

**«Ein ting er å snakke om det, ein annan
ting er å sette det ut i livet»**

*Korleis grunnskulelærarar forstår og praktiserer
demokrati og medborgarskap*

Tone Vevatne



Masteroppgåve

Våren 2021

Sosiologisk institutt, Universitetet i Bergen

Forord

Å sitte her å skrive fororda til masteroppgåva er både rart, fint, trist og frigjerande, då dette for alvor markerar slutten på mine fem år ved sosiologisk institutt. Å skrive masteroppgåve var aldri intensjonen ved studiestart i 2016, men trivselen med faget og studiet førte visst med seg både ein bachelor- og mastergrad.

Eg vil først og fremst takke alle informantar og kjekke lærarar som har bidratt til undersøkinga og delt sine erfaringar og meiningar. Utan deira bidrag hadde det aldri blitt til ei masteroppgåve! Også ein stor takk til rettleiar Ole Johnny, som heile vegen har hjelpt til med konstruktive tilbakemeldingar og motiverande ord. Ei fagleg støtte har vore gull verdt i ein slik prosess, og spesielt under pandemiforhold.

Eg vil takke venner, foreldre, roomies og familie som alltid har fungert som ei tryggande støtte og nødvendige avbrekk frå ei hektisk masterkvardag. Takk til fine, kloke besten min, som gjekk bort undervegs i skriveprosessen.

Mest av alt må eg takke mine fantastiske medstudentar oppe på loftet på Sophie Lindstrøms hus. Å skrive master under ein pandemi har ikkje vore enkelt, men det sosiale miljøet har fungert som den største motivasjonen til å fullføre oppgåva og arbeidet. Spesielt honnør til Hans Marius, Karolin og Malene som har heldt ut med meg i heile fem studieår! Takk for både fagleg og sosiale diskusjonar, kveldar på lesesal, alt for lange pausar og alle andre sprell me har funne på.

Bergen, 08.06.2021

Samandrag

Denne studien undersøker korleis lærarar ved grunnskulen forstår og praktiserer opplæring i demokrati og medborgarskap. Dagens oppdaterte skulereform – Kunnskapsløftet 2020 – legg større vekt på temaet enn sin forgjengar gjennom å etablere demokrati og medborgarskap som eit overordna prinsipp i skulen. Ambisjonane til Utdanningsdirektoratet ynskjer ei auking av elevars demokratiske kompetanse og eit fokus på å oppsede kompetente medborgarar som seinare skal delta i arbeidsmarknaden og i samfunnslivet. Etablert forskning og litteratur har etterspurd slik læring og kritisert tidlegare reformer for mangel på slik kompetanse. Ein kan hevde at Kunnskapsløftet 2020 svarar på denne kritikken gjennom det aukande fokuset.

For å avdekke kunnskap om temaet har eg utført intervju med åtte lærarar som er tilsette på barne- og ungdomsskular. Det har vore ynskjeleg med eit varierende utval lærarar for å i høgare grad vise til ei representativ lærargruppe. Gjennom intervju har eg fått tilgang på deira forståingar, opplevingar og haldningar til undervisingstemaet demokrati og medborgarskap, og formulert følgjande overordna problemstilling: *Korleis forstår og praktiserer grunnskulelærarar demokrati og medborgarskap?*

Denne undersøkinga finn at lærarane dekkjer over sentrale forståingar ved demokrati og medborgarskap, og forstår demokrati og medborgarskap som eit omfattande og viktig undervisingstema. Dei vektlegg ulike aspekt, som i følge av dette har ført til fire analytiske kategoriar: *fagleg kunnskap, kritisk tenking, verdigrunnlag og aktiv deltaking*. Til saman forklarar desse korleis lærarane forstår demokrati og medborgarskap og skulen sitt ansvar i å oppsede framtidige medborgarar.

Funna knyt til korleis lærarane praktiserer undervisingstemaet vert illustrert gjennom Janicke H. Stray si tredeling av demokratiopplæring; *om, for og gjennom* demokrati. Lærarane visar at dei gjerne tyr til etablerte undervisningspraksisar – som ofte tar utgangspunkt i samhandling mellom elevane innanfor elevanes livsverd og tradisjonell kunnskapsformidling. Dei møter ofte motstand i elevane ved å bruke mindre etablerte praksisar, og trekk fram individuelle preferansar for kor mottakeleg elevane er for alternative undervisningsopplegg. Dette kan vere ein indikator på kor krevjande det er for nye reformer å etablere seg og skape nye strukturar.

Tal ord i hovudteksten: 29979

Innholdsliste

Kapittel 1: Innleiing	1
1.1 Tema og problemstilling	1
1.2 Studiens oppbygging	3
Kapittel 2: Demokrati og medborgarskap i skulen og læreplanreformer	4
2.1 Omgrepsavklaring: Demokrati og medborgarskap.....	4
2.2 Nasjonale læreplanar	9
2.2.1 Arbeid med å fornye reformer: Ludvigsenutvalet.....	10
2.3 Kunnskapsløftet 2020.....	12
2.3.1 Overordna del.....	13
Kapittel 3: Teori og tidlegare forskning	15
3.1 Skulen sitt samfunnsmandat.....	15
3.2 Forsking om demokrati og medborgarskap i skulen	18
3.2.1 Opplæring om, for og gjennom demokrati.....	19
3.2.2 Kritikk av Kunnskapsløftet 2006	22
Kapittel 4: Metode	25
4.1 Utval.....	25
4.2 Presentasjon av utval.....	26
4.3 Det kvalitative intervjuet.....	28
4.4 Gjennomføring av intervju og transkripsjon	30
4.5 Generalisering	32
4.6 Etske vurderingar	33
4.7 Analysen av datamaterialet	34
Kapittel 5: Forståing av demokrati og medborgarskap	36
5.1 Fagleg kunnskap.....	39
5.2 Kritisk tenking.....	43
5.3 Aktiv deltaking	49
5.4 Verdigrunnlag.....	52
5.5 Avsluttande kommentarar	54
Kapittel 6: Opplæring av demokrati og medborgarskap	57
6.1 Undervising om demokrati.....	60
6.2 Undervising for demokrati.....	64
6.3 Undervising gjennom demokrati.....	71
6.4 Avsluttande kommentarar	78
Kapittel 7: Avslutning	80
Litteraturliste:	84
Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring	90

Kapittel 1: Innleiing

1.1 Tema og problemstilling

Denne studien undersøker korleis grunnskulelærarar forstår og praktiserer opplæring og oppseding i demokrati og medborgarskap. I løpet av dei siste åra har forskingslitteraturen og politisk engasjement aktualisert temaet og etterspurd større debatt rundt samfunnsmandatet til grunnskulen. Gjennom prosessen i å etablere nye læreplanar – den såkalla Fagfornyinga¹ – sender skulen eit signal om at demokrati og medborgarskap skal tydelegare prioriterast i den norske skulen.

For å få innsikt i denne prosessen har eg retta søkelyset mot korleis lærarar oppfattar og gjennomfører oppgåva med demokratiundervising. Eg har difor intervjuet ulike lærarar på grunnskulenivå og spurt om deira opplevingar og haldningar til temaet. Utvalet omfattar tilsette i både barne- og ungdomsskulen, med variasjon med tanke på kjønn, erfaring, alder og fagkompetanse.

For å svare på problemstillinga tar undersøkinga utgangspunkt i relevant litteratur som belyser korleis demokrati og medborgarskap vert forstått og praktisert i grunnskulen. Blant anna pedagogisk og statsvitskapeleg forskning og utdannings sosiologi bidrar som tungvektar i å forklare demokratiopplæring og det særskilte ansvaret skulen har i å oppsede framtidige medborgarar. Mykje av denne litteraturen presenterer argumentasjon om korleis tidlegare læreplanar – Kunnskapsløftet 2006 – har hatt eit manglande demokratisk fokus (sjå eksempelvis: Stray, 2011; Solhaug & Børhaug, 2012; Telhaug & Mediås, 2003). Denne kritikken ynskjer at læreplanane tydelegare formulerer det demokratiske oppsedingsoppdraget til skulen – til fordel for dåtids praksis om i høg grad prioriterte eit fokus på konkurransedyktige ferdigheiter som lesing, skriving og rekning. Læreplanar visar til legitimerede kunnskapsoppfatningar, og bidrar i å mobilisere kva som vert høgast verdsatt i samfunnets notid (Skarpenes, 2007, s. 21). Litteraturen som framstiller denne kritikken bidrar i å sende eit signal om at læreplanane må oppdaterast gjennom ei legitimering av notidas utfordringar og verdsettingar.

¹ Fagfornyinga er namnet på sjølve prosessen med å fornye læreplanane frå Kunnskapsløftet 2006. Dei nye læreplanane (Kunnskapsløftet 2020) går under det overordna læreplanverket (LK20)

Som ein grunnleggjande samfunnsinstitusjon i den sosialdemokratiske velferdsstaten Noreg, er skulen ein viktig arena i å fremje og sikre utviklinga av demokratiske verdiar for komande samfunnsborgarar. I følgje *Opplæringslova* (2008, § 1-1), har den oppveksande generasjonen rett på ei opplæring der elevane vert forankra i både historiske og kulturtelle innsikter som gjer dei førebudd i møte med deira framtid. Formålsparagrafen konstaterer korleis undervisinga i skulen har eit spesielt ansvar i å sikre elevane haldningar, kunnskap, erfaringar og verdiar som stemmer overeins med demokratiske tradisjonar og tenkemåtar. Formelt sett konstaterer lova demokratioppdraget til skulen, men det er likevel læreplanane som i høgast grad har den reelle makta i kva delar av lova som skal prioriterast og legitimerast gjennom operasjonaliserte læreplanar.

Det er ikkje gitt at barn og unge opplev politiske system der dei finn sinn plass som engasjert samfunnsborgar. Dei etablerte politiske institusjonane, slik som skulen, er under press i å sikre utvikling og å oppretthalde tillit og deltaking blant sine medborgarar (Børhaug, 2007, s. 4). Statistikk visar at unge gjerne tar demokratiet for gitt (NOU 2011: 20, 2011, s. 7), og ein ser at dei unge stemmar sjeldnare enn sine eldre aldersgrupper (LNU, 2017)². Samstundes ser ein eit driv av deltaking på sosiale media – som kan vere ein indikator på at den oppveksande generasjonen yter andre plattformer, enn tradisjonelle politiske institusjonar i deira aktive deltaking (Kvale, 2020). Uansett viser tendensane at nasjonalstatane står ovanfor ei utfordring i sikre tillit blant sine medborgarar og i sikringa av å oppretthalde posisjonen til nasjonale institusjonar og velferdsorgan (Miller & Listhaug, 1990, s. 383).

Det ungdommelege engasjementet kombinert med låge valresultat stillar eit spørjemål til korleis ein kan vidare både oppretthalde og utvikle demokratisk interesse og deltaking blant unge. Statistikk og forskning visar til korleis behovet for å oppsede og integrere framtidige medborgarar i politisk og demokratisk kompetanse er naudsynt i møtet med ei usikker, globalisert verd. Politisk integrasjon er ikkje noko som oppstår utan sosiale prosessar og forhandlingar, og dei kontekstuelle, institusjonelle og individuelle forklaringane vil fungere som påverkande faktorar (Aardal, 2002). Dette er faktorar som skulen kan ha innverknad på, og som den viktigaste statlege institusjonen til barn og unge, er den med på å oppsede og danne verdigrunnlaget til elevane.

² Noreg saman med Finland var dei landa i Norden som hadde dårlegast scorar i valdeltaking blant unge, i følgje LNU-rapporten (2017)

Sidan demokratisk integrasjon ikkje oppstår av seg sjølve, har skulen eit systematisk oppdrag i å oppsede verdiar og kompetanse (Eikeland, 1989). Gjennom nasjonale læreplanar vert undervisinga regulert i medhald av demokratiske vedtekne reformer baserte på politiske vedtak. Når desse vert fornya, slik som ved Fagfornyninga, er det spenning knyta til kva for kompetanseområde reformene satsar og legg ei spesiell vekt på. Ved annonseringa av dei nye læreplanane, ga Utdanningsdirektoratet inntrykk av eit aukande fokus på utviklinga av kritiske reflekterte elevar og tverrfagleg undervising og djupnelæring. Samfunnsmandatet til skulen er med på å leggje grunnlag for den praktiske undervisinga, men opplev mostridande interesser i diskusjonen om skulen skal fokusere på ein individualisering der ein oppsedar den konkurransedyktige arbeidstakaren, eller ei prioritering av utvikling av den demokratiske, solidariske medborgaren. Problemstillinga er med på å belyse kompleksiteten i funksjonen til strukturen til grunnskulen, som vert debattert på tvers av dei politiske retningane.

1.2 Studiens oppbygging

Kapittel 2 vil gje ein omgrepsavklaring og presentasjon av strukturen til nasjonale læreplanar i lys av demokrati og medborgarskap. Deretter vil eg i *Kapittel 3* presentere tidlegare forskning og litteratur om temaet og relevant sosiologisk teori.

I *kapittel 4* legg eg fram studiens forskingsdesign og metodiske val, slik dei blei tatt undervegs i prosessen. Problemstillinga har blitt studert gjennom eit empirinært forskingsdesign med bruk av sensitiverande omgrep, der analysen har føregått gjennom heile forskinga.

Analysen er lagt fram i to kapittel. *Kapittel 5* utforskar korleis lærarar forstår opplæring og oppseding i demokrati og medborgarskap. Dette vert gjort gjennom å undersøke kva vektleggingar dei ulike lærarane har i deira forståing. Denne forståinga samlar eg i fire analytiske kategoriar, *fagleg kunnskap, kritisk tenking, verdigrunnlag* og *aktiv deltaking*. *Kapittel 6* utforskar korleis lærarar praktiserer demokrati- og medborgarskapsopplæring. Funna vert analysert gjennom bruken av Janicke H. Stray sin inndeling av demokratiopplæring *om, for* og *gjennom* demokrati. Avslutningskapittel, *kapittel 7*, gjer eg ein oppsummering av studiens viktigaste funn, og drøftar nokre av funnas implikasjonar.

Kapittel 2: Demokrati og medborgarskap i skulen og læreplanreformer

2.1 Omgrepsavklaring: Demokrati og medborgarskap

Demokrati og medborgarskap markerar seg som dei mest sentrale omgrepa i denne studien. Begge representerer vage og omfattande konsept som kan vere krevjande å avgrense tydeleg – noko som gjeld både i undervisingskontekst og på generell basis. Biesta (2006) understreker korleis eit vagt og altetande tema gjer det vanskeleg å finne ei avklarande mening. I verste fall kan ein risikere at omgrepet har så mange meningar at det til slutt mistar sitt mål og mening (Biesta, 2006, s. 122). I ein opplæringskontekst vil dette kunne by på ulike tolkingar og varierende praksis av undervisingsstemaet, men vil høvesvis bli mest påverka av formuleringa til nasjonale læreplanar – vedtekne av politiske organ og kvalifiserte utval. Læreplanane og utdanningspolitikken har stor makt og innverknad på korleis temaet vert omtalt og undervist i klasserommet, og vert dermed naturlegvis eksponerte for tilbakemeldingar og kritikk frå ulike hald i samfunnet.

Omgrepet *demokrati* stammar i frå antikkens Hellas, der *demos* tydar folk og *kratos* står for styre (Gundelach, 2008, s. 50). Den tradisjonelle definisjonen legg opp til ein bruk i samanheng med nasjonalstatar og større politiske og institusjonelle styringsformer. Enkelt forklart, så vil eit tradisjonelt demokrati vise til ein styreform der folket er med på å avgjere kva slags politikk som skal førast. Til tross for prinsippet om folkestyring, er det større spelerom for å legitimere ulike definisjonar innanfor innhaldet i dette prinsippet, i følgje Held (2006, s. 1). Det vil vere ulike forståingar for korleis folket kan styre og påverke, kven som kan delta og bidra, og kva som vert sett på som kriterie for medlemskap i eit demokratisk samfunn.

For å forstå demokratiomgrepet betre, bør ein vere open for at omgrepet kontinuerleg endrar seg, og akseptere at det vil gå gjennom fleire re-definisjonsprosessar. Samfunnet elles møter stadige nye problem og utfordringar som igjen førar til endringar i struktur og organisering. Det vil dermed vere mogleg å argumentere for at ei demokratioppfatning vil gjennomgå tilsvarande endringar, og gje rom for etableringa av oppdaterte definisjonar. Vidare kan ein då hevde at eit demokratisk samfunn vert kjenneteikna av ein arena der medlemmane har moglegheita til å bidra og ta del i desse transformasjonane og strukturelle endringane i samfunnet. Demokrati bør vise til ei ordning der alle har ein posisjon der dei kan bidra og

vere med på å yte og vidareutvikle demokratiet og vedlikehalde nødvendige organ for kollektivets beste (Biesta, 2006, s. 122).

