker frem medvirkning som en viktig faktor i demokratiopplæringen. En viktig del av demokratiopplæringen er å gi elevene mulighet til å medvirke til beslutninger sosialt og faglig i skolesamfunnet og i klasserommet. Denne utredningen er av særlig interesse for denne oppgaven fordi den løfter frem at skolens demokratiopplæring er mangfoldig, og dreier seg om fire viktige aspekter ved demokratiopplæringen: opplæring *om*, *for*, *gjennom* og *til* demokratisk deltakelse. I tillegg vektlegger utredningen demokratiet som en prosess de som vokser opp i Norge i dag på mange måter kan ta for gitt. Demokrati krever vedlikehold, folkelig oppslutning og deltakelse, ifølge utredningen.

Utvalget mener at skolens demokratimandat i LK06 er noe nedtonet sammenliknet med læreplanen fra 1997. Dette til tross for at demokratimandatet har samme plass i både Generell del av læreplanen og i *Prinsipper for opplæringen*. I utredningen legges det fram forslag til flere konkrete tiltak for å styrke demokratiopplæringen i skolen. Det viktigste tiltaket er innføringen av et nytt demokratifag i skolen. Dette faget skal øke elevenes kunnskaper og

²³ Ungdommens demokratiforum ble opprettet av Barne- og familiedepartementet i desember 1998, og avsluttet arbeidet i juni 2001.

sette dem i stand til å delta og øve innflytelse i politiske prosesser. I tillegg må skolene åpne seg mer for andre aktører, ifølge utredningen. Videre fastslår de at skolen må slippe til organisasjoner og politiske partier og anerkjenne elevers rett til å være engasjerte i politisk virksomhet (NOU 2011:20, 2011, s. 12).

4.2 Forskning om demokratiopplæring i Norge

Opplæring til demokrati og demokratisk medborgerskap er et relativt nytt forskningsfelt i norsk sammenheng, men det har vært en utvikling de siste årene. Det er i hovedsak to faktorer som har motivert disse forskerne. Det er først og fremst at det var lite forskning i Norge om demokrati og medborgerskap i skolesammenheng. I tillegg er det skolens rolle i å forberede elever for medborgerskap og politisk deltakelse i et demokrati overfor politiske endringer i et stadig mer globalt samfunn. Det er skrevet fire doktorgradsavhandlinger som omhandler opplæring til demokrati og medborgerskap i norsk skole.

Trond Solhaug (2003) var først ute med sin doktorgradsavhandling med tittelen *Utdanning til demokratisk medborgerskap*. Han analyserte hvordan utdanningen til demokratisk medborgerskap foregår i den videregående skolen. Han stilte seg spørsmålet om skolen bidrar til å utdanne elever til deltakende demokratiske borgere i vårt samfunn. Solhaug mente at dagens unge må oppdras til en kritisk motkultur mot det elitistiske standpunktet om å overlate politikken til politikerne. Solhaug mente skolen må ruste elevene til analyse, debatt og handling i en skole som kan vise vei mot et forsvar for demokratiske idealer (Solhaug, 2003, s. 451–452).

Kjetil Børhaug (2007) har i sin doktorgradsavhandling *Oppseding til demokrati* undersøkt hvordan den politiske oppdragelsen foregår i ungdomsskolen og den videregående skolen. Han gjennomførte både intervjuer og surveyundersøkelser med lærere og elever. Børhaug mener at opplæringen i stor grad er preget av minimalisme²⁴ der politiske partier og valg i konkurransedemokratisk versjon er blitt det sentrale i opplæringen (Børhaug, 2007; 2008, s. 273). Børhaug (2007, s. 110) identifiserte fem problemer med demokratiopplæringen slik den er i skolen. For det første at det representative elitedemokratiet er den viktigste basisen for forståelsen av politisk deltakelse, til en viss grad supplert med ideer fra pluralisme og deltakerdemokrati. For det andre mangler kritiske perspektiver som tar opp motkreftene til og føringer på de demokratiske ordningene. Dette kan gjøre den politiske opplæringen naiv. For det tredje er nasjonalstaten det dominerende styringsnivået i den politiske opplæringa. For det

²⁴ Minimalisme betyr her at det er fokus på en smal definisjon av politisk deltakelse. Det er kun deltakelse gjennom de parlamentariske kanalene som er vektlagt og i hovedsak valgdeltakelse.

fjerde er spørsmålet om hva som kan gjøre politisk deltakelse meningsfylt for den enkelte i liten grad tematisert. Det femte problemet er at elevrådene ikke er demokratiske.

Janicke Heldal Stray (2010) sin avhandling *Demokratisk medborgerskap i norsk skole?* fra 2010, påviste at det har skjedd en nedprioritering av medborgerskap og demokrati i Kunnskapsløftet. Stray intervjuet flere sentrale aktører i utformingen av læreplanreformen og analysert både det norske læreplanverket og internasjonale tilnærminger. Hun konkluderer med at demokratisering i Kunnskapsløftet ikke lenger finner like stor plass som i M87 og L97. Hun antyder at den siste reformens fremheving av grunnleggende ferdigheter og kunnskap har ført til en nedprioritering av demokratisk kompetanse.

Heidi Biseth undersøkte i sin avhandling *Educators as Custodians of Democracy* fra 2012, hvordan lærere ivaretar sitt demokratiske mandat i flerkulturelle skolemiljøer i Skandinavia. Biseth intervjuet 64 lærere og skoleledere på 14 skoler og observerte undervisning. Hun fant ut at demokrati ses på som noe som skjer i skolen uten at lærerne bevisst tar det inn i undervisningen. Det virker som det er opp til hver enkelt lærer hvordan demokrati tas opp, og praksis blir i stor grad preget av tilfeldigheter og lærernes personlige interesser (Biseth & Madsen, 2014).

I tillegg er det fire masteroppgaver som er sentrale i forhold til demokratiopplæring i samfunnsfag. Emil Sætra (2015) skrev sin masteroppgave om demokratiopplæringen i samfunnsfag i videregående skole. Han intervjuet lærere i videregående skole og konkluderte med at praksisvilkårene gjør en fullverdig demokratiopplæring vanskelig. Atle Løberg (2015) skrev sin masteroppgave om samfunnsfaget er nedprioritert i skolen. Han konkluderte med at samfunnsfaget oppleves som nedprioritert, Utforskeren benyttes i liten grad av lærerne og læreraktiv helklasseundervisning er den mest normale undervisningsformen. Sara Grødem (2015) undersøkte hvordan grunnskolelærerutdanningen forbereder studenter til skolens demokratioppdrag. Hun gjennomførte en spørreundersøkelse med studenter og forelesere på Høgskolen i Oslo og Akershus. Hun mener at grunnskolelærerutdanningen har en vei å gå for å kvalifisere studentene til å kunne utføre demokratiopplæringen godt nok. Marius Muggerud (2016) gjennomførte en omfattende lærebokanalyse. Hovedfokuset til Muggerud var hvordan fire lærebokverk i samfunnskunnskap på ungdomstrinnet presenterer demokrati og hvilke aspekter ved demokratiopplæringen de fokuserer på. Et hovedfunn jeg brukt fra denne lærebokanalysen er det manglende fokuset på politisk deltakelse utover valg i lærebøkene.

Det var på bakgrunn av de teoretiske perspektivene i kapittel 2 og forskningsresultatene jeg har referert til overfor, at jeg fattet interesse for å se nærmere på demokratiopplæringen på

ungdomstrinnet. En av hovedårsakene til at jeg valgte ungdomstrinnet var at det meste av forskningen som er utført retter seg mot videregående opplæring, mens kvalitativ forskning innenfor demokratiopplæring med et lærerperspektiv er mangelvare på ungdomstrinnet.

Demokratiopplæringen på ungdomstrinnet skal gi elevene grunnlag for å delta i politiske prosesser og til å mestre det faglige nivået på opplæringen i den videregående skolen.

Lærerne har en avgjørende rolle i demokratiopplæringen, derfor er det viktig å få nærmere innblikk i hvordan de tolker og bruker læreplanen, og på hvilken måte de ønsker å realisere demokratimandatet. I den tidligere forskningen om demokrati og medborgerskap på ungdomstrinnet mener jeg at kvalitativ forskning og læreres perspektiver er en mangelvare. Jeg ønsker å finne ut hvordan demokratiopplæringen foregår og belyse lærernes tolkning og forståelse av demokratimandatet. Jeg anser dette som et interessant område for videre undersøkelse og et nytt bidrag til forskningsfeltet. Samtidig mener jeg at den mest egnede metoden for å undersøke dette er gjennom kvalitative intervjuer med lærere. I den sammenhengen er det interessant å nærmere belyse hvordan jeg har gått frem i intervjuene.

5. Kvalitativt intervju som metode

Den første delen av masteroppgaven har omhandlet hvorfor jeg har valgt å skrive om demokrati og demokratisk medborgerskap i skolen og hvorfor dette er et aktuelt tema i dagens skole og dagens samfunn. Jeg ønsket å undersøke hvordan demokratimandatet kan fortolkes og realiseres på grunnskolens ungdomstrinn ved å foreta kvalitative intervjuer av fem samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet i skolen. Gjennom intervjuene har jeg søkt en forståelse av hvordan lærerne mener at demokratimandatet kan tolkes og realiseres. I dette kapitlet vil jeg gi en metodisk redegjørelse for hva jeg har gjort, hvordan jeg har gjennomført det, hvorfor jeg har gjort det på denne måten og hvem jeg har snakket med (Thagaard, 2009).

Ordet metode betyr opprinnelig *veien til målet* og hvilken metode som benyttes avhenger av hva som skal undersøkes og for hvilket formål det undersøkes. Når en velger metode er det viktig at denne metoden er tilpasset det som det skal forskes på, man må først velge *hva*, før man kan velge *hvordan*. I oppstarten av dette prosjektet valgte jeg først *hva* jeg ønsket å skrive om – demokrati i skolen og læreres forståelse av deres demokratiske mandat – deretter valgte jeg hvilken metode jeg skulle benytte for best å undersøke dette.

For å besvare denne oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål, forutsettes det innsikt i informantenes egne erfaringer og tanker angående demokratimandatet og demokratiopplæringen. Den mest velegnede metoden for å få denne innsikten er det kvalitative semistrukturerte forskningsintervjuet. Den mest effektive måten å få frem lærernes egne meninger og refleksjoner er gjennom intervju. Svarene i en undersøkelse der spørreskjema brukes bindes fort til de spesifikke spørsmålene uten at refleksjonene rundt svarene kommer frem. Ved å benytte et semistrukturert intervju kan temaene forhåndsbestemmes, men informanten har også god anledning til å beskrive sin virkelighetsforståelse med egne formuleringer (Thagaard, 2009).

Et kvalitativt forskningsintervju er en metode som benyttes i stor grad innenfor samfunnsvitenskapene og humaniora. Det kvalitative forskningsintervjuet forsøker å forstå verden fra intervjupersonen sin side, og forsøker å få frem erfaringer og oppfatninger som intervjupersonen sitter med. I min masteroppgave er det viktig å få frem læreres oppfatning av hva som foregår i undervisningen, og hvordan de tenker om opplæring til demokrati og demokratisk medborgerskap, derfor er det semistrukturerte kvalitative forskningsintervjuet en egnet metode for å få frem disse erfaringene, tankene og holdningene som ligger i utøvelsen av lærerprofesjonen.

Intervjuet er semistrukturert, noe som betyr at jeg har en intervjuguide klar på forhånd, men samtidig er intervjuet preget av åpenhet rundt endringer i rekkefølgen og formuleringen av spørsmål og oppfølgingsspørsmål rundt svarene intervjupersonen gir (Kvale, Brinkmann, Anderssen & Rygge, 2015, s. 156–157). Dette er et viktig grep for å få frem lærernes refleksjoner og tanker, og for å kunne vektlegge de tykke beskrivelsene senere. Fokuset på tykke beskrivelser vil si at jeg søker å få frem både den symbolske meningen og beskrivelsen av handlingen. Dette medfører enn dypere forståelse.

Jeg legger til grunn en fenomenologisk forståelsesform i mine intervjuer. Fenomenologien i kvalitativ forskning viser en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av intervjupersonene (Kvale et al., 2015, s. 44–46). Det kvalitative forskningsintervjuet gir tilgang til menneskers grunnleggende opplevelse av verden. Moustakas (1994) hevder at hovedformålet med fenomenologisk forskning er «å forstå meningsfulle, konkrete relasjoner som er til stede i en erfaring i en bestemt situasjon i en spesifikk kontekst». Jeg legger derfor til grunn en forståelse av det kvalitative forskningsintervjuet som en sosial situasjon der det skapes meningsfulle, konkrete relasjoner i intervjusituasjonen.

5.1 Intervju som håndverk

Det kvalitative forskningsintervjuet er først og fremst et håndverk som læres gjennom utøvelse. Det er vanskelig for en uerfaren forsker å være en god håndverker, men boken til Kvale et al. (2015) gir en god teoretisk inngang til hvordan et kvalitativt forskningsintervju utføres. Før jeg utførte intervjuene fordypet jeg meg i intervju som metode og utførte to prøveintervjuer, der det ene ble transkribert.

Forsøksintervjuene ble foretatt siste uken i september og første uken i oktober. Det er flere årsaker til at jeg valgte å utføre forsøksintervjuer; for å utvikle mine egne ferdigheter som intervjuer og for å undersøke om spørsmålene i intervjuguiden var gode spørsmål eller om de må utvikles eller sløyfes, for å øve på transkribering av intervju og til slutt for å øve på intervjuing og det å stille gode oppfølgingsspørsmål. En annen viktig årsak var at jeg ville undersøke om jeg fikk svar på forskningsspørsmålene mine gjennom intervju spørsmålene, eller om det var noen hull jeg måtte tette. Det er viktig å tenke gjennom hele prosjektet fra starten av, ettersom svarene en får i intervjuene er essensielle for hvordan oppgaven blir til slutt. Den viktigste delen skjer dermed før selve intervjuene gjennomføres, i forarbeidet.

Det viktigste med treningen jeg fikk gjennom forsøksintervjuene var å oppnå selvtillit i intervjusituasjonen. En mulig fallgrube i intervjuene var at jeg ville bli for opptatt av neste spørsmål i intervjuguiden slik at jeg ville glemme informanten og rette oppmerksomheten mot meg selv. Jeg forsøkte derfor å fokusere mest mulig på informantene og i liten grad på intervjuguiden slik at jeg fikk med meg de interessante mulighetene for gode oppfølgingsspørsmål.

Intervjuet er ikke bare et håndverk, det er også en kunnskapsproduksjonsprosess. I intervjuene ble det skapt kunnskap i en samtalerelasjon. Det er en samtalebasert erkjennelsesprosess der det ble skapt kunnskap i fellesskap mellom meg som intervjuer og intervjupersonen (Kvale et al., 2015, s. 36–37). Et godt eksempel på dette var avslutningen av intervjuet med Marianne der hun fremhever at hun har lært mye gjennom intervjuet gjennom å reflektere om egne meninger og egen kunnskap:

Marianne: Nei, det har vært interessant. Jeg har aldri tenkt igjennom demokrati så mye som nå (ler). Man kan gå igjennom både livet og samfunnsfagsbiten uten å tenke så meta om demokrati eller egentlig noen ting.

5.2 Utvalg og utførelse

Utvalget av intervjupersoner var 5 lærere på Østlandet som underviser i samfunnsfag på ungdomsskoletrinnet. Intervjuene ble utført i forbindelse med ICCS-undersøkelsen om elevers oppfatning av demokratiske verdier og holdninger, kunnskaper og ferdigheter og hvordan ungdom blir forberedt på rollen som medborger. Lærerne som ble intervjuet inngikk derfor også i en større undersøkelse hvor første del av intervjuet var et standardisert intervju i forbindelse med ICCS-undersøkelsen, mens andre del av intervjuet var spisset inn mot min oppgave. Dette utdypes videre under kapittel 5.2.3.

5.2.1 Kontakt og utvalg

En praktisk implikasjon i en masterstudie er å skaffe informanter til oppgaven. Etter å ha lest flere tidligere masteroppgaver fant jeg ut at flere har slitt med dette og var dermed oppmerksom på dette på forhånd. Jeg forsøkte å gjøre et *strategisk utvalg* av intervjupersoner. Dette betyr at jeg ønsket å strategisk søke de lærerne jeg trodde kunne gi en best mulig beskrivelse av demokratiopplæringen. Jeg forsøkte å få kontakt med informanter med egenskaper og kvalifikasjoner som er strategiske for problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver (Thagaard, 2009, s. 55).

Det endte med et *tilgjengelighetsutvalg* der et utvalg av lærere var villige til å stille som intervjupersoner (Thagaard, 2009, s. 56). Jeg tok kontakt med flere skoler på Østlandet i forbindelse med utførelsen av intervjuene. I utgangspunktet ble jeg tildelt fem skoler av NOVA som skulle kontaktes, alle skolene på Østlandet. Av disse fem skolene var det en skole der to lærere sa seg villige til å bli intervjuet. Senere fikk jeg to lærere ved en ny skole til å takke ja til intervjuer, dette var i runde to hvor jeg kontaktet fem nye skoler. Til slutt fikk jeg tak i en femte lærer ved en tredje skole etter hjelp av NOVA. Utvalget er dermed styrt av hvilke skoler NOVA har hatt kontakt med tidligere og hvilke lærere som takker ja til å delta. Det var viktig for meg at jeg fikk kontakt med lærere fra flere ulike skoler for å få et mest mulig representativt utvalg. Jeg ønsket også å få til en god variasjon innen alder, kjønn, lokasjon og arbeidserfaring.

Utvalget av lærere er godt fordelt både mht. alder, arbeidserfaring og hvor skolen er lokalisert. Alle skolene ligger på Østlandet. Årsaken til dette er midlene jeg hadde til disposisjon og tidsfaktoren. Lærerne som ble intervjuet er fire kvinner og en mann, det er dermed en overvekt av kvinnelige lærere blant informantene. De har ulikt utdanningsnivå og har ulik fartstid i skolen, men alle er samfunnsfaglærere på ungdomsskoletrinnet. Intervjupersonene blir ytterligere presentert i kapittel 5.5.

Kvale og Brinkmann (2015) mener det avhenger av hvilken type undersøkelse det er som utføres, hvor mange informanter man trenger. Noen ganger er det bedre med få enn mange, argumenterer de, for å få trukket ut det essensielle fra det som kommer frem. Intervjuer man for mange kan man sitte med alt for mye materiale og ikke klare å trekke ut det essensielle fra svarene. Thagaard (2009) mener en retningslinje for kvalitative utvalg er at antall informanter ikke bør være større enn at det er mulig å gjennomføre dyptgående analyser. Jeg hadde derfor, med dette i tankene, bestemt meg for 5–7 intervjuer på forhånd, ved minimum tre ulike skoler.

5.2.2 Utførelse av intervjuer

Alle intervjuene ble gjennomført på skolene til de aktuelle lærerne i oktober og november 2016. Lokasjonen sikrer at det er den samme rammen rundt alle intervjuene, noe som eliminerer en validitetstrussel. Andre sentrale validitetstrusler det ble tatt hensyn til var tidspunktet for intervjuene. Samtlige intervjuer ble utført mellom klokken 08 og 12. En annen validitetstrussel det var vanskelig å ta høyde for var min egen utvikling. Jeg utviklet mer kunnskap om intervjuteknikk og økt kunnskap om fagfeltet gjennom prosessen, det kan derfor være at de siste intervjuene ble bedre enn de første.

Alle intervjuene ble utført med den samme intervjuguiden som ble utformet gjennom prøveintervjuene. Ettersom intervjuene er semistrukturerte fulgte jeg opp interessante historier og anekdoter og utsagn som lærerne kom med. Dette medfører at intervjuene ikke er like, men hovedspørsmålene (se vedlegg 1) er like i alle intervjuene slik at dataene er mest mulig sammenlignbare.

To dager før intervjuet sendt jeg intervjuguiden med hovedspørsmålene til lærerne på mail. Dette ble gjort for at lærerne skulle ha mulighet til å forberede seg og reflektere over sin egen praksis og sin egen forståelse i forkant av intervjuene. Det er i tillegg noen vanskelige begreper i intervjuguiden som det kunne være nyttig å sette seg inn i på forhånd. Lærerne opplevde dette utelukkende positivt og de satte stor pris på å få mulighet til å forberede seg på forhånd, selv om de hadde benyttet seg av dette i ulik grad ble det oppfattet utelukkende positivt.

Jeg valgte en form for dialog der jeg styrte samtalen i begrenset grad. Lærerne fikk god tid til å tenke over spørsmål og til å svare, jeg forsøkte å holde en mest mulig flytende samtale der jeg kom med relevante oppfølgingsspørsmål til lærernes uttalelser. Det var kun når lærerne havnet langt utenfor tema at jeg dro dem inn igjen med neste spørsmål i intervjuguiden. Flere av anekdotene lærerne kom med er nyttige i analysen av uttalelsene fordi de her kommer med egne erfaringer og meninger som i stor grad kan benyttes til å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene.

Jeg benyttet både diktafon og penn og papir under intervjuene. Jeg opplevde dette som en trygg og god måte å utføre intervjuene på ettersom jeg ved å bruke en diktafon fikk tid til å konsentrere meg om det lærerne sa og deres kroppsspråk og toneleie. Notater ble bare utført for å få med viktige begreper som jeg kunne stille oppfølgingsspørsmål om enten øyeblikkelig eller senere.

I oppstarten av intervjuene forsøkte jeg så godt som mulig å skape en god tone. En viktig del av dette var å vise interesse for lærerne som person ved å stille spørsmål rundt arbeidserfaring og utdanning. Samtidig forsøkte jeg å sitte litt tilbaketrukket for ikke å virke pågående og snakke rolig og kontrollert. Jeg oppfattet i løpet av prøveintervjuene at min kroppsholdning og mitt toneleie var viktige variabler som i stor grad påvirket intervjusituasjonen, derfor fokuserte jeg på dette under intervjuene.

Som intervjuer forsøkte jeg så godt som mulig å lytte oppmerksomt, stille oppfølgingsspørsmål og vise interesse og respekt for det som blir sagt. Jeg forsøkte hele tiden

å finne gode oppfølgingsspørsmål og få lærerne til å utdype svarene sine. Intervjuet er en dialog hvor to fagpersoner snakker om et tema av felles interesse, men det er likevel en asymmetrisk maktrelasjon der intervjueren er den som styrer samtalen og bestemmer hvilke temaer som skal tas opp.

I avslutningsfasen av intervjuene spurte jeg lærerne om de hadde noe de ønsket å tilføre før intervjuet ble avsluttet. Lærerne følte at de hadde fått sagt det som trengtes, men samtlige var samtidig veldig fornøyde med måten intervjuet var gjennomført på. Selv om lærerne stort sett ikke hadde noe mer på hjertet følte jeg at det var viktig å avslutte intervjuene på en god og respektfull måte slik at et mulig videre samarbeid eller oppfølgingsintervju var en mulighet hvis det skulle være nødvendig.

5.2.3 Intervjuguide

Intervjuguiden var todelt. Del 1 var standardisert fra NOVA og inneholdt spørsmål tilknyttet deres forskningsprosjekt.²⁵ Del 2 inneholdt spørsmål mer direkte tilknyttet min oppgave. I arbeidet med å lage intervjuguiden merket jeg et problem med gjentakelse mellom de to delene av guiden. Et komplisert og vanskelig prosjekt ble dermed å utforme to intervjuguides til ett intervju der det ikke ble for mange gjentakelser, måten dette ble løst på var gjennom oppfølgingsspørsmål på intervjuguidens første del.