Ei generaliserande tilnærming til demokratiomgrepet kan svare til FN si kategorisering av kva eit fungerande demokrati bør innebere. Dei fire punkta er følgjande:

- 1) Ein statsform med folkestyre
- 2) Menneskerettigheter og ein uavhengig domstol
- 3) Borgaranes aktive deltaking
- 4) Demokrati som eit felles verdigrunnlag for befolkninga (FN, 2020)

Kategoriseringa visar til både politiske styreformar og strukturar (punkt éin og to), og følgjer ein meir tradisjonell definisjon av demokrati og folkestyre. I ein undervisningskontekst vil dette vise til kognitiv opplæring om politisk organisering og styring. Dei to neste punkta stillar krav til korleis eit demokrati skal leggje til rette for aktive individ, som har moglegheita til å engasjere seg i politiske spørjemål, men samstundes prioritere fellesskapets beste. Saman kan dei vise eit spenningsforhold, gjennom praksisar som er usamde i kva som skal høgast prioriteras. Dette kan vere spørjemål som går ut på om styringsformer skal vektleggje eksempelvis liberale eller sosialistiske ideologiar.

Det finns ei rekkje demokrativariantar, og éin av Habermas sine variasjonar visar til det *deliberative demokrati*. Sentrale prinsipp ved deliberative demokrati går ut på at kommunikative haldning skal gå føre seg i det offentlege rom, og etablere strukturane i samfunnet. Den politiske makta har eit moralsk ansvar i å følgje vekt punkta til den offentlege debatten og føre kommunikasjon med sine medborgarar (Børhaug, 2007, s. 111). Eit slikt demokrati verkeleggjer ei praksis der aktive medborgarar berer fram fellesskapens beste, og sosiale prosessar og forhandlingar oppstår gjennom at individ grupperer seg med andre som har tilsvarande ynskjer og ambisjonar. Det sosiale handlingsrommet etablerer meiningsdannande prosessar der medborgarane ikkje har konstante preferansar og meiningar, men er opne for endringar gjennom sosiale og kommunikative handlingar, der ein får lytte og teste ut sine argument i møte med andre (Elster, 1983). I ein utdanningskontekst, vil eit deliberativt demokrati argumentere for at skulen skal reflektere ein institusjon der ambisjonane og målsetjingane er i stadig endring gjennom kommunikative prosessar, og kan

dermed ikkje vise til ein stabil konserverande kunnskapsformidlande kraft (Børhaug, 2007, s. 112).

Modernitetsdemokratiet og globale prosessar utfordrar vår tradisjonelle krav til etablerte demokratiske funksjonar og definisjonar. Giddens (1997) nemnar korleis ein no i høgare grad har behov for politisk kollektivism i møtet med globale trugsmål (f.eks. miljø). Med dette oppstår det identitetsprosessar hos individet, og eit behov for å lokalisere seg som politisk subjekt i det offentlege rom. Identitetsdanninga er både av individuell og kollektiv karakter, då ein både konstruerer si eigen røyst, men ein gjer dette gjennom sosiale rom og deltaking i diverse institusjonar. Dette kan føre til eit spenningsforhold mellom kollektivisering og individualisering, som stillar krav til at demokratiet må optimalisere forholda for at begge aspekt vert legitimerte (Børhaug, 2007, s. 54).

Oppfatninga av demokrati har ei naturleg kopling til omgrepet *medborgarskap*. På norsk legg omgrepet opp til ei breiare forståing av å vere fullverdige samfunnsmedlem. Til kontrast er det på engelsk, *citizenship*, knyt opp til formelle juridiske rettigheter; altså status i ein rein juridisk forstand. På norsk legg ein opp til ei breiare oppfatning, der medborgarskapet vert forstått som ei deltakande rolle og ei vidare utgreiing av det å vere medlem i eit demokrati (Breivega, Rangnes & Werler, 2019, s. 19). Som fullverdig medborgar skal du oppleve dei same rettane som dine medborgarar og ha moglegheita til å aktiv delta i demokratiske prosessar. Demokratiet på si side er avhengig av fungerande medborgarar og har eit ansvar i å leggje til rette for å oppfylle optimale forhold og realisere lik tilgang på tenester for alle. Medborgarane må på si side stå ansvarlege for samhandlingsprosessar som bidreg i å vidareutvikle og oppretthalde demokratiets funksjonar. Med andre ord er medborgarane og demokrati gjensidig avhengige av kvarandre (FN, 2020).

Det finns ulike teoriar for korleis ein kan vidare kategorisere og forklare dette politiske engasjementet og deltaking i det demokratiske liv. Aardal (2002) nyttar ei tredeling der han skil mellom *kontekstuelle*, *institusjonelle* og *individuelle* forklaringar på politisk deltaking og engasjement. Ved å sjå på kontekstuelle forklaringar vil ein referere til eksempelvis individets økonomiske tilhøve, nærmiljøet og elles korleis den politiske konteksten er organisert og framstilt i media (Børhaug, 2007, s. 4). Vidare vil reine institusjonelle vilkår rette seg mot dei meir formelle rettane og pliktane til medborgarane. For å optimalisere desse forholda er ein avhengige av fungerande institusjonar som skal garantere rettstryggleik for alle; eit rasjonelt

byråkrati som sikrar demokratisk styring og kontroll for sine medborgarar. Rettane og pliktane er nedskrivne i konstitusjonelle lovverk og presenterer ein legitim side ved medborgarskapet. Her finns det store variasjonar i dei ulike demokratiformene, då dei ulike politiske haldningane debatterer om kva statsmakta skal brukast til (Børhaug, 2007, s. 17).

Ved individuelle forklaringar ser ein på ressursar til individet, som kan vere sosioøkonomiske faktorar som svarar til inntekt og utdanning. Det visar seg at slike individuelle attributt er viktige forklaringsvariablar i samanheng med politisk engasjement og deltaking – høg sosioøkonomisk status aukar sjansen for politisk engasjement og deltaking (Børhaug, 2007, s. 17). Vidare hevdar Aardal at individuelt engasjement og bidrag også vert avgjort av personleg politisk interesse, forståing av samfunnet og kunnskap og innsikt om demokratiet (Aardal, 2002, s. 24-9). Sosioøkonomiske faktorar visar seg å vere avgjerande med tanke på politisk engasjement, som til dømes vert illustrert i Maktutgreiinga frå 2003. Her vert det blant anna understrekt at ein må ta omsyn til sosioøkonomiske faktorar som påverkande variablar, med tanke på interesse for deltaking og innverknad i demokratiet. Høg sosioøkonomisk status korrelerer med aktiv deltaking i demokratiet (NOU 2003: 19, 2003, s. 9). I tillegg argumenterer Aardal for at utdanning og kunnskap er i positiv korrelasjon med aktivt medborgarskap.

Dei ulike dimensjonane om politisk engasjement og deltaking kan systematiserast ut i frå Thomas H. Marshall si klassiske utgreiing av medborgarskapet. Her vert det føreslått å dele medborgarskapet inn i tre ulike element, der kvar av dei representerer ulike sett med rettigheter som bør vere oppnådd ved fullverdig medborgarskap:

- 1) Sivile rettigheter
- 2) Politiske rettigheter
- 3) Sosiale rettigheter (Marshall, 2014, s. 28)

Desse tre elementa legg til rette for ein fullverdig medborgarskapsstatus i eit demokratisk samfunn og velferdsstat. Rekkefølgja visar til ein historisk utvikling, der ein på byrjinga av 1700-talet for alvor vart etablert formelle rettigheter og utvikla institusjonar som til saman skulle leggje til rette for individuell friedom (Stray, 2009, s. 68). Vidare på 1800-talet prioriterte ein politiske rettigheter, som eksempelvis retten til å stemme ved demokratiske val og delta i diverse prosessar og organ som hadde institusjonell politisk makt. På 1900-talet blei

sosiale rettigheter institusjonalisert ved hjelp av ei satsing på utvikling av velferdsstatane og ein sosialpolitikk som bidrog til å etablere sosiale godar som gratis utdanning og helsetenester (Stray, 2009, s. 68).

Marshall's analyse frå 1950-talet illustrerer korleis eit fullt medborgarskap kan oppnåast ved hjelp av kategoriseringa av dei ulike komponentane. Han understreker korleis desse rettighetene må vere institusjonalisert i velferdsstaten for å tilfredsstille medborgarane (Stray, 2009, s. 68). Dette var essensielt i eit moderne demokrati, då ein tidlegare hadde sikra desse rettighetene gjennom sosial status i klassehierarkiet. Ein institusjonalisering av tiltaka ville då sikre meir universelle ordningar, betre situasjonen for dei meir vanskelegstilte og legitimere medborgarskapsstatusen (Marshall, 2003, s. 55).

Teorien til Marshall har bana veg for vidare vestleg forskning og utgreiing av demokrati og medborgarskapsforståing. Ein opplevde ei spesiell revidering av omgrepet på 80-talet, med eksempelvis Habermas som trakk fram politiske rørsler og ein ambisjon om ein felles europeisk identitet som motiverande faktorar. Europa var prega av uro og omfattande endringar, slik som sameininga av Tyskland og Sovjetunionens fall. Motstridande politiske interesser gjorde at Habermas hevda at institusjonane til samfunnet blei utfordra av at samfunnet sine borgarar ikkje lenger representerte ein samla homogenitet (Stray, 2009, s. 69). Nye endringar endra gamle perspektiv og utfordra etablerte haldningar og strukturar. Ved slike konflikter og protestar vert forholdet mellom demokrati og medborgarskap satt på prøve (Habermas, 1992, s. 1).

«[...] the institutions of constitutional freedom are only worth as much as a population makes of them [...]» understrekte Habermas (1992, s. 7). Vidare poengterte han korleis den institusjonelle delen av medborgarskapsstatus må samvirke med den aktuelle politiske konteksten, med idealet om fridom som bakteppe (Habermas, 1992, s. 7). Men ulike syn på den politiske verd, kan gjere at ein form for konsensus vil vere krevjande å oppnå. Dermed vil det vere gunstig å forstå diskursen til medborgarskapsomgrepet som eit medierande omgrep som til stadigheit opplev oppdaterte analyser og teoretisk debatt. I tillegg til å leggje til rette for ulike politiske syn, må også demokratiet sikre ein medborgarstatus som legg til rette for interesser til både individet og det kollektive. Medborgaromgrepet er med andre ord eit kompleks omgrep, som førar med seg diskusjonar og politiske endringsprosessar. Dette er

riktig nok essensielt for at demokratiet skal stå og utvikle seg vidare (Kymlicka & Normann, 1994, s. 352-3).

Stray føreslår at ein må forstå medborgarskapet som ei rolle med eit normativt innhald. Dette innhaldet vert til stadigheit fornya og forhandla ut i frå aktuelle politiske, kulturelle og sosiale forhold. Til saman vil desse utgjere samfunnets kollektive referanserammer (Stray, 2009, s. 65-6). Handlingsaspektet til demokratisk medborgarskap baserer seg på pedagogiske prosessar, erfaringar og læring, og spørjemålet om kva institusjonelle og politiske forhold som gjer at demokratiet og fellesskapet går rundt (Stray, 2011, s. 14). Å gje ein klar avgrensa definisjon vil vere problematisk, og ignorere det faktumet at meininga vil variere ut i frå kontekst og stå for noko som er uferdig og i stadig endring (Stray, 2012, s. 30). Dette stillar spesielle krav til at skulereformer og læreplanar heng med på endringsprosessane.

2.2 Nasjonale læreplanar

Ved å studere kunnskapsreformer, kan ein få ei breiare forståing av korleis utdanningsstrukturane endrar seg i takt med samfunnet elles. Denne delen av oppgåva vil sjå nærare på nasjonale læreplanmål og spesielt studere korleis skulen gjennom legitimering av læreplanane fokuserer på demokrati og medborgarskap.

Formålet til nasjonale læreplanar kan me tolke som todelt. På dei eine sida skal dei gje ein tilstrekkeleg fagleg og pedagogisk styring for dei utøvande yrkene, og på den andre sida skal dokumentet fungere som eit verktøy for nasjonal politisk styring i utdanningssektoren (Aasen, Prøitz, Rye, 2015, s. 417). Målet er å konstruere eit rammeverk som skal sikre eit likeverdig utdanningstilbod for alle; både offentlege og private skular i velferdsstaten. Den formelle planen skal skildre korleis skulen legitimerer normer, korleis utdanninga skal gå føre seg og formalisere samfunnsmandatet til skulen (Dale, 2009, s. 12).

Læreplanar er med på å forklare grunnleggjande fundament i skulen slik som til dømes skulens samfunnsfunksjon, fagoppbygging, klasseinndelingar, lovregulering og eksamensordningar. I eit makrososiologisk perspektiv er det interessant å sjå korleis nasjonale læreplanar følgjer både globale trendar og nasjonale tenkemåtar gjennom fornying og endringar i skulereformer. Karseth argumenterer for at både internasjonale og nasjonale forhold påverkar formuleringane til læreplanane (2019, s. 75). Reformene vert konstruert på

ei større institusjonalisert nivå, men i Noreg rår det ein tradisjon som samstundes opnar opp for tolkingar på eit mindre, lokalt nivå. Aktørar som kommunar og skuleleiingar har reell makt i å endre eller stabilisere tiltak gjennom deira fortolking og oppfatning av reforma. Det er høvesvis inga garanti på at reformer vil føre til omfattande endringar i praksis og ideologi (Karseth og Engelsen, 2013, s. 46). Slik utdanningssektoren er organisert i dag, er det lagt opp for ei moglegheit for skjønn og lokal vurdering der skulestyrer kan leggje til egne vurderingar og tolkingar. Denne koplinga er med på å illustrere korleis ein har demokratisk handlerom til å utføre endringar og visar koplinga mellom det nasjonale byråkratiet og mindre aktørar, der høvesvis begge partar har spelerom.

Å sjå reformer, sosiale normer og strukturar i lys av kontekst er eit viktig element i å forstå utdanningsreformer på eit makrososiologisk nivå. Ein sosiologisk utdanningsforskingstradisjon visar til korleis skulen på ulike måtar reproducerer sentrale strukturar i storsamfunnet elles. Vidare kan ein betrakte grunnskulen som ein sosial institusjon som reflekterer sentrale verdiar til velferdsstaten og konstruerer ein praksis der ein oppsedar framtidige medlem av demokratiet. Sjølv om læreplanane spelar ei sentral rolle i det norske utdanningssystemet, vil dei samstundes ikkje avdekke heile biletet av kva som føregår i klasserommet og undervisinga. Blant anna Christensen nemnar *den skjulte læreplanen*, som visar til all den sosiale kompetansen elevane mottar gjennom uskrivne normer og reglar i skulestrukturen. Læreplanen visar berre til den reine didaktiske dokumentasjonen, mens mykje av det som skjer i klasserommet ikkje kan forståast ut i frå det formelle innhaldet. Dokumentasjon av læreplanar gjer uttrykk for den offisielle skulepolitikken og korleis utdanning skal fungere på eit institusjonelt nivå (2015, s. 65). Den skjulte læreplanen er på den andre sida ein indikator på korleis legitimerede formaliseringar ikkje er tilstrekkelege for å avklare situasjonane i klasserommet. Likevel er ambisjonen til læreplanane at dei skal fungere som eit bidrag i å definere skulen og etablere formelle strukturar for undervisingskvardagen.

2.2.1 Arbeid med å fornye reformer: Ludvigsenutvalet

Institusjonelle endringsprosessar, som opprettinga av nye læreplanmål, er ein del av historiske og kulturelle prosessar. Gjennom slikt arbeid bidrar ein i å danne meining og orden av våre oppfatningar av utviklinga til samfunnet (Brunsson & Olsen, 1993, s. 25). Endringar i læreplanar visar til samanhengen mellom idear og praksis, og endringar heng tett saman med dei aktuelle kontekstane dei vert implementert i. På den måten vil nokre argument ta i mot meir støtte og på den måten ha større moglegheit til å utløyse fornying. Arbeidet er avhengig

av korleis aktuelle aktørar, med varierende interesser på ulike nivå, spelar saman i forhandlingsprosessane (Karseth, Møller & Aasen, 2013, s. 13). Formuleringa av nye læreplanar tar utgangspunkt i ein ambisjon med å målretta utføre endringar i visjonar og meir spesifikke målsettingar. Prosjektet i å framstille ein plan for framtidige læreplanar er basert på eit uttrykk om å skape endringar i styringa på eit administrativt nivå, som igjen påverkar den praktiske undervisinga. Fagfornyninga er det nyaste eksempelet på ein slik prosess.

Fagfornyninga visar til namnet på prosessen med å fornye tidlegare læreplanar (Kunnskapsløftet 2006) og fekk si byrjing med Ludvigsenutvalet. I 2013 vart det oppretta eit utvalt oppnemnt av kongelig resolusjon, leia av Sten Ludvigsen. Ludvigsenutvalet fekk i oppdrag å vurdere grunnskulens opplæring og sette faga opp mot framtidige kompetansekrav i relasjon til samfunns- og arbeidslivets utvikling. Ei utgreiing presentert for Stortinget i 2014 visar korleis den norske skulen opplev dette kompetansebehovet som reelt i møte med eit samfunn i stadig endring. Utvalet formulerte at elevane må oppleve ei undervising som førebur dei på framtidig medborgarskap, og krev ei fornying av dåtidas fagstruktur (NOU 2014: 7, 2014, s. 7).

Innhaldet til rapporten understreker korleis skulen bør sørge for at elevane sit igjen med eit omfattande kompetansefelt; som inkluderer både praktisk, kognitiv, sosial og emosjonell utvikling og kunnskap. Ein prioriterer miljø og trivsel, og hevdar det finns samheng mellom elevars sosiale og emosjonelle kompetanse og deira seinare suksess i livet. I tillegg vert det trekt fram eit aukande behov for djupnelæring, då fleire av faga risikerer å bli for omfattande og resultere i overflatisk kompetanse i fagfeltet. Ei utfordring som dei nye læreplanane bør ta tak i, og i høgare grad sikre at elevane opplever progresjon og utvikling i faga (NOU 2014: 7, 2014, s. 8).

Arbeidet med rapporten visar til eit samarbeid med fagtradisjonar og ulike sektorar. Sjølve utvalet består av faglige kompetente personar med relevant erfaring. I rapporten understreker dei sjølv at prosessen med arbeidet har hatt eit mål om å vere opne og inkludere innspel frå andre hold³. Blant anna gjennom deira blogg, *Fremtidens skole*⁴ kunne kven som helst

³ Meir informasjon om utviklingsprosessen finns på Udir sine nettsider: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nye-lareplaner-skall-gi-elevane-tid-til-mer-fordypning/id2678138/>

⁴ Denne bloggen er ikkje lenger tilgjengeleg, då linken inne på Regjeringa sine sider visar til ei sletta side. Sjø meir informasjon om bloggen: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/kom-med-innspill-til-fremtidens-skole/id749348/>

kommentere eller sende e-post til utvalet. I tillegg inviterte dei ei rekkje ulike relevante organisasjonar; til dømes Utdanningsforbundet, Elevorganisasjonen, LO, NHO, slik at dei kan kome med råd til sentrale problemstillingar og utkast. Rapporten skal dermed vere basert på empirisk kunnskap med innspel i frå omfattande evalueringar der arbeidsprosessen har vore prega av tverrfagleg samarbeid (NOU 2014: 7, 2014, s. 17-8). Samarbeidet gjer eit signal om at Fagfornyninga har hatt ambisjonar om å framstå som demokratisk prosess som har forståing for korleis ulike hald og fagretningar kan bistå med relevante innspel for læreplanane.

Frå eit demokratiperspektiv er utgreiinga til utvalet av interesse då rapporten tydeleg markerar seg emnet demokrati og medborgarskap. Det vert føreslått at temaet bør inngå som eit tverrfagleg emne, eitt av tre⁵, og inngå i dei fleste fag i skulen. Med dette argumenterer Ludvigsenutvalet for at demokrati og medborgarskap skal vere ein sentral byggjekloss i framtidens skule og vil markere temaet tydligare enn det førre læreplan formulerte.

2.3 Kunnskapsløftet 2020

Nettsidene til Utdanningsdirektoratet gir alle tilgang til offentlege læreplanmål og innsikt i korleis lærarverket vert strukturert. Innføringa av dei nye læreplanane hadde startskot den 1. august 2020 for elevar frå fyrste til niande trinn, i tillegg til VG1. Resten av trinna vil gradvis innføre LK2020 i løpet av dei neste tre åra (Udir, 2021a). Dette betyr at tiande trinn får fullføre sin grunnskule-utdanning med den gamle lærarplanen (LK06), men vil ta i bruk LK2020 då dei byrjar på vidaregåande utdanning, etter å ha fullført ti år med den opphavslege planen. Arbeidet med å fornye læreplanane er eit tidtakande prosess og det er mykje som skal takast omsyn til; derav er iverksettinga av læreplanane noko som skjer gradvis over fleire år. Figur 1⁶ visar korleis Kunnskapsløftet 2020 er strukturert og illustrerer dei ulike delane i eit hierarkisk forhold til kvarandre. Oversikta viser korleis dei ulike delane ligg under den lovpålagte Opplæringslova og vidare styrt av timefordelinga og den overordna delen – som skal inngå alle fag i skulen. Saman skal dei leggje grunnlag for den kollektive læringa i skulen. Dei skal gje lærarar og tilsette retningslinjer på kva dei skal undervise om, og samtidig opplyse elevar, føresette og publikum om kva skulen prioriterer i deira kunnskapsformidling og oppseding.

⁵ Dei to andre tverrfaglege temaa er «folkehelse og livsmeistring» og «berekraftig utvikling». Til saman skal dei tre temaa ta for seg sentrale samfunnsutfordringar. Sjå meir: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-tverrfaglige-temaer/>

⁶ Figuren er henta frå ein PowerPoint-presentasjon frå Udir sin konferanse om fagfornyninga.

Med tanke på relevansen for denne undersøkingas tema, vil eg i hovudsak prioritere korleis demokrati og medborgarskap vert framstilt i overordna del, og kort forklare temaet i samanheng med opplæringslova og konkrete læreplanar. Opplæringslova på si side inneheld det formaliserte lovverket som skulane er pålagde å følgje. Lova inneheld blant anna formålet med opplæringa, og konkretiserer at skulen skal byggje på demokratiske verdiar i samsvar med kristen og humanistisk tradisjon. Verdiane er overordna demokratiske og formulerer det offisielle samfunnsmandatet til skulen. Lova kan oppleve endringar i formuleringar og nye tilskot, men står relativt stabilt forankra i lovverket. Det vil ikkje vere hensiktsmessig for oppgåvas omfang å gå nærmare i detalj på lova, men vurdert som relevant å konstatere at opplæringslova er den overordna, lovpålagde delen av læreplanane. Med grunnleggande demokratiske verdiar, legg den rammeverket for formuleringa av overordna del og læreplanane. Oppgåva vil heller ikkje vie mykje plass til konkrete læreplanmål, men det er verdt å nemne at dei vert konstruerte i samsvar med overordna del.



Figur 1: Presentasjon av den nye strukturen til læreplanane (Udir, 2019)

2.3.1 Overordna del

Koritzinsky skriv om korleis Fagfornyinga byggjar vidare på Kunnskapsløftet på 2006, men innfører omfattande endringar i den generelle delen av læreplanen. Sidan 1993 har denne stått uendra, men med Fagfornyinga vert den erstatta av «Overordna del». Meininga er å få eit betre fokus på djupnelæring, kritiske ferdigheiter og tverrfagleg læring (Koritzinsky, 2020, s. 9). Denne delen av læreplanverket formulerer overhengande verdiar og prisnipp i den norske grunnskulen og vidaregåande opplæring. Overordna del vart fastsett tidlegare enn LK20 og kom i 2017.

Som nemnt, er skuleverket strukturert ved formålsparagrafen som grunnleggjande prinsipp. I følgje lova skal opplæringa «[...] gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den ein skilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte» (Opplæringslova, 2008, § 1-1). I den overordna delen i lærarverket går ein vidare inn på ein presisering av desse verdiane, og korleis dei meir konkret skal inngå i undervisinga. Denne delen av skuleverket vert strukturert som følgjande:

1. Opplæringas verdigrunnlag,
2. Prinsipp for læring, utvikling og danning og
3. Prinsipp for skulens praksis.

Det vert understrekt at alle desse delane heng tett saman og skal prege heile grunnsynet til undervisinga (Udir, 2021b). I tillegg til dei tre ulike hovudinndelingane er det fleire underpunkter tilhøyrande dei nemnte. Det omfattande materialet visar til prinsipp og verdiar som skal inngå i alle fag og skulen på generelt basis, og ein forventar at innhaldet skal fungere som eit aktiv hjelpemiddel i planlegging av all pedagogisk praksis heilt i frå første klasse til vidaregåande. Det er forventa at tilsette i utdanningssystemet har god kjennskap til innhaldet (Udir, 2019b).

Gjennom å etablere tre gjennomgåande tverrfaglege tema, sender det nye læreplanverket eit signal om tematikk som vil vere relevant i møte med aktuelle utfordringar i samfunnet, og som sett bestemte krav til framtidige generasjonar. Tematikken vert presisert for at ein skal sikre utviklinga av aktuelle ressursar som dagens unge generasjon treng for å sikre fellesskapets godar; både på lokalt, nasjonalt og internasjonalt nivå. Dei visar til utfordringar i samfunnet som krev engasjement frå både enkeltindivid og fellesskapen. Som tverrfagleg tema skal dette gå inn under dei aller fleste faga i skulen, slik at elevane i høgare grad opplev læring med blant anna demokrati og medborgarskap som tverrfagleg læring.

Kapittel 3: Teori og tidlegare forskning

3.1 Skulen sitt samfunnsmandat

I samband med forklaringa til tydinga av demokrati og medborgarskap, er det relevant å trekke fram korleis litteratur omtalar samfunnsmandatet og strukturen til den norske skulen. Som ein offentleg oppsedande institusjon kan ein omtale skulen som definerande kunnskapsformidlar prega av ein skulepolitikk som har demokratiske ambisjonar og pedagogiske prinsipp som svarar til ideal om fridom, opplysing og likestilling (Breivega, Rangnes & Werler, 2019, s. 21). Verdiar som står sterkt forankra i lovverk og læreplanar, men som ikkje forblir upåverka av samfunnsendringar og internasjonale proesessar.

Durkheim konstanterte korleis endringar i samfunnet førar til naturlege endringar i utdanningssystemet (1977). Ein argumentasjon som støttar opp mot relevansen av ein historiesosiologisk framgangsmåte, og som ser nytta av å sjå strukturendringar i lys av verdslege hendingar, konflikhtar og trendar. Den norske skulen har lenge hatt ambisjonar om å vise til ein demokratisk oppsedande institusjon og styrke samfunnsmandatet. Skulen har spesielt etter sosialdemokratiets framvekst i etterkrigstida, vore gjennom ein moderniseringsprosess der ein har satt høgare krav til både sosial mobilitet og kunnskapsnivået til elevane. På slutten av 1900-talet opplevde ein vekslingar mellom å leggje til rette for effektivitet og marknaden, og bevisstgjerjing rundt kulturell oppseding og sosial integrasjon (Telhaug & Mediås, 2003, s. 429). Telhaug og Mediås (2003) omtalte 80- og 90-talet som *individualismens tidsalder*; prega av ei høgrebølgje som utfordra med konservativ og liberal sosialpolitikk (s. 273). I notidas utdanningspolitikk ser ein framleis varierende interesser mellom høgre- og venstresida, og reformer som forsøker å stimulere både individets og fellesskapets beste.

Utdanningsreformer frå andre halvdel av 1900-talet legg opp til ei sosialdemokratisk forståing av kunnskapsformidling og skulen får eit særskilt ansvar i å sikre at forholda legg til rette for vidare utvikling av demokratiet. Telhaug og Mediås omtalar grunnskulen som eit viktig bidrag i *nasjonsbygging*, og argumenterer for at skulen skal integrere sine medborgarar i det å dyrke «[...] en felles bevissthet hos samfunnsmedlemmene gjennom formidlinga av en felles nasjonal symbolverden og en nasjonal felleskultur» (Telhaug & Mediås, 2003, s. 13). Skulen skal også integrere ein demokratisk oppseding og politisk sosialisering. Telhaug og Mediås understreker korleis utdanninga skal bidra i å danne elevar som framtidige statsborgarar og

medborgarar både ved hjelp av kunnskapsformidling og «øvelse i demokratiske ferdigheter» (2003, s. 14). Denne presiseringa legg opp til at det ikkje er tilstrekkeleg med undervising og kunnskapsformidling; elevane skal oppleve demokrati i praksis og få ei oppseding i demokratisk medborgarskap. Skulen står då ovanfor ei utfordring i å sikre sine elevar ein pragmatisk, konstruktiv og fruktbar utdanning som er med på å bidra positivt i forsterke barn og unge sin demokratiske kompetanse (Stray, 2011, s. 13).

Samfunnsmandatet til skulen er tosidig og motsetnadsfylt, skriv Stray (2009, s. 5). Skulen skal på den eine sida sørge for at elevane får utvikla sitt eige 'individuelle prosjekt' som legg til rette for ei oppseding av sjølvstendige medborgarar som realiserer ein posisjon i arbeidsmarknaden og økonomisk sjølvstende. Samfunnsmandatet konkretiserer korleis individet har juridiske rettar til utdanning og oppseding, og skal leggje til rette for undervisinga til den enkelte elev. På den andre sida skal skulen symbolisere ein solidarisk, kollektiv samfunnsinstitusjon som foreinar ein politisk og kulturell konsensus, der elevane opplev ein undervisningskvardag som fokuserer på å førebu og oppsede framtidige fullverdige samfunnsmedborgarar. Som eit resultat av den demokratiske politiske kulturen, skal skulen som samfunnsinstitusjon sørge for at barn og unge tileignar seg demokratisk kompetanse (Stray, 2009, s. 5). Som ein oppsedingsinstitusjon er skulen plikta til å dyrke fram individ som gagnar fellesskapen og samfunnet elles. Sentrale verdiar og haldningar skal formidlast og dyrkast vidare slik at dei neste generasjonane opplev eit normativt fundament med medborgarar som ser nytten av kunnskap og samfunnsdeltaking (Stray, 2011, s. 74).

Filosofen John Dewey adresserte i *Democracy and Education* (1916⁷) tydinga og utfordringar knyt til å sikre kvaliteten på offentleg utdanningstilbod, og understrekte samstundes viktigheita av utdanning for å vidareutvikle og oppretthalde sjølvet og samfunnet. I hans oppfatning er ein avhengige av å overføre gjennom kommunikasjon mellom yngre og eldre garde. For at det sosiale liv skal eksistere vidare må ein overføre ein kommunikasjon basert på vanar, tankar og kjensler. Teorien til Dewey understreker viktigheita av å utdanne framtidige fullverdige samfunnsmedlem, og understreker samstundes at dette er prosessar som skjer heile livet. Barne- og ungdomsåra markerer seg som spesielt viktige i etablering av kompetanse og verdigrunnlag, og som ein sosialisering- og læringsarena er skulen spesielt markant.

⁷ Opphavsleg utgitt i 1916, men vil vise til ei seinare utgåve i denne utgreinga

«Communication is a process of sharing experience till it becomes a common possession» (Dewey, 1944, s. 9). Kommunikasjonen mellom aktørar er avgjerande for å finne ei felles meining og for å oppnå fellesskap. Som sosiale vesen er menneske interessert i kommunikasjon; både på smått og stort nivå. Opp gjennom åra har denne kommunikasjonen endra seg og blitt meir komplekse og omfattande i det siviliserte samfunn. Når dette skjer er behovet for å oppleve opplæring i formaliteter meir viktigare enn tidlegare. Då vil formell skulegang vere ei løysing på å sikre yngre generasjonar kompetanse på kommunikasjon og samhandling. Men då må ein sørge for at dei unge opplev ei læring som byggjer bru mellom teoretisk og praktisk kunnskap, som vil hjelpe dei i kommunikative forhandlingsprosessar (Dewey, 1944, s. 9). Tilnærminga til Dewey illustrerer ei større vektlegging av dialog og rein deliberasjon, og tonar heller ned tydinga av formelle kunnskapar og fagleg kompetanse (Solhaug, 2008, s. 257).

Skulepolitikken opplev dragningar mellom høgre- og venstresida; der venstresida vil styrke samfunnsmandatet, men høgresida ynskjer ei prioritering av høgare kunnskapsnivå og utviklinga av grunnleggande, målbare kompetansar⁸. Eit konkurransedrivne perspektiv som skal førebu elevane på seinare deltaking i arbeidsmarknaden og forsyningar med arbeidskraft i næringslivet (Volckmar, 2016, s. 127). Gnissingane mellom individualisering og kollektivisering er med på å illustrere sentrale problemstillingar i utdanningssektoren, og bidrar i å belyse kompleksiteten i oppsedingsoppdraget til skulen. Samfunnsmandatet er sterkt forankra, men praktiseringa og tydinga vert tolka som meir individualisert enn tidlegare. Stray nemnar denne individualiseringa som konsekvensar av ein nyliberal ideologi der elevane er brukarar, og skulen er ein verksemd (Stray, 2018). Utsegna tar utgangspunkt i korleis skulen er praktisert og tolka gjennom Kunnskapsløftet frå 2006.