I forbindelse med analysen av intervjuene er spørsmål fra begge intervjuguides benyttet. Spørsmålene fra den standardiserte intervjuguiden var også relevante for min oppgave. I intervjuene var det en utfordring at noen spørsmål liknet på hverandre, derfor ble det noen gjentakelser. Intervjuguiden tok utgangspunkt i den opprinnelige formuleringen av forskningsspørsmålene. Forskningsspørsmålene ble brutt ned til flere mindre spørsmål og tilpasset intervjusituasjonen for å gjøre det enklere for lærerne å svare på spørsmålene. Ved å ta utgangspunkt i forskningsspørsmålene ved utforming av intervjustørsmålene sikret jeg at intervjustørsmålene var relevante for min problemstilling og det jeg vil finne ut av.

5.2.4 I etterkant av intervjuene

Jeg har hatt en rød tråd gjennom hele intervjuprosessen. En praktisk implikasjon ved denne tankegangen er at analyse og transkripsjon må være i tankene allerede fra starten, det er en kontinuerlig prosess, ikke bare et etterarbeid. I transkripsjonen har jeg benyttet en litterær form for transkripsjon der hovedfokuset har vært å gjøre svarene forståelige og sammenhengende, som en narrativ. Det er flere årsaker til dette; under transkriberingen har

²⁵ I forbindelse med masteroppgaven fikk jeg stipend hos NOVA.

jeg ikke skrevet ned alle språklige detaljer men heller sørget for et flytende språk for å få frem hva læreren mener så tydelig som mulig. Dette sørger for å fremstille læreren på en respektfull måte og gir flyt i teksten i oppgaven. De små språklige uttrykkene er ikke av viktighet i denne oppgaven ettersom vekten er på hva de sier og meningen i det de sier og ikke en lingvistisk oppgave med vektlegging av språklig konnotasjoner.

I analysen benyttet jeg en såkalt «dynamisk abduktiv tilnærming» (Kvale et al., 2015, s. 225). Thagaard (2009) beskriver abduksjon som en strategi mellom induksjon og deduksjon. Abduksjon fremhever det dialektiske forholdet mellom teori og empiri, altså en veksling mellom etablert teori og egen empiri. «Etablert teori representerer utgangspunktet for forskningen og analysen av empirien gir grunnlaget for nye teoretiske perspektiver» (Thagaard, 2009, s. 197–198). I selve analysen benyttet jeg en bricolage-tilnærming til analysen og transkripsjonen. Dette vil si at jeg ikke bandt meg til en analysemetode, men bevegde meg fritt mellom ulike teknikker. Jeg benyttet både tabeller og figurer hvor jeg plasserte lærerne etter svarene de gav, samt at jeg analyserte svarene i flytende tekst og kodet svarene i henhold til forskningsspørsmålene.

Analyse av kvalitative data kan gjøres i ulike grader. Det finnes både førstegrads-, andregrads-, og tredjegradsfortolkninger av kvalitative data (Fangen, 2010).

Førstegradsfortolkninger vil si at man konstaterer det som skjer. Andregradsfortolkninger avdekker den symbolske betydningen av handlingen. En tredjegradsfortolkning forklarer handlingens symbolske betydning ved å knytte det til teori (Fangen, 2010). I denne oppgaven har jeg fokusert på såkalte tykke beskrivelser, dermed må jeg utføre andregrads- og tredjegradsfortolkninger i min analyse av intervjuene. En tynn beskrivelse gjentar bare det som har skjedd, for eksempel et sitat som kun gjengis i løpende tekst. Oppgaven skal ikke bare inneholde en beskrivelse, men også en tolkning av det som presenteres. Jeg gir ikke bare sitater fra intervjuene, men tolker sitatene og analyserer disse i lys av relevant teori og forsøker tidvis også å fortolke hva informanten kan ha ment med utsagnet. De tykke beskrivelsene inneholder med andre ord et meningsaspekt og formidler mine fortolkninger og ikke bare det intervjupersonen har uttalt (Thagaard, 2009, s. 39, 191).

Jeg har hatt som formål med denne oppgaven at den skal formidle en meningssammenheng som gir leseren en forståelse av de sosiale fenomenene teksten handler om (Thagaard, 2009, s. 217). Det er min fortolkning av fenomenene jeg har studert som gir teksten mening. Min fremstilling vil være farget av det teoretiske grunnlaget og min fortolkning av informasjonen fra datamaterialet. På meg som forsker hviler det et etisk ansvar med hensyn til

presentasjonen av resultatene og behandlingen av datamaterialet. Dette fører meg videre inn på validitet og reliabilitet i forskningsarbeidet.

5.3 Validitet

Validitet er ett krav til forskning som jeg har forsøkt å etterstrebe i mitt arbeid med denne masteroppgaven. Validitet dreier seg om gyldighet. Validiteten i et kvalitativt intervju dreier seg om i hvilken grad metoden er egnet til å undersøke det den skal undersøke, eller om en annen metode hadde vært mer egnet og om gyldigheten av de tolkningene forskeren kommer frem til. I arbeidet med min oppgave valgte jeg det kvalitative forskningsintervjuet som metode fordi jeg ønsket å få frem lærernes egne tolkninger og refleksjoner. Andre metoder kunne også vært egnet til dette formålet, men jeg mener at kvalitativt intervju var best egnet fordi jeg får frem tykke beskrivelser og får gjennomført en samtale med lærerne.

Validitet handler ikke kun om metodene som brukes; forskeren som person, forskerens moralske integritet og den praktiske klokskapen er også essensielle når validiteten av forskningen skal undersøkes. Ettersom jeg er en ung og uerfaren forsker har jeg vært oppmerksom på dette gjennom hele forskningsprosessen. Et validitetsproblem kan dermed være min egen praktiske klokskap som uerfaren forsker. Likevel føler jeg at min oppmerksomhet på dette har ført til at jeg har møtt oppgaven med ydmykhet og lærelyst, og oppmerksomheten på dette punktet har medført at jeg har satt meg godt inn i metoden på forhånd og forsøkt mitt beste for å lære mest mulig før intervjuene ble utført.

Ifølge Kvale et al. (2015) er validering gjennomgående under hele forskningen og vi bør snakke om en kontinuerlig prosessvalidering. Denne kontinuerlige prosessvalideringen foregår gjennom alle syv fasene i intervjuet, fra tematiseringen til rapporteringen og er en viktig del av intervjuets håndverk. Jeg har benyttet valideringen som en kvalitetskontroll gjennom hele kunnskapsproduksjonen eller forskningsprosjektet. Det viktigste en kan gjøre i kvalitativ forskning for å møte kravet om validitet er å analysere kildene til potensielle skjevheter som kan ugyldiggjøre funnene.

Gjennom min forskningsprosess har jeg gjort flere grep for å sikre validiteten så godt som mulig. Intervjuguiden til samtlige intervjuer er sendt til intervjupersonen to dager før intervjuet slik at alle har hatt lik forberedelsestid og like muligheter til å sette seg inn i tema for intervjuet på forhånd. Intervjuguiden har vært fastsatt fra første intervju og alle intervjuene er utført med identisk intervjuguide. I og med at det er gjennomført semistrukturerte intervjuer er oppfølgingsspørsmålene ulike, men alle intervjuene går gjennom samme

hovedspørsmål, formulert på samme måte i samtlige intervjuer for å unngå at dette kan påvirke svarene.

5.4 Reliabilitet

Reliabilitet dreier seg om kravet til pålitelighet i forskningsarbeidet. Samlet handler kravene om validitet og reliabilitet i kvalitativ forskning om hvor troverdig forskningen som er utført er. Reliabilitet går ut på forskningsresultatenes pålitelighet eller troverdighet og konsistens. Hvordan jeg som intervjuer har oppført meg, stilt spørsmålene, brukt ledende spørsmål og hvilke ord jeg har brukt som kan fremme andre typer svar, er derfor viktige spørsmål.

Reliabilitet er i hovedsak spørsmålet om resultatet kan reproduseres, ville intervjupersonen sagt det samme i et nytt intervju, eller er svarene påvirket av f. eks ledende spørsmål. Jeg har vært oppmerksom på disse mulige feilkildene. I intervjuene forsøkte jeg å være så nøytral som mulig i min spørsmålsstilling. Jeg forsøkte å unngå ledende spørsmål og forsøkte å stille spørsmålene på en rolig og avslappet måte.

Reliabilitet i transkribering og analyse omhandler hvordan transkriberingen utføres, hvordan komma og punktum settes og hvordan meningen i en uttalelse kan endres ved feil tegnsetting. I denne fasen har jeg hørt gjennom intervjuene flere ganger og vært fokusert på å ikke tillegge intervjupersonene en annen mening enn de har ytret gjennom bruk av tegnsetting. Det er viktig med en høy reliabilitet for å motvirke en vilkårlig subjektivitet, samtidig som det ikke skal gå ut over kreativ tenkning og variasjon (Kvale et al., 2015, s. 275–276). Jeg har transkribert alle intervjuene samme dag og dagen etter at intervjuet ble utført. Intervjuene er dermed fortsatt ferskvare når de transkriberes for å sikre et så godt som mulig - og så virkelighetsnært som mulig - resultat.

5.5 Etiske betraktninger

Masteroppgaven og arbeidet med masteroppgaven skal i tråd med retningslinjene være preget av gjennomsiktighet og åpenhet. I henhold til disse kravene har jeg forsøkt å være så åpen som mulig på hvordan jeg har gått frem for å samle informasjon og hvordan jeg har bearbeidet og benyttet denne informasjonen. Jeg vil i det videre fokusere på noen etiske bestemmelser og retningslinjer som har vært av betydning: informert samtykke og konfidensialitet.

I forkant av intervjuene med lærerne og i oppstarten av intervjuene har jeg innhentet informert samtykke (se vedlegg). Informert samtykke vil si at lærerne vet hva de skal delta i, hva målet med forskningen er, at de når som helst kan trekke seg fra intervjuet uten å oppgi årsak og at

lærerne godtar betingelsene for intervjuet og at dataene som innhentes kan benyttes i en oppgave senere. Innhenting av informert samtykke er et krav NSD stiller til kvalitative forskere.

I tråd med NSD sine retningslinjer for kvalitativ forskning har jeg anonymisert lærerne som har deltatt i undersøkelsen. Lærerne har i oppgaven fått fiktive navn for å beskytte deres identitet. I tillegg er det ingen opplysninger som direkte kan brukes til å identifisere informantene som er med i oppgaven. Dette er gjort etter kravet om konfidensialitet og anonymisering. Informasjon om skole og alder er utelatt fordi det da etter hvert kan være mulig å identifisere informantene.

5.6 Presentasjon av informantene

Som en avslutning på dette metodekapittelet vil jeg presentere informantene. Jeg bruker variablene utdanning, utdanningsinstitusjon, arbeidserfaring og kjønn. Som tidligere nevnt har informantene fått fiktive navn etter kravet om anonymisering. Jeg har valgt å kalle lærerne for Nina, Marianne, Hanne, Bernhard og Sara. Lærernes informasjon er fremstilt i tabell 5.1.

Første informant er *Nina*. Hun er utdannet lektor fra universitetet og har undervist i fire år i ungdomsskolen. Andre informant er *Marianne*. Hun har tatt flere fag på universitet med PPU senere for å få den nødvendige pedagogiske kompetansen til å undervise. Marianne er inne i sitt andre år som lærer på ungdomsskoletrinnet.

Tredje informant er *Hanne*. Hanne er utdannet adjunkt med opprykk. Hun har arbeidet som lærer siden 1997 og har lang yrkeserfaring. *Bernhard* er utdannet cand.mag. Han har arbeidet som lærer i 18 år, både på videregående skole og ungdomsskole. Bernhard er den eneste mannlige informanten. Den siste informanten er *Sara*. Hun er utdannet lektor med opprykk fra universitet. Hun er inne i sitt tredje år som lærer på ungdomsskoletrinnet.

En interessant variabel i denne undersøkelsen er den ulike yrkeserfaringen; to av lærerne har 15–20 års erfaring, mens tre av lærerne har 1–5 års erfaring. Jeg ønsket meg noe variasjon mht. lærernes utdanningsbakgrunn, fartstid i skolen og et utvalg av ulike skoler. Jeg spurte informantene om utdanning, arbeidserfaring og alder. Lærerne er godt fordelt blant nyutdannede og erfarne lærere. Et interessant poeng er at det er en tydelig overvekt av universitetsutdannede lærere, kun en av fem er utdannet ved høyskole. Dette kan ha en implikasjon ved at jeg går glipp av informasjon fra lærere med lavere utdanning.

En annen implikasjon er at det er lærere som er fortrolige med intervjusituasjonen og lærere som mestrer livssituasjonen sin som stiller opp til intervju. Dette kan ha innvirkning på

resultatet ved at lærere som er usikre på temaet eller usikre på sin praksis, ikke ønsker å stille til intervju. Dette er noe jeg må ta høyde for i min analyse av resultatene fra intervjuene.

Tabell 5.1 – Informasjon om informanter			
Navn på lærer	Utdannelse	Utdannelsesinstitusjon	Arbeidserfaring
Nina	Lektor	Universitet	4 års arbeidserfaring
Marianne	Lektor	Universitet	1 års arbeidserfaring
Hanne	Allmennlærer	Høyskole	19 års arbeidserfaring
Bernhard	Cand. Mag	Universitet	18 års arbeidserfaring
Sara	Lektor m/opprykk	Universitet	3 års arbeidserfaring

6. Analyse og drøfting av empiriske funn

For å svare på oppgavens problemstilling må jeg presentere, analysere og drøfte mine empiriske funn i lys av tidligere forskning og læreplaner. Jeg har forsøkt å tolke og beskrive informantenes forståelse av og refleksjoner om demokratiopplæringen og deres utøvelse av demokratimandatet. Dette kapitlet bygger på det tredje forskningsspørsmålet: *hvordan fortolker og utøver et utvalg av samfunnsfaglærere demokratimandatet?*

Mitt bidrag til feltet er en kvalitativ undersøkelse på ungdomstrinnet i skolen, der jeg ved hjelp av såkalte tykke beskrivelser forsøker å gi et innblikk i lærernes demokratiopplæring og gi et innblikk i deres arbeidshverdag. Før jeg begynner på analysen og drøftingen vil jeg trekke frem noen interessante temaer fra første del av oppgaven.

På bakgrunn av teoretiske perspektiver og tidligere forskningen argumenterte jeg i kapittel 2 og 3 for at demokratimandatet ikke er tydelig nok konkretisert i læreplanverket, og at opplæring *gjennom* demokratisk deltakelse er en mangelvare i opplæringen. Jeg vil i dette kapitlet undersøke om dette har noen implikasjoner for mine informanter, og om jeg finner igjen disse faktorene i mine informanters svar.

I kapittel 4 viste tidligere forskning at det er en avstand mellom intensjon og virkelighet i demokratiopplæringen, en avstand mellom «er» og «bør». Jeg vil undersøke om jeg finner den samme avstanden i min undersøkelse.

En annen viktig faktor tidligere forskning fokuserer på, er tidspresset i samfunnsfaget. Jeg vil undersøke om mine informanter opplever det samme presset, og hva som eventuelt er årsaker til dette opplevde presset. I det videre blir det viktig å undersøke hvordan disse momentene influerer mine informanter.

Først vil jeg i kapittel 6.1 belyse informantene sine fortolkninger av læreplanen og samfunnsfaget i ungdomsskolen. Som en naturlig forlengelse av dette retter jeg fokus mot mine informanters fortolkning og forståelse av begrepene demokrati og demokratisk medborgerskap og av demokratimandatet i kapittel 6.2. Med dette som utgangspunkt, går jeg i kapittel 6.3 videre med å analysere deres refleksjoner med hensyn til demokratiopplæringen. Denne diskusjonen munner ut i eksempler på demokratiske praksiser og en diskusjon rundt samtaledemokratiet. Hva mine funn og tidligere forskning kan lære oss om hvordan demokratimandatet kan realiseres på grunnskolens ungdomstrinn, vil være tema i det syvende kapitlet.

6.1 Hvordan fortolker informantene læreplanverket?

I kapittel 4 belyste jeg læreplanverket ved bruk av fire demokratimodeller og konkluderte med at læreplanens retningslinjer for opplæring i demokrati og medborgerskap kan tolkes på ulike måter. Videre diskuterte jeg motsetningen mellom fokuset på kunnskap *om* demokrati i kompetansemålene i samfunnsfag og opplæring *for* og *gjennom* demokratisk deltakelse i formålet med faget og læreplanverket for øvrig.

Kompetansemålene i de tre faglige hovedområdene i samfunnsfagplanen er den delen av læreplanverket lærerne tar mest hensyn til når de planlegger undervisning, i det lokale læreplanarbeidet. Det vil si at det er fagets kunnskapsdimensjon, den kognitive dimensjonen som vektlegges. Generell del og formålet med faget i samfunnsfag, det som kan knyttes til demokratiopplæringens handlings-, holdnings- og verdidimensjon, det som jeg karakteriserte som opplæring *for* og *gjennom* demokrati, trekkes i liten grad inn i diskusjonen av mine informanter.

På spørsmål om hvilken del av læreplanen de benytter seg mest av i demokratiundervisningen mener Bernhard at:

Bernhard: (...) når det gjelder demokrati så er det vel så mye den generelle delen av planen og beskrivelsen av formålet med faget jeg legger vekt på (...) Jeg synes, ut i fra kompetansemålene at det er vanskelig å se tydelig hvordan man tenker at man skal jobbe med demokrati.

Han mener det er vanskelig å forholde seg til kompetansemålene i arbeidet med demokrati. Bernhard er den eneste av lærerne som berører denne problematikken. Bernhard er også den eneste som fokuserer på den generelle delen av læreplanen i sine refleksjoner om demokratiundervisningen. Resten av mine informanter fokuserer i hovedsak på kompetansemålene.

Kompetansemålene styrer mye av det daglige arbeidet og det lokale læreplanarbeidet. Nina opplyser at hun forholder seg mest til kompetansemålene i det daglige arbeidet. På oppfølgingsspørsmål om hva formålet med faget betyr for henne, sier hun: *Ja, litt, det er også sånt jeg har sett på en gang i blant. Men det kommer også naturlig så det er ikke noe jeg fokuserer veldig på.* Svarene til de øvrige lærerne samsvarer i stor grad med dette. De jobber til daglig etter kompetansemålene, mens Generell del og formål med faget ikke er noe de i stor grad fokuserer på.

Mine informanter forholder seg i liten grad til formålsparagrafen og Generell del av læreplanen. Dette har de til felles med mange andre lærere slik tidligere forskning har vist.²⁶ Det kan se ut som om demokratimandatet burde vært bedre kommunisert til lærerne og nedfelt i kompetansemålene. Det kan være behov for andre typer kompetansemål som jeg vil diskutere i kapittel 7.3 og 7.4.

Koritzinsky (2014) hevder, basert på flere andre undersøkelser, at den generelle delen av læreplanen har betydd lite for de fleste læreres undervisning og tilrettelegging for læring. Generell del av læreplanen virker å ligge i bakhodet på lærerne, men det er sjelden den brukes aktivt. Den er mer *sunns fornuft* som Marianne sier, eller *et verdigrunnlag* som Sara kaller den. En annen del av læreplanen som mine informanter i liten grad benytter er det nyeste hovedområdet i samfunnsfag, Utforskeren.

6.1.1 Utforskeren

Jeg belyste Utforskeren i kapittel 3.1.4 i teoridelen. Her fremmer jeg at Utforskeren kan oppfattes som en styrking av samfunnsfagets kildekritiske og metodiske føringer. I tillegg skal den sørge for en bedre tilknytning mellom Generell del av læreplanen og læreplanen i samfunnsfag. Utforskeren skal gripe inn i de andre hovedområdene i faget, slik det står nedfelt i læreplanen. Utforskeren sin handlingsorientering gjør den godt egnet til å variere opplæringen i samfunnsfag.

Det er kun Sara som uttaler at hun benytter Utforskeren i stor grad: *Du har en del i Utforskeren som blir knyttet til den generelle delen. Gjennom det å bli kritiske tenkere og kunne undersøke ting og gjøre seg opp meninger.*

For de øvrige informantene betraktes Utforskeren som noe som er implisitt i planleggingen, men de mener at de benytter metodene den fremhever. På spørsmål om hvordan hun oppfatter Utforskeren svarer Nina at: (...) *den er inni hele pakken på en måte.* Informantene til Sætra (2015) svarte at Utforskeren er noe som ligger i bakhodet, mens informantene til Løberg (2015) så på Utforskeren som gammelt nytt, i tråd med etablert praksis.

Mine informanter viser til det samme som Sætra og Løberg sine informanter gjorde. Alle benytter Utforskeren i liten grad og har et instrumentelt forhold til dette hovedområdet. En av forklaringene lærerne gir er at de allerede har for mye å gjøre og at de ikke har fått noen

²⁶ Se kapittel 4

introduksjon eller veiledning til Utforskeren. Dette bringer inn en annen utfordring som kom frem gjennom intervjuene. Omfanget av faginnhold og størrelsen på samfunnsfaget.

6.1.2 Samfunnsfaget og «tidsklemma»

Kunnskapsløftet skiller seg fra tidligere læreplaner ved at de tradisjonelle innholdsbeskrivelsene i fagene er utelatt. Istedenfor er det definert kompetansemål som elevene skal mestre i de ulike fagene. Dette innebærer at det er opp til lærerne og skolene å definere innholdet i undervisningen. Tidligere undersøkelser har vist at samfunnsfaget er et omfattende fag der det er vanskelig å komme gjennom hele faget på tilmålt tid, og samtidig undervise variert og sørge for dybdekunnskap og forståelse hos elevene (Børhaug, 2008; Koritzinsky, 2014; NOU 2015:8, 2015; Sætra, 2015).

Jeg har undersøkt hvordan mine informanter stiller seg til mengden av faginnhold og kompetansemål. Lærerne har svart på spørsmålet: *Hvordan oppfatter du det totale omfanget av faginnhold/kompetansemål dere skal igjennom i samfunnsfag?*

Flere av lærerne i intervjuene mener det er vanskelig å komme gjennom alle kompetansemålene og uttrykker at de ikke alltid lykkes med det. Sara mener det er mer jag av tid i samfunnsfag enn i de fleste andre fag. I tillegg mener Sara det er vanskelig å rekke alt. Hun opplever at hun ofte må gå kjapt videre istedenfor å sørge for dybdelæring innenfor et tema. Hanne mener det er mulig å komme gjennom alt: *Det er ikke noe jeg har tenkt på som helt håpløst*. Nina ser situasjonen litt annerledes når hun sier at en del av kompetansemålene rekker man ikke å ta. Nina mener at man må prioritere. «Tidsklemma» i samfunnsfag er noe flere er opptatt av (Løberg, 2015; Storhaug & Eie, under utgivelse; Sætra, 2015).