Tradisjonell utdannings sosiologi tar gjerne utgangspunkt i strukturfunksjonalistisk eller konfliktteoretisk perspektiv. I denne samanheng vil eg argumentere for korleis eit strukturfunksjonalistisk syn på demokrati og medborgarskapsopplæringa gjer innsyn i samfunnsmandatet til skulen og korleis skulen som oppsedande institusjon har eit ansvar i å dyrke fram medborgarar som gangar samfunnets beste (Ballantine, 2001, s. 7). Ein ser på elevane som komande samfunnsmedlem som skal seinare utøve sine pliktar for fellesskapets beste – og har ein bestemt funksjon dei skal utfylle. Samstundes kan ein sjå konfliktar i dei

⁸ Slik som lesing, rekning, skriving; ferdigheiter som vert målt i nasjonale og internasjonale prøvar.

overlappende funksjonane; mellom å utvikle konkurransedyktige arbeidsmarknadsdeltakarar og solidariske samfunnsmedlem. Høgre- og venstrepolitikken illustrerer korleis samfunnsmandatet til skulen byr på konflikhtar i tolkinga av kva som skal prioriterast som hovudfunksjonen til skulesystemet. Desse usamdheitene mellom høgre- og venstresida er ein indikator på korleis dei politiske retningane har varierende syn på kva funksjon skulen skal prioritere, og derav diskusjon rundt korleis læreplanar skal strukturast.

3.2 Forsking om demokrati og medborgarskap i skulen

Interessa rundt demokrati og medborgarskap har auka dei siste åra, og både forskning og politikk er prega av ei forståing der demokrati ikkje er noko som implisitt 'kjem av seg sjølv', men noko som må lærast i likskap med andre kompetansar, slik som lesing og rekning (Børhaug, 2012). Ein kan argumentere for at demokrati og medborgarskap har tidlegare vore meir implisitt enn eksplisitt formulert i både forskning, undervising og læreplanar, men tar no eit steg i retninga mot ei tydelegare prioritering. Forsking og diskusjon visar til korleis temaet bør i høgare grad implementerast i diskusjonen om opplæring og undervising, og ikkje minimerast til å utelukkande basere seg på teoretisk og politisk kunnskap om demokratiets funksjonar. Denne forståinga avgrensar temaet og det demokratiske oppdraget til skulen. Elevane må i følgje pedagogisk forskning, også oppleve ei undervising der dei får moglegheita til å utøve demokratisk medborgarskap, og implementere lærdomen til samfunnet utanfor institusjonen (sjå eksempelvis; Solhaug & Børhaug, 2012; Berge & Stray, 2012; Biesta, 2006). Den praktiske undervisinga skal ikkje berre forståast som kunnskap, men også formidlinga og utviklinga av ferdigheiter, haldningar og verdiar (Stray & Sætra, 2015, s. 461).

Frå eit opplæringsperspektiv vil undervising av demokrati og medborgarskap ha som hovudmål å oppsede elevane til korleis bli fullverdige, aktive medborgarar i samfunnet. Skulen vert ein sosial arena som demokratiet brukar som eitt av sine skarpaste verktøy til å dyrke fram haldningar, kunnskapar og ferdigheiter som samsvarar med den politiske kulturen velferdsstaten ynskjer å fremje (Stray & Sætra, 2015). Som ein sentral og essensiell institusjon i den sosialdemokratiske velferdsstaten Noreg, får skulen ei omtale om å vere eit grunnleggande element i skapingsprosessen av nasjonal identitet, og ivaretaking av velferdsstaten. Utdanningssystemet skal bidra til å jamne ut sosioøkonomiske skilnadar og oppretthalde eit egalitært samfunn i samsvar med den norske velferdsstatens ideologi (Sakslind, 2002, s. 116-117).

I kapittel 5 vil eg sjå korleis desse ulike målsetningane og ideane om demokratiundervising kjem til syne i lærarane sine forståingar av denne oppgåva, uttrykt med dei analytiske kategoriane *fagleg kunnskap*, *kritisk tenking*, *verdigrunnlag* og *aktiv deltaking*. Kategoriane er baserte på funna frå det innsamla datamaterialet, men reflekterer samstundes idear og meiningar relevant litteratur og forskning uttrykker om temaet. Gjennom dei analytiske kategoriane får ein eit tydeleg inntrykk av at demokrati- og medborgarskapsforståinga visar til eit kompleks og omfattande tema – noko som forskinga i høg grad implementerer.

3.2.1 Opplæring om, for og gjennom demokrati

I samband med demokratiopplæring er Jannicke H. Stray si bok – *Demokrati på timeplanen* (2011) – mykje sitert (Børhaug, 2017, s. 3). Det sentrale i dette verket er korleis ein kan forstå demokratiopplæring i skulen, og det faktumet at slik opplæring har blitt nedprioritert ved tidlegare læreplanar. Hennar forståing av opplæring i demokrati vil vere utgangspunkt for analysen til funna frå datamaterialet i analysekapittel 6, og hjelpe å illustrere korleis lærarande anvender undervising i demokrati og medborgarskap. Dei analytiske kategoriane vil ta utgangspunkt i Stray si tredeling av demokratiopplæring og fungere som teoretisk rammeverk. Dette vart ikkje bestemt på førehand, men markerte seg som ei naturleg analytisk kategorisering etter kvar som analyseprosessen gjekk sin gang.

Temaet demokrati og medborgarskap visar til eit komplekst og omfattande fenomen, og i skulesamanheng bør elevane både ta i mot teoretisk kunnskap, men også sjølv erfare demokratiske prosessar. Dette stillar krav til lærarar og undervisinga deira. For å tydelegare vise til korleis demokratiopplæring i skulen kan forståast, føreslår Stray å følgje ei tredeling av undervisinga. Hennar forståing hentar inspirasjon frå Arthur og Wright (2001) formulerer ho ei tilnærming med utdanning *om*, *for* og *gjennom* demokrati. Dei tre tilnærmingane tar for seg korleis ein kan undervise i demokrati og medborgarskap og understreker korleis temaet legg opp til ein meir kompleks forståing enn først antatt. Denne forståinga av demokratisk opplæring vart brukt som utgangspunkt i NOU's «Ungdom, makt og medvirkning» frå 2011, og understreker korleis teorien til Stray er blitt allmenn akseptert og anvendt i større omfang. Denne tredelinga vil også vere rammeverk for dei ulike delkapitla under analysekapittel 6.

Eit punkt visar til opplæring *om* demokrati. I ein samfunnsfagleg kontekst skal elevane ta i mot undervising og kunnskap om ulike demokrati og deira strukturar. Målet er å utvikle elevar med kunnskap og forståing av samfunnet rundt; både i ein lokal, nasjonal og

internasjonal kontekst. Det handlar også om historiske fakta og utviklingar og tileigne seg kunnskap om korleis politiske prosessar føregår; både i demokratiske og ikkje-demokratiske kontekstar. Opplæring om demokrati visar til den opplæringa som enklast mogleg legg opp til ei testing av kompetansen til elevane; ved hjelp av tradisjonelle prøvar for eksempel. Å lære seg om demokratiet vil skape eit naudsynt grunnlag for ei breiare forståing av samfunnet me lev i. Dette svarar til basiskunnskap som ein krev for at elevane skal kunne utvikle seg til å bli pliktige og informerte medborgarar (Stray, 2011, s. 107-8). Ein slik demokratiopplæring følgjer ein meir tradisjonell oppfatning av kva undervising om demokrati og medborgarskap skal innebere; den reine, teoretiske kunnskapen og læra om korleis demokrati fungerer. Det er riktig nok ikkje eksklusivt for samfunnsfaga, då andre fagtradisjonar vil også vere naudsynt for å oppnå tilstrekkeleg demokratisk kompetanse. Dette vert eksempelvis argumenter for gjennom å vise til demokrati og medborgarskap som tverrfagleg tema.

Neste punkt visar til opplæring *for* demokratiet. Dette visar til ferdigheiter som elevane bør tileigne seg; slik som kommunikasjon og kritiske evner. Kritisk tenking og lesing, saman med evne til å kommunisere, skal innverke på alle fag i skulen og fungere som eit overordna mål for skulen. Gjennom argumentasjon, forhandlingar og fornuft skal elevane engasjere seg for å påverke eigen situasjon. Ferdigheitene legg opp til ein krav om naudsynt kompetanse på feltet, for at elevane skal kunne utvikle kritiske evner og stille spørjemål til informasjonen dei vert eksponerte for. Med andre ord, opplæring for demokrati er avhengig av informasjon og kunnskap. Eksempelvis kan dette vere opplæring om demokratiet, men vel så vere naturfagleg eller matematisk kompetanse (Stray, 2011, s. 107-8).

I utgangspunktet er ikkje opplæring for demokrati like naturleg å teste elevane i, slik som opplæring om demokrati er eit eksempel på. For å stimulere læringa blant elevane, bør ein leggje opp til at skulen og lærarane gjer rom for at elevane kan sjølv kan fordjupe seg i sine interesser og ta stilling til desse sakene på eit vitskapeleg og sakleg grunnlag (Børhaug, 2018, s. 268). Slik undervising vil vere relevant i alle fag og opne opp for både djupnelæring og tverrfaglege samarbeid.

Siste inndelinga går ut på opplæring *gjennom* demokrati. Her skal elevane sjølve føle at dei deltar i eit demokrati og skal erfare dette gjennom ulike læringsmetodar. Stray skriv at denne læringa bør helst skje utanfor dei største politiske institusjonane, og heller fokusere på naturlege demokratiske settingar for elevane sjølve. På denne måten skal elevane sjølve erfare

korleis demokratiet fungerer i praksis og kunne trekke parallellar til andre demokratiske prosessar som høv seg i deira livsverd. Med fagleg kompetanse i sekken, skal elevane kunne navigere seg i eit demokratisk landskap, og sjølv erfare aktiv deltaking. Dei skal forstå korleis demokrati skjer på større og mindre nivå, og korleis dei kan bidra i å vidareutvikle og påverke demokratiske institusjonar. Slik læring kan vere å delta i ulike organisasjonar i lokalmiljøet, engasjere seg i verv i elevrådet og skrive lesarinnlegg (Stray, 2011, s. 109).

Mellommenneskelege relasjonar som kan sjåast på som ei førebuing til seinare politisk deltaking (March & Olsen, 1995), og opplæring gjennom demokrati har ambisjonar om å stimulere ein overføringsverdi til større institusjonelle organ (Børhaug, 2018, s. 271).

Andre vil heller hevde at elevane vil med fordel utvikle breiare kompetanse ved å lausrive seg meir i frå elevane sin eigen livsverd. Viss elevane lærer å relatere demokratiske prosessar til bestemte kontekstar, og i møte med deira livsverd, kan det vere problematisk å overføre læringa til andre kontekstar. Biesta og Lawy (2006) argumenterer for korleis slik opplæring kan skape forvirring og kjensle av avmakt i møte med større institusjonelle demokratiske organ. Dei formidlar ei uro over minskande interesse og engasjement frå unge knyt til politisk deltaking og visar til statistikk om korleis ungdoms deltaking rundt offisiell politikk har minska dei siste tiåra. Sjølv om politisk aktivisme er noko som i mange tilfelle vert utvikla seinare i livslauget, så visar forskning at unge i dag skil seg negativt ut frå tidlegare tiår (Biesta & Lawy, 2006, s. 64).

Lærdom om demokrati og medborgarskap skjer i alle referanserammer unge finn seg og kan relatere seg i. Opplæringa er ikkje eksplisitt for utdanningssektoren, og truleg berre ein brøkdel av inputten unge vert eksponert for. Demokratisk lærdom vert også bestemt av ytre kulturelle, sosiale, politiske og økonomiske faktorar som også har påverknad blant unge og barn. Med andre ord, elevar si forståing av demokrati og medborgarskap er noko som oppstår kontinuerleg, og i alle slags kontekstar. Biesta og Lawy hevdar at det er problematisk å basere undervising om temaet på eit dominerande individualistisk nivå. Ein må fokusere på den større konteksten, og ikkje redusere barn og unge til eit individuelt læringsfelt (Biesta og Lawy, 2006, s. 75). Dette vil minimere konteksten til elevane, og gjere det krevjande å overføre lærdomen til andre nivå seinare i livet (Børhaug, 2018, s. 2018).

Lærdomen både om, for og gjennom demokrati visar til ei oppdeling av temaet som samsvarar med dagens opplæring. Det er likevel diskusjon korleis denne læringa skal

praktiserast og kva som optimaliserer læringa for elevane. Tradisjonelt sett vil undervising i demokrati og medborgarskap vise til samfunnsfaga (Børhaug, 2017, s. 3). Den basis-kunnskapen er framleis essensiell i tre-delinga, og heilt elementær for den heilskapelege forståinga av demokrati og medborgarskap, og utviklinga av opplæring for og gjennom temaet. Eit breitt kunnskapsfelt vil leggje grunnlag for vidare kompetanse- og ferdigheitsutvikling, og ein minimal kunnskapsinnhending vil bremse læringsprosessen. Likevel er opplæringa så mykje meir enn læra om demokratiet. Her visar forskning at norske elevar har god kompetanse, som eit resultat av ein undervising som i høg grad vert dominert av faktakunnskap om demokrati og medborgarskap. Likevel er det konsensus blant forskning på temaet om at slik læring ikkje vil vere tilstrekkeleg for at elevane skal delta i demokratiet (Larsen, 2021). Dette er med på å utfordre den tradisjonelle oppfatninga om korleis demokrati inngår som berre samfunnskunnskap og framhevar korleis opplæringa innanfor temaet er komplekst og omfattande.

3.2.2 Kritikk av Kunnskapsløftet 2006

Ein har hatt lange tradisjonar med at demokrati og medborgarskap går inn som teoretisk pensum i faga; spesielt i samfunnsfaget (Koritzinsky, 2020). Temaet vert også reint formalisert gjennom formålsparagrafen og det overordna samfunnsmandatet til skulen. Likevel er det læreplanane som i høgast grad fører styringa på innhaldet i dei ulike faga og den faktiske undervisinga som føregår i klasserommet. Læreplanane reflekterer det samfunnet ein lev i og aktuelle problemstillingar for samtida (Sætra, 2015, s. 43). Perioden der Kunnskapsløftet 2006 vart utgreidd og formulert, vart påverka av ‘PISA⁹-sjokket’ der Noreg sine resultat var vesentleg dårlegare enn ambisjonane skulen og Kunnskapsdepartementet hadde. Dette medførte at læreplanane frå 2006 hadde eit overordna fokus på grunnleggjande ferdigheiter for å forbetre resultat kvalitet, då dei dårlege resultatata fungerte som ein påverkande faktor i formuleringa av ny reform (Stray & Sætra, 2018, s. 99-100).

Denne aukande prioriteringa av grunnleggjande og resultatbaserte ferdigheiter fekk konsekvensar for blant anna demokratimandatet til skulen, noko fleire markerte som uheldig (eksempelvis: Solhaug, 2008; Telhaug & Mediås, 2003; Stray & Sætra, 2018). Utval og rapportar hadde eit overordna fokus på ‘kvalitet’ på grunnleggjande ferdigheiter og prinsipp

⁹ PISA (Programme for International Student Assessment) som målar 15-åringars kompetanse i lesing, matematikk og naturfag. Resultata samanliknar OECD-landa (Udir, 2020).

om målbare resultat. Skarpenes skildrar dette som vår « [...] selvpålagt autistiske opptatthet av måling» og siktar til Kunnskapsdepartementets fokus på kjernekompetansar (2007, s. 24). Den utdanningspolitiske debatten viste ved Kunnskapsløftet ei markant røyst til fordel for internasjonale aktørar og overnasjonalisert regulering (Karlsen, 2015, s. 472). Ein slik politikk legg til rette for utviklinga av konkurransedyktige elevar, og tonar ned dannings- og oppsedingsoppdraget som går på førebuing for medborgarskap og det demokratiske samfunnsliv. Eksempelvis Solhaug uttrykker uro angående korleis medborgarskapsundervisinga vert 'fortrengt', og at Kunnskapsløftet 2006 stod for ei manglande interesse for politisk oppseding og medborgarskapsutvikling (2008, s. 255).