Samfunnsfaget er oppfattet som et stort og bredt fag der det er vanskelig å komme gjennom alle kompetansemålene på tre år, dermed mener lærerne at de må prioritere. Dette er en problematikk som er fremmet i Ludvigsen-utvalget sin rapport der en fagfornyning legges frem som en mulighet, med mer fokus på dybdekunnskap istedenfor breddekunnskap (NOU 2015:8, 2015). Marianne går videre inn på denne problematikken:

Marianne: Jeg synes det er for mye stoff på for kort tid (...) Jeg synes det er sært at det er et fag som går på både historie, samfunnskunnskap og geografi (...) det er ganske mange poenger, så vi får ikke brukt så mye tid på prating. Som nå kommer vi til å ha to, maks tre uker på 8. trinn om demokrati.

Som et resultat av et opplevd bredt og stort faginnhold, er det lite tid til refleksjoner og diskusjoner for elevene. Mine informanter trekker fram at samfunnsfaget er et omfattende fag,

noe som medfører lite tid til refleksjoner og drøftinger. Sara sier at det er vanskelig å vektlegge kritisk tenkning og deltakelse i undervisningen på grunn av det store faginnholdet:

Sara: (...) Det er ting som det tar tid å utvikle. Hvis du har store klasser på mellom 25 og 30 elever, så sier det seg selv at gjennom en undervisningsøkt er det vanskelig å få alle de til å tenke kritisk (...) hvis man jobber med diskusjoner er det ikke alltid alle bidrar.

Opplevelsen av lite tid til rådighet kan medføre at tilrettelegging for opplæring gjennom demokratisk deltakelse blir vanskelig å få til. Tidspresset i samfunnsfaget kan se ut til å gå på bekostning av demokratiopplæringen. Lærerne opplever at de bare skraper i overflaten på pensum og ikke har tid til dybdelæring i temaene. Derfor kan det begrense seg til undervisning *om* demokrati og *for* demokrati.

I denne sammenhengen er det interessant å se på hva som faktisk står i læreplanen. I læreplanen for samfunnsfag er svært få emner presisert. Det er lagt opp til stor frihet for lærerne når det kommer til arbeidsmetoder og konkrete temaer i undervisningen. Innholdsbeskrivelsene fra tidligere læreplaner er, som tidligere nevnt, fjernet. Hodgson, Rønning og Tomlinson (2012) erfarte at når lærerne snakker om ambisjonene i LK06 er det ikke alltid den opprinnelige læreplanteksten de refererer til, men fortolkninger av den i form av lærebøker eller eksamensoppgaver (s. 124). I mangel på spesifikke faglige mål, styrkes trolig lærebøkernes stilling i opplæringen. I lys av dette vil jeg se litt nærmere på lærebøkene og den rollen de har i samfunnsfagundervisningen.

6.1.2.1 Lærebøkernes rolle

I undersøkelsen til Storhaug og Eie (under utgivelse) av samfunnsfaglærere, ble lærerne spurt om metodebruk i klasserommet. 72% av lærerne svarte at de bruker gjennomgang av lærebok ofte og 24% svarte at de bruker det iblant. 96% av lærerne bruker med andre ord lærebokgjennomgang ofte eller i blant i helklasseundervisning. I en evalueringsstudie av L97 fant de at 20% av lærerne sjelden benytter læreboken (Klette, 2003). Det kan tyde på en utvikling i retning av mer bruk av læreboken i undervisningen i samfunnsfag.

Bernhard mener at læreboken er en fin ressurs slik at elevene har noe konkret å forholde seg til. Dette støttes opp av Sara som mener læreboken er et konkret verktøy for elevene. Samtidig prøver Sara å løsrive seg i større grad fra læreboken, fordi den fort blir utdatert i dagens samfunn etter hennes mening. Sara utdyper dette: *Vi har jo en del sider i samfunnsfagbøkene*

vi bruker nå der vi har måttet lime over enkelte deler (...) fordi det er ting som ikke gjelder lenger. Utdaterte lærebøker er et problem for flere av informantene.

Marianne sier at *temaene blir veldig mye styrt av bøkene*. Det virker som om temaene i bøkene styrer temaene i timene og kompetansemålene tilpasses innholdet i lærebøkene. Problemet blir dermed ikke kun å komme seg gjennom kompetansemålene, men også å komme seg gjennom temaene i lærebøkene.

I sin masteroppgave fant Muggerud (2016) ut at lærebøkene i samfunnskunnskap på ungdomstrinnet i liten grad benytter oppgaver som går på ferdighetsopplæring eller opplæring gjennom demokratisk deltakelse. De fleste spørsmål omhandler kunnskapsopplæring. Lærebøkene legger i begrenset grad opp til å aktivt påpeke og stimulere elevene til kritisk tenkning om eksisterende kanaler for politisk deltakelse, ifølge Muggerud (2016). En utstrakt bruk av lærebøker i undervisningen fremmer ikke en fullverdig demokratiopplæring.

6.1.3 Oppsummering og drøfting av sentrale funn

I det videre vil jeg se nærmere på noen sentrale funn i tilknytning til forskningsspørsmålet som var utgangspunktet for dette kapitlet: *Hvordan fortolker og utøver et utvalg av samfunnsfagslærere demokratimandatet?*

Som jeg har diskutert i kapittel 3, er ikke demokratimandatet tilstrekkelig avklart i læreplanverket. Det kan blant annet være en forklaring på at lærerne bare legger kompetansemålene som omhandler faglige temaer til grunn for sin undervisning. Kompetansemålene er utformet med tanke på lokal tilpasning og som grunnlag for lokalt læreplanarbeid. Dette er et arbeid som utføres i ulik grad i den enkelte kommune og på den enkelte skole (Hodgson et al., 2012). Konsekvensen av denne valgfriheten ser i praksis ut til å være at lærerne følger læreboka som de antar er i tråd med planen, i valg av innhold og tema for undervisningen. Med læreboka som eneste rettesnor kan kunnskapsfokuset bli så stort at dannelsesaspektet og medborgeropplæringen blir neglisjert. Målorienteringen som kom med Kunnskapsløftet, med beskrivelser av læringsutbytte av relativt få innholdskomponenter, kan potensielt representere en utfordring for demokratiopplæringen (Stray, 2010). Det synes for meg som om vi trenger en fornyet diskusjon om skolens overordnede mål. Det vil vi også få med en ny Generell del som nå, våren 2017, er ute til høring. Etter planen skal den implementeres høsten 2017. Den har fått navnet Overordnet del og jeg vil komme tilbake til den i kapittel 7.3.

Med revisjonen i 2013 fikk samfunnsfagplanen et nytt hovedområde, Utforskeren, som jeg omtalte i kapittel 3. Sammen med beskrivelsen av de grunnleggende ferdighetene legger den føringer for valg av metoder og framgangsmåter i opplæringen, og skal brukes i sammenheng med de faglige målene. Det viste seg at Utforskeren i liten grad ble benyttet av mine informanter. Som nevnt i kapittel 6.1.1, oppfattes Utforskeren i hovedsak som noe som ligger i bakhodet, og informantene mener at de benytter metodene som fremmes i dette hovedområdet. Dette samsvarer i stor grad med funnene til Løberg (2015); Sætra (2015). Det kan stilles spørsmål ved om Utforskeren etterlevs i praksis. Nyere undersøkelser i samfunnsfag viser en tendens til mindre variasjon i arbeidsmåter etter innføringen av LK06 (Hodgson et al., 2012; Storhaug & Eie, under utgivelse). Det er særlig tema- og prosjektarbeid og gruppearbeid som praktiseres i mindre grad. Dette er arbeidsmåter som legger til rette for stor grad av elevmedvirkning i valg av innhold og erfaringer med diskusjoner og tilegnelse av demokratiske handlemåter. Derfor frarøves elevene muligheter til å erfare demokrati *gjennom* praksis.

I kapittel 6.1.2 kom jeg fram til at mine informanter oppfatter samfunnsfaget som et omfattende fag. De opplever et stort press for å komme gjennom kompetansemålene og lærebøkene på tilmålt tid. En av årsakene til at samfunnsfaget oppfattes som å være spesielt omfattende, kan være at det er så mange fagdisipliner som inngår i faget. Det brukes normalt tre sett med lærebøker; en i historie, en i geografi og en i samfunnskunnskap. Tiden faget får er relativt beskjeden. Dette kan resultere i breddelæring istedenfor dybdelæring, der man hurtig går videre til nye temaer for å komme gjennom både kompetansemålene og bøkene. Disse perspektivene samsvarer i stor grad med funnene til Hodgson et al. (2012) i deres evaluering av LK06. De mener at læreboka har en mye sterkere stilling enn alle andre læremidler, som kun brukes i begrenset grad.

Det kan på bakgrunn av funnene i dette kapitlet argumenteres for at mine informanter i relativt liten grad benytter seg av hele læreplanverket i planleggingen og gjennomføringen av undervisningen. Kompetansemålene i de tre hovedområdene og lærebøkene er det som i hovedsak benyttes i planleggingen og gjennomføringen av undervisningen.

I dette kapitlet har jeg belyst utfordringer tilknyttet læreplanverket som kan ha konsekvenser for den praktiske gjennomføringen av demokratiopplæringen. Nå skal jeg vende oppmerksomheten mot mine informanters fortolkning av demokratimandatet og deres refleksjoner rundt egen klasseromspraksis.

6.2 Hvordan fortolker informantene demokratimandatet?

I teoridelen av denne oppgaven ble demokratimandatet og begrepene demokrati og demokratisk medborgerskap presentert og belyst. I kapittel 2 viste jeg hvordan demokrati og demokratisk medborgerskap er komplekse begreper som kan tolkes på flere ulike måter. I kapittel 3 konkluderer jeg med at demokratimandatet ikke er tilstrekkelig definert i læreplanverket. Tidligere forskning viste i kapittel 4 at dette er aspekter som tidligere har vært oppe til diskusjon. I denne sammenhengen er det interessant å analysere mine informanter sin tolkning av demokrati, demokratisk medborgerskap og demokratimandatet.

I intervjuene fikk informantene spørsmålene; *Hva legger du i begrepet demokrati? Hva legger du i begrepet en demokratisk medborger? Hvilke kunnskaper og ferdigheter mener du det er viktig at elevene tilegner seg for å bli demokratiske medborgere?* I tillegg fikk informantene spørsmål om hva demokratimandatet innebærer.²⁷

Lærernes oppfatninger av hvilke ferdigheter og kunnskaper en demokratisk medborger bør inneha, vil trolig ligge til grunn for fortolkningen og realiseringen av demokratimandatet. Jeg bygger på en antakelse om at lærernes forståelse av demokrati og demokratisk medborgerskap vil gjenspeiles i undervisningen og hvordan de tilrettelegger for demokratiopplæringen.

6.2.1 Hvordan forstår lærerne begrepet demokrati?

Demokrati er et mangetydig begrep som endrer betydning i ulike sammenhenger.

Demokratibegrepet har etablert seg i skolen og forskning selv om myndighetene, lærerne, foreldrene og elevene har ulik oppfattelse av begrepets betydning. De ulike oppfatningene av demokrati gjør seg også gjeldende når man ønsker å undersøke demokratiets tilstand i skolen (Henriksen, 2005).

Som vist i kapittel 2.1 kan man operere med fire fortolkningsdimensjoner for demokrati. Den første er demokrati som en statsform med folkestyre. Den andre vektlegger demokrati som rettigheter og rettsstat. Den tredje vektlegger demokrati som aktiv deltakelse. Den fjerde og siste vektlegger demokrati som et felles verdigrunnlag. De to første dimensjonene omtales ofte som det representative demokratiet. Alle fem informantene knytter demokratiet opp mot det representative demokratiet.²⁸ Hanne og Marianne betrakter demokratiet som et styresett. Nina beveger seg mot den siste fortolkningsdimensjonen av demokratibegrepet, demokratiet som et felles verdigrunnlag:

²⁷ Se intervjuguiden i vedlegg 1.

²⁸ Demos (folk), kratos (makt/styre) – Folkemakt eller folkestyre.

Nina: Litt av det tenker jeg på som styreformen, den politiske dimensjonen av det. Et demokrati, tenker jeg på et land, men også som en ideologi, det demokratiske, det kan være helt ned til et samarbeidsmøte (...).

Demokrati kan forstås både som ideologi og styreform. Nina reflekterer om demokrati både som styreform og demokrati som en ideologi, et tankesett. Som ideologi identifiseres demokrati med frihet, likhet og menneskerettigheter. Sara vektlegger alle fire fortolkningsdimensjonene i sin demokratidefinisjon. Sara sier at hun vektlegger folkestyre, deltakende samfunn, ytringsfrihet og pressefrihet i sin demokratidefinisjon. Dette er en referanse til demokratiet som et felles verdigrunnlag og en referanse til menneskerettighetene. Samtidig vektlegger hun deltakelse. Det er vanskelig å si om dette er en referanse til aktiv deltakelse eller valgdeltakelse. Bernhard har også et bredt fokus i sin definisjon;

Bernhard: Jeg tenker jo på det som det faktisk betyr, folkestyre. Jeg tenker at det har med aktiv deltakelse i utformingen av samfunnet å gjøre, men også at det har en passiv side, at det dreier seg om rett og slett å følge med og være våken på hva som skjer (i samfunnet).

Bernhard belyser de tre første fortolkningsdimensjonene i sin demokratidefinisjon. Både Bernhard og Sara viser en kompleks forståelse av demokratibegrepet som i stor grad møter Cohen sin definisjon av demokrati - som jeg presenterte i kapittel 2.1.²⁹

Mine informanter har svært ulike forståelser av begrepet demokrati, men forståelsene kan knyttes opp mot de fire fortolkningsdimensjonene av demokratibegrepet som jeg benyttet som verktøy i denne analysen. Jeg ser liknende tendenser i analysen av begrepet demokratisk medborgerskap.

6.2.2 Hvordan forstår lærerne begrepet demokratisk medborgerskap?

Demokratisk medborgerskap har gjort sin inntreden i de politiske styringsdokumentene for skolen på 2000-tallet. En av hovedårsakene til at demokratisk medborgerskap har kommet inn i dagens læreplanverk er at demokratiske samfunn avhenger av deltakelse fra borgerne. For at et demokrati skal fungere, må borgerne stemme ved valg og delta i demokratiske prosesser. Demokratisk medborgerskap er ikke noe en er født med, men en identitet som utvikles

²⁹ "Democracy is that system of community government in which, by and large, the members of a community participate, or may participate, directly or indirectly, in the making of decisions which affect them all" (Cohen 1971, s. 7).

gjennom kunnskapstilegnelse, praksis og erfaring. I denne prosessen er skolen en viktig arena og læreren en viktig aktør.

Informantene sine demokratiforståelser kan i stor grad knyttes opp til deres forståelse av hva som kjennetegner en demokratisk medborger. Informantene mine vektlegger i stor grad politisk deltakelse som viktig i sin medborgerforståelse. Vektleggingen av politisk deltakelse varierer fra en ren valgdeltakelse; *Marianne: i praksis er det en som gidder å stemme*, til en bred deltakelse; *Nina: Jeg har ganske mye fokus på at alle må bidra og at du ikke kan forvente at andre skal gjøre alt sammen, at det er ditt ansvar og at man ikke bare kan stille krav.*

Noen av informantene knytter også deltakelsesaspektet inn i en bredere kontekst. Hanne knytter valgdeltakelsen sammen med de demokratiske verdiene: *Jeg tenker at du da lever etter de demokratiske verdiene og benytter deg av stemmeretten man har hvis man er over 18.* Bernhard knytter sammen kritisk tenkning og deltakelse. Sara vektlegger også deltakelse, men hun tar samtidig opp aspekter som ingen av de andre informantene nevner:

Sara: (...) Men så føler jeg også at det går litt på omtanke for andre, og hvis du er en medborger har du også en viss åpenhet for andre kulturer, fordi vi blir mer og mer multikulturelle og da er også det en del av det medborgerskapet.

Mangfold er en viktig del av virkeligheten som den norske skolen må forholde seg til når den skal utdanne elever til medborgerskap. Biseth (2012) mener at mangfold vil oppleves i og utenfor skolehverdagen, og at det er i dette pluralistiske samfunnet at elevene skal kunne beherske demokratiske spilleregler og verdier. Sara reiser et spørsmål som er interessant i seg selv, men som faller utenfor min problemstilling, rammene jeg har satt for denne oppgaven, og de teoretiske perspektivene jeg har belyst. Derfor vil jeg ikke belyse dette ytterligere.

Sara ser på deltakeraspektet som viktig i medborgerskapet, at elevene skal oppdras til å bli deltakende medborgere i et demokratisk samfunn. Samtidig ser hun et annet aspekt; omtanke, empati og åpenhet. Dette kan samles i holdnings- og verdiaspektene ved en demokratisk medborger. Hun vektlegger brede definisjoner og favner bredt i sine tanker og ideer, men vektlegger også valgdeltakelsen; *å gidde å møte opp til valg, bruke stemmeretten sin.* Dette brede perspektivet er i tråd med demokratimandatet, som belyst i kapittel 1 og 3.

6.2.3 Hvordan forstår lærerne demokratimandatet?

Som jeg nevnte i innledningen til oppgaven er skolens mandat å forberede elevene for arbeids- og samfunnsdeltakelse, å forvalte samfunnsoppdragelsen. Dette går ut på å overføre

bestemte verdier, holdninger, ferdigheter og kunnskaper fra en generasjon til den neste. Opplæring i demokrati og til demokratisk medborgerskap er en del av dette mandatet.

Det er svært ulike oppfatninger av hva demokratimandatet innebærer blant mine informanter. Videre er flere av lærerne usikre på hva demokratimandatet innebærer. Dette kan ses i sammenheng med funnene i kapittel 3.1 og 6.1. I disse kapitlene viste jeg at det kan argumenteres for at demokratimandatet ikke er definert i tilstrekkelig grad i læreplanverket. Jeg stilte følgende spørsmål til mine informanter: *Hva innebærer ditt mandat når det gjelder demokratiopplæring?*

Ingen av informantene mine nevner Opplæringsloven som referansepunkt når de reflekterer om sitt demokrati- og samfunnsmandat, som vist i kapittel 6.1. Dette viser at lærerne i hovedsak forholder seg til Kunnskapsløftet og læreplanene i fagene i sitt daglige arbeid og lite til det overordnede lovverket. Jeg stiller derfor spørsmålstegn ved om demokratimandatet er tydelig nok kommunisert til lærerne. Dette er spesielt synlig i Marianne sitt utsagn.

Marianne: Jeg har aldri blitt gjort klar over at det finnes en tanke om at det skal være et mandat. Jeg følger læreplanen og lærer eleven opp i demokrati (...). Men, mitt mandat er vel å lære dem at det er lurt å være med og sånt.

Marianne refererer til læreplanen og hvordan den tydelig sier at elevene skal læres opp i demokrati og at elevene skal lære å delta i demokratiet. Selv om hun ikke kan huske å ha fått kommunisert at hun har et klart demokratimandat, reflekterer hun rundt det læreplanen sier og samfunnsmandatet. Bernhard vektlegger også læreplanen i en videre betydning:

Bernhard: Jeg legger vekt på det som står i læreplanen, og mye av det som er i den generelle delen og i beskrivelsen av formålet med faget (...). Jeg tenker at elevene må ha basiskunnskaper om demokrati og om demokratiske prinsipper og at de trenger det for å (...) forstå hvor viktig demokratiet er og hvor viktig det er at de deltar i demokratiet og tenker kritisk.

Jeg tolker Bernhard sin definisjon av demokratimandatet til å omhandle demokratisk dannelse. Elevene skal læres opp til å forstå viktigheten av demokratiet, få kunnskap og ferdigheter til å kunne delta aktivt i demokratiet og i demokratiske prosesser. Bernhard vektlegger altså både kunnskap, ferdigheter og holdninger. Nina vektlegger i likhet med Bernhard kunnskap, ferdigheter og holdninger. *Nina: En del av det går på kunnskap og holdninger, og en del med kritisk tenkning.*

Hanne fokuserer på kunnskapsdimensjonen og verdidimensjonen ved demokratimandatet og tolker demokratimandatet mot at læreren skal lære opp elevene i hva som legges i begrepet demokrati, hvordan Norge styres som et demokrati og hvordan elevene skal leve i et demokratisk land. *Hanne: Også at jeg må formidle de verdiene et demokratisk land har.* Med vektleggingen av holdninger, ferdigheter, kunnskap og verdier er også Hanne innenfor en demokratisk danning. Sara vektlegger i større grad kritisk tenkning i sin definisjon enn de andre informantene:

Sara: Jeg ønsker at de skal bli kritiske tenkere, at de ikke skal tro på alt de hører, at de skal kunne gjøre seg opp egne meninger om ting (...) drøfte påstander, prøver å utfordre dem i diskusjoner (...) slik at de kan argumentere for seg.

Sara vektlegger ferdigheter, kunnskap og holdninger. Jeg tolker Sara sitt hovedfokus i retning av en demokratisk dannelse der elevene skal bli kritiske tenkere som kan argumentere for seg og gjøre seg opp egne meninger. Sara kan videre tolkes til å framheve en dialogbasert undervisning der elevene skal læres opp til å diskutere og reflektere rundt egne synspunkter og holdninger. Hun utdyper dette ytterligere ved å vektlegge at hun mener at samfunnsfaget i skolen har utviklet seg fra et reproduksjons- og kunnskapsfag, til å dreie seg mer om kritisk, selvstendig tenkning og refleksjon.

6.2.4 Oppsummering og drøfting av sentrale funn

Forskningsspørsmålet som var utgangspunktet for dette kapitlet var: *hvordan fortolker og utøver et utvalg av samfunnsfagslærere demokratimandatet?* Spesielt har fortolkningsdimensjonen blitt belyst. I det videre vil jeg se nærmere på de mest sentrale funnene i tilknytning til dette forskningsspørsmålet i dette kapitlet, samt presentere en analysemodell med lærernes forståelser.

Mine informanter er opptatt av at elevene skal bli demokratiske medborgere. En god medborger oppfatter de først og fremst som en som både kan og vil delta. De ønsker å skape det Westheimer (2015) omtaler som den deltakende medborgeren. Den deltakende medborgeren deltar aktivt og forsøker å løse samfunnets problemer. For at denne deltakelsen skal bli meningsfull både for elevene selv og for samfunnet er det viktig at de har kunnskaper om demokrati og om det norske demokratiet.

I kapittel 6.2.1 og 6.2.2 viste jeg at mine informanter har ulike forståelser av begrepene demokrati og demokratisk medborgerskap. R. Mikkelsen og Fjeldstad (2003) argumenterer for at skolen skal bidra både til en representativ og en deltakerdemokratisk innstilling hos

elevene (R. Mikkelsen & Fjeldstad, 2003, s. 21). Kunnskap *om* demokrati og de parlamentariske innflytelseskanalene, hvordan demokratiet og viktige demokratiske institusjoner er bygd opp, er en viktig del av opplæringen til det representative demokratiet. I en liberalistisk demokratimodell, som belyst i kapittel 2.1, er det naturlig at det representative demokratiet og deltakelse ved valg blir hovedfokuset i opplæringen, i tråd med Børhaug (2008) sin velgeropplæringsmodell. I tillegg skal elevene få en deltakerdemokratisk opplæring, ifølge R. Mikkelsen og Fjeldstad (2003), der deltakeraspektet trekkes bredere enn ren valgdeltakelse, slik jeg viste i kapittel 2 og 3. Med en dialog- og deltakerorientert forståelse vil et bredt deltakerfokus fremmes i større grad, i tråd med Børhaug (2008) sin aktivistopplæringsmodell. Jeg mener det er viktig at lærere har en felles forståelse av begrepene og hva en demokratiopplæring skal formidle slik at elevene får likt utbytte av demokratiopplæringen. Ulik forståelse og ulik vektlegging kan medføre at noen elever får en bredere demokratiopplæring enn andre.

Som jeg har diskutert i kapittel 3 og 6.1, er ikke demokratimandatet tilstrekkelig avklart i læreplanverket og informantenes svar viser at mandatet kan tolkes på flere ulike måter. Informantene mine har, som nevnt overfor, ulike oppfatninger av hva demokratimandatet innebærer. Fra en tolkning av demokratimandatet der kun valgdeltakelse og den grunnleggende demokratiopplæringen er sentralt, til en tolkning der dannelsesperspektivet er sentralt og der verdier, holdninger, ferdigheter og kunnskaper er integrert. Informantene holder seg i liten grad innenfor en demokratimodell i sine besvarelser. De beveger seg mellom modellene ut fra hva de vektlegger i definisjonen av demokrati, av en demokratisk medborger og av demokratimandatet.

I kapittel 3.1 tok jeg opp problematikken angående manglende definisjoner av begrepene demokrati og demokratisk medborgerskap i styringsdokumentene. I forbindelse med en avklaring av begrepene i læreplanverket, spurte jeg mine informanter om de ønsker seg en definisjon på disse begrepene i styringsdokumentene. Noen av informantene mente at det må være opp til hver enkelt lærer å sette seg inn i begrepene og definere dem, fordi dette er en del av profesjonen, de er også bekymret for at en definisjon i læreplanverket vil være for snever. Nina mener det hadde vært feil om de som lager læreplanene skulle ha definert et så vidt begrep for lærerne. Hun mener at lærere som profesjonsutøvere selv skal ha ansvar for å definere begrepene for sin egen praksis. Noen av informantene ønsker derimot en definisjon for å få en felles forståelse av begrepene i lærerstanden. Sara peker på kompleksiteten i begrepene: *Ja, det tror jeg, fordi det er et ganske vidt begrep, spesielt det med*

medborgerskap. Det synes for meg som om vi trenger en avklaring av hva som skal legges i begrepene demokrati og demokratisk medborgerskap. Videre mener jeg, som tidligere nevnt, at demokratimandatet må formidles tydeligere gjennom læreplanverket. Lærernes svar er kategorisert og oppsummert i tabell 6.1.

Tabell 6.1 – Lærernes demokratifortolkning			
Lærer/ Definisjon	Demokratidefinisjon	En demokratisk medborger	Demokratimandat
Bernhard	Styreform Aktiv deltakelse	1. Stemmer ved valg. 2. En bred deltakerforståelse. 3. Har gode kunnskaper for å gjøre et opplyst valg. 4. Tenker kritisk.	Kunnskap Aktiv deltaker Kritisk tenkning
Nina	Styreform Ideologi Demokratiske verdier	1. Stemmer ved valg. 2. En bred deltakerforståelse 3. Bidrar i samfunnet, tar sin del av ansvaret. 4. Tenker kritisk.	Kunnskap Holdninger Kritisk tenkning
Hanne	Styreform	1. Stemmer ved valg. 2. Er en deltager gjennom valg 3. Har litt kunnskaper om samfunnet. 4. Lever etter de demokratiske verdiene. 5. Tenker kritisk.	Kunnskap Demokratiske verdier
Marianne	Styreform	1. Stemmer ved valg. 2. Er en deltager gjennom valg 3. Setter seg inn i ting, bryr seg, er argumenterende. 4. Tenker kritisk.	Kunnskap Valgdeltakelse
Sara	Styreform Aktiv deltakelse Demokratiske verdier	1. Stemmer ved valg. 2. En bred deltakerforståelse 3. Kan tenke kritisk, reflektert og selvstendig. 4. Viser omtanke, respekt og åpenhet for andre	Kunnskap Kritisk tenkning Argumentering

6.3 Hvordan realiserer informantene demokratimandatet?

I kapittel 4 presenterte jeg tidligere forskning som i stor grad belyser hvordan demokratiopplæringen foregår i skolen. I denne forskningen kommer det tydelig frem et skille mellom intensjon og virkelighet i demokratiopplæringen i skolen. Den videre fremstillingen vil først berøre dette spørsmålet, før jeg vil analysere mine informanternes eksempler på hvordan demokratiopplæringen kan gjennomføres i praksis. Mitt bidrag til forskningsfeltet i dette kapitlet er en kvalitativ belysning av avstanden mellom intensjon og virkelighet, samt en belysning av samtaledemokratiske praksiser i klasserommet. Kapitlet vil ta for seg

forskningsspørsmålet: *hvordan fortolker og utøver et utvalg av samfunnsfaglærere demokratimandatet?*

6.3.1 Hva vektlegger lærerne i sin demokratiopplæring?

Dette delkapitlet undersøker hvilken del av elevenes demokratiske beredskap informantene i størst grad vektlegger. En demokratisk beredskap innebærer kunnskap, ferdigheter, holdninger og verdier. En av de viktigste dannelsesoppgavene for samfunnsfaget er å utvikle og sikre denne demokratiske beredskapen. Demokratiske verdier innebærer rettferdighetssans, støtte til menneskerettigheter og rettsstatsprinsipper og toleranse. Kunnskap innebærer kunnskap om det demokratiske og politiske systemet og generell beherskelseskunnskap. Ferdigheter omhandler samtale, kommunikasjon, evne til kritisk tenkning og konfliktløsning. Innenfor holdninger er troen på demokratisk deltakelse og vilje til å delta viktig (Fjeldstad & Mikkelsen, 2008, s. 140).

I CIVED 1999 ble lærerne bedt om å ta stilling til følgende utsagn:

Når jeg tenker på demokratiopplæringen ved min skole, tror jeg mest vekt blir lagt på / bør legge vekt på: Kunnskap om samfunnet, elevenes kritiske tenkning, elevenes sosiale og politiske deltakelse, utvikling av verdier?

Kun halvparten av lærerne tok stilling til utsagnet. Av disse svarte nesten 80 % kunnskap om samfunnet, samtidig mente kun 7 % at mest vekt burde legges der. Kritisk tenkning var spesielt et område lærerne ønsket å vektlegge i større grad, ifølge denne undersøkelsen. Det ble avdekket en avstand mellom virkelighet og intensjon. Det var vanskelig for lærerne å ta stilling til et utvetydig valg mellom «er» og «bør» fordi skolen forsøker å legge vekt på alle dimensjonene (R. Mikkelsen et al., 2001, s. 228–229). Svarene fra undersøkelsen er fremstilt i tabell 4.1 i kapittel 4 i denne oppgaven.

Jeg stilte mine informanter det samme spørsmålet som i disse undersøkelsene. Jeg ønsker i større grad å få fremme refleksjonene lærerne gjør seg rundt spørsmålet og hvordan mine informanter reflekterer om gjennomføringen av demokratiopplæring i praksis. Spørsmålet lød som følger:

Intervjuer: I ICCS-undersøkelsene har det vært spurt om hva demokratiundervisningen legger mest vekt på; kunnskap, formidling av demokratiske verdier, politisk deltakelse eller kritisk tenkning. Hva tenker du at du legger mest vekt på i undervisningen din?

Alle informantene mine er enige i at kunnskap er grunnmuren i opplæringen. Dette er i overensstemmelse med deres forståelse av demokratimandatet. Bernhard ser på kunnskap som den grunnleggende byggesteinen i elevenes kompetanse, mens kritisk tenkning er den siste biten som settes på plass sammen med deltakelsesaspektet. Han vektlegger en variert undervisning der alle elementene er på plass og der det er et samspill mellom alle delene. Sara mener det er vanskelig å trekke frem en, men mener at det er en kombinasjon av kritisk tenkning og kunnskap, der kunnskap må komme først. Hanne og Marianne deler også dette synet. Hanne mener at *kunnskap og demokratiske verdier* er det hun vektlegger mest, mens Marianne mener det *først og fremst er kunnskap*.

Mine informanternes fokus på kunnskap som en grunnmur i demokratiopplæringen er i tråd med formålet for samfunnsfag: «Kunnskap om samfunn og politikk har verdi i seg sjølv, og er samtidig ein føresetnad for demokratisk deltaking» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Opplæringen må ses suksessivt, der kunnskap må komme først og danne en grunnmur, kunnskap er en forutsetning for de andre dimensjonene.

En ensidig vektlegging kunnskapsdimensjonen fremstiller Børhaug (2008) som en minimalistisk demokratiopplæring.³⁰ Det er ulikt hvor stor vekt mine informanter legger på kunnskapsdimensjonen, men det er ingen av mine informanter som møter Børhaug (2008) sin definisjon om en minimalistisk demokratiopplæring. Selv om mine informanter fokuserer på kunnskapsdimensjonen av opplæringen, er det ikke en ensidig vektlegging av denne dimensjonen som ligger til grunn.

6.3.1.1 Fra kunnskap til kritisk tenkning?

Med grunnleggende kunnskaper om demokratiet i bunn har lærerne en videre ambisjon om at elevene skal bli kritiske tenkere. Sara reflekterer tilbake på hvordan det var før i tiden og mener vektleggingen på å *reprodusere årstall og huske*, har veket til fordel for *drøftingsoppgaver og refleksjonsoppgaver*. Sara mener at elevene må ha en kombinasjon av kritisk tenkning og kunnskap; *de må ha en del kunnskap til grunn før man kan begynne å tenke kritisk, reflektere og drøfte*. Lærerne argumenterer gjennomgående for at elevene trenger bakgrunnskunnskap for å kunne tenke kritisk om noe. I dette gjør lærerne en kobling mellom kunnskap om demokrati og kritisk tenkning som en demokratisk ferdighet. Vi må se sammenhengen mellom de ulike nivåene og alle nivåene må være til stede for at det skal bli en helhetlig demokratiopplæring (Stray, 2011).

³⁰ Se kapittel 2.2

Nina: Ja, det er mye det med kritisk tenkning. Å lære seg å analysere på forskjellige måter, å bryte opp hva som egentlig blir sagt og vår tolkning av det (...) og deltakelse, hvor viktig det er å delta (...) med den teknologien vi har nå så er det ikke så viktig å pugge alt mulig, fordi du har lett tilgang på alle mulige kilder, så har du mulighet til å få faktaene på bordet.

Flere av mine informanter mener det har skjedd en glidning fra fokuset på reproduksjon av kunnskap til utdannelsen av kritiske tenkere som kan diskutere, argumentere og drøfte. Mine informanter fokuserer i stor grad på at kunnskapen skal lede til kritisk tenkning, eller som Nina kaller det; *en kritisk holdning*. Jeg tolker Nina til at hun mener at formelle faktakunnskaper ikke lenger er like nødvendig i dagens informasjonssamfunn. Andre typer kunnskap er fortsatt nødvendig, men synet på kunnskap kan være endret.³¹

John Dewey hadde tanker om kritisk tenkning og demokrati. I boken *Democracy and Education (1916)* skriver Dewey at: «all which the school can or need do for pupils, so far as their minds are concerned (...) is to develop their ability to think» (s. 152). Dewey anså selvstendig tenkende samfunnsborgere som en betingelse for et velfungerende demokrati. Dette synet ser jeg igjen i mine informanter sine refleksjoner. I læreplanen stadfestes dette målet:

Utdanningen må finne den vanskelige balansen mellom respekt for etablert viten og den kritiske holdning som er nødvendig for utvikling av ny viten og for å ordne kunnskap på nye måter (Kunnskapsdepartementet, 1993, s. 8).

I forbindelse med dette spørsmålet vektlegger flere av informantene vanskeligheten av å velge en faktor de fokuserer på. Ettersom kunnskap er noe som må være med, er det kunnskap som velges først. Likevel er det som Sara sier: *Vanskelig å trekke frem bare en (...) man er innom alt*. Det virker likevel som om kunnskap og kritisk tenkning er det som i størst grad prioriteres, mens politisk deltakelse ut over valg er det som i minst grad prioriteres. Dette vil drøftes ytterligere i kapittel 7.1.

6.3.2 Hva mener lærerne man **bør** legge mest vekt på i demokratiopplæringen?

I en forlengelse av spørsmålet om hva lærerne vektlegger mest i demokratiopplæringen, fikk lærerne spørsmål om hva de mener man **bør** legge mest vekt på i demokratiopplæringen. Dette er et spørsmål som stilles for å se om det er et avvik mellom intensjon og virkelighet. I kapittel 4 presenterer jeg til tidligere forskning som viser at det er en avstand mellom

³¹ Se Solhaug og Børhaug (2012) sin fremstilling av ulike kunnskaper (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 48)

intensjon og virkelighet i demokratiopplæringen. Jeg ønsker å undersøke om dette er like tydelig i min kvalitative undersøkelse. En avstand mellom intensjon og virkelighet kan ha implikasjoner for realiseringen av demokratimandater. I min undersøkelse er spørsmålet formulert på følgende måte: *hva mener du undervisningen bør legge mest vekt på?*

Det er tilsynelatende motsetninger mellom vektleggingen av kunnskap og ønsket om en bredere demokratiopplæring. Det kan derfor diskuteres om det er en avstand mellom intensjon og virkelighet i demokratiopplæringen.

Hanne: Ja, sånn som det har utviklet seg og sånn som samfunnet har blitt med alt som skjer burde det sikkert vært mer kritisk tenkning, og å få folk til å reflektere litt over hvilke valg man tar.

Hanne har et kunnskapsfokus i undervisningen og ønsker å vektlegge kritisk tenkning i større grad. Hun mener fokuset bør endres i retning av mer kritisk tenkning ettersom samfunnet utvikler seg og dette er kompetansen som trengs i fremtidens samfunn. Sara mener også at kritisk tenkning kan prioriteres enda mer: *elevene bør oppfordres til å tenke mer kritisk, å kunne gjør seg opp egne meninger, som er viktig i et demokratisk samfunn.* Kritisk tenkning er noe vi ser en stor oppmerksomhet rundt i dagens samfunn og dagens skole.

Bernhard mener det er viktig at elevene skal forstå verdien av å holde seg oppdatert og følge med. Hovedmålet for Bernhard er å; *bidra til at de går og faktisk deltar, for eksempel ved valg.* Dette fokuset er det Dahl (2015)³² legger til grunn når han snakker om å ta et informert valg. Bernhard mener med andre ord at deltakelse både i form av å holde seg oppdatert og i form av aktiv deltakelse ved valg, er det viktigste i demokratiet. Marianne mener at kunnskap er det viktigste, ettersom kunnskapen må ligge til grunn for de andre dimensjonene. Nina tenker litt annerledes: *Jeg synes holdninger er det viktigste (...) mye det, holdninger og verdier.* Jeg tolker Nina dithen at hun har endret fokus fra kritisk tenkning i sin egen undervisning til en vektlegging av holdninger og verdier i en refleksjon rundt hva som bør vektlegges.

I CIVED-undersøkelsen ser man lignende resultater. I denne undersøkelsen var det et stort kunnskapsfokus hos lærerne i virkeligheten, mens lærerne hadde en intensjon om en bred demokratiopplæring (se tabell 4.1). I min undersøkelse er fokuset på kritisk tenkning allerede større enn i CIVED-undersøkelsen. Ettersom min undersøkelse ikke inneholder et representativt utvalg av lærere kan jeg ikke trekke noen slutninger basert på dette. Likevel

³² Dahl i Dahl og Shapiro (2015)

ønsker jeg å poengtere fokuset mine informanter legger på kritisk tenkning i refleksjonene om demokratiopplæringen. For videre å belyse den praktiske demokratiopplæringen vil jeg i neste delkapittel analysere noen praktiske eksempler på demokratiundervisning fra mine informanter.

6.3.3 Demokratiske praksiser

I kapittel 2.2 belyste jeg demokratisk medborgerskap som pedagogisk begrep. I denne belysningen viste jeg at opplæring *gjennom* demokratisk deltakelse innebærer utviklingen av elevenes handlingskompetanse. Dette er den praktiske tilnærmingen hvor elevene lærer gjennom handling, gjennom å utøve demokratisk deltakelse. Dette kan gjøres ved å få erfaring med demokratisk deltakelse innenfor klasserommets fire vegger, eller ved ekskursjoner til demokratiske institusjoner. I kapittel 4 viste jeg at tidligere forskning mener at opplæring *gjennom* demokratisk deltakelse er en mangelvare i skolen. Stray (2011) mener det ikke er en tilfredsstillende og helhetlig demokratiopplæring hvis ikke alle komponentene i demokratiopplæringen er med. Dette inkluderer opplæring *om* demokrati og opplæring *for* og *gjennom* demokratisk deltakelse. Det er derfor hensiktsmessig i denne oppgaven å undersøke hvordan lærerne reflekterer rundt egen undervisning og opplæring *gjennom* demokratisk deltakelse.

I studien *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*, fant Klette (2003) ut at de vanligste undervisningsformene var læreren som forteller, individuell hjelp til elever og instruksjon fra lærer. De vanligste arbeidsformene var at elevene lyttet til læreren og jobbet individuelt (Klette, 2003, s. 56). SMUL undersøkelsen, evaluering av Kunnskapsløftet, gjorde de samme funnene. I deres undersøkelse viste det seg at 66 % av undervisningen i samfunnsfag på ungdomstrinnet foregår i helklasse, 16 % i ulike grader av gruppearbeid og 15 % i ulike grader av individuelt arbeid (Hodgson et al., 2012, s. 51). Det er en klar tendens i retning av direkte metoder. Det foregår mindre tverrfaglig temaarbeid og mindre prosjektarbeid enn ved tidligere læreplaner. Det er et stort fokus på måling av elevenes læringsutbytte, noe som tilrettelegger i større grad for direkte metoder for «overlevering» av kunnskap (Hodgson et al., 2012, s. 189).

I opplæringen til demokratisk medborgerskap skal elevene få mulighet til å forske, til å tenke kritisk og til å medvirke. Ifølge ICCS-undersøkelsen i 2009, henger lærerne fortsatt i stor grad igjen i gamle undervisningsstrategier der lærerstyrt undervisning fortsatt er det vanligste (R. Mikkelsen, Fjelstad, D & Lauglo, J, 2011). Dette er også synlig i Storhaug og Eie (under utgivelse) sin undersøkelse. De fant ut at det er mer individuelt arbeid i dagens samfunnsfag,

samt at lærerstyrte diskusjoner i full klasse blir stadig vanligere. Gruppearbeid, prosjektarbeid og tverrfaglig arbeid er mindre vanlig enn tidligere (Storhaug & Eie, under utgivelse).

Jeg benyttet to spørsmål som går inn på deltakelsesaspektet for å belyse denne dimensjonen:

1. Tenk tilbake på en undervisningsøkt du har gjennomført hvor demokrati var tema for økten. Hvordan foregikk denne økten, hva fokuserte du på? Gjenfortell økten så godt du klarer.
2. Bruker du dagsaktuelle saker i samfunnsfagundervisningen din?

Disse to spørsmålene fikk lærerne til å reflektere om sin egen undervisning og hvordan de tilrettelegger for deltakelse. Undervisningsøktene jeg belyser i dette kapittelet valgte lærerne selv å trekke frem som gode eksempler på åpne spørsmål om egen praksis. Dette er undervisningsøkter mine informanter selv mener er god undervisning og god demokratiopplæring.

6.3.3.1 Politisk debatt i klasserommet

Samfunnsdebattens rolle i klasserommet er noe Solhaug og Børhaug (2012) og Englund (2000, 2006, 2007) fremmer som viktig. Solhaug og Børhaug (2012) argumenterer for en bredere offentlig debatt i skolen og fremmer en tenkning om skolen som kritisk offentlighet. De mener vi må bringe samfunnsdebatten inn i skolen for å skape reelle lærings situasjoner som gir grunnlag for politisk kyndighet (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 201). For at elevene skal utvikle politisk kyndighet må de få mulighet til å øve seg i en politisk kontekst. Dette er tilsynelatende en mangelvare i dagens ungdomsskole (Elnan & Klette, 2017; Solhaug & Børhaug, 2012, s. 197–203). Det er et trefoldig perspektiv der både kunnskap, holdninger og ferdigheter skal utvikles.

Sara reflekterte om flere undervisningsøkter. Jeg benytter eksemplet fra 9. trinn i forbindelse med politiske partier:

Sara: Så ville jeg lage en praktisk oppgave til elevene som gikk på at de skulle på ett eller annet vis få delta litt og leke litt demokrati sånn sett. Så da delte jeg dem inn i grupper (...) de representerte hvert sitt parti i hver sin sak. Jeg delte dem i ulike partier i ulike saker. Det var en gruppe som diskuterte skatt, også satt det representanter fra ulike partier, fra Fremskrittspartiet til Rødt og argumenterte for sin sak.

I denne samfunnsfagstimen brukes simulering som pedagogisk metode. Det simuleres en politisk debatt der elevene representerer forskjellige politiske partier. Denne formen for

rollespill krever en blanding av disiplinering i form og frihet i innhold. Elevene får mulighet til å delta i en politisk debatt, de får erfaring i argumentasjon, diskusjon og hvordan en slik debatt foregår. Sara sin undervisningsøkt bringer samfunnsdebatten inn i skolen, slik Englund og Solhaug og Børhaug ønsker at vi skal gjøre.

Elevene får i denne undervisningsøkten erfaringslæring ved at de deltar i en rekonstruksjon av en politisk prosess. Elever lærer på ulike måter og deltakelse i en slik prosess kan være svært nyttig for elever som bedre lærer gjennom praktisk deltakelse enn gjennom teoretisk gjennomgang. Dette et godt eksempel på en undervisningsøkt som inneholder opplæring *om* demokrati og *for* og *gjennom* demokratisk deltakelse. Elevene må sette seg inn i faktakunnskap før debatten, de styrer mye av debatten selv og det skjer i en demokratisk kontekst.

En viktig del av klasserommet som et samtaledemokrati er, som tidligere nevnt, den deliberative samtalen. I en slik kontekst er regler for debatt en viktig del. Sara er oppmerksom på dette og lar en elev være ordstyrer i debatten. I tillegg jobber de aktivt med elevenes oppførsel i debattene.

Sara: (...) jobber med replikkvekslinger og hvordan du skal opptre i en debatt (...) hvordan du skal respondere når noen andre har sagt noe. Det er ikke lov å himle med øynene (...). Ofte er det igjen sånn at vi starter med litt kunnskap også jobber vi med det gjennom at de får øvd og prøvd seg litt praktisk.

En politisk debatt i klasserommet der elevene representerer ulike partier og forsvarer sine egne meninger og kjernesaker, er et godt bilde på hvordan opplæring til demokratisk medborgerskap i en deliberativ demokratimodell kan foregå. En deliberativ demokratiforståelse innebærer, som nevnt i kapittel 2, dialog, samtale og diskusjon i fellesskap. Dette utvikler elevenes demokratiske ferdigheter og forbereder dem for deltakelse i demokratiet. Politiske handlinger skal vektlegges i den demokratirettede undervisningen, fordi denne undervisningen skal utdanne aktive og intervensjonskyndige borgere og fordi praksis og teori er avhengige av hverandre for at det skal skje en fullstendig læring.