Globale utfordringar, sosiale ulikskapar og ei usikker framtid er berre nokre få av internasjonale spenningsforhold som har konsekvensar for utdanningspolitikken. Å sikre demokratisk kompetanse og integrasjon for nye medborgarar vert stadig satt i fokus og problematisert ut i frå aktuelle utfordringar (Børhaug, 2018, s. 269). Dette vert ikkje tilstrekkeleg formalisert gjennom Kunnskapsløftet 2006, då læreplanane vert for prega av for målretta opplæring knyt til å optimalisere av PISA-resultat (Telhaug og Mediås, 2003). Læringa stod for tradisjonell samfunnskunnskap om demokratiske institusjonar, og valdeltaking. Denne tankegangen burde bli utfordra, og heller fokusere på læring som treng inn i elevanes livsverd, at dei sjølve får delta i demokratiske prosessar, og samstundes leggje til rette for den globaliserte verd (Biesta, 2009). Samfunnsutviklinga stillar særskilde krav til at medborgaroppsedinga og skulereformer formaliserer ein undervising med innhald som svarar til økonomi og arbeidslivrelevans, og samstundes fokuserer på utvikling av internasjonalt orienterte borgarar og globalt medborgarskap (Børhaug, 2018, s. 269).

Stray stiller seg bak dei kritiske standpunkta angående mangelen på demokratisk fokus i læreplanane frå 2006. I *Demokrati på timeplanen* (2011) kjem Stray med kritikk av den opphavelige forståinga av skuleverket; at ein skal tileigne seg grunnleggande ferdigheiter for at elevane skal kunne delta i demokratiet. I følgje Stray, er dette med på å tone ned skulens demokratimandat, og ikkje tilstrekkeleg for å oppnå maksimal effekt av ein demokratisk oppseding (2011, s. 5-6). Fleire røyster argumenterer for at skulen bør minimisere tradisjonell kunnskapsformidlande demokratisk opplæring om politiske institusjonar, til fordel for undervising der elevane sjølve får erfare deltaking i demokrati, for å oppnå optimalisert læring om demokratiske prosessar (Solhaug & Børhaug, 2012). I tillegg er det fleire forskarar

som hevdar at opplæringa må skje innanfor livsverda til elevane (sjå eksempelvis: Biesta, 2009; Stray, 2011; March & Olsen, 1995)

Stray formulerte ein kritikk av Kunnskapsløftet frå 2006 og ein problematisk mangelfull formulering av temaet. Ho hevdar det er naudsynt å omsetje eit statsvitskapeleg fenomen som demokrati og medborgarskap til ein pedagogisk formulering som er høveleg for utdanningskonteksten. Slik som den norske skulen var strukturert under LK06, presenterte ikkje den nasjonale læreplanen tydelege retningslinjer eller planar for korleis ein skulle realisere samfunnsmandatet som formulert i opplæringslova. Oppseding i demokrati og medborgarskap vert forstått implisitt gjennom lærarverk og opplæringslov og ikkje tydeleg nok konkretisert i læreplanverk eller læremål (Stray, 2010). Ved ei slik prioritering, vert det forstått at demokratisk meborgarskap er ein forventa konsekvens av undervisinga, men stillar ingen eksplisitte krav til korleis den skal utførast (Stray, 2011, s. 15).

Ved utforminga av dei nye læreplanane – gjennom Ludvigsenutvalet – vart det meir tydeleg at den tradisjonelle demokratiske forståinga vart satt under press. Det vart symbolisert at reforma skulle ha større ambisjonar rundt demokratiopplæring og vidare presisere samfunnsmandatet til skulen. Ein la mindre vekt på politisk kompetanse og samfunnskritikk, og la heller større fokus på samhandlingskompetanse, noko Børhaug skildra som «[...] ei samansmelting av elevanes si livsverd og omgrep frå arbeidslivs- og leiingsforskning om samarbeidande, motiverte kunnskapsarbeidarar» (2018, s. 269). Utsegna illustrerer omfanget til demokratiopplæring, som dei nye læreplanane i høgare grad har tatt til seg.

Rapportane og oppdatering av dei nye læreplanane illustrerer at det har blitt gjort omfattande endringar i fokuset på demokrati og medborgarskap, og gjennom å formulere omgrepa som eit tverrfagleg tema, sender ein eit signal om viktigheita av temaet. I tillegg vert dei no tydelegare konkretisert og knyt eksplisitte forventningar til undervising i temaet. Ein kan hevde at utdanningspolitikken har tatt til seg kritikken av Kunnskapsløftet og vedtatt større endringar i demokratiforståinga. I analysekapitla vil lærarane vise korleis dei – som har jobben med å vidareformidle og undervise i dei nye læreplanane formaliserer – forstår og praktiserer temaet. Sjølv om reforma er vedtatt, er det høvesvis spenning knyt til kor mykje påverknad den har i møte med etablerte forståingar og undervisningsstrukturar. Dette vil analysekapitla i denne undersøkinga forsøke å demonstrere.

Kapittel 4: Metode

Forskningsdesignet i denne oppgåva har basert seg på empirinær tilnærming, som vil seie at det i liten grad vart formulert eit spesifikt teoretisk grunnlag ved utforminga av prosjektet. På denne måten gjekk eg i gang med datainnsamlinga med å vere teoriopen og opna opp for at empirien i høg grad styrte teorien som seinare vart valt ut. Likevel bør det nemnast at som førebuing til intervju investerte eg tid i å lese meg opp på samfunnsmandatet til skulen og sette meg inn i læreplanane for å betre kunne formulere ein intervjuguide. I tillegg har heile prosessen vore påverka av tankar om utdannings sosiolog og annan sosiologisk teori som har vore med på å hjelpe å gje mening til empirien. Likevel var det ikkje før datainnsamlinga vart ferdig at oppgåva fekk nærmare teoretisk tilnærming og analysen vart formulert med hjelp av teoretiske perspektiv.

Intervjua ville få fram korleis demokrati og medborgarskap vert forstått og praktisert av lærarane. Ein kan omtale omgrepa som sensitiverande, slik som Blumer (1969) omtalar er av relevans for sosiologisk forskning. Han skiljar mellom definitive og sensitiverande omgrep, der definitive visar til eksakt definerte klassar med tydelege avgrensa definisjonar. Sensitiverande omgrep er på den andre sida ikkje tydeleg avgrensa og manglar spesifisering. I ein forskningssituasjon vil sensitiverande omgrep fungere som ein peikepinn på kva datamaterialet vil omhandle og kartleggje (Blumer, 1969, s. 150). Referanserammene er ikkje gitt, noko som opnar opp for moglegheita for at fleire tolkinga og definisjonar vert konkretisert. I denne undersøkinga er demokrati og medborgarskap eit slikt omgrep då det ikkje finns klare, spesifikke definisjonar og retningslinjer på korleis temaet skal bli forstått og utøvd. Datamaterialet får fram korleis informantane har ulike tilknytingar til temaet og prioriterer ulike vektleggingar og tolkingar. Likevel har dei alle til felles at dei har tankar og meiningar om demokrati og medborgarskap som alle inngår under definisjonen. Men med tanke på kompleksiteten til temaet vert det naturleg å kategorisere demokrati og medborgarskap som sensitiverande omgrep som byr på ulike tolkingar av dei individuelle lærarinformantane.

4.1 Utval

Utvalet av informantar i denne undersøkinga baserer seg på eit strategisk utval, der utgangspunktet for rekruttering er basert på å innhente informasjon frå ei strategisk utvalt gruppe; nemleg lærarar (Silverman, 2014, s. 61). Etersom undersøkinga er oppteken av å finne generaliserande funn om lærarars oppleving av oppseding for demokratisk

medborgarskap stilte eg ikkje nokon spesielle strenge krav utanom det. Målgruppa skulle vere ein kven som helst lærar som arbeider i den norske grunnskulen. Likevel hadde eg eit ynskje om å ha variasjon, med tanke på eksempelvis kjønn og tal år med erfaring i yrket. På denne måten ville eg dekkje ulike representantar i frå lærargruppa og moglegvis få meir variasjon i datamaterialet.

Rekrutteringsprosessen gjekk trått i byrjinga då det viste seg å vere krevjande å få tak i tilfeldige utvalte informantar i Bergen-området. Gobo skildrar dette som *the phenomenon of nonresponse* (2008, s. 3). Eg opplevde at skular og tilsette ikkje svarte på e-postar og fekk inntrykk av at lærarar vart ettertrakta som informantar i liknande undersøkingar; dømesvis for lærar- og pedagogstudentar som også treng lærarinformantar til deira studiar. På grunn av denne motstanden valte eg relativt raskt å basere utvalet mitt på tidlegare kjennskap og sosialt nettverk. Sjølv datainnsamlinga gjekk føre seg i perioden 28. oktober 2020 – 10. desember 2020. Det vart utført seks individuelle intervju og eitt intervju med to gifte informantar der begge var lærarar, men på ulike skular. Fire av informantane var tilsette på barneskule, to var tilsett på ungdomsskule og to var vikarar på både barne- og ungdomsskule. Det var eigentleg reine tilfeldigheiter som førte til at utvalet består av fire kvinner og fire menn, og dekkjer alt i frå nyutdanna til lærarar som nærmar seg pensjonistalder. Dette var riktig nok ynskjeleg frå byrjinga av, men den krevjande rekrutteringsprosessen førte til ein tankegang der eg var nøgd så lenge eg fekk rekruttert lærarar i heile teken. Dette avgjorde også at eg følte åtte informantar var tilstrekkeleg for denne undersøkinga.

For å få tilgang til potensielle deltakarar var eg avhengig av å nytte meg av mitt sosiale nettverk for å skaffe høvande informantar. Fem av informantane fekk invitasjon etter å ha blitt kontakta av felles kjennskap. Éin informant vart kontakta etter å ha vore ein bidragsytar på eit offentleg digitalt arrangement om kritisk tenking og nye læreplanar. Dei siste to vart direkte kontakta baserte på felles kjende. Ved opprettinga av kontakten fekk alle informantane tilgang på informasjon om forskingsopplegget og generell kommentarar til kva intervjuar skulle omhandle.

4.2 Presentasjon av utval

Denne delen av kapittelet vil ta for seg ein kort presentasjon av dei ulike informantane. Dette er for å kartlegge variasjon mellom lærarane. Dette går blant anna på deira erfaring i yrket,

utdanningsløp og alder. Til saman utgjer informantane eit breitt utval av ulike lærarar på grunnskulenivå.

L01: Elise

Nyutdanna lærar frå høgskule. Har ikkje fast jobb, men har hatt mykje erfaring som vikar i alle ulike årstrinn. Har tatt lærarutdanning 5.-10. trinn med matematikk, kroppsøving, samfunnsfag og tar i tillegg etterutdanning i IKT.

L02: Sofie

Nyutdanna lærar frå høgskule med utdanning i 1.-7. trinn. Har ikkje landa fast stilling, men har hatt på seg mykje vikariat på ulike skular. Trivst best på dei lågaste trinna, men likar godt å ha matematikk på ungdomskulenivå. Har i tillegg til matte, naturfag, norsk og kroppsøving. Tar no etterutdanning i spesialpedagogikk.

L03: Margrethe

Utdanna adjunkt (fire år) frå høgskule med fag som naturfag, kroppsøving, matte, norsk KRLE. Har noverande stilling som administrativt ansvarleg på 5.-7. trinn. Har over tjue års erfaring som lærar.

L04: Willy

Utdanna adjunkt; ferdig på høgskulen i 1985, men har tatt etterutdanning (i tysk) så seint som på 2000-talet. Vore inn og ut av læraryrket grunna til tider manglande motivasjon. Har hatt noverande stilling i åtte år, men nærmare førti års erfaring totalt.

L05: Arve

Utdanna adjunkt med tillegg. Har fagleg kompetanse i naturfag, matematikk, geografi og informatikk. Ferdig utdanna i 2000, og har sidan jobba på ungdomsskule. Har vore kontaktlærar i alle år utanom tre.

L06: Lars Erik

Einaste læraren med lektorutdanning frå universitet. Master i historie, og har i tillegg kompetanse i engelsk og samfunnsfag. Noverande stilling er som kontaktlærar ved ein tiande klasse, som han har følgd sidan åttande klasse. Ferdig utdanna i 2016, men hadde før dette fleire år erfaring som vikarlærar.

L07: Ingeborg

Utdanna lærar frå høgskule med fag som samfunnsfag, naturfag, norsk, matte, idrett og KRLE. Har arbeida i fjorten år, og har no dette året nedsett stillingsprosent grunna etterutdanning. Har framleis kontaktlæraransvar som ho deler med ein annan kollega. Er gift med L08, men arbeider på ein annan barneskule i same kommune.

L08: Nikolai

Adjunkt etter å ha tatt undervising på universitet. Tok studie i historie, kunsthistorie, religionsvitskap, engelsk og liknande. Tok seinare praktisk pedagogisk utdanning og har jobba i rundt ti år som lærar. Er kontaktlærar ved barneskule på stortrinnet. Gift med L07.

4.3 Det kvalitative intervjuet

Kvalitative forskingsintervju skal fungere som eit bidrag i få fram menneskes erfaringar og opplevingar av deira verd. Som forskingsmetode er det kvalitative intervju oppteken av å få fram ein dialog der informanten genererer den sosiale verd gjennom å referere til eigne refleksjonar og erfaringar (Kvale og Brinkmann, 2018, s. 20). Intervjuet skal svare til daglegdagse samtalar, men sett i ein meir profesjonell kontekst. Kunnskapen skal konstruerast i samspel med intervjuar og informant (Kvale og Brinkmann, 2018, s. 22). For å optimalisere datainnsamlinga bør ein finne ein balansegang mellom å utføre ein naturleg samtale, men samtidig vise til ein tydeleg struktur slik at forskaren får hente inn dei dataa som er av interesse. Dermed kan ein intervjuguide, som inneheld forslag til tema og spørjemål, bidra i å sikre det profesjonelle aspektet ved intervjuet. Saman med transkripsjon av lydbandopptak vil forsakaren i høgare grad sikre eit godt utgangspunkt for vidare analyse av datainnsamlinga (Kvale og Brinkmann, 2018, s. 46).

I denne oppgåva ynskja eg å få ei forståing av korleis lærarar opplev deira ansvar i å oppsede demokratiske medborgarar. For å forske på denne forståinga var det naudsynt for meg å hente inn informasjon direkte i frå lærarar sjølv, for å få tilgang på deira personlege meiningar, haldningar, erfaringar og refleksjonar. I den samanheng utførte eg kvalitative semistrukturerte intervju for å få tilgang til tilsvarande data.

I kvalitative intervju er det høveleg å nytte seg av opne spørjemål som gjer informanten moglegheit til å gå i djupna på temaet og føye til informasjon som informanten sjølv tenker er viktig å inkludere (Tjora, 2012, s. 105). Dette opnar opp for oppfølgingsspørjemål og eventuelle tema som forskaren ikkje har formulert på førehand (Kvale og Brinkmann, 2018, s. 46). I samanheng med denne oppgåva ville eg få fram personlege opplevingar og haldningar, og eg la dermed opp intervjuet slik at informantane i høg grad sjølv fekk styre seg inn på tema dei ville snakke om og vere fleksibel til å vie meir tid til tema som dei tydeleg hadde meiningar og tankar om. Eg var også oppteken av å starte intervjuet med 'lette spørjemål', som då gjekk på deira utdanning til å bli lærar og generelle spørjemål om arbeidskvardagen deira. Dette var ein mekanisme for å få i gang ein uformell samtale og bli nærmare kjend med informanten før ein gjekk i gang med spørjemål som gjekk spesifikt inn på temaet demokrati og medborgarskap.

I ein intervjusituasjon føreligg det ofte eit klart asymmetrisk maktforhold mellom forskaren og den som blir intervjuet. Sjølv om det skal fungere som ein samtale mellom to parter er det forskaren som sit med den største makta i å definere situasjonen og strukturere samtalen. Det er forskaren som bestemmer kva svar og tema som skal bli følgt opp, og når det er høveleg å avslutte samtalen. I forskarrolla har du då eit ansvar i å reflektere over dette forholdet og sørge for at datainnsamlinga ikkje vert unødvendig prega av relasjonane (Kvale og Brinkmann, 2018, s. 52-3). Som forskar opplevde eg ikkje intervjuet som prega av eit asymmetrisk maktforhold. Som ung, kvinneleg intervjuet som spør profesjonelle lærarar om deira yrke og spørjemål rundt deira haldningar til eige yrke, følte eg meg audmjuk i intervjusituasjonen, og opplevde ikkje informantane som prega av noko skeiv maktfordeling.