6.3.3.2 Valgundervisning i skolen

Valgundervisning i skolen er et viktig element for å fremme en demokratisk dannelse. Ved å ta en *valgomat* må elevene ta stilling til politiske spørsmål og gjøre seg opp en begrunnet mening. Dette kan medføre viktige diskusjoner i klasserommet der elevene må begrunne sine synspunkter og argumentere for disse synspunktene. Læreren må la elevene ha disse

diskusjonene og følge prinsippene for samtale som Solhaug og Børhaug (2012) tar opp i sin bok. Elevene skal; snakke sant, være oppriktige, lytte, være saklige og tema for samtalen skal ha en allmenn interesse (s. 202).

I Marianne sin undervisningsøkt får elevene erfaringslæring ved at de stemmer i *valgomat* i klasserommet. Dette er en vanlig undervisningsøkt i norske klasserom når det nærmer seg valg. Det er ulike måter å praktisere denne økten på, men det er normalt at elevene får kunnskap om demokrati og politikk og informasjon om de ulike politiske partiene før de tar *valgomaten*. Elevene blir nødt til å ta standpunkt i viktige politiske saker og øver seg på å stemme ved valg. Det kan bli gode diskusjoner rundt politiske saker der elevene sammen vil prøve å komme til konsensus rundt hva de mener er riktig. Dette er en dialogdemokratisk metode der det beste argument til slutt vinner gjennom og får med seg klassen, selv om kanskje ikke alle er enige. Samtidig blir det en konkurransedemokratisk avstemming der flertallet sin mening vinner frem.

Klassevalg er vanlig å gjennomføre når det nærmer seg kommunevalg eller stortingsvalg. Det er flere metoder læreren kan benytte når det kommer til klassevalg. I ICCS-undersøkelsen viste det seg at 90 % av norske elever har stemt i klassen det siste året (R. Mikkelsen, 2013, s. 241). Samtlige av lærerne i min undersøkelse er opptatt av at elevene skal stemme ved valg når de blir gamle nok. Denne økten kan analyseres som en sosialisering inn i det norske representative parlamentariske demokratiet, der det konkurransedemokratiske valgsystemet er en essensiell del. Elevene læres opp til at den viktigste delen av deres politiske deltakelse er å stemme, og ta et opplyst valg på valgdagen. En annen metode der elevene får fremmet sin stemme er ved å skrive leserinnlegg.

6.3.3.3 Leserinnlegg som metode

Leserinnlegg som skriftlig utbytte av en klassediskusjon er en metode som fremmer både den samtaledemokratiske metoden, og presenterer elevene for ukonvensjonell politisk deltakelse. Elevene lærer at det er andre muligheter for å fremme sin stemme, samtidig som de får delta i en politisk diskusjon og må fremme sitt budskap skriftlig. Klassediskusjonen er en lærerstyrt undervisningsform der læreren leder diskusjonen og stiller oppfølgingsspørsmål, mens elevene finner argumenter.

Bernhard gjennomførte en undervisningsøkt som munnet ut i at elevene skrev leserinnlegg. Økten dreide seg om stemmerett for 16-åringer og ble gjennomført i forbindelse med kommunevalget i 2015. Først gjennomførte han en klassediskusjon med fordelene og

ulempene med stemmerett for 16-åringer. Deretter skulle elevene skrive hvert sitt leserinnlegg der de presenterte sin holdning til denne diskusjonen og tok et standpunkt i saken.

I relasjon til den mulige nedprioritering av ukonvensjonell politisk deltakelse som jeg har nevnt flere ganger i denne oppgaven, er dette et viktig bidrag. I denne undervisningsøkten lærer elevene at det er andre former for politisk deltakelse enn valg og bruk av parlamentariske innflytelseskanaler. Leserinnlegg er en god metode for fremme en annen form for politisk deltakelse. Samtidig viser Bernhard en sammenheng mellom sin demokratiforståelse der han vektlegger kritisk tenkning, aktiv deltakelse og kunnskap, og denne undervisningsøkten. I denne undervisningsøkten er også grunnleggende ferdigheter i skriving, muntlighet, lesing og digitale ferdigheter integrert, samtidig som det ikke går på bekostning av demokratisk deltakelse i klasserommet. Stemmerett for 16-åringer er også en dagsaktuell sak og en dagsaktuell debatt som bringes inn i klasserommet.

6.3.3.4 Bruk av dagsaktuelle saker i undervisningen

Bruk av dagsaktuelle saker er svært viktig i et fag som samfunnsfag og støttes opp av formålet for faget: «Gjennom samfunnsfaget får elevene verktøy til å analysere og drøfte historiske og aktuelle samfunnsproblemer» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Gjennom at elevene selv får ansvar for å ta opp aktuelle saker i undervisningen fremmes også elevmedvirkning som et viktig mål. I sin undersøkelse fant Løberg (2015) ut at flere av informantene ikke fikk integrert dagsaktuelle saker godt nok i undervisningen. Dette har tidligere kommet frem i flere andre undersøkelser og viser viktigheten av å ha fokus på denne delen av samfunnsfaget.

Nina: (...) skulle en elev presentere en nyhetssak som skulle være fra de siste par dagene. Vi bruker det ofte (...). Typisk at elevene tar opp det selv også, at de så det på nyhetene også snakker vi om det.

Mine informanter mener de har gode muligheter til å trekke inn dagsaktuelle saker i undervisningen. En elevsentrert undervisning i samfunnsfag kan innebære at aktuelle saker og hendelser belyses. I Nina sitt eksempel får elevene presentere og diskutere aktuelle nyhetssaker. Dette er et aspekt alle lærerne fokuserte på i intervjuene på ulike måter. De nevner ulike metoder som benyttes; presentasjon av nyhetssaker fra lærer eller elever, at aktuelle nyhetssaker behandles spontant i undervisningen eller ved ukesquiz. De benytter både dagsaktuelle saker med hensikt, det er en del av økten, og spontant når elevene tar det opp i løpet av en økt.

Et annet eksempel er det Hanne som kommer med. Hun bruker ukesquizen i klassen sin. De går ikke kun gjennom quizen, men: *noen ganger stopper vi opp ved temaer og tar opp disse mer utdypende*. Hvis det er noen viktige saker eller noe som engasjerer elevene stopper de opp og utdyper disse sakene. Dette betyr at elevenes stemme blir hørt og de får en følelse av medvirkning og mestring. I tillegg skal elevene presentere viktige nyhetssaker: *Noen ganger har vi også hatt par på to og to som skal presentere ukas nyhetssaker*. Elevene får dermed velge fra sin egen livsverden og ut fra egne interesser, noe som kan gi økt motivasjon og eierskap til emnet.

Bruk av dagsaktuelle saker kan også være en forskningspreget undersøkelse som arbeidsmåte der man følger en sak mens den pågår. Dette ble i stor grad benyttet av mine informanter under presidentvalget i USA. Lærerne kan ta opp hvem som er involvert, hvilke midler som brukes og hvilke hensikter aktørene har med sine handlinger. Gjennom å følge en viktig nyhetssak kan elevene forme hypoteser og se saken fra flere sider ved å bruke ulike nyhetskilder. Dette kan bli en viktig erfaringslæring for elevene, et viktig element i demokratiforberedelse.

Diskusjoner om viktige nyhetssaker og dagsaktuelt stoff skaper også *teachable moments*, som Sara sier i intervjuet. Dette er øyeblikk der elevene selv bringer viktige saker opp i en undervisningsøkt, som læreren så bygger videre på og underviser ut fra. I disse øyeblikkene kan det bli interessante diskusjoner der ulike synspunkter møtes til dialog. Å vise elevene at deres stemme er viktig og ta tak i saker som elevene fremmer i undervisningen, hvis det er mulighet for det, er en viktig del av elevmedvirkning. Solhaug (2005) kaller disse øyeblikkene for *danningens gylne øyeblikk*, da elever våger og prøver ut egne ståsteder mot andres oppfatninger (Solhaug, 2005, s. 233). Disse øyeblikkene oppstår spontant i undervisningen og er ikke noe læreren kan forberede. Dette er viktige øyeblikk der læreren kan skape mulighet for engasjement, dialog og danning.

Informantene mine ønsker videre å legge til rette for meningsbryting og demokratisk samhandling. De ønsker å problematisere det elevene sier for å få belyst sakene fra flere sider. Elevene kan være uenige og uttrykke sine meninger i klasserommet, ifølge lærerne. Fra et deliberativt ståsted er dette et solid fundament for en inkluderende, demokratisk praksis. Sara nevner ett eksempel der vi ser dette perspektivet:

Sara: Jeg tenker på hvilke holdninger og syn de (elevene) har på ting, at det er et dannelsesaspekt å kunne lære dem opp til å kunne respektere andres holdninger og meninger. Man lærer ofte mye holdninger og tanker fra foreldre og da er det de

holdningene man har i den familien, så lærer man kanskje ikke hjemme å utfordre den tanken. Men når du kommer på skolen kan du utfordre en sånn tankegang og åpne synet for at det er noen som har en annen mening om det (...) Å se flere sider av en sak for eksempel, og ikke bare godta en gitt sannhet som man har hørt.

Sara tar opp flere interessante perspektiver i et dannelsesperspektiv. Danning gjennom samtale og dialog innebærer åpenhet for andres synspunkter og meninger. Danning forutsetter alternative forståelser til ens egen forståelse. Den faglige og dannende dialogen er avhengig av romlighet slik at den kan ta ulike retninger, og få ulike konsekvenser for den pedagogiske virksomheten i skolen. Hvis denne romligheten ikke er tilstrekkelig kan dialogen fort oppfattes som meningsløs for elevene, ifølge Solhaug (2005).

I forhold til Englund (2006) sine kjennetegn for deliberativ kommunikasjon, gjennomgått i kapittel 2.2.5, vises de fire første punktene i dette eksempelet. Sara har spesielt vekt på punkt fire der foreldres og tradisjonens synspunkter utfordres. Dette er et viktig aspekt for at klasserommet kan bli et samtaledemokratisk rom. Kritisk refleksjon om egne meninger og diskusjon om ulike syn i plenum er viktige erfaringer for at elevene skal bli kritisk reflekterende individer. Dette synet er også fremtredende hos Solhaug og Børhaug (2012). De mener at sakene som tas opp i klasserommet må oppleves som meningsfylt av elevene og fremstilles i undervisningen som meningsfylt. For å utfordre elevenes egne meninger, syn og tanker, er det en forutsetning at temaene oppleves som meningsfylte for elevene. Det må være noe elevene bryr seg om. Dette medfører at deltakelsen oppleves som mer meningsfylt enn å diskutere en politisk sak tatt ut av læreboka der elevene ikke har noe forhold til saken.

Bruk av dagsaktuelle saker i undervisningen er et godt eksempel på hvor stor forskjell det er mellom ulike skoler. I min undersøkelse opplever alle informantene muligheten til å bruke dagsaktuelle saker som god. I flere tidligere undersøkelser opplever lærerne muligheten som mindre god. I den forbindelse er det interessant å undersøke en annen del av undervisningen som tidligere forskning viser er en mangelvare; elevmedvirkning.

6.3.3.5 Elevmedvirkning

Et annet viktig aspekt ved samtaledemokratiske praksiser er elevmedvirkning. I kapittel 2.2.4 analyserte jeg elevmedvirkning som begrep, og viste at elevmedvirkning er en viktig del av opplæring gjennom demokratisk deltakelse i skolen. Elevmedvirkning er et aspekt som tidligere forskning mener er en mangel i norske klasserom (R. Mikkelsen, Fjelstad, D & Lauglo, J, 2011; Solhaug & Børhaug, 2012; Utdanningsdirektoratet, 2017; Vestby, 2003). I intervjuene spurte jeg ikke informantene direkte om elevmedvirkning. Dette var et bevisst

valg, fordi jeg ønsket at informantene selv skulle bringe inn temaet hvis det var noe de bevisst benyttet seg av i undervisningen.

De demokratiske praksisene gjennomgått i dette kapittelet inneholder flere eksempler på elevmedvirkning, og en opplæring *gjennom* demokrati som stimulerer til deltakelse. Den vanligste formen for elevmedvirkning hos mine informanter er at læreren og elevene samtaler i et læringsfellesskap i klasserommet. Videre bestemmer elevene enkelte temaer i forbindelse med gruppearbeid og har dialog om faglig arbeid.

Formene for elevmedvirkning som kommer frem i mine intervjuer samsvarer i stor grad med funn fra tidligere forskning. Elevene får medvirke gjennom at deres stemme blir hørt, læreren lytter til elevene, og betrakter deres utsagn og erfaringer som gyldig kunnskap. Dette er spesielt synlig i bruken av dagsaktuelle saker i undervisningen, og fokuset på *teachable moments*. I flere tilfeller får elevene medvirke i timen og ikke kun delta i det læreren har bestemt.

I undervisningsøktene jeg har analysert får elevene erfaring med demokratiske prosesser. Læreren bestemmer hva som skal foregå og hva elevene skal få medvirke i. I eksemplene trukket fram i dette kapittelet får elevene delta i politisk debatt, valg, ukonvensjonell politisk deltakelse gjennom leserinnlegg og diskusjon av dagsaktuelle hendelser.

Undervisningsformene jeg har analysert fremmer elevmedvirkning i ulike former. Likevel kan det argumenteres for at det er *demokratisk tørrsvømming*³³ som foregår, ettersom skolene fortsatt ikke gir elevene noen form for politisk makt.

6.3.4 Oppsummering og drøfting av sentrale funn

Dette kapittelet har hatt fokus på forskningsspørsmålet: *Hvordan fortolker og utøver et utvalg av samfunnsfagslærere demokratimandatet?* I det videre vil jeg se nærmere på de mest sentrale funnene jeg har lagt fram i dette kapittelet.

I kapittel 6.3.1 og 6.3.2 kom det frem at det er en avstand mellom intensjon og virkelighet i demokratiopplæringen, som tidligere forskning også viste (kapittel 4). Mine informanter fokuserer i stor grad på kunnskapsformidling og utvikling av elevenes kritiske tenkning i sin undervisning, mens de mener demokratiopplæringen bør ha et bredere fokus der alle sidene ved elevenes demokratiske beredskap er representert i større grad. Det kan være flere årsaker

³³ Begrep brukt av Tønnessen og Tønnessen (2007).

til det litt snevre fokuset i undervisningen, men det opplevde tidspresset, som diskutert i kapittel 6.1, er en mulig årsak.

I kapittel 6.2 diskuterte jeg mine informanternes demokratiforståelse, forståelse av demokratisk medborgerskap og tolkning av demokratimandatet. I kapittel 6.3 analyserte jeg mine informanternes beskrivelser av egen praksis. Det er små avstander mellom lærernes demokratiforståelse, forståelser av demokratimandatet og fokusområder i undervisningen, og deres beskrivelser av egen praksis. Hovedfokuset er fortsatt på valgdeltakelse, og det er lite vekt på ukonvensjonell politisk deltakelse. Jeg mener at ukonvensjonell politisk deltakelse må få en større prioritering i undervisningen, dette er noe jeg kommer tilbake til i kapittel 7.1.

Samfunnsfaget på ungdomsskolen er ofte omtalt som et *snakke-, lese- og lærebokfag*. *Gjøre-perspektivet* er dermed mer borte. I mine informanternes refleksjoner om egen undervisning er *gjøre-perspektivet* synlig i noen eksempler. I Sara sitt eksempel utfører elevene en politisk debatt og i Marianne sitt eksempel utfører elevene en *valgomat*. Politiske diskusjoner er fremtredende i undervisningen. De politiske diskusjonene foregår stort sett i helklasse og styres enten av læreren eller av en elev som er ordstyrer. Arbeidsmåtene er i stor grad preget av lærerstyrt helklasseundervisning, med innslag av gruppearbeid og elevstyrt helklasseundervisning. Tidligere forskning har vist de samme tendensene (Hodgson et al., 2012; Klette, 2003; Storhaug & Eie, under utgivelse). SMUL-undersøkelsen presentert i kapittel 6.1 viste at helklasseundervisning er det mest fremtredende, og tema- og prosjektarbeid benyttes i mindre grad. Lærerstyrt helklasseundervisning blir mer og mer vanlig i samfunnsfagundervisningen, og har økt i omfang siden implementeringen av Kunnskapsløftet (Hodgson et al., 2012; Løberg, 2015; Storhaug & Eie, under utgivelse).

Undervisning som utvikler elevenes handlingskompetanse er ofte svært krevende for læreren og krever mye planlegging i forkant av undervisningsøkten for at det skal bli vellykket. Dette gir også lærerne jeg har intervjuet uttrykk for. I dagens skolesamfunn med stort opplevd tidspress er det lite tid til overs til denne typen arbeid. Ut fra mine undersøkelser virker det som om disse øktene i stor grad er avgrenset til tiden rundt valg. Lærerne uttrykker en ambisjon om opplæring *gjennom* demokratisk deltakelse, det er noe de selv mener er morsomt og lærerikt, men det er vanskelig å finne tid til å prioritere det med et oppfattet stort fagtrykk og mange kognitive kompetansemål å dekke. Basert på den foreløpige belysningen kan det argumenteres for at realiseringen av demokratimandatet virker å være en utfordring i dagens skole.

I oppgavens disposisjon henviste jeg til at oppgaven består av tre trinn. Det første trinnet var en presentasjon av eksisterende teori og forskning, samt min egen læreplananalyse. Det andre trinnet var en analyse av min empiri opp mot denne tidligere forskningen og de teoretiske perspektivene. Nå gjenstår det siste trinnet; min nye innsikt.

7. Diskusjon

Den største trusselen for demokratiet er at det i vår egen tankegang, og i samfunnsorganer, ikke minst i skolen, finnes inngrodde forestillinger og vaner som kan føre til ytre autoritet, ensretting, underkastelse og uselvstendighet. Hvis vi ikke praktiserer demokratiske prinsipper i skolen, i undervisning og oppdragelse, hvordan skal en da få spredd de demokratiske prinsipper i samfunnet? Vi vet godt at teori om demokrati er en ting, men praksis i demokrati er en annen og den eneste måten å skape demokratiske holdninger på (John Dewey).

Et sentralt poeng i dette utsagnet fra Dewey er at hvis skolen skal kunne bidra til at elevene skal bli demokratiske medborgere, må skolen som demokratisk institusjon fungere som en demokratisk arena. Dette innebærer at både skoleledelse og lærere må være bevisste på hvordan skolen fungerer, og hva som må til for at skolens demokratiske praksis representerer et demokratisk læringsmiljø for elevene. Dette inkluderer spesielt elevmedvirkning som et viktig felt.

I kapittel 6 ble lærernes tolkning av læreplanverket, forståelse av demokratimandatet, forståelsen av demokrati og demokratisk medborgerskap, utfordringer i forbindelse med undervisningen, og beskrivelser av vellykket demokratisk praksis analysert og drøftet. Ved å intervjuer fem samfunnsfagslærere har jeg søkt innsikt i deres holdninger, verdifokus og tanker rundt demokratimandatet, og opplæring *om* demokrati og *for*, *gjennom* og *til* demokratisk deltakelse. Jeg har søkt svar på hvordan de tolker sitt mandat, og læreplanen sine føringer for undervisningen. Videre har jeg undersøkt hvordan de mener undervisningen i demokrati i den norske skolen skal foregå, og hvordan de selv utfører denne undervisningen. Oppgaven har belyst følgende problemstilling:

Hvordan kan demokratimandatet fortolkes og realiseres på grunnskolens ungdomstrinn?

Hva kan disse funnene lære oss om hvordan demokratimandatet kan realiseres på grunnskolens ungdomstrinn? I metodedelen av denne oppgaven fokuserte jeg på at etablert teori skulle representere utgangspunktet for forskningen, mens analysen av empirien skulle gi grunnlaget for nye teoretiske perspektiver (Thagaard, 2009, s. 197–198). I tråd med oppgavens disposisjon, det metodiske utgangspunktet og forskningsspørsmålene vil jeg ta opp sentrale elementer der utfordringer kommer til syne, og komme med noen mulige løsningsforslag. Jeg vil vise hvordan min analyse kan gi grunnlaget for nye teoretiske

perspektiver. Den videre fremstillingen belyser det siste forskningsspørsmålet: *Hva kan mine funn og annen forskning lære oss om hvordan demokratimandatet kan realiseres på grunnskolens ungdomstrinn?*

7.1 Demokratimandatet og politisk deltakelse

I teorikapittelet stilte jeg spørsmål ved om vi ønsker å utdanne demokratiske medborgere som kun stemmer ved valg, eller om vi ønsker å utdanne demokratiske medborgere som er aktive medborgere i samfunnet i en bredere forståelse. I *Ung i Oslo 2015* rapporten kommer det frem at ungdom i Oslo stadig blir mer politisk engasjerte (Andersen & Bakken, 2015). Etter terroraksjonen i 2011 har ungdom i langt større grad meldt seg inn i politiske ungdomspartier og organisasjoner. Dette viser seg også i en rapport fra Guro Ødegård og Audun Fladmoe (Ødegaard & Fladmoe, 2017). Med en stadig mer politisk engasjert elevmasse er det viktig at både konvensjonell og ukonvensjonell politisk deltakelse³⁴ vektlegges i demokratiopplæringen i skolen.

I CIVED- og ICCS-undersøkelsene som belyst i kapittel 4 og kapittel 6.3, er det tegn til at politisk deltakelse utover den konvensjonelle deltakelsen ikke er tilstrekkelig vektlagt i undervisningen i dagens skole. Politisk sett får elevene heller smale erfaringer med demokratiet gjennom opplæringen i skolen, ifølge Solhaug og Børhaug (2012); Tønnessen og Tønnessen (2007, s. 250–253).

Basert på svarene fra lærerne i CIVED-undersøkelsen om hva demokratiopplæringen bør legge mest vekt på, og hva den faktisk vektlegger³⁵ sier Erik Lund at: «Resultatene forteller at faget trekker med seg en betydelig last av formell kunnskap og formidlende undervisning som trykker ned kritisk tankegang og deltakelse» (Lund, 2001, s. 309). Det kan tyde på at undervisningen i skolen er for ensidig og at kunnskapsformidling er det som prioriteres. Likevel mener Solhaug og Børhaug (2012) at demokratiopplæringen i skolen ikke har et like smalt deltakelsesbegrep som tidligere. Den appellerer i større grad til elevene om å delta, være kritiske og gir i større grad mulighet til å forme egen kunnskap. Likevel legger fortsatt skolen de fleste premissene for kunnskapstilegnelse. Solhaug og Børhaug (2012) mener at skolen i større grad må bli en politisk arena der man kan bringe inn den ordinære politiske debatten. Dette perspektivet har vi sett eksempler på, spesielt hos Sara.

³⁴ Konvensjonell og ukonvensjonell politisk deltakelse tas opp i kapittel 2.2.3

³⁵ Se tabell 4.1 i kapittel 4.

Det er dermed flere studier som viser at demokratiundervisningen i stor grad omhandler kunnskap *om* demokrati, og spesifikt det parlamentariske systemet og valg. Det er også svært store forskjeller mellom klassene og skolene når det kommer til graden av demokratisk deltakelse og elevmedvirkning, noe som også synes å forekomme i mine intervjuer. Det er flere årsaker til dette, Koritzinsky (2014) nevner fagets kunnskapstradisjoner og de kognitive læringsmålene som to viktige faktorer. Fagets tradisjoner trekkes også frem i den dansk-norske undersøkelsen av samfunnsfag i skolen, der fagets tradisjoner synes å være viktigere enn læreplanendringer (Brondbjerg et al., 2014, s. 73).