I etterkant av intervjuet skulle eg ha ynskja at eg i høgare grad stilte oppfølgingsspørjemål og utfordra lærarane i å kople saman deira eigen forståing og undervising av demokrati og medborgarskap. Intervjuguiden la opp til spørjemål som gjekk inn på kvart enkelt av desse to, men ikkje noko vidare oppfølging på korleis dei tolka eigen forståing og undervising av temaet. I arbeidet med analysen kjem det fram at informantane varierer i korleis dei forstår demokrati og medborgarskap, mens den faktiske undervisinga gjerne svarar til mange av dei same undervisingsmetodane. Å følgje opp samtalen med spørjemål om korleis dei sjølve kopla forståinga opp mot undervisingspraksisen kunne potensielt by på interessante funn og refleksjonar. Dette var høvesvis noko eg gjorde meg merksemd på i etterkant av intervjuet.

På den andre sida prioriterte eg ein intervjuguide som ikkje skulle stille unødige kompliserte spørjemål som var krevjande for lærarane å svare på. For å sikre at informanten oppfattar kva som vert spurt om, som også kan svare til forskingens reliabilitet, er det vesentleg å formulere spørjemål som tar respondenten sitt univers i forgrunn. I den samanheng, formulert eg intervjuguide som ikkje tok utgangspunkt i sosiologiske teoretiske omgrep og heller prioriterte informantane sine perspektiv. Eg sørgde for å nytte meg av spørjemål med læreplanformuleringar og generelle omgrep som lærarane kjende seg att i. På førehand hadde fleire av informantane gitt uttrykk for at dei ikkje hadde mykje kunnskap om demokrati og medborgarskap, og stilte spørjemål til om dei av egna kandidatar til forskinga. Dette kunne eg forsikre dei om var tilfelle, og var dermed observant på å formidle spørjemål som var forståelege og moglege for alle informantane å svare på. På denne måten kunne eg likevel få inn verdfull datamaterialet som ga moglegheita for å vidare diskutere dataa opp mot teori og eit breiare perspektiv. Det ga dermed vidare jobb for analyseprosessen.

4.4 Gjennomføring av intervju og transkripsjon

Innsamlinga av datamaterialet gjekk føre seg haustsemesteret 2020, som var eit semester prega av korona-restriksjonar og til tider strenge reguleringar knyt til nærkontaktar og opphald på offentlege stadar. Dermed konkluderte eg tidleg med at digitale løysingar ville vere utgangspunkt for datainnsamlinga. Eg opplevde at lærarane var mottakelege for digitale løysingar og at dei sjølv var vane med slike ordningar etter erfaringar med heimeundervising og digitale møter. Ein vesentleg fordel med digitale intervju var moglegheita for å vere fleksibel med tanke på tid og rom. Det ga ingen geografiske restriksjonar, slik at alle utan om éin informant opphaldt seg utanfor Bergensområdet. Med tanke på tid, vart dei fleste intervju utført på kveldstid etter jobb, medan to av informantane føretrakk å halde intervju på arbeid då dei hadde undervisingsfri.

Medan digitale intervju førar med seg fleksibilitet som ein stor fordel var det stundom mindre tekniske problem med lyd og bilete som forstyrta intervjuet. Det var aldri så pass omfattande at det prega datamaterialet, men forstyrrende element som hadde vore unngått ved nytting av fysiske intervju. I tillegg kan ein diskutere om kommunikasjonen ved digitale hjelpemiddel svarar til den same sosiale kontakten ein oppnår ved å møtast fysisk. Det vart eksempelvis lite rom for 'småprat' før og etter intervjuet. På grunn av dette formulerte eg ein intervjuguide som byrja med enkle og generelle spørjemål for å etablere ein kontakt med informanten.

Spørjemåla og svara var ikkje naudsynte for sjølve forskinga, men høvesvis for å skape kontakt med informantane.

For å skape trygge omgivnader for informantane er det vanleg praksis å la dei sjølv bestemme kor intervjuet skal gå føre seg. Etter at samlege hadde preferansar om digitale intervju, fekk dei velje kva for ein plattform som var ynskjeleg. Tre av informantane valte Zoom, og fire av informantane valte Microsoft Teams. Dei fleste løysingane var baserte på plattformer dei sjølv var kjende med, og hadde erfaring med etter eigen digital undervising. Den siste informanten føretrakk å ta intervjuet på telefon. Alle intervjuja blei tatt opp på mobilt lydbandopptak¹⁰, lagra på sikker lagringsstad¹¹ før dei vart transkriberte og sletta.

Dei fleste informantane hadde enkeltintervju, men dei to siste informantane (Ingeborg (L07) og Nikolai (L08)) vart intervjuja samstundes etter eiga ynskje. Dei to var gifte, men jobba på kvar sin barneskule. Dette såg eg ikkje på som problematisk og ville vise fleksibilitet ovanfor dei og la dei finne ei ordning dei var mest komfortabel med. Parintervju visar til ein praktisk og meir effektiv ordning, og eg opplevde det som rikande for min datainnsamling. Sidan dei kjenner kvarandre godt, hadde dei ein god dynamikk og kommunikasjon der begge fekk anledning til å svare på spørjemåla eg kom med. Det oppstod stundom vekslande prat og diskusjon dei i mellom og komparative element der dei samanlikna kvarandre og deira situasjonar. Denne vekslinga og desse diskusjonane kan vere med på å bidra til at dataa vart meir realistisk og mindre idealisert framstilt (Valentine, 1999). I mi undersøking var ikkje tanken å ha intervju med ektepar, men eg opplevde likevel at dette ikkje var ein ulempe. Opplevinga var at dei begge ga innsyn i deira eigne individuelle perspektiv og haldningar, slik at dei innsamla data til slutt svarar til to forskjellige informantar – og ikkje som ei samla eining.

Etter kvart som intervjuja vart ferdige, starta arbeidet med å transkribere materialet. Då det ofte gjekk fleire veker mellom kvart intervju, føregjekk transkribering parallelt med informantrekruttering og datainnsamling. Prosessen er tidtakande, men gjer verdfull oversikt over omfanget til datamaterialet og får framgang i analyseprosessen. Transkripsjon visar til

¹⁰ Intervjuja vart teken opp med ved lydbandopptak på mobil (i flymodus)

¹¹ Undersøkinga nytta UiB sitt system SAFE (sikker adgang til forskingsdata og e-infrastruktur)

dekontekstualiserte attgjevingar av intervjusamtalane som skal gjere det mogleg å bruke datamaterialet til vidare analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Ein kan argumentere for at analysearbeidet føregår gjennom heile forskingsprosessen, men får samstundes verkeleg framgang ved transkripsjon når ein dannar det empiriske materialet.

4.5 Generalisering

Forsking har som regel ein ambisjon om å vidare kunne generalisera funna til ein større populasjon utover det aktuelle utvalet. Generalisering i kvalitativ forskning har blitt diskutert, men eksempelvis Gobo (2008) argumenterer for at også kvalitativ forskning med strategisk utval, også kan danne grunnlag for generalisering på vegne av ei større gruppe eller eit fenomen. Med bakgrunn av dette vil eg argumentere for at i denne samanheng kan utvalets forståingar og praksisar overførast til andre liknande case eller situasjonar. Dei åtte lærarane som har bidratt som informantar i denne undersøkinga kan vere med på å trekke større slutningar, då utvalet representerer lærarar med ulike føresetnadar, arbeidsstadar, opplevingar og haldningar. På denne måten kan dei vere med på å avdekke kunnskap om korleis demokrati og medborgarskap vert forstått og praktisert av lærarar.

Samstundes kan ein argumentere for at slik kvalitativ forskning ikkje kan generaliserast på større grunnlag, då datainnsamlinga kan bli betrakta som ein ideografisk utgreiing som korrelerer med spesifikke case (Nadim, 2015, s. 131). Ein kan hevde at kvalitativ forskning som ikkje byggjer på sannsynsutval – slik tilfellet er i denne samanheng – er problematisk å vidare generalisere til ein større populasjon (Nadim, 2015, s. 133). Røyster som Gobo (2008) og Gomm, Hammersley og Foster (2000) meiner på den andre sida at ein har alt for lett konstantert med at kvalitativ forskning ikkje kan generaliserast. Ein har vore for defensiv med å anta at færre case ikkje kan vere interessante i seg sjølv og har gode føresetnadar for å bidra med generelle konklusjonar utover utvalet (Nadim, 2015, s. 134).

I denne undersøkingar har eg intervjuar til saman åtte informantar, så forskinga legg dermed opp til at det er vanskeleg å vidare generalisere til ein større populasjon. Hadde forskinga involvert fleire informantar, og stilt endå strengare krav til variasjon mellom lærarinformantane, hadde det vore betre føresetnadar for at utvalet hadde representert ein større populasjon. Likevel vil eg poengtere at forskinga har resultert i eit utval med varierende representasjon på grunnskulelærarar. Eksempelvis gjennom varierende grad av erfaring i

yrket, undervising på ulike årstrinn, kjønn, alder og fagleg kompetanse, kan informantane avdekke fleire ulike typar av lærarar. Dermed kan funna fungere som generelle kartleggingar av opplevingar og erfaringar som kan vere relevant for korleis andre lærarar utanfor utvalet forstår og underviser i demokrati og medborgarskap.

4.6 Ethiske vurderingar

Masteroppgåva er eit offentleg publisert rapport og må dermed følgje ulike etiske retningslinjer for å oppfylle formelle krav om behandling av personopplysingar og data. Gjennom heile forskingsperioden har etiske vurderingar danna grunnlag for utføring og behandling av intervju. Prosjektet vart meldt inn til universitetet i Bergen sitt system for behandling av personopplysingar, RETTE¹², og vurdert som behandla i samsvar med retningslinjene

Kvale og Brinkmann hevdar at heile forskingsprosessen skal bere preg av etiske forpliktingar og dilemma (2015, s. 95). Dette stillar ansvar til meg i forskarrolla når eg skal handtere etiske dilemma som oppstår undervegs i prosessen. Desse er ikkje berre knyt til sjølve intervjusituasjonen, men også i bearbeiding av dataa. I denne samanheng legg ikkje forskningsspørjemålet og tematikken til oppgåva opp til særlege sensitive data, men stillar krav om at informantane kjem med ytringar om personlege haldningar og meiningar. Lærarane kan heller ikkje kategoriserast som ei spesielt sårbar gruppe, men forskinga mål likevel leggje til rette for at informantane føler seg trygge og at personvernet er tatt hand om. Ein generell haldning potensielle deltakarar har til kvalitativ undersøkingar er ei frykt av å bli kjend igjen og då må forskaren sørgje for anonymitet er sikra (Alver & Øyen, 1997, s. 112). På bakgrunn av dette var det eksempelvis fleire ting som blei anonymisert eller fjerna frå transkripsjonen. Dette inkluderer blant anna namn på arbeidsstadar, bygder, byer, spesifikke lokalsaker og namn på kollegaer.

Eit hovudprinsipp i utføringa av kvalitative undersøkingar er å sørgje for at deltakarane gjer sitt informerte samtykke. På bakgrunn av dette hadde alle informantane motteke informasjon

¹² Dette forskingsprosjektet er ikkje meldt inn til NSD då det ikkje var hensikta å innhente særlege sensitiv informasjon, og i prosjektet innebar ikkje behandling av personopplysingar. Registrering i RETTE bidrog i at prosjektet ikkje trengte vidare personvernkonsekvensvurdering.

om kva forskinga skulle innebere og eksempel på spørjemål og tema som kom til å bli diskutert i intervju¹³. Samstundes vart det markert at deltaking var frivillig og det var moglegheit for å trekke seg frå undersøkinga uansett tidspunkt. I tillegg vart det informert om korleis alt datamateriale ver anonymisert; eksempelvis slik nemnd med transkripsjonen.

4.7 Analysen av datamaterialet

For å vise til dei viktigaste funna frå datainnsamlinga vil eg vektleggje tyngdepunktet i materialet. Kva legg dei forskjellige lærarane vekt på i forståinga av omgrepa demokrati og medborgarskap? Og korleis vert temaet utført i den praktiske undervisinga? Desse spørjemåla vert svara på i analysekapitla, og denne delen av metoden vil gå gjennom korleis analysen av datamaterialet gjekk føre seg.

Fortolking og analyse av kvalitative forskingsintervju er eit fortlaupande prosess som går gjennom alle students fasar. Likevel er det når ein kjem i gong med å analysere det ferdige transkriberte datamaterialet at ein verkeleg går i gang med det grundige analysearbeidet. Kvaliteten av datamaterialet vil avgjere korleis oppgåvas verifisering, rapportering og analyse vert framstilt (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 193). Denne delen av utgreiinga vil systematisere den innsamla empirien gjennom analyse av datamaterialet. Å analysere visar til å 'dele noko opp i biter' og trekke fram sentrale element frå forskinga (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 219). I den samanheng har eg nytta meg av ein empirinær metode, der eg baserer meg på omgrep som er gjentakande element innhenta frå intervju, og samstundes relevant teori og litteratur frå eksisterande forskning. Å kople desse to saman er med på å avdekke relevante kategoriar og struktur til dei mest sentrale funna i forskinga.

Ved analysen er det problemstillinga som er relevant. Dermed vert ikkje all empirien lenger naudsynt og kategoriseringa forskaren tar for seg vil avgjere resultatet til undersøkinga (Tjora, 2012, s. 185). Eg markerte meg den tematikken som var mest relevant for oppgåvas tema, og luka vekk kommentarar som ikkje omhandla demokrati og medborgarskap. Etter grundigare analyse av intervju, kom det fram mønstre som var gjentakande hos informantane og kunne markerast som leiande føringar for analysen. Ut i frå dette formulerte eg problemstilling og delte analysen inn i to hovudkapittel. Desse to retningane tok utgangspunkt i korleis lærarane *forstår* demokrati og medborgarskap, og korleis lærarane *underviser* i demokrati og

¹³ Sjå vedlegg: Samtykkeerklæring for nærmare informasjon om kva informantane fekk tilgang på før intervjuet

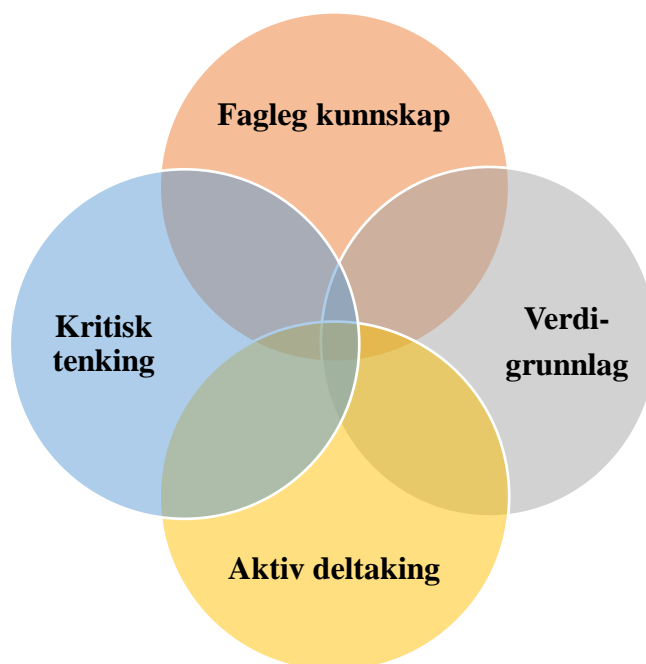
medborgarskap. Desse inndelingane ga føring for vidare kategorisering for dei ulike underkapitla.

Analysen i dette prosjektet baserer seg på ein empirinær metode. På den måten har teori i liten grad forma arbeidet før og sjølv innsamlinga av datamateriale, men heller blitt utforma i etterkant av datainnsamlinga og sjølv analyseprosessen. Då vart det meir synleg kva teori som var høvande, og derav brukt som utgangspunkt for dei analytiske rammeverka til dei to kapitla. I første analysekapittel har det blitt formulert fire ulike analytiske kategoriar baserte på mønstre frå datamaterialet, kopla opp mot etablerte formuleringar frå læreplanar og litteratur om temaet. Her vil teori og litteratur fungere som støtte for funna frå datainnsamlinga. I det neste kapitlet tar analysen utgangspunkt i Stray sin inndeling av opplæring innanfor demokrati – som etter kvart som analyseprosessen gjekk sin gang, viste seg å vere relevant for funna i datamaterialet.

Kapittel 5: Forståing av demokrati og medborgarskap

Dette kapittelet vil belyse problemstillinga om korleis undervisning om og i demokrati og medborgarskap vert forstått av lærarar frå grunnskulen. Som vi skal sjå kan deira forståing kategoriserast langs fire ulike dimensjonar. Dei legg vekt på at skulen skal bidra til både *fagleg kunnskap*, *kritisk tenking*, eit demokratisk *verdigrunnlag* og til *aktiv deltaking i demokratisk praksis*. Slik sett gjev dei uttrykk for ein forståing som speglar av målsetninga i læreplanane på dette feltet, men og den kompleksiteten desse målsetningane representerer. Dei ulike dimensjonane skal saman avdekke demokratiforståingane til lærarane.