Når mine informanter skulle velge fokusområde i undervisningen kom politisk deltakelse dårligst ut. Politisk deltakelse undervises stort sett i starten av skoleåret og er ofte direkte knyttet opp mot valg og valgdeltakelse. Det samkjøres så godt som mulig med stortingsvalg eller kommunevalg. Elevene skal sette seg inn i de politiske partiene og gjerne holde en fremføring eller debatt i denne forbindelse.³⁶ Dette kan ifølge Koritzinsky (2012, 2014), ha sammenheng med at lærebøkene i samfunnsfag vektlegger de folkevalgte demokratiske organene.

Ukonvensjonell politisk deltakelse virker å være det området som prioriteres i minst grad av mine informanter. Sara mener politisk deltakelse er et viktig mål for demokratiopplæringen. På direkte spørsmål om hun vektlegger å vise elevene den brede deltakelsesarenaen, svarer hun; *Jeg er nok ikke så god på akkurat det. Vi snakker om lokalpolitikere og ulike ungdomsorganisasjoner. Men jeg tror ikke jeg er en av de lærerne som trigger dem til å bli politisk aktive.* Selv om Sara mener at politisk deltakelse er et viktig aspekt av demokratiopplæringen er det vanskelig å vektlegge det nok.

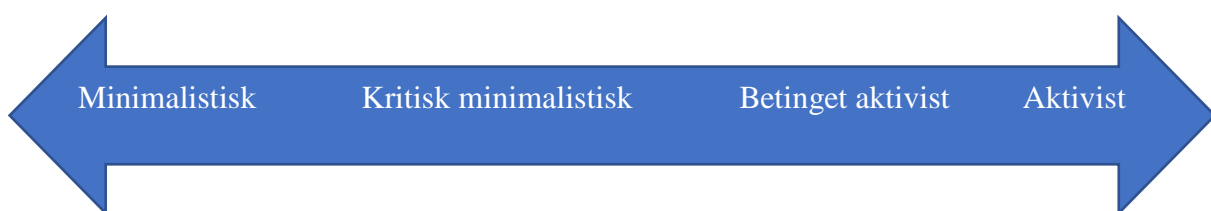
Alle mine informanter ønsker at elevene skal stemme ved fylte 18 år. Marianne og Hanne vektlegger politisk deltakelse utover valgdeltakelse i svært liten grad. Nina vektlegger stort sett valgdeltakelse, og lærer elevene om de politiske partiene. Bernhard forsøker å vektlegge alt fra deltakelse i mediene til å stemme ved valg. Politisk deltakelse som er bredere enn det å stemme ved valg og å holde seg oppdatert virker å være lite representert hos mine informanter. Lærernes ambisjoner dreier seg først og fremst om at elevene skal delta ved valg. Ambisjonene er mer preget av realiteter enn idealer. De beskriver først og fremst det Solhaug og Børhaug (2012, s. 58) fremstiller som en *bra nok medborger*, forstått som «en som har en trang til å delta og skaffe seg den informasjon som er nødvendig for å ta stilling til egne valg».

³⁶ Børhaug (2007) gjorde lignende funn i sin doktorgradsavhandling.

En årsak til den snevre vektleggingen av ukonvensjonell politisk deltakelse er muligens det manglende fokuset i læreplanen på dette området. Det ene kompetansemålet som tar opp temaet sier at: «Elevene skal kunne gjere greie for korleis ulike politiske parti fremjar ulike verdiar og interesser, knyte dette til aktuelle samfunnsspørsmål og argumentere for eige syn» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Først på videregående nevnes det at elevene skal «bruke ulike kanaler for påvirkning» (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Børhaug (2007, 2008) mener vi ikke lenger ser den gamle samfunnslæren sin vekt på konstitusjon og formell struktur. Men samtidig er det heller ikke en politisk oppdragelse med kritisk perspektiv og brede forståelser av politisk deltakelse. Det er en mellomting der politiske partier og valg i en konkurransedemokratisk versjon er det sentrale. Den politiske oppdragelsen er, ifølge Børhaug, i overraskende stor grad preget av minimalisme, av elitekonkurransedemokratiske forestillinger (Børhaug, 2008). Børhaug sin konklusjon er at den politiske oppdragelsen i den norske skolen bare delvis møter en bredere orientering rundt politisk deltakelse, og ikke i den graden som læreplanen skisserer (Børhaug, 2004).

I denne oppgaven har jeg funnet ut at store deler av opplæringen i politisk deltakelse er sentrert rundt nasjonale valg, der nasjonalstaten er det dominerende styringsnivået. Jeg mener det er liten grad av refleksjon rundt hva som kan gjøre politisk deltakelse meningsfylt for den enkelte, og liten oppmerksomhet rettet mot en bredere politisk deltakelse. De politiske partiene, valg, aktuelle saker i media og den parlamentariske styringskjeden virker å være det sentrale i demokratiopplæringen. Noen av lærerne jeg har intervjuet bygger ut denne minimalistiske opplæringen med å undervise om ulike deltakelsesformer, og ved å forklare hvordan politiske prosesser foregår. Ingen av mine informanter går så langt i sin undervisning at de tilfredsstillende en aktivistmodell (Børhaug, 2007, 2008).



Figur 7.1 - Politisk deltakelse

Jeg ønsker å presentere en utvidet fremstilling av Børhaug (2007, 2008) sin todeling, som fremstilt i kapittel 2.2.3. Flere ganger i denne oppgaven har jeg fremmet en idé om at etablert teori representerer utgangspunktet for forskningen, mens analysen av empirien gir grunnlaget for nye teoretiske perspektiver (Thagaard, 2009, s. 197–198). Jeg gjør dette ved å legge til to

nye kategorier i Børhaug (2007, 2008) sin modell: kritisk minimalisme og betinget aktivisme. Årsaken til dette er at mine informanter ikke kan plasseres innenfor hverken en minimalistforståelse, eller en aktivistforståelse av politisk deltakelse. Flertallet av mine informanter kan etter min forståelse og tolkning plasseres mellom minimalisme og aktivisme, fremstilt som kritisk minimalisme og betinget aktivisme i figur 7.1.

For at en bredere forståelse av politisk deltakelse der ukonvensjonell politisk deltakelse også får større plass, må det tas grep. Det er flere mulige grep som kan gjennomføres. Jeg vil diskutere ett slikt grep i det neste delkapittelet.

7.2 Eget demokratifag i skolen?

I kapittel 6.1 konkluderte jeg med at det opplevde tidspresset kan medføre en nedprioritering av noen deler av faget til fordel for andre deler. Dette medfører et stort opplevd press for å komme gjennom alle kompetansemålene innen normert tid. En mulig implikasjon kan være en nedprioritering av sentrale emner, der i blant politisk deltakelse, slik jeg viste i forrige delkapittel. Dette kan påvirke både dybdeforståelsen til elevene og demokrati- og medborgeropplæringen. Ludvigsen-utvalget (NOU 2014:7, 2014) nevner dette perspektivet i sin delutredning, der de mener det er et generelt problem i norsk skole at det er for lite tid til fagforydypning. Dette perspektivet videreformidles i Stortingsmelding 28 (2015–2016) – *Fagforydypning - forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016).

I tidligere undersøkelser er det funnet ut at lærere i samfunnsfag føler at faget er nedprioritert til fordel for språkfag og realfagene. Samtidig har undersøkelser belyst at faget er for stort i omfang i forhold til antall timer faget har til disposisjon (Hodgson et al., 2012; Løberg, 2015; Storhaug & Eie, under utgivelse; Stray, 2010). Sara mener at medborgeropplæringen er lavt prioritert på grunn av tiden man har til rådighet i skolen i dag. I tillegg mener flere av lærerne i min undersøkelse at det er tegn til at samfunnsfaget er lavt prioritert, spesielt i forhold til timeantallet.

Disse utfordringene i samfunnsfaget kan løses på ulike måter. En mulig løsning er at faget blir værende slik som det er i dag, som et *smakebitfag*. Elevene vil da få en innføring i mange ulike områder, både innenfor historie, geografi og samfunnskunnskap. Dette synet mener jeg er kritikkverdig fra et demokratiperspektiv. Det kan medføre at demokrati og demokratisk medborgerskap får en ganske ubetydelig plass i faget, slik jeg har vært inne på i denne oppgaven.

Jeg ønsker derfor å belyse ideen om et eget demokratifag i skolen som en mulig løsning på utfordringene. I kapittel 4.1.1 nevnte jeg at NOU 2011:20 (2011) *Ungdom, makt og medvirkning* foreslo et eget demokratifag i skolen etter mal fra det engelske faget *Citizenship Education* (NOU 2011:20, 2011). I intervjuene spurte jeg informantene hva de tenker om et slikt fag. Det var varierende holdning til et slikt fag, noen var positive mens andre var negative og mente andre ting kan prioriteres. Sara, Nina og Hanne er positive til et eget demokratifag, men ikke nødvendigvis helt atskilt fra samfunnsfaget. Bernhard og Marianne er derimot negative til et eget demokratifag. CIVED-undersøkelsen fra 1999 viser at lærerne i den norske skolen er lunkne til et slikt fag. Det argumenteres for at et eget demokratifag kan medføre ansvarsfraskrivelse og virke hemmende på demokratiopplæringen i resten av skolen. Medborgerskapsutdanning har siden år 2000 vært fremhevet i overnasjonale organisasjoner som EU, OECD og Europarådet (Anker & Lippe, 2015).³⁷ Dette har medført et eget medborgerfag i flere land, deriblant England. I Norge er derimot medborgeropplæringen fortsatt integrert i ulike fag. Samfunnsfag kan trekkes frem som et av fagene med størst ansvar innenfor medborgeropplæringen.

Skolefaget *Citizenship Education* i England har vært obligatorisk i den offentlige skolen i England siden 2002 (Berger, 2012). Faget tar sikte på å utvikle opplyste og samfunnsengasjerte medborgere, samtidig som det tar opp identitets- og mangfoldspørsmål. Faget skal stimulere til aktivt medborgerskap og aktiv deltakelse, dermed kan det ikke kun foregå i klasserommet. Crick-utvalget³⁸ kaller dette «læring gjennom handling» (Berger, 2012).

Ungdom, makt og medvirkning (2011:20) mener det er spesielt to elementer som må være sentrale i et demokratifag: praktiske ferdigheter og kontakt med sentrale demokratiske aktører utenfor skolen. Opplæring *gjennom* demokratisk deltakelse skal være det sentrale. I dagens skole er det flere elementer som er dårlig dekket ifølge utredningen: lokalpolitikk, digital medborgerkompetanse og ungdommer som demokratiske aktører i ungdomstiden. Jeg vil i tillegg nevne ukonvensjonell politisk deltakelse som et område som ikke er godt nok dekket i dagens skole.

³⁷ Se for eksempel Bîrzea (2000).

³⁸ Bernard Crick var leder for et utvalg som skulle se på hvordan utdanning til demokratisk medborgerskap skulle gjennomføres i skolen. Den endelige rapporten, *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools*, kom i 1998 (Berger, 2012).

Jeg mener at et eget demokratifag kan bidra til å rette fokus mot disse områdene og å hjelpe med å realisere demokratimandater på ungdomstrinnet i skolen, samt bidra til å utvikle elevenes medborgerkompetanse. Et eget demokratifag kan i større grad fokusere på en praktisk rettet demokratiopplæring der elevene lærer *om* demokrati gjennom å utføre demokrati. Et eget demokratifag kan legge fundamentet for en tyngre satsing på skolens demokratiske samfunnsmandat. Men det kan ikke alene løse utfordringene med realiseringen av demokratimandater i skolen. Det er flere årsaker til at jeg mener at et eget demokratifag alene ikke vil løse utfordringene. For å løse disse utfordringene må flere grep tas. Jeg vil diskutere noen grep jeg mener er nødvendige i den videre diskusjonen i dette kapitlet.

7.3 Ny Generell del av læreplanen

I kapittel 6.1 argumenterte jeg for at Generell del av læreplanen er lite brukt av både mine informanter og av lærere generelt i skolen. Basert på funnene i kapittel 6.1 etterlyste jeg en fornyet diskusjon om skolens overordnede mål. I skrivende stund er ny Generell del ute til høring. Etter planen skal den implementeres høsten 2017. Den har fått navnet Overordnet del.

Det er flere endringer fra Generell del av læreplanen til dette høringsutkastet som er verdt å merke seg i forbindelse med denne oppgavens fokusområde. Demokrati og medvirkning er blitt en egen del, demokratisk medborgerskap har kommet inn som et tverrfaglig emne, og *Prinsipper for opplæringen* og Læringsplakaten forsvinner. Den nye delen har i høringsutkastet fått navnet Overordnet del for å vise at denne delen er en forlengelse av formålsparagrafen, og en erstatning av både *Prinsipper for opplæringen* og Generell del av læreplanverket. Demokratimandater blir spesifisert i den nye overordnede delen og blir mer praksisrettet enn tidligere. Dette er svært positivt med tanke på den manglende presiseringen i dagens læreplanverk.

I Overordnet del av læreplanen er demokrati og medvirkning en egen del. Det stadfestes at skolen skal gi elevene mulighet til å medvirke, samt å lære hva demokrati betyr i praksis. Praksis- og deltakelsesdimensjonen er mye tydeligere i forhold til demokrati enn tidligere. Demokratisk deltakelse knyttes kun i begrenset del til valgdeltakelse, men i større grad til aktiv demokratisk deltakelse utenfor valg. I tillegg vektlegges det at opplæringen skal fremme oppslutning om demokratiske verdier og demokratiet som styreform, dette er en ytterligere presisering av formålsparagrafen og demokratimandater (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Det nevnes tre tverrfaglige temaer; folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling. Demokrati og medborgerskap skal være et tverrfaglig tema som skal

få plass i alle fag. Elevene skal stimuleres til samfunnsdeltakelse, og få en forståelse av utfordringene som ligger i å leve sammen i et fellesskap. Temaet skal i tillegg bidra til at elevene utvikler forståelse av demokratiske prosesser og verdier og holdninger. Til slutt skal elevene bli kjent med hvorfor demokratiet ikke kan tas for gitt (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette utdyper Thorbjørn Røe Isaksen i et intervju:

I en tid hvor ekstremisme truer, er det viktigere enn noensinne å fremme demokratiet. Når vi er omgitt av falske nyheter og `alternative fakta`, er det særlig viktig at elevene lærer seg å tenke kritisk. Vi trenger en overordnet del som kan støtte lærerne i det viktige arbeidet de gjør hver eneste dag (Regjeringen.no, 2017).

En viktig del av fornyelsen av Generell del er styrkingen og synliggjøringen av demokratimandatet. I intervjuene opplevde jeg at noe av avstanden mellom intensjon og virkelighet i demokratiopplæringen var knyttet til avstanden mellom de ulike delene av læreplanverket. Med en tydeligere og mer praktisk orientert Overordnet del vil kanskje denne avstanden oppfattes som kortere blant lærerne.

Konkretiseringen av demokratimandatet, introduksjonen av demokrati og medvirkning som egen del i Overordnet del av læreplanen, og demokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema, kan synliggjøre demokrati som et overordnet tema i skolen, og bidra til realiseringen av demokratimandatet i ungdomsskolen. Et annet grep som tas opp i Overordnet del av læreplanen er en ny forståelse av kompetansebegrepet.

7.3.1 Et nytt kompetansebegrep?

I en tid der økonomi er tett koblet til utdanningssektoren, og der investeringer gjøres med forventninger om resultater er det lett å se til pedagogiske programmer og individuelle læringsmål som lover resultater av investeringene. Norsk skole ble fremstilt som en taper da resultatene av de første PISA undersøkelsene kom i 2001 (Nergård & Penne, 2016; Sjøberg, 2008). Konsekvensen ble skolereformen Kunnskapsløftet i 2006. Vi fikk fokus på kunnskap, ferdigheter og kompetanse. Det har de siste årene vært en debatt om fokuset på danning, demokrati og demokratisk medborgerskap i skolen har kommet i skyggen av mer instrumentelle og målgjørende former for undervisning (Arneberg & Briseid, 2008, s. 15; Thuen, 2008). Ifølge Biesta (2006) og Stray (2011) har det oppstått en ny diskurs om utdanning der lærerarbeid reduseres til tekniske og instrumentelle spørsmål der læreren måles i elevenes prestasjoner. I denne diskursen om utdanning ivaretas i liten grad et danningsideal, men et perspektiv på skolens rolle der skolen skal levere «nyttig» kunnskap gjennom en resultatstyring (s. 53). I et demokratisk perspektiv bidrar denne utviklingen til å sette

utdanningens demokrati og danningsoppdrag under press. Ifølge Arneberg og Briseid (2008) er det et effektivitets-, nytte- og resultatpress i dagens skole.

Utviklingen av en «teach-to-test»-undervisning, der nasjonale- og internasjonale prøver er det sentrale i utdanningen, forsterker dette inntrykket. Kunnskap handler om mer enn læring ifølge Hovdenak og Stray (2015), det innebærer også tilegnelsen og utviklingen av holdninger og forståelse av hva det vil si å leve i et samfunn (s. 30). Denne forståelsen av forholdet mellom kunnskap og danning viste jeg i kapittel 3.1 at er et sentralt aspekt i formålsparagrafen, i Generell del av læreplanen og i formålet med samfunnsfag. Likevel forsvinner denne forståelsen i de spesifikke kompetansemålene.

Kompetansemålene i hovedområdene historie, geografi og samfunnskunnskap legger i liten grad vekt på den praktiske nytten, slik de er utformet i dagens læreplan. Ifølge Koritzinsky (2014, s. 99) er samfunnskunnskapens praktiske formål nedtonet fra L97 til LK06. Han mener videre at kompetansemålene er svært lite praktisk orientert. Slik kompetansemålene er utformet i dag, hvor det er en stor vekt på kognitive ferdigheter, er det samtaledemokratiske perspektivet og opplæring *gjennom* demokratisk deltakelse vanskelig å realisere.

Kompetansemål som ensidig fokuserer på det kognitive aspektet følger ikke opp føringene fra formålsparagrafen, Generell del av læreplanen og formålet i samfunnsfag.

I høringsutkastet til ny Overordnet del av læreplanen, som belyst i kapittel 7.3, fremmes en ny forståelse av kompetansebegrepet som ligger til grunn for kompetansemålene:

Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner.

Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11).

Denne forståelsen innebærer at kompetansemålene må forstås i lys av formålsparagrafen og resten av læreplanverket, slik jeg har argumentert for tidligere i oppgaven. Kompetansen elevene skal utvikle er mye bredere enn den som reflekteres i de spesifikke kompetansemålene, og kan i mye større grad knyttes opp mot danningsbegrepet, som presentert i kapittel 3.1, og en *fronetisk*³⁹ forståelse av kompetansebegrepet. Denne tolkningen av kompetansemålene vil kunne føre bort fra en liberalistisk forståelse til en deliberativ og

³⁹ Se kapittel 7.4 for definisjon av en *fronetisk* forståelse av kompetansebegrepet.

deltakerorientert forståelse. Jeg vil i det neste kapitlet løfte frem et begrep som tar denne forståelsen av kompetansebegrepet ett steg videre.

7.4 En *fronetisk handlingskompetanse* og deliberativ demokratiforståelse

I denne oppgaven har jeg problematisert realiseringen av demokratimandatet i skolen. I kapittel 2.1 og 2.2 belyste jeg deliberative eller samtaledemokratiske teorier knyttet opp til klasserommet. I kapittel 6 analyserte jeg mine informanternes tolkning og refleksjoner knyttet opp til undervisning og læreplanverket. Jeg kom med flere eksempler der deliberative metoder benyttes i undervisning, men samtidig har jeg skissert utfordringer i dagens skole som vanskeliggjør denne formen for undervisning. Jeg har vist at det er komplekse årsaker til dette: deriblant et oppfattet stort faginnhold, tidspress, kognitive kompetansemål og manglende sammenheng mellom de ulike delene av læreplanverket. Jeg mener en mulig løsning på flere av disse problemene ligger i å vektlegge praktisk kunnskap eller praktisk klokskap i større grad. Praktisk kunnskap innebærer å vite hvordan noe skal gjøres, det innebærer tilpasning av allmennkunnskapen til den aktuelle situasjonen. Dette innebærer gitte ferdigheter og moralske dyder tilpasset situasjonen. Jeg mener vi behøver en motvekt til den kognitive forståelsen av kunnskap som fortsatt dominerer i skolen.

Hovedaspektet med den videre fremstillingen er hvordan de overordnede formålene i læreplanen kan realiseres i skolehverdagen, slik at også demokratimandatet kan realiseres. Jeg ønsker å belyse det siste forskningsspørsmålet: *Hva kan mine funn og annen forskning lære oss om hvordan demokratimandatet kan realiseres på grunnskolens ungdomstrinn?*

Bjarne Øverlid lanserer begrepet *fronetisk handlingskompetanse*⁴⁰ i sin doktorgradsavhandling om utdanning av sosialarbeidere. Jeg mener at dette begrepet er overførbart også til skolen og benytter det som utgangspunkt for min drøfting. *Fronetisk handlingskompetanse* referer til Aristoteles (384 – 322 f. kr) sitt begrep *fronesis*, og handlingskompetanse forstått som «kunnskap og ferdigheter lært på en personlig måte gjennom praksis». Jeg vil diskutere mulighetene for å benytte en *fronetisk handlingskompetanse* for å realisere samtaledemokratiske metoder i demokratiopplæringen i samfunnsfag.⁴¹

Ifølge Hovdenak og Stray (2015) skiller Aristoteles mellom tre ulike kunnskapsformer; *episteme*, *techne* og *fronesis*. *Episteme* er betegnelsen på teoretisk og vitenskapelig kunnskap.

⁴⁰ Øverlid (2009) – *Nødvendigheten av fronetisk handlingskompetanse i sosialt arbeid*

⁴¹ Se Sætra (2015) for en diskusjon om det fronetiske kunnskapsbegrepet og en temaorientert tilnærming til læreplanen.

Techne er knyttet til handling. Denne kunnskapsformen knyttes spesielt til håndverk og estetikk. Hensikten med handlingen ligger utenfor handlingen selv. *Fronesis* handler om å utvikle god dømmekraft, og å fungere som etiske mennesker og demokratiske medborgere. Videre kan *fronesis* forstås som en «kritisk, analytisk refleksjons- og diskusjonskompetanse» (Hovdenak & Stray, 2015, s. 27–28). Dette er kunnskapsformen jeg vil ha fokus på i den videre fremstillingen.

Innenfor *fronesis* er handlingen et mål i seg selv. *Fronesis* representerer, ifølge Hovdenak og Stray (2015), en kompleks holdning til individets og samfunnets muligheter, utvikling og utforming kombinert med kritisk tenkning. *Fronesis* er tilpasning av allmennkunnskap i den aktuelle situasjonen mennesket befinner seg i. Kunnskap og handling knyttes dermed sammen i en handlingskompetanse. Jeg mener at skolens kunnskaps- og kompetansebegrep må nærme seg Aristoteles forståelse av kunnskap, der både kunnskap og handling er i sentrum. Det jeg først og fremst etterspør er det kritisk analytiske og deliberative aspektet ved *fronesis*.

Den *fronetiske* forståelsen av kompetansebegrepet åpner i større grad for samtaledemokratiske undervisningsformer, elevmedvirkning, medbestemmelse, og undervisning *for* og *gjennom* demokratisk deltakelse. I denne delen av diskusjonen er det på sin plass å nevne sitatet fra John Dewey presentert i starten av kapittel 7. Demokratiske prinsipper og demokratiske praksiser må praktiseres i skolen, hvis elevene skal utvikle demokratiske holdninger og ferdigheter i demokratisk praksis. Teori om demokrati er ikke nok, undervisningen må også tilrettelegge for demokratiske praksiser. Dette er tredelingen til Stray (2010, 2011) som jeg presenterte i kapittel 2.⁴² Hvis skolens demokratimandat skal realiseres, må alle tre dimensjonene av demokratiopplæringen være til stede. Dette innebærer en variert demokratiopplæring der opplæring *om* demokrati og opplæring *for* og *gjennom* demokratisk deltakelse praktiseres. En mulig løsning på denne utfordringen, er som jeg har vist, en utvidelse av kompetansebegrepet for bedre å tilrettelegge for samtaledemokratiske praksiser i skolen.

Mine informanter uttrykker et ønske om å utføre praktisk orientert undervisning oftere, men de mener blant annet at praksisvilkårene vanskeliggjør dette arbeidet, og de trekker frem tid og ressurser til bruk på lærersamarbeid og videreutdanning. Dette skal jeg se litt nærmere på nå.

⁴² Opplæring *om* demokrati, og opplæring *for* og *gjennom* demokratisk deltakelse.

7.5 Bevisstgjøring og utdanning

Oppgavens problemstilling fokuserer på hvordan demokratimandatet kan realiseres på ungdomstrinnet i skolen. Drøftingen min har foreløpig vist at demokratimandatet som samfunnsfaglærere får gjennom læreplanen ikke er tydelig nok konkretisert og åpner for flere ulike fortolkninger. Informantene mine har ulike forståelser av begrepene demokrati og demokratisk medborgerskap, de vektlegger ulike elementer i undervisningen og har ulike tolkninger av føringene som ligger i demokratimandatet. Disse momentene fører meg videre inn på opplæring av lærere samfunnsfag og i temaet demokrati og demokratisk medborgerskap, og om dette temaet tas opp i lærerkollegiet. Dette er viktig i diskusjonen om realiseringen av demokratimandatet på ungdomstrinnet i skolen.

7.5.1 Lærerkollegiet

Det er tidligere forskning som indikerer at demokrati og medborgerskap tas for gitt i skolen. I en omfattende undersøkelse fant Biseth (2012) ut at demokrati ikke diskuteres i lærerkollegiet, det er et tema som tas for gitt av lærerne og skolene (Biseth, 2012, i, Biseth, 2014). Biseth (2014) mener dermed at demokratiopplæringen blir opp til hver enkelt lærer sin forståelse. Demokratiopplæringen preges dermed av tilfeldigheter. I min undersøkelse ser jeg de samme tendensene som Biseth påpeker. På mitt spørsmål om demokrati og demokratisk medborgerskap ble diskutert i lærerkollegiet, svarte samtlige fem informanter nei.

Nina svarer at trinnmøtene går på rent praktiske ting som rydding av klasserom, planlegging av lekser og fordeling av fagstoff i undervisningen. Lærermøtene tar for seg formidling av informasjon og resultater på nasjonale prøver. Marianne mener de ikke har tid til den typen refleksjoner i kollegiet ettersom lærerhverdagen allerede er full nok. Mens begrepet demokrati til tider kan komme opp i fagseksjonen samfunnsfag på de to andre skolene, er demokratisk medborgerskap noe som aldri er blitt diskutert på noen av skolene. *Bernhard: Og samfunnsfag har vel blitt litt forsømt (...). Det er gjerne basisfagene man legger vekt på når det gjelder å samarbeide og som man setter av tid til.*

Med reformen Kunnskapsløftet ble det innført nasjonale prøver i noen fag. Dette virker å ha medført et ensidig fokus på realfagene og språkfagene. Ifølge Solhaug (2008) virker det å være en effektivitetstenkning der det lokale rommet for kunnskapsutvikling, diskurs og engasjement settes under press med krav om ekstern nasjonal vurdering. Effektivitet forstått som nasjonale test-systemer og ansvarliggjøring kommer i motsetning til en demokratisk deliberativ praksis i skolen (Solhaug, 2008, s. 260).

På bakgrunn av ulik demokratiforståelse og ulik forståelse av demokratimandatet slik jeg påviste i kapittel 6.2, og det manglende fokuset på demokrati og medborgerskap i lærerkollegiet, kan jeg konkludere med at det ikke er en felles demokratiforståelse i lærerkollegiene på de tre skolene jeg har utført intervjuer på. En felles praksis kan være nødvendig for at alle elever skal sikres en demokratisk opplæring i henhold til skolens demokratiske mandat som er fremmet i Opplæringsloven. En felles forståelse og praksis må opparbeides gjennom diskusjon om demokrati på de enkelte skoler, men også gjennom kursing av lærerne og gjennom lærerutdanningen.

7.5.2 Videreutdanning og etterutdanning

På en konferanse på Voksenkollen i 2012⁴³ holdt Jens Bruun et innlegg om rapporten fra ICCS i 2009, hvor han sammenlignet de nordiske landene. Et av spørsmålene lærerne hadde svart på var hva de mente var det viktigste for å forbedre undervisningen i demokrati. Det er tydelig i svarene at norske lærere ønsker bedre etterutdanningsløsninger. Dette gjelder ikke kun faglig viten men også undervisningsmetoder. Dette ble presentert i en stor internasjonal rapport av norske samfunnsfaglærere i 2009, uten at det er skjedd en utbedring på området.

Tabell 7.1- Læreres ønsker for å bedre demokratiundervisningen

Hva er det viktigste for å forbedre undervisningen i demokrati på din skole?	Norge
Flere materialer og lærebøker	18,9
Bedre materialer og lærebøker	39,6
Etterutdannelse i undervisningsmetoder	52,2
Etterutdannelse i faglig viten	58,5
Mer samarbeid mellom forskjellige fags lærere	34,6
Mer undervisningstid	37,7
Flere muligheter for prosjekter	29,6
Spesifikk bedømmelse av undervisningen	21,4
Ekstern evaluering av skolen og undervisningen	3,8

Tabellen er et utdrag fra (Bruun, 2013, s. 128)

Ingen av mine informanter har hatt kurs om demokratiopplæring, og ingen har hatt demokrati som fokus i sin lærerutdanning. Dette betyr at demokratiundervisningen i stor grad bestemmes av lærerens egen forståelse av begrepene og læreboken. Det trengs kursing også innenfor demokrati, demokratisk medborgerskap og demokratiopplæring. I dagens skole har dette vært et nedprioritert emne i lengre tid, ettersom fokuset har vært på fagene der norsk skole har gjort

⁴³ Demokrati og lærerbevissthet: *Konferanserapport*, Nordisk demokratikonferanse for lærerutdanninger på Voksenåsen i Oslo 22. og 23. oktober 2012.

det dårligere i internasjonale undersøkelser, som TIMSS og PISA (Hovdenak & Stray, 2015; Solhaug, 2008; Stray, 2010).

Regjeringen har satt av millioner av kroner til videre- og etterutdanning av lærerne i skolen, foreløpig er det ingen oppmerksomhet rundt samfunnsfag eller demokratiopplæringen i denne sammenhengen (Kunnskapsdepartementet, 2014, 2015)⁴⁴. Et raskt internettsøk på Utdanningsdirektoratet sine hjemmesider viser at det ikke tilbys etter- og videreutdanning i samfunnsfag eller demokrati høsten 2016⁴⁵. Dette forsterker bildet av samfunnsfag som et nedprioritert fag i skolen. Hovedfokuset er på realfag og språkfag (Hagesæther, 2014; Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 6; Storhaug & Eie, under utgivelse; Søreide, 2013).⁴⁶

I intervjuene opplyser samtlige lærere at de aldri har fått kurs i hverken samfunnsfag, demokrati eller medborgerskap, men flere av lærerne sier at de har fått kurs i andre fag. *Sara: Nei, jeg har ikke hørt om det heller. Jeg har vært på kurs i forbindelse med norsk og engelsk, jeg har ikke vært på kurs i forbindelse med samfunnsfag.* Nina sier det samme rundt videreutdanning i samfunnsfag: *Nei, det har jeg ikke. Vi har ikke så mye videreutdanning i samfunnsfag.* Storhaug & Eie (under utgivelse) gjorde lignende funn i sin undersøkelse.

Ifølge Stray (2010, 2011) har den norske skolen neglisjert opplæringen i demokrati og demokratisk medborgerskap fordi norske elever gjør det godt på internasjonale tester innenfor området (CIVED 1999, ICCS 2009). I månedsskifte November/Desember 2016 var det et stort fokus på resultatene av PISA undersøkelsene. Det var artikler i Aftenposten og Utdanningsnytt som friskmeldte Norge som “skoletaper” (Vedvik, 2016). Vektleggingen var igjen på de rent faglige resultatene, men noen artikler tok også opp andre aspekter enn det faglige. Mellingsæter (2016), journalist i Aftenposten framhevet at vi må fokusere på mer enn det rent faglige. Hun påpekte at det til tross for bedre testresultater er stadig flere som føler seg utenfor i skolen. Vi skal utvikle hele mennesket i skolen, og vi må kunne vektlegge to ting samtidig, både faglig utvikling og dannelsingsmandatet skolen har. Fokuset er kommet så langt over på det faglige at utviklingen av hele medborgeren har forsvunnet i skolepolitikken. «Sluttmålet for opplæringen er å anspore den enkelte til å realisere seg selv på måter som

⁴⁴ Lærerløftet – På lag for kunnskapsskolen og Kompetanse for kvalitet – Strategi for videreutdanning for lærere og skoleledere frem mot 2025.

⁴⁵ Basert på studietilbudet på Utdanningsdirektoratet sin hjemmeside: <http://www.udir.no/studietilbud-2016/#g=vu>

⁴⁶ Våren 2017 er det mulig å ta videreutdanning i samfunnsfag på Høgskolen i Sørøst-Norge: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/studietilbud/samfunnsfag-1-5-10.-trinn>

kommer fellesskapet til gode - å fostre til menneskelighet for et samfunn i utvikling»
(Kunnskapsløftet, 2015).⁴⁷

Det er et mangelfullt fokus på videreutdanning og etterutdanning av lærere i samfunnsfag og demokrati. Jeg mener dette er et problematisk ettersom samfunnsfaget er et fag som stadig er i utvikling der en oppdatert faglig kunnskap og forståelse er essensielt. Tre av mine informanter har i tillegg mindre enn fem år bak seg som lærere i skolen, men ingen av disse mener at de har med seg en sterk kompetanse i demokratiopplæring fra lærerutdanningen. Ifølge Heidi Biseth mangler lærere kompetanse i demokratiopplæring, og de har ikke lært om dette på lærerskolen (Nøra, 2010).

7.5.3 Lærerutdanningen

I lærerutdanningen skal demokrati være et sentralt begrep i opplæring og lærerstudentene skal få god kjennskap til begrepet og hva som legges i dette i skolen. Grødem (2015) retter fokus mot lærerutdanningen og dens innsats i demokratiopplæringen av lærerstudenter ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Hun fant ut at kun 26 % av studentene opplever at grunnskolelærerutdanningen i stor grad har gitt dem ferdigheter i demokratiopplæringen. Over 50 % av studentene mener de i hovedsak har fått kunnskaper om demokrati. Dette er den praksisen studentene tar med seg ut i skolen.

Det er et stort forbedringspotensial både i lærerutdanningen og i etter- og videreutdanningen av lærere når det kommer til demokratiopplæringen. Dette er et felt som alltid er i utvikling, og da kan det synes skremmende at lærere ikke får fornyet sin kompetanse etter endt utdanning, og at de ikke har med seg den nødvendige kompetansen ut i arbeidslivet etter endt utdanning.

⁴⁷ Sluttmålet med opplæringen fra Generell del.

8. Avsluttende kommentarer

Utgangspunktet for denne masteroppgaven var å undersøke læreres fortolkning av demokratimandater og demokratiopplæringen. Med Kunnskapsløftet har demokrati og demokratisk medborgerskap havnet i skyggen av *testfagene*, nasjonale prøver og resultater i internasjonale undersøkelser som PISA. Fokuset på norske elevers resultater i OECDs PISA-undersøkelse er et godt bilde på dette. Jeg har i denne oppgaven forsøkt å belyse demokratiopplæringen i samfunnsfaget i norsk skole i fra et lærerperspektiv. Jeg har søkt informasjon gjennom forskning og teori og gjennom intervjuer med fem samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet i skolen.

Problemstillingen for oppgaven var *hvordan demokratimandater kan fortolkes og realiseres på grunnskolens ungdomstrinn*. Jeg har søkt svar på denne problemstillingen gjennom fire forskningsspørsmål. De fire forskningsspørsmålene har fungert som den røde tråden gjennom denne oppgaven.

Først undersøkte jeg hvordan læreplanens retningslinjer om demokrati og medborgerskap kan tolkes, og fant at demokratimandater ikke i tilstrekkelig grad er fremhevet og definert i læreplanverket, og ikke godt nok kommunisert til lærerne. Læreplanens retningslinjer for demokrati og medborgerskap er heller ikke definert og åpner for fortolkninger, slik Stray (2010) også tidligere har påvist. Dette kan medføre ulik praksis. Samtidig viste jeg at læreplanverkets ulike deler kan være påvirket av ulike demokratimodeller. Jeg har analysert kompetansemålene i de tre hovedområdene historie, geografi og samfunnskunnskap til å være påvirket av en liberalistisk demokratiforståelse der kunnskap *om* demokrati er sentralt, mens formålsparagrafen, Generell del av læreplanen og formålet med samfunnsfag er påvirket av dialogdemokratiske, deltakerdemokratiske og kommunitaristiske forståelser. Hvilken del av læreplanen som i hovedsak benyttes kan derfor påvirke demokratiopplæringen. En mer praktisk orientert Overordnet del og et mer praktisk orientert kompetansebegrep kan hjelpe på denne utfordringen, slik jeg argumenterte for i kapittel 7.

Deretter undersøkte jeg hva vi vet om hvordan demokratiopplæringen tolkes og gjennomføres i praksis. Gjennom presentasjonen av tidligere forskning fant jeg en avstand mellom intensjon og virkelighet i demokratiopplæringen. Det er tidligere påvist et stort fokus på kunnskap i opplæringen, mens det har vært et ønske om et bredere fokus der politisk deltakelse, holdninger, demokratiske verdier og kritisk tenkning er mer fremtredende. I forbindelse med dette forskningsspørsmålet er det også tydelig at opplæring *gjennom* demokratisk deltakelse er

mangelvare i dagens demokratiopplæring. Dette er tydelig også i tidligere forskning fra videregående skole (Stray & Sætra, 2015; Sætra, 2015).

I kapittel 6 undersøkte jeg deretter hvordan mine informanter tolker demokratimandatat. Dette er en viktig overgang i oppgaven der mine empiriske funn introduseres. Min undersøkelse viser at dette mandatet ikke er tydelig nok kommunisert til lærerne gjennom læreplanverket. Mine lærere tolker dette mandatet ulikt og vektlegger forskjellige aspekter som viktige. Dette gjelder også i forhold til begrepene demokrati og demokratisk medborgerskap. I tillegg kan realiseringen av dette mandatet være en utfordring i dagens skole preget av et kunnskaps- og kompetansefokus.

Mine informanter ser ikke ut til å jobbe ut fra en ensidig og begrensende oppfatning av demokratibegrepet, men lar representative, deltakerorienterte, deliberative og kommunitaristiske aspekter komme til syne i undervisningen. De ønsker også å kombinere tilpasning til det eksisterende demokratiet og kritikk av demokratiet i undervisningen. I denne forbindelse er kritisk tenkning en ferdighet de er veldig opptatt av å fremme. Kritisk tenkning løftes frem som det lærerne mener er den viktigste ferdigheten en demokratisk medborger må inneha i dagens og fremtidens samfunn. Dette er interessant sett i lys av tidligere forskning presentert i kapittel 4, der lærerne i stor grad oppga en intensjon om fokus på kritisk tenkning, uten at dette ble realisert i undervisningen. Det er viktig å understreke at jeg ikke observerte mine informanters undervisning, og heller ikke intervjuet deres elever for å finne ut om det lærerne oppga at de gjorde stemte overens med deres praksis. Videre er det viktig å ha i mente at mitt begrensede utvalg av informanter ikke er et representativt utvalg. De svarene jeg fikk kan derfor ikke generaliseres til å gjelde for alle lærere.

Disse utfordringene fører videre til belysningen av det fjerde forskningsspørsmålet. Denne delen av oppgaven tok for seg forskningsspørsmålet: *Hva kan mine funn og tidligere forskning lære oss om hvordan demokratimandatat kan realiseres på grunnskolens ungdomstrinn?* Etablert teori og forskning var utgangspunktet for denne oppgaven. Analysen av min empiri sammen med etablert teori og forskning har gitt utgangspunkt for nye perspektiver. Begge disse aspektene vil jeg oppsummere avslutningsvis

Mine informanter har svært ulike forståelser av begrepene demokrati, demokratisk medborgerskap og av demokratimandatat. Det er ingen felles forståelse av hverken begrepene eller hva som ligger i demokratimandatat lærerne har gjennom skolen. Ingen av mine informanter nevner Opplæringsloven og formålsparagrafen når de reflekterer om demokratimandatat, noe som er bekymringsverdig ettersom mandatet er formulert i detter

overordnede dokumentet. Mine informanter fokuserer først og fremst på selve læreplanen i det daglige arbeidet.

Det kan argumenteres for at demokratiopplæringen og samfunnsfaget har vært nedprioritert i skolen de siste årene. Det er ingen videre- og etterutdanning i hverken samfunnsfag eller demokratiopplæring. I tillegg har samfunnsfaget mistet timer i skolen. Manglende oppdatering av utdannelsen og manglende prioritering av faget i skolen er to viktige funn i denne undersøkelsen. Ingen av lærerne jeg har intervjuet har vært på kurs eller fått videre- eller etterutdanning innenfor samfunnsfag eller demokratiopplæring. Dette er høyst bekymringsverdig i et fag der lærerne alltid må holde seg oppdatert og benytte dagsaktuelle hendelser og dagsaktuell forskning.

Mine informanter opplever et stort tidspress i dagens samfunnsfag. Dette er interessant ettersom innholdsbeskrivelsene i samfunnsfag er fjernet i Kunnskapsløftet. Når innholdet i faget oppfattes som for omfattende kan det ha sammenheng med flere faktorer; for mange og generelle kognitive kompetansemål, for stort opplevd innhold, at faget består av tre fag, for omfattende lærebøker og for lite timeantall. Det er med andre ord mange årsaker til at faget oppleves som for omfattende. Inngrodde vaner og forestillinger i faget er minst like viktige som læreplanendringer. Jeg stiller spørsmål ved om det er for sterk lærebokstyring i samfunnsfag, der læreboken med sitt detaljinnhold legger for sterke føringer for undervisningen.

Skolen formidler kunnskap og tilbyr erfaringer med politisk deltakelse når det gjennomføres politiske valg. I kapittel 7.1 utvidet jeg Børhaug (2007, 2008) sin todeling av politisk deltakelse ved å introdusere *kritisk minimalistisk og betinget aktivistisk*. Mine informanter havner innenfor disse to kategoriene. Det er generelt for lite fokus på ukonvensjonell politisk deltakelse både blant mine informanter og i tidligere undersøkelser. Jeg mener at skolen også bør tilby erfaringer med å delta utover den konvensjonelle politiske deltakelsen. Det er viktig at samfunnsfaget ikke får dette ansvaret alene, men at hele skolen, flere samfunnsinstitusjoner og hjemmene også er dette ansvaret bevisst. Samtidig er det viktig at lærerne i samfunnsfag analyserer hvilke undervisningsformer de selv benytter, og hvordan deres undervisning bidrar til utviklingen av elevenes medborgerkompetanse.

I kapittel 7 løfter jeg frem en *fronetisk handlingskompetanse* som et viktig fokusområde i fremtidens skole. Jeg mener vi trenger en overgang fra den *epistemiske* forståelsen av kunnskap vi har i dagens skole, til en kunnskapsforståelse der også praktisk kompetanse vektlegges i større grad, slik det en gang ble fremmet i NOU 2003:16 (2003) *I første rekke*.

Jeg trekker denne forståelsen ett steg videre fra denne utredningen og argumenterer for at skolens kunnskaps- og kompetansebegrep må nærme seg Aristoteles forståelse av kunnskap, der både kunnskap og handling er i sentrum. Dette fremstiller jeg som en *fronetisk handlingskompetanse*.

Det jeg argumenterer for i denne oppgaven er en opplæring som kombinerer teori og praksis. En opplæring der elevene ikke får mulighet til praktisk ferdighetstrening, vil ikke være en fullverdig opplæring som forbereder elevene til å handle i en omskiftelig verden. Et *fronetisk* kompetansebegrep der praktisk kunnskap er vektlagt som en viktig kompetanse, kan være et steg i retning av en mer praktisk orientert demokratiopplæring der elevene får mulighet til å praktisere demokrati i et fellesskap og der teori og praksis i større grad kombineres.

Hvis demokrati skal bli noe annet enn et honnørord i styringsdokumentene, må demokratimandatet bli mer synlig og tydeligere definert. Praksisvilkårene lærerne opererer under, og inngrodde forestillinger og vaner i faget medfører at realiseringen av demokratimandatet blir en utfordring. Lærerne må få videreutdanning, og demokrati må i større grad diskuteres i lærerkollegiet. I tillegg må begrepene demokrati og medborgerskap defineres slik at det blir tydelig hva som skal ligge til grunn i demokratiopplæringen. Det må bli en økt bevissthet i lærerstanden og i lærerutdanningen om demokratimandatet, og hva dette mandatet innebærer.

8.1 Videre forskning

Et interessant område for videre forskning kan knyttes an til problematikken som Arnesen og Lundahl tar opp i sin artikkel om mulige konsekvenser av dagens utdanningspolitikk der de stiller spørsmålet; «One may ask to what extent schools can “afford” pupils’ democracy at a time when performance and competitiveness is a major priority» (Arnesen & Lundahl, 2006, s. 294). Med resultatorienteringen og testregimet som øver stor innflytelse i dagens skole, kan en spørre om elevdemokrati er noe som kan bli prioritert. Kan lærerne sette av tid til å praktisere elevdemokrati og elevmedvirkning når det er så stort press på å komme gjennom kompetansemålene og å dokumentere elevenes læring?