Kategoriseringa er basert på funn henta frå datainnsamlinga og inspirert av anna litteratur om temaet. Gjennom intervjuja fekk eg inntrykk av at informantane la vekt på ulike aspekt ved demokratiforståinga, utan at noko veik i frå måten demokrati og medborgarskap vert forstått av etablert forskning og litteratur. Eksempelvis rapportane frå Ludvigsenutvalet, støttar opp mot ei forståing som byr på meir kompleksitet enn eit einsforma fokus på demokratisk- og samfunnsfagleg kunnskap. Kompleksiteten visar høvesvis til korleis samfunnsmandatet til skulen skal både gi ei kvalifisering- og danningsoppseding (NOU 2014: 7, 2014, s. 16). Dei offentlege utgreiingane som la grunnlag for Kunnskapsløftet 2020 vert det formulert ulike kompetansebehov skulen skal utvikle. Skulen vert skildra som «[...] et samfunn i miniatyr [...]» (NOU 2015: 8, 2015, s. 21) og skal formidle kompetansar som høv seg med samfunnsutviklinga.



Figur 2: Venn diagram for læraranes demokrati- og medborgarskapsforståing

Dei fire dimensjonane viser korleis lærarane oppfattar at skulen har både eit kvalifiseringsoppdrag og eit oppsedingsoppdrag og at ein skal utvikla både kognitive- og emosjonelle og sosiale kompetansar – i tråd med målsetningane til læreplanane. Saman skal dei avdekke forståingane til dei intervjua lærarane, og støtte opp mot tidlegare litteratur om demokratiforståing.

Fagleg kunnskap visar til eit kognitivt kompetanseområde der lærarane forstår kvalifiserings- og oppsedingsoppdraget som utvikling av fagleg kompetanse. Ludvigsenutvalet oppfattar kompetansebehovet som eit nødvendig fundament i møte med både arbeidsmarknaden og deltaking i det demokratiske samfunnsliv (NOU 2015: 8, 2015, s. 21). Fagleg kunnskap visar også til ei tradisjonell forståing av demokratioppseding, som vanlegvis prioriterer eit fokus på formell kunnskap om samfunn og politikk (Solhaug, 2008, s. 257). I tillegg visar denne dimensjonen til den mest tydelege mål- og resultatretta oppfatning av dei ulike dimensjonane, som samsvarar med strukturen til Kunnskapsløftet 2006 – som i høgare grad prioriterte ei slik forståing (Stray, 2013, s. 171-172). Informantane i denne undersøkinga er innforstått at slik kunnskap er eit nødvendig fundament i å oppnå fullverdig demokratisk kompetanse og den demokratiske personens sosiale intelligens (Biesta, 2006, s. 129-132). Funna frå datamaterialet visar at denne dimensjonen vert av dei fleste informantane forstått som fagleg kunnskap på eit tverrfagleg nivå – altså ikkje berre samfunnsfagleg og politisk kompetanse – som igjen samsvarar til Udir og Kunnskapsløftet 2020 og deira formulering av demokrati og medborgarskap som eit overordna tverrfagleg tema.

Kritisk tenking visar til læraranes forståing av utviklinga av kognitive ferdigheiter, som å tenke og lese kritisk, løyse problem, reflektere og ta individuelle avgjerder. Dei ynskjer elevar som sjølv stillar spørjemål til ‘etablerte sanningar’ og reflekterer over informasjonen dei vert eksponerte for. I samband med læreplanane, vert det forstått som ein sentral byggjestein i å løyse fag- og kvardagsproblem i både praktisk og teoretisk art og evna til å kunne utforske og skape (NOU 2015: 8, 2015, s. 9-10). Som analytisk kategori visar kritisk tenking til eit omgrep som har opplevd stadig aktualisering dei siste åra og blitt eit sentralt ideal i utdanningspedagogikken (Biesta, 2006, s. 127-128). Omgrepet vert også formalisert gjennom formålsparagrafen, og understreker verdien av slik kompetanse (Stray, 2012, s. 22-23).

Verdigrunnlag visar til lærarane si forståing av korleis demokratiske verdiar er ein sentral del av demokrati og medborgarskap som overordna tema og ein viktig del av oppseding- og danningsoppdraget. Forståinga visar til emosjonelle og sosiale kompetansar det norske samfunnet byggjer på. Formelt sett dannar formålsparagrafen grunnlag for skulens verdimeisige oppsedingsoppdrag (NOU 2015: 8, 2015, s. 8). Lærarane trekk fram verdiutvikling som skal førebu elevane i møte med eit fleirkulturelt og globalt samfunn, og forstår dimensjonen som danning av den enkeltes elev verdiskapning. Dette støttar opp mot tanken om at verdigrunnlaget heng saman med det aktuelle samfunnet ein lev i (Sætra, 2015, s. 43). Forståinga legg vekt på både individuelle trekk, men også aktuelle forpliktingar og verdiar for fellesskapets beste – som ofte vert forstått som samhandling i klasserommet (Solhaug, 2008, s. 257).

Aktiv deltaking visar til korleis ein forstår tydinga av å delta i demokratiet for å oppretthalde og fornye samfunnet ein er medlem av. Læraranes oppfatninga av aktiv deltaking går ut på at skulen skal oppsede aktive medborgarar, sidan dei seinare skal fungere som fullverdige medborgarar, som skal bidra som både arbeidstakarar og samfunnsborgarar. I tillegg vert forståinga opplevd som elevengasjement og deira moglegheit til å delta i demokratiske prosessar. Aktiv deltaking vert forstått som samhandling i det demokratiske liv – noko som korrelerer med Dewey sin utdanningsfilosofi om kommunikative handlingar (1944).

Demokratiske prinsipp visar til korleis elevane skal lære seg å ta ansvar og kjenne deira rolle i å kunne påverke og utgjere ein skilnad gjennom bidrag i demokratiske prosessar (Børhaug, 2007, s. 6). Det formaliserte samfunnsmandatet formulerer ei slik forståing av utvikling av deltakingskompetanse for å vidare kunne bidra på arbeidsmarknaden og som medborgar i velferdsstaten (NOU 2015: 8, 2015, s. 19). Som analytisk kategori fungerer dimensjonen som ei forklaring på korleis lærarane ser på elevane som bidragsytarar i demokratiske prosessar og deira moglegheit til å påverke – innanfor visse rammeverk.

Til saman vil desse omgrepa danne mykje av grunnlaget for korleis lærarar forstår demokrati- og medborgarskapsoppdraget. Dei analytiske kategoriane visar til ei forenkling av funna til datamaterialet, og støttar samstundes opp mot etablert litteatur om temaet. Likevel er det datamaterialet – og forståingane til lærarane – som har fungert som rammeverk for analysekapittelet og har danna grunnlag for dei analytiske kategoriane. Vendiagrammet illustrerer korleis dei ulike dimensjonane er gjensidige avhengige kvarandre, og funna frå datainnsamlinga vil vise at dei går gjerne inn i kvarandre.

Historisk sett har teoretisk kunnskap vore eksplisitt formulert i nasjonale læreplanar, mens andre ferdigheiter og kompetansar kjem til uttrykk ved implisitte forklaringar, og heller som kunnskap og ferdigheiter som vert underforståtte konsekvensar av teoretisk kunnskap.

Gjennom datainnsamlinga visar lærarane korleis det er ulike måtar å forstå temaet på då dei individuelle informantane vektlegg ulike aspekt ved demokratiforståinga. Dette er med på å illustrere korleis undervisingstemaet er komplekst og visar til eit breitt kompetanseområde, som vert påpeikt i dei følgjande delkapitla.

5.1 Fagleg kunnskap

Den breie forståinga og ein oppdatert læreplan som visar til mindre konkrete mål, kan fungere som avgjerande variablar for ei større spektrum av demokratiforståing. Likevel var dei fleste samde i den klassiske opplæringa innanfor demokrati; dette her med å utvikle kunnskap om politiske system og korleis demokrati fungerer. Ei av dei yngre informantane, nyutdanna lærar Elise, samanlikna den undervisinga ho sjølv hadde hatt som grunnskuleelev med opplæringa ho fekk som lærarstudent i samfunnsfag:

Elise (L01): Før trur eg kanskje at eg trudde at demokrati berre var at du skulle, ja... velje kven som skulle syte på ein måte. Eg veit ikkje om eg skjønnte heile den pakken då, på ein måte [...]

Kommentaren til Elise visar korleis demokrati og medborgarskap kan bli minimert til ei oppfatning om korleis det berre skal omhandle kunnskap om demokratiets funksjonar og praksisar. Sjølv fullførte ho skulegang som elev med LK06; ei reform som har blitt kritisert for å undertone demokratiseringsoppsedinga (eksempelvis Stray & Sætra, 2015; Børhaug, 2018; Koritzinsky, 2020). Gjennom åra som grunnskulelærarstudent opplevde ho ei fornying og påfylling av demokratisk kompetanse og oppfattar no temaet som meir inntrengande i fag utover samfunnsfaget. Likevel med ei forståing av at teoretisk kognitiv kunnskap er naudsynt for å vidare utvikle dei andre ferdigheitene og kompetanseområda, men at dette berre er ein del av det ho omtalar som ‘heile den pakken’.

Lærar ved ungdomsskule, Arve, synar ei førestilling om at samfunnsfaget visar til det mest naturlege emnet for å omhandle demokrati og medborgarskap.

Arve (L05): Ja, altså når du høyrar demokrati og medborgarskap, så tenker du sånn... i alle fall eg automatisk samfunnsfag. Det er litt sånn fag då framleis... fordi at ein tenker dette, jo, det er jo politikk, og det er korleis skal eit demokrati fungere for at det skal vere eit demokrati [...]

Dette sitatet vil truleg dei fleste informantane kunne seie seg samde i. Her kommenterer han korleis ein gjerne har ei oppfatning om at demokrati går inn på politiske system og kunnskapen om korleis styreformar er strukturerte. Det omhandlar kjennskap til funksjonar og tenkemåtar, og ei forståing av slik kunnskap vil leggje eit grunnlag for vidare diskusjon og refleksjon. Politisk kunnskap visar til basiskunnskap, og gjennom intervjuet får eg inntrykk av ei slik forståing av demokrati og medborgarskap vert ein sjølvfølgje – og dermed ikkje nødvendigvis høgast prioritert i diskusjonen av temaet. Datamaterialet visar likevel at lærarane har ei forståing om at demokrati visar til kognitiv kunnskap om politiske system, men at temaet går utover eit slikt einspora fokus. Arve understreker det vidare:

Arve (L05): [...] å lære dei til å kunne delta i ein sånn demokratisk prosess ved å lære seg fagkunnskap, trur eg... [...] Eg tenker det er det som skal inn i dei fleste fag. Og sånn må jo vere litt i matematikk og, at du skal kunne lese statistikk, så må du kunne lese statistikk. Det kan du på ein måte lære i matte, og den innfallsvinkelen kan du bruke i... i ein demokratisk prosess då!

Her poengterer Arve korleis generell fagleg kunnskap er naudsynt for å forstå omfanget til demokrati og medborgarskap. Sitatet illustrerer korleis kompetanse utover tradisjonell oppfatning av demokratiforståinga kan brukast i nettopp demokratiske prosessar. Med dette poengterer ein korleis andre fagtradisjonar vil vere relevante i demokratiopplæringa.

Eit tema som går igjen blant fleire av informantane var fokuset på nyhende. Dette hang saman med at lærarane var opptekne av at elevane er samfunnsbevisste og har kunnskap om kva som skjer i verda. Margrethe påpeikte at dette er noko som alltid har opptatt elevane:

Margrethe (L03): Elevane har jo alltid; eg synst jo alltid elevane har vore samfunnsbevisste, og kan mykje om det!

Med mange års erfaring som lærar tolkar Margrethe dei nye læreplanane som ein ambisjon om at elevane skal vere endå meir ‘samfunnsbevisste’ og at skulen bidrar i å dyrke fram ein politisk kompetanse som gjer dei til belyste samfunnsmedlem. Som administrativ leiar på 5.-7. trinn har Margrethe eit større ansvar i å sette seg inn i dei nye læreplanane og stillar seg sjølv spørjemålet om det aukande fokuset på demokrati og medborgarskap er grunna av at skulen har vore for dårlege til å sikre samfunnsbevisste elevar – eller om det er på grunn av eit samfunn i endring som forlangar ei større satsing på temaet. Problemstillinga kan svare til korleis skulen dei siste tiåra har hatt eit individuelt resultatorientert fokus, noko pedagogar har kritisert (eksempelvis Stray, 2011; Telhaug & Mediås, 2003).

Nyhende i undervisinga visar til korleis lærarane presiserer ei oppseding som utviklar opplyste og bevisste samfunnsmedlem – som verker til å vere eit fokus som går igjen blant informantane. Ingeborg og Nikolai nemnde nyhende som eit verkemiddel i undervisinga, og forståinga av dette illustrerte korleis kunnskap om aktuelle saker er vesentleg for å utvide horisonten til elevane og bidra i å avklare kva som skjer rundt dei. I samband med å forstå nyhende kommenterte barneskulelærarane korleis dei forstår slik undervising som bidragsytarar i å opplyse elevane om verda rundt dei.

Ingeborg (L07): Det blir jo det å ta dei tinga som dukkar opp då! At du tar tid... sånn er det litt å vere lærar, at du planlegg og så vert det aldri som du planlegg... men viss du tar deg tid til å ta fatt i det, så trur eg det er viktig...

Nikolai (L08): Og så meir elevane kjenner det som er rundt seg... at det blir mindre fordommar, at dei kan forstå det betre, og sant... ja.

Sitata illustrerer korleis dei forstår deira oppdrag i å undervise om politisk kunnskap som naudsynt for å vidare utvikle verdiar, som ‘mindre fordommar’. Her trekk dei kopling mellom verdigrunnlag og fagleg kompetanse. I tillegg viser datamaterialet korleis dei forstår at undervisinga skal tileigne seg elevanes eige livsverd og eigne behov. Fokus på lokale, nasjonale og internasjonale nyhende vert forstått som ei oppmoding om å stimulere elevane si faglege kompetanse knytt til samfunnet rundt dei. I intervjuperioden var nyhendebiletet særleg prega av valet i USA (2020) – noko fleire informantar nemnde i ein eller kontekst. Dette visar korleis kunnskap om internasjonale forhold er vesentleg for elevane – heilt nedi barneskulealder – for å forstå korleis samfunnet fungerer.

Det stillar krav om kunnskapar om demokratiske prosessar utover det elevane møter i deira kvardag, men som førebur dei for det storsamfunnet dei seinare skal delta i. Ein kan knyte dette opp mot Biesta og Lawy (2006) sin argumentasjon om korleis ein ikkje må redusere konteksten til barn og unge slik at de ikkje har tilstrekkelege verktøy til å takle møte med større institusjonelle kontekstar. Ei forståing av demokrati og medborgarskap der ein tar utgangspunkt i korleis nyhende og politisk kunnskap er vesentleg for barn og unge, er med på å konstatere korleis demokrati og medborgarskap skjer i alle referanserammar unge finn seg i, og utdanningssystemet kan vere ein stabil katalysator i å etablere sikker kunnskap blant elevane.

Det var fleire informantar som heller fokuserte på andre aspekt enn fagleg kunnskap i deira demokratiforståing. Dette tolkar eg som at lærarane ‘tar for gitt’ at slik kompetanse er naudsynt og er allereie innforstått. Nokon av informantane fekk spørjemål om korleis dei forstod at demokrati og medborgarskap skulle inn i dei fleste fag i grunnskulen, og uttrykte ei tvil om korleis det ville vere mogleg i alle ulike kontekstar. Ein av desse var Willy, som var den informanten som tydeligast markerte seg som skeptikar mot dei nye ambisjonane til læreplanane.

Willy (L04): Ja, eg trur det blir vanskeleg å flette inn i alle fag, absolutt. For det er jo lettare å sjå for seg at samfunnsfaget er det som skiljar seg kanskje naturleg ut som eit fag der det er mest relevant, og korleis du skal gjere det i matematikk, det får jo berre dei som skjønar seg på fortelje meg [...] Eg veit ikkje kor langt det der bør gå [...] eg har verkeleg problem med å sjå korleis ein ska få det her til å gjennomsyre i alle fag altså... den ser eg ikkje. Men det er sikkert mange som kan fortelje det [...]

Kommentaren til Willy illustrerer korleis ein kan stille spørjemål til relevansen av demokrati og medborgarskap i alle fag i skulen. Slik som læreplanen er formulert med LK2020, vil alle fag utanom mat og helse ha tilhøyrande konkrete kompetansemål som samsvarar med det tverrfaglege temaet demokrati og medborgarskap. Lars Erik – som på si side var interessert og begeistra for oppdatering av læreplanane – drøfta etter kvart om korleis det moglegvis ikkje er like lett å flette inn i heile timeplanen.

Lars Erik (L06): [...] det er litt vanskeleg å sette seg inn i om medborgarskap, i mat og helse... kanskje ikkje mat og helse? Kunst og handverk for eksempel? Korleis skal

ein jobbe med demokrati og medborgarskap i eit sånt fag... med femte klasse? Det klarer eg ikkje heilt å forstå med min faglege bakgrunn. Eller, det har eg lyst å lære då! [...]

Datamaterialet visar korleis lærarane ikkje visar seg å vere fullstendig orienterte eller samde i korleis demokrati og medborgarskap skal fungere som eit tverrfagleg tema på tvers av timeplanen. Ein kan stille spørjemål om dette korrelerer med korleis lærarane endå er i startfasen i å sette seg inn i Fagfornyninga, noko dei sjølv har kommentert i intervjuet. Willy var på si side allereie lei av denne prosessen og ville heller bruke arbeidskvardagen sin på andre syslar.

Willy (L04): [...] Me les, diskuterer, ser på videoar av kloke folk. Altså, det er jo utruleg mange kloke hovud der ute då, som kjem med velgrunna argument og sånt for at sånn og sånn skal det gjerast. Det er ikkje noko å sei på det altså, men det er berre så forbanna slitsamt å byrje endå ein gong på noko sånt då. Skulle gjerne brukt tida på andre ting.

Datamaterialet viser korleis lærarane har ei generell oppfatning om at fagleg kunnskap, og gjerne samfunnsfagleg kompetanse, er relevant i forståinga av demokrati og medborgarskap. Medan somme visar skepsis til korleis dei nye læreplanane tar for seg ei forståing utover samfunnsfaget, er dei fleste informantane bevisste på at demokratisk forståing visar til eit meir komplekst omgrep som påverkar skulekvardagen på generell basis. Fagleg kunnskap vart tydeligare markert når lærarane fekk spørjemål om korleis dei underviser i demokrati og medborgarskap, noko som neste kapittel vil ta for seg.

5.2 Kritisk tenking

Under kritisk tenking går lærarane inn på eit sentralt element ved demokrati og medborgarskap. Lærarane forstår demokrati i samband med ferdigheiter som stimulerer utviklinga av kritiske ferdigheiter – slik som å søke etter truverdig informasjon, stille spørjemål, reflektere og sjølvstendig tolking. Fleire av lærarane såg behovet for å setje lys på slike ferdigheiter og kommenterte korleis dei og skulen kunne bidrog i å undervise elevane i slik kompetanse. Desse målsettingane fell under det eg vil samla kategorisere som lærarnes vekt på *kritisk tenking*.

På spørjemål om kvifor Lars Erik tolka prioriteringa av demokrati og medborgarskap som tverrfagleg tema i skulen kommenterte han korleis forståinga skil seg ut ved den nye læreplanen ved å no tydelegare sette sitt preg på fag utover samfunnsfaga. Svaret på kvifor han trur dei oppdaterte læreplanane operasjoniserer demokrati og medborgarskap i skulen, tolka han som i ein kontekst med aktuelle samfunnsproblem:

Lars Erik (L06): Så at demokrati-omgrepet spreier seg rundt til dei andre, det... kan man jo velje å tolke som at... man er klar over at demokratiet kjem til å vere under angrep, eller kritikk, eller... sprekke opp i tida som kjem.

Vidare plasserer Lars Erik læreplanane i ein kontekst prega av 'informasjonsalderen' og 'ekkokammeret'; omgrep han sjølv tar i bruk for å skildre dagens moderne samfunn. I den samanheng peikar han på aukande polarisering i samfunnet, og trekk spesielt fram både falske nyhende, USA og Trump. Til saman utgjer dei variablar som kan truge demokratiet, og dermed diskuterer han om det aukande fokuset ikkje er ein konsekvens av aktuelle globale samfunnsdiskusjonar.

Lars Erik (L06): Altså, eg trur ikkje at læreplanen vår ser sånn ut for at Trump vann valet i 2016! Men eg trur du skjønar kva eg meiner. At man førebur... dei yngste på ei framtid der demokratiet kanskje ikkje er like sjølvstøtt som det var då eg var 10 år, for eksempel? Eg veit ikkje...

Han understrekar at han ikkje meiner at demokratiet er dautt og at ein må gå i gang med å 'redde' demokratiet. Men han tolkar situasjonen som uroleg og ser behovet for ei meir omfattande prioritering av demokratiopplæring. Eit spesielt fokus han hadde var rundt kritisk lesing og tenking. Hans forståing la vekt på viktigheita av å utvikle elevane sine til å reflektere og stille spørjemål til kunnskapen og informasjonen dei tar til seg. Hans oppfatning av demokrati og medborgarskap går ut på å ruste elevane for å seinare kunne delta fullt i samfunnet, og skulen bør leggje opp til ei kunnskapsformidling som legg til rette for at elevane utviklar viktige ferdigheiter som kritisk tenking og lesing. Å utvikle slike verktøy vil styrke elevane sin demokratiske kompetanse, og gjere dei betre rusta i møtet med større institusjonelle demokratiske prosessar seinare i livet (Børhaug, 2018, s. 2018).

Det var tydeleg at Lars Erik hadde ei spesiell interesse for kritisk tenking og forstod dette som sentralt under demokratiforståinga. Dette var noko han trakk fram som nødvendige ferdigheiter i skulen på generelt basis og såg verdien i å etablere ein praksis der temaet strakk seg utover alle fag.

Gjennom intervjuet illustrere han korleis elevane må utvikle naudsynte ferdigheiter i møtet med ei usikker framtid. Individet i møtet med den globaliserte verd trekk fram slike eigenskaper som essensielle, og støttar opp mot eit strukturfunksjonalistisk forståing. Samfunnet sett krav til den oppveksande generasjonen om å utvikle visse kompetansar for å overleve i det moderne samfunn – og sjølv bidra til fellesskapen. Men behovet for å vidareformidle demokratiske verdiar er truleg vikitgare no enn tidlegare, då raske og omfattande endringar vert realisert i det globale samfunnet. Dermed ser han verdien i å spreie demokrati og medborgarskap i skulen utover dei tradisjonelle samfunnsfaga. Ved å gjere det tverrfaglege tema til ein ‘kjerneverdi’ i skuleverket på eit overordna plan.

Ein annan lærar, Arve trekk også fram denne kritiske forståinga av kunnskap som vesentleg:

Arve (L05): [...] så handlar jo dette her med å kunne ta kritiske blikk på ting; dette her med å ha god fagleg kunnskap til å ta gode val; dette med å... respektere andre sitt syn på ting, og for å ha det, så må ein ha fagleg kunnskap om sånne ting.

Her snakkar han om naturfag, eit undervisingsfag han sjølv praktiserer på ungdomsskulenivå. Eit bevis på korleis ein kan forstå demokrati og medborgarskap utover samfunnsfaget. Utsegna støttar opp mot fleksibiliteten til temaet og av tverrfagleg relevans. Forståinga av kritisk tenking vert legitimert gjennom kompetanseinnhending og understreker den gjensidige avhengnaden til dei ulike aspekta og markerar korleis kompleksiteten til demokrati og medborgarskap ikkje kan dekkast med eit einspora fokus. Vidare understreker han korleis opplæring i demokrati tross alt handlar om å kunne vite korleis eit demokrati skal fungere. Ein må lære om politiske systemet for å forstå kva eit demokrati går ut på, og tileigne seg kunnskap om sentrale og essensielle verdiar og kjenneteikn. På den måten kan ein trekke lærdomen inn i andre fag; slik som i naturfag. Arve ser koplinga mellom teoretisk kunnskap for å vidare kunne reflektere og tolke denne kunnskapen.

Dei fleste lærarane hadde ei forståing av at nyhende var ein sentral del av demokrati og medborgarskap. I den samanheng handla det om å innhente kunnskap som nemnd tidlegare, men vel så mykje å kunne tolke og tilarbeide informasjonen. I andre del vil eg gå nærmare på korleis lærarane i praksis inkluderte nyhende i undervisinga, men det er verdt å nemne korleis fleire av lærarane forstod nytten av nyhende og samstundes gjere elevane bevisste på dei kritiske ferdigheitene. Ingeborg (L07) var oppteken av å understreke korleis elevane hennar hadde moglegheita til å ytre si meining og stille seg kritisk til informasjonen dei vert eksponerte for.

Ingeborg (L07): I samfunnsfag og norsk kan dei på ein måte lese aktuelle saker frå verda, sant. Og at dei får diskutere problem som skjer i verda, eller dei får vere kritiske til det og... ja, få liksom opp at det skjer noko i verda som dei kan meine noko om då!

Ein tankegang som legg til rette for at elevane skal kunne aktivt delta sjølve, men også om korleis elevane har eit behov for å utvikle kritiske evner slik at dei kan tilarbeide informasjonen dei vert eksponerte for. Poenget illustrere korleis barn og unge har eit vidt spekter av referansar til demokrati og medborgarskap og understreker korleis ein til kvar tid, i ulike kontekstar, har behov for kritiske ferdigheiter for å luke ut usanningar. I tillegg er kritiske ferdigheiter med på å i gang sette identitetsdanningsprosessen til elevane. Gjennom eit fokus på individet får eleven moglegheita til å etablere eigne meiningar og haldningar, slik at identiteten også vert forma av eigen konstruksjon, og ikkje som eit resultat av kollektive strukturar og minimert til sosiale identitetar.

Informantane gjer inntrykk av at utvikling av kritiske ferdigheiter til tider er krevjande for elevane. Lærarane har ei forståing av at opplæring av slike ferdigheiter krev meir av elevane enn ved utveksling av rein kunnskapsformidling. Ein vert utfordra til å sette kunnskapen i ein større kontekst og i større samanhengar. Med erfaring frå barnskulen illustrerer Elise korleis elevane slit med rasjonelle ferdigheiter i innhenting av informasjon:

Elise (L01): Ja, dei klarar på ein måte ikkje heilt å skilje ut kva som er riktig og kva som er... Ja, berre er funne opp.

I barneskulen har ho opplevd at elevane ikkje alltid klarer å innhente truverdig og faktabasert informasjon. Dette tenker ho er ein konsekvens av korleis dagens barn og unge vert eksponert

for ein myriade av informasjon, og i ung alder er ikkje alle kapable til å vurdere om informasjonen er påliteleg. Ho opplev at spesielt dei yngste barna slit med å luke ut falsk informasjon og at undervisinga må bruke tid på å gi lærdom i korleis kjenne igjen fakta. Problematikken oppstår gjerne i møte med sosiale media og ho nemnar kor raskt elevar vert påverka av det dei les og ser på internett. Hennar utspel reflekterer korleis kritisk tenking er ferdigheiter ein må lære seg gjennom praksisen på skulen.

Ludvigsenutvalet understreker korleis kritiske ferdigheiter vert stadig meir naudsynt i arbeidslivet. Emna til å løyse problem, ta rasjonelle val og identifisere kunnskap er relevant kompetanse å ha i utviklinga av det sjølvstendige individ, og seinare som deltakar på arbeidsmarknaden. Utvalet peikar på korleis det moderne samfunn – med omfattande informasjons- og kommunikasjonsteknologi - framhevar behovet for kritiske ferdigheiter (NO 2014:17, s. 127-9). Dagens generasjon er eksponerte for data som aldri før og samfunnsmandatet til skulen må ha eit ansvar i å sikre ei utvikling av kritiske evner som rustar dei for vidare deltaking i samfunnet. I eit moderne informasjonssamfunn er det ikkje lenger tilstrekkeleg å basere seg på innhenting av kunnskap – ein må også ha verktøya til å forstå og fange opp usanningar for å kunne fullverdig delta i det demokratiske liv.

På spørjemål om barneskulelærer Willy hadde opplevd at elevar har problem med å hente inn faktabasert informasjon, var han først avventande og nølande om han hadde slike tilfelle. Etter litt tid i tenkeboksen nemnde han eksempel der elevane skal utføre gruppearbeid og slit i datainnsamlingsprosessen.

Willy (L04): At dei ikkje brukar seriøse nok kjelder då, og gjerne tar i bruk ting som dei trur er god fisk [...]

Dette kan tolkast som at elevane på barneskule endå ikkje har utvikla solide nok ferdigheiter i kritisk tenking og lesing. Samstundes har dei tilgang til uendeleg av informasjon, men har truleg endå ikkje utvikla tilstrekkelege verktøy i å handtere data. Dette er noko lærarane gjer uttrykk for at dei aktivt arbeider med og ved hjelp av LK20 vert fokuset tydlegare presisert enn tidlegare år. Margrethe nemnar korleis skulen no har høgare ambisjonar knyt til elevane sine evner til å framføre, diskutere og drøfte, for eksempel. Sjølv ser ho stor skilnad på dei siste tjue åra, og meiner ei slik utvikling er positiv. Resultatet er at ho opplev at elevane er meir reflekterte, men understreker samtidig at framgangen samsvarer med aukande alder – ei

forståing som kan føreslå at slike evner vert utvikla ved gjentakande eksponering for undervising som stimulerer oppsedinga av kritiske ferdigheiter.

Oppfatninga om at elevane skal bli *rasjonelt autonome* vert styrka av samtala med lærarane. Det er gjennomgåande konsensus at opplæringa skal stimulere kritisk refleksjon og oppsede elevar med individualitet (Sætra, 2020). Medan andre aspekt ved demokratiforståinga legg til rette for kollektive handlingsmønstre, er utviklinga av kritiske ferdigheiter til fordel for identitetsdanningsprosessar hos det enkelte individet. Forståinga deira handlar om at eleven har emne til å takle eigne problem aleine – eller eventuelt saman med andre som har liknande problem. Det kollektive vert avgrensa til eit nivå som ikkje beveg seg utanfor mikronivå (Børhaug, 2017, s. 14). Likevel kan ein poengtere at ei slik forståing av individuelle ferdigheiter vil leggje til rette for meir aktiv deltaking i det demokratiske samfunn og ruste den enkelte medborgar for det demokratiske liv. Funna markerer korleis kompetansefelt er gjensidige avhengige av kvarandre og svarar til fagovergripande kompetansar.

Kritisk tenking og lesing har blitt ein større dimensjon av overordna del og forståinga av demokrati og medborgarskap. Dette kjem fram i intervju med informantane, då fleire ga inntrykk av at demokrati og medborgarskap som tverrfagleg tema inneberer ein ambisjon om å oppsede medborgarar som har evna til å stille seg kritisk til informasjonen dei vert eksponerte for; å utvikle rasjonelt autonome borgarar (Sætra, 2020). Informantane ga inntrykk av at ei slik utvikling har opphav i kunnskapsinnhending og aukande modning og alder. Det vert merka at problematikken oppstår allereie på barneskulen – mykje kan grunnast av tilgang til internett og sosiale media. Ein kan hevde at behovet for å tydeleggjere opplæringa av kritiske ferdigheiter er meir naudsynt i dagens skule, noko dei nye læreplanane for 2020 markerar seg. Det globaliserte informasjonssamfunnet krev høgare kompetanse knyt til slike ferdigheiter og naudsynt kompetanse for både dei yngste og eldste elevane.

Det er tydeleg at lærarane har eit ynskje om å oppsede elevar som kan reflektere og stille spørjemål til samfunnet rundt ein. Både på barne- og ungdomsskulen vert dette prioritert, og demokratiforståinga til lærarane er prega av ein konsensus ved dette temaet er viktig. Nokre av informantane har riktig nok ei sterkare vektlegging enn andre (eksempelvis Lars Erik), men alle ga uttrykk om korleis demokrati og medborgarskap omfamnar slike ferdigheiter.

5.3 Aktiv deltaking

Eit anna sentralt element under demokrati- og medborgarskapsforståinga går ut på å oppsede framtidige samfunnsborgarar som aktiv deltakane medlem. For at demokratiet skal leve vidare treng den oppveksande generasjonen å vidarebringe eit engasjement som bidreg i å oppretthalde og utvikle samfunnet. Éin av informantane markerte seg som ei tydeleg røyst som la vekt på desse aspekta, og hadde ei forståing av demokratitemaet som eit oppdrag i å sikre elevengasjement. På spørjemål om kva han vektlegg i hans oppfatning svarte han blant anna:

Willy (L04): At dei er motiverte til å bli deltakarar i samfunnet, og det er jo kanskje der ein slitt litt altså. For det at det er veldig lett å berre skli unna verv og sånt, sant. For