Kilder

- Aas, P. A. (2005). *Danningsperspektivet i profesjonsutdanningene*. Paper presentert på: Fagdag for Høgskolen i Oslo. Høgskolen i Oslo
- Andersen, P. L. & Bakken, A. (2015). *Ung i Oslo 2015* (NOVA-rapport (online), Vol. 8/2015.). Hentet fra: <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2015/Ung-i-Oslo-2015>
- Anker, T. & Lippe, M. v. D. (2015). Når terror ties i hjel - En diskusjon om 22. juli og demokratisk medborgerskap i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(02), 85–96
- Arneberg, P. & Briseid, L. G. (2008). Danning i vår tid - mer enn kunnskap - introduksjon. I P. Arneberg & L. G. Briseid (Red.), *Fag og danning - mellom individ og fellesskap* (s. 15–32). Bergen: Fagbokforlaget.
- Arnesen, A.-L. & Lundahl, L. (2006). Still Social and Democratic? Inclusive Education Policies in the Nordic Welfare States. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), 285–300.
- Berger, J. E. (2012). Citizenship: utdanning til demokratisk medborgerskap i England. I K. L. Berge & J. H. Stray (Red.), *Demokratisk Medborgerskap i Skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Biesta, G. (2014). *Learning in public places: Civic learning for the twenty-first century* (Bind 9789400772595).
- Biesta, G. J. J. (2006). *Beyond learning: democratic education for a human future* (Interventions: education, philosophy & culture). Boulder, Colo: Paradigm.
- Biesta, G. J. J. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder: etik, politik, demokrati* (Good education in an age of measurement). Århus: Klim.
- Biesta, G. J. J. & Schneekloth, M. (2009). *Læring retur: demokratisk dannelse for en menneskelig fremtid* (Beyond learning education for a human future, Bind nr. 100). København: Unge Pædagoger.
- Bîrzea, C. (2000). Education for Democratic Citizenship: A lifelong Learning Perspective. *EDC*.
- Biseth, H. (2012). Flerkulturalitet som en demokratisk ressurs: teoretiske perspektiver og praktiske implikasjoner. I K. L. Berge & J. H. Stray (Red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen* (s. 234–252). Bergen: Fagbokforlaget.
- Biseth, H. (2014). Må vi snakke om demokrati? (s. 25–45). Oslo: Universitetsforl., cop. 2014.

- Biseth, H. & Madsen, J. (2014). Om demokratiske trender i skolen. Oslo: Universitetsforl., cop. 2014.
- Briseid, L. G. (2012). Demokratiforståelse og intensjoner i demokratioppdragelsen. Norske læreplaner mellom 1974 og 2010. *Nordic Studies in Education* (01-12)
- Brondbjerg, L., Christophersen, J., Linding Jakobsen, C. & Sørensen, K. (2014). *Ligner vi hinanden? En dansk-norsk undersøgelse af samfundsfag og samfunnskunnskap i skolen*: Via Systime.
- Bruun, J. (2013). *Lærere og skoleledere i Norden. Hva legges det vekt på i skolen omkring demokratiopplæringen?* Paper presentert på: Nordisk demokratikonferanse for lærerutdanninger. Oslo
- Børhaug, K. (2004). Ein skule for demokratiet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 88 ER(02–03).
- Børhaug, K. (2007). *Oppseding til demokrati : ein studie av politisk oppseding i norsk skule* (Doktorgradsavhandling, Universitetet i Bergen, Det psykologiske fakultet, Bergen). Hentet fra: <https://bora.uib.no/handle/1956/2601>
- Børhaug, K. (2008). Politisk oppseding i norsk skule. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 4/08.
- Dahl, R. A. (2015). *On democracy* (2nd. ed. utg.). New Haven: Yale University Press.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. New York: The Macmillan company.
- Englund, T. (2000). Rethinking democracy and education: Towards an education of deliberative citizens. *Journal of Curriculum Studies*, 32(2), 305–313. doi: 10.1080/002202700182772
- Englund, T. (2006). Deliberative communications: a pragmatist proposal. *J. Curric. Stud.*, 38(5), 503–520. doi: 10.1080/00220270600670775
- Englund, T. (2007). Skola för deliberativ kommunikation. I T. Englund (Red.), *Utbildning som kommunikation - Deliberativ samtal som möjlighet*. Göteborg: Daidalos.
- Eriksen, E. O. & Weigård, J. (1999). *Kommunikativ handling og deliberativt demokrati : Jürgen Habermas' teori om politikk og samfunn*. Bergen: Fagbokforl.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Fastvold, M. (2009). *Kritisk tenkning : sokratiske samtaleledelse i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Fjeldstad, D. & Mikkelsen, R. (2008). Samfunnsfaglig dannelse som demokratiforberedelse - konvensjon og kritikk. I P. Arneberg & L. G. Briseid (Red.), *Fag og danning - mellom individ og fellesskap* (s. 125–142). Bergen: Fagbokforlaget.

- Foa, R. S. & Mounk, Y. (2016). The Danger of Deconsolidation - *The Democratic Disconnect*. *Journal of Democracy*, 27, July 2016(3).
- Grindheim, J. E. (2011). HØSTKONFERANSEN 2011: Demokratisk medborgerskap. *Stat & Styring*, 21(03), 57–58. Hentet fra: <https://www.idunn.no/stat/2011/03/art18>
- Grødem, S. (2015). Skolen Demokratioppdrag - *Grunnskolelærutdanningens bidrag til demokrati: En studie av grunnskolelærutdanningens bidrag* (Masteroppgave). Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Hagesæther, P. V. (2014). Rekordmange lærere får videreutdanning. *Aftenposten*. Hentet fra <http://www.aftenposten.no/norge/Rekordmange-larere-far-videreutdanning-90826b.html>
- Henriksen, H. (2005). *Samtalens mulighet : nye bidrag til en demokratisk didaktik* (5. utg. utg.). Haderslev: Holger Henriksens forlag.
- Hodgson, J., Rønning, W. & Tomlinson, P. (2012). *Sammenhengen Mellom Undervisning og Læring. En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet - Sluttrapport*. Udir.no. Hentet fra <https://www.udir.no/Upload/Rapporter/2012/SMUL.pdf>
- Hovdenak, S. S. & Stray, J. H. (2015). *Hva skjer med skolen? : en kunnskapssosiologisk analyse av norsk utdanningspolitikk fra 1990-tallet og frem til i dag*. Bergen: Fagbokforl.
- Iversen, L. L. (2014). *Uenighetsfellesskap : blick på demokratisk samhandling*. Oslo: Universitetsforl.
- Klette, K. (2003). *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Unipub. Hentet fra: https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32308/Reform97_Rapp_1_03_web.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Koritzinsky, T. (2012). *Samfunnskunnskap : fagdidaktisk innføring* (3. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Koritzinsky, T. (2014). *Samfunnskunnskap : fagdidaktisk innføring* (4. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Kunnskapsdepartementet. (1993). *Generell del av læreplanen*. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/?read=1>
- Kunnskapsdepartementet. (2014). *Lærerløftet - På lag for kunnskapskolen*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/planer/kd_strategiskole_w eb.pdf

- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Kompetanse for kvalitet - Strategi for videreutdanning for lærere og skoleledere frem mot 2025*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/731323c71aa34a51a6febdeb8d41f2e0/kd_kompetanse-for-kvalitet_web.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper. Høringsutkast fra Kunnskapsdepartementet 10.03.17*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/ac9720408d464a83a7926f33dbcb7616/horingsutkast-fra-kunnskapsdepartementet-10.03.17--overordnet-del---verdier-og-prinsipper.pdf>
- Kunnskapsløftet, L. f. (2015). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet : grunnskolen* ([8. utg.]. utg.). Oslo: Pedlex.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (Interview[s] learning the craft of qualitative research interviewing, 3. utg., 2. oppl. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lund, E. (2001). Samfunnsfag (s. s. 295–338). Oslo: Gyldendal akademisk, 2001.
- Løberg, A. (2015). *Samfunnsfaget - et nedprioritert fag i PISA-tider?* (Masteroppgave). Høgskolen i Oslo og Akershus, Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Meld. St. 28 (2015-2016). (2016). *Fag - Fordypning - Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Mellingsæter, H. (2016, 12.12.2016). "Jubeluke" med testresultater, men disse tallene bekymrer Skole-Norge. *Aftenposten*. Hentet fra <http://www.aftenposten.no/norge/Jubeluke-med-testresultater-men-disse-tallene-bekymrer-Skole-Norge-610642b.html>
- Mikkelsen, R. (2013). *Engasjement og deltakelse*. Paper presentert på: Nordisk demokratikonferanse for lærerutdanninger. Oslo
- Mikkelsen, R., Buk-Bjerge, E., Ellingsen, H., Fjeldstad, D. & Sund, A. (2001). *Demokratisk beredskap og engasjement hos 9.-klassinger i Norge og 27 andre land : Civic Education Study Norge 2001* (Acta didactica (trykt utg.), Bind 1/2001). Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- Mikkelsen, R. & Fjeldstad, D. (2003). Skole og demokratiopplæring. I F. Engelstad & G. Ødegaard (Red.), *Ungdom, makt og mening*. Oslo: Gyldendal akademisk : Pensumtjeneste, 2003.

- Mikkelsen, R., Fjelstad, D & Lauglo, J. (2011). Morgendagens samfunnsborgere. Norske ungdomsskolelæreres prestasjoner og svar på spørsmål i den internasjonale demokratiundersøkelsen ICCS. *Acta Didactica Oslo*, 2/2011.
- Mikkelsen, R., Fjelstad, D & Lauglo, J. (2010). Demokratisk beredskap. Kortrapport om norske ungdomsskoleelevers prestasjoner og svar på spørsmål i den internasjonale demokratiundersøkelsen International Civic and Citizenship Education Study (ICCS 2009).
- Muggerud, M. (2016). Politisk deltakelse i demokratiet - *En analyse av lærebøkene i samfunnskunnskap for ungdomstrinnet utgitt av Aschehoug, Cappelen Damm og Gyldendal for M87, L97 og LK06* (Masteroppgave). Høgskolen i Oslo og Akershus, Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Nergård, M. E. & Penne, S. (2016). Fagene oppløses i framtidens skole. *Kirke og Kultur*, 120(02), 112–129.
- NOU 2003:16. (2014). *I første rekke - Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2003-16/id147077/sec3#KAP8>
- NOU 2011:20. (2011). *Ungdom, makt og medvirkning*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e68e3849077544e0a23f060916e2e3f2/no/pdfs/nou201120110020000dddpdfs.pdf>
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i framtidens skole - Et kunnskapsgrunnlag*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>
- NOU 2015:8. (2015). *Framtidens skole. Fornyelse av fag og kompetenser*. Hentet fra <https://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2015/06/NOU201520150008000DDDPDFS.pdf>
- Nøra, S. (2010). *Svikter demokratiopplæring*. Høgskolen i Oslo. Hentet fra <http://forskning.no/demokrati-menneskerettigheter-skole-og-utdanning/2010/12/svikter-demokratiopplæring>
- O'Shea, K. (2003). *Developing a shared understanding*. Strasbourg: OECD. Hentet fra <http://www.nefmi.gov.hu/letolt/nemzet/eu/A%20Glossary%20of%20terms%20for%20education%20for%20democratic%20citizenship.pdf>
- Pasek, J., Feldman, L., Romer, D. & Jamieson, K. H. (2008). Schools as Incubators of Democratic Participation: Building Long-Term Political Efficacy with Civic Education. *Applied Developmental Science*, 12(1), 26-37. doi: 10.1080/10888690801910526

- Pettersvold, M. (2014). Demokratiforståelser og barns demokratiske deltakelse i barnehagen. *Nordic Studies in Education* 34 (02).
- Regjeringen.no. (2017). *Verdiløft i skolen*. Regjeringen.no. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/verdiloft-i-skolen/id2542689/>
- Sjøberg, S. (2008). Norsk skole: styrt fra Pisa i Paris? *Utdanning*, 4/2008.
- Solhaug, T. (2003). *Utdanning til demokratisk medborgerskap* (Doktoravhandling, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo Unipub, Oslo). Hentet fra https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32283/trond_solhaug.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Solhaug, T. (2005). Elevmedvirkning og danning. I K. Børhaug, A.-B. Fenner & L. Aase (Red.), *Fagenes begrunnelser - Skolens fag og arbeidsmåter i danningperspektiv* (s. 225–238). Bergen: Fagbokforlaget.
- Solhaug, T. (2007). Steinerskoler i et demokratisk perspektiv – En sammenligning med offentlige skoler i Norge. *Nordic Studies in Education*, 27(02), 150–172.
- Solhaug, T. (2008). Kritiske blikk på skolens opplæring til demokrati. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 4 – 2008.
- Solhaug, T. & Børhaug, K. (2012). *Skolen i demokratiet - demokratiet i skolen*. Oslo: Universitetsforl.
- Storhaug, M. & Eie, S. (under utgivelse) *Teaching practices in "social studies" in the Norwegian compulsory school (grade 1–10)*. Høgskolen i Oslo og Akershus, Oslo.
- St.meld. nr. 30 (2003). (2003) *Kultur for læring*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/sec1>
- St.meld. nr. 11 (2008-2009). (2009) *Læreren: rollen og utdanningen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/?ch=1&q=>
- Stray, J. H. (2010). *Demokratisk medborgerskap i norsk skole? : en kritisk analyse* (Doktoravhandling, Utdanningsvitenskapelig fakultet, Universitetet i Oslo). Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/30460/AvhandlingJHStray.pdf?sequence=1>
- Stray, J. H. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Bergen: Fagbokforl.
- Stray, J. H. (2012). Demokratipedagogikk. I K. L. Berge & J. H. Stray (Red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen*. Bergen: Fagbokforl.
- Stray, J. H. (2014). Skolens demokratimandat (Bind Kap. 38, s. 651–664). Oslo: Cappelen Damm akademisk, 2014.

- Stray, J. H. & Sætra, E. (2015). Samfunnsfagets demokratioppdrag i fremtidens skole - *En undersøkelse av samfunnsfaglæreres opplevelse av fagets rammebetingelser og Ludvigsen-utvalgets utredninger*. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99 ER(06).
- Strømsnes, K., Makt- og, d. & Medborgerundersøkelsen. (2003). *Folkets makt : medborgerskap, demokrati, deltakelse*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Sætra, E. (2015). *Demokratisk medborgerskap i samfunnsfag. Lærerperspektiver på demokratiopplæring*. (Masteroppgave, Universitetet i Oslo). Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/45799/Masteroppgave---SDID4090---Emil-Stra.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Søreide, A. (2013). Økt bevilgning til lærerutdanningen. *Studenttorget.no*. Hentet fra <http://studenttorget.no/index.php?show=5195&artikkelid=12901>
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Thuen, H. (2008). "Almeendannelse" - fra gjennomslag til gjenreisning ; Lars Løvlie 70 år. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(4), 338–347.
- Tønnessen, R. T. & Tønnessen, M. (2007). *Demokratisk dannelse : fagdidaktikk i samfunnskunnskap*. Bergen: Fagbokforl.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i samfunnsfag*. Hentet fra <http://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele?read=1>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Hvordan er læreplanene bygd opp - Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/hvordan-er-lareplanene-bygd-opp/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Elevundersøkelsen*. Hentet fra <https://skoleporten.udir.no/rapportvisning/grunnskole/laeringsmiljoe/elevundersokelsen/nasjonalt?enhetsid=00&vurderingsomrade=6&underomrade=48&skoletype=0&utdanningstype=-&diagramtype=1&skoletypemenuid=0&trinn=10&periode=2016-2017&orgaggr=A&indikator=1989&fordeling=2&artikkelvisning=False&diagraminstansid=31>
- Vedvik, K. O. (2016, 06.12.2016). PISA: Over snittet på alle fagområder. *Utdanningsnytt*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/nyheter/2016/desember/pisa-over-snittet-pa-alle-omrader/>
- Vestby, G. M. (2003). Medvirkning i skolen som byggestein i demokratiutvikling? I F. Engelstad & G. Ødegård (Red.), *Ungdom, makt og mening*. Oslo: Gyldendal akademisk : Pensumtjeneste, 2003.

- Westheimer, J. (2015). *What Kind of Citizen? Educating Our Children for the Common Good*. Columbia University: Teachers College Press.
- Ødegaard, G. & Fladmoe, A. (2017). *Samfunnsengasjert ungdom - Deltakelse i politikk og organisasjonsliv blant unge i Oslo*. www.sivilsamfunn.no. Hentet fra <http://sivilsamfunn.no/Publikasjoner/Publikasjoner/Rapporter/2017/2017-2>
- Ødegård, G. (2012). Ungdomspolitisk deltakelse og innflytelse - perspektiver og endringer. I K. L. Berge & J. H. Stray (Red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Østerud, Ø., Engelstad, F. & Selle, P. (2003). *Makten og demokratiet : en sluttbok fra Makt- og demokratiutredningen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Øvrelid, B. (2009). *Nødvendigheten av fronetisk handlingskompetanse i sosialt arbeid* (Doktorgradsavhandling, Karlstadsuniversitetet, Sverige). Hentet fra <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:174030/FULLTEXT01.pdf>

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Intervjuguide til analyse

Vedlegg 3: Godkjenning NSD

Vedlegg 4: Informert samtykke skjema

Vedlegg 1: Intervjuguide

Første del av intervjuguiden er standardisert fra NOVA i forbindelse med ICCS-prosjektet. Andre del er laget av meg i forbindelse med denne oppgaven. Svar fra begge guidene er brukt i oppgaven.

Personopplysning: Lærerens utdanning, arbeidserfaring, eventuelle tilleggsopplysninger.

1. Hva innebærer ditt mandat når det gjelder demokratiopplæring?

(Hvis læreren spør om oppklaring: Med mandat mener jeg det oppdraget du som lærer prøver å oppnå.)

2. Ett spørsmål som har vært stilt tidligere i ICCS-undersøkelsen er hva demokratiundervisningen legger mest vekt på: kunnskap, formidling av demokratiske verdier, politiske deltakelse eller kritisk tenkning. Hva legger du mest vekt på i undervisningen din?

3. Med utgangspunkt i spørsmålet over, hva mener du undervisningen bør legge mest vekt på?

4. Hvordan forholder du deg til de ulike deler av læreplanen i ditt daglige arbeid?

5. Hvordan opplever du forholdet mellom Generell del og læreplanen i samfunnsfag?

6. Hvordan oppfatter du det totale omfanget av faginnhold dere skal igjennom i samfunnsfag?

(Hvis læreren spør om oppklaring: Hvordan opplever du omfanget av kompetansemålene?)

7. Har du i løpet av lærerutdanningen eller senere tatt fag eller deltatt på kurs omkring demokrati og medborgerskap?

(Oppfølging hvis ja: opplevde du disse som nyttige?)

8. Bruker du dagsaktuelle saker i samfunnsfagundervisningen din?

(Hvis læreren ikke kommer med dette av seg selv: kan du fortelle om sist du gjorde dette?)

1. Tenk tilbake på en undervisningsøkt du har gjennomført hvor demokrati var tema for økten. Hvordan foregikk denne økten, hva fokuserte du på? Gjenfortell økten så godt du klarer.
 - a. Hvorfor var dette hovedtema? Hvorfor var dette fokus? Hvorfor trakk du fram denne økten?
2. Diskuteres demokrati i lærerkollegiet?
3. Diskuteres utviklingen av elevene til demokratiske medborgere i lærerkollegiet?
4. Hva legger du i begrepet demokrati?
5. Hva legger du i begrepet demokratisk medborger?

6. Hvilke kunnskaper og ferdigheter mener du er viktig for elevene å tilegne seg i forhold til demokratisk medborgerskap? Hva vektlegger du innenfor dette emnet?
7. I hvilken grad føler du deg styrt av læreplanverket i demokratiundervisningen? Hva styrer mest, generell del, formål, kompetansemål?
8. Hvilke demokratiske verdier ønsker du å formidle til elevene gjennom undervisningen? Hvorfor disse verdiene?
9. Er det viktig at elevene slutter opp om demokratiske verdier? Hvorfor ja/nei?
10. I England har de et eget demokratifag i skolen som heter Citizenship education, hva tenker du om et slikt fag i den norske skolen?
11. Hvorfor ja/nei? Begrunnelse av synspunkt.
12. Hvordan har intervjuet gått? Har du noe du ønsker å legge til?

Vedlegg 2: Intervjuguide til analyse

1. Hvordan tolker samfunnsfagslærerne demokratimandater?
2. Hva vektlegger lærerne i demokratiopplæringen?
3. Hva mener lærerne vi bør vektlegge i demokratiopplæringen?
4. I hvilken grad opplever lærerne at de bidrar til utviklingen av elevenes medborgerkompetanse?
5. Hvordan opplever lærerne de praktiske vilkårene for utøving av demokratimandater?
6. Er lærerne positive til et eget fag i skolen, lignende det engelske citizenship faget?
7. Hvordan tenker lærerne rundt demokratiske verdier og hvordan underviser de om demokratiske verdier?
8. Hvordan tolker lærerne demokratibegrepet?
9. Hvordan tolker lærerne begrepet demokratisk medborger?
10. Hvordan reflekterer lærerne om lærebøker?
11. Hvordan forhold lærerne seg til de ulike delene av læreplanverket?
12. Hva tenker lærerne i forhold til Generell del av læreplanen, formål med samfunnsfag og kompetansemålene?

Vedlegg 3: Godkjenning NSD



Marit Storhaug
Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning Høgskolen i Oslo og Akershus
Postboks 4, St. Olavs plass
0130 OSLO

Vår dato: 07.09.2016

Vår ref: 49488 / 3 / LJJ

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 17.08.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

49488	<i>Demokratiundervisning i ungdomsskolen – utvikling av elevenes demokratiske medborgerskap. Hvordan tolker og utøver samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet demokratimandatet sitt</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Marit Storhaug</i>
Student	<i>Alexander Skinnnes Sundeng</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 18.05.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Ida Jansen Jondahl

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Vedlegg 4: Informert samtykke skjema

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Demokratiundervisning i ungdomsskolen – utvikling av elevenes demokratiske medborgerskap

Bakgrunn og formål

Studien er en masterstudie gjennomført ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Formålet med studien er å undersøke hvordan samfunnsfaglærere fortolker demokratimandater og hvordan lærerne opplever de praktiske vilkårene for utøving av demokratimandater på ungdomstrinnet?

For å svare på denne overordnede problemstillingen må jeg undersøke noen underordnede forskningsspørsmål som jeg vil søke å få svar på i intervjuer med lærere i ungdomsskolen;

1. Hvordan tolker samfunnsfaglærerne demokratimandater?
2. Hva vektlegger lærerne i demokratiopplæringen?
3. I hvilken grad opplever lærerne at de bidrar til utviklingen av elevenes medborgerkompetanse?
4. Hvordan opplever lærerne de praktiske vilkårene for utøving av demokratimandater?

Studien gjennomføres som del av et større prosjekt i regi av NOVA og IEA. Formålet med ICCS 2016-studien er å gi et bilde av ungdomsskoleelevers demokratiske beredskap og vilje til å delta i samfunnet som engasjerte medborgere. Studien analyserer data om elevenes oppfatninger av demokratiske verdier og holdninger, deres kunnskaper og ferdigheter og hvordan ungdom blir forberedt på rollen som medborger.

I første omgang tas det kontakt med skoler som har deltatt i den internasjonale undersøkelsen om elevers demokratiske beredskap.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Datainnsamlingen utføres ved intervju. Spørsmålene vil omhandle lærerens undervisning innenfor demokrati som fagfelt i samfunnsfag, lærerens forståelse av sitt demokratimandat og lærerens forståelse av læreplan og sentrale styringsdokumenter. Dataene vil registreres i form av lydopptak med diktafon og med påfølgende transkribering av intervjuet.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun masterstudenten og veileder som vil ha tilgang til informasjonen. Intervjuet vil lagres på en minnebrikke og kun

åpnes på en pc på masterrommet på HIOA hvor man trenger studentkort for å komme inn. I selve publikasjonen vil alle intervjupersonene anonymiseres.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 18.05.2017. Lydopptakene vil etter dette tidspunktet slettes, mens transkripsjonene vil lagres på en ekstern minnepenn.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med:

Alexander Sundeng (masterstudent) (Telefonnummer fjernet)

Veileder Marit Storhaug (Telefonnummer fjernet)

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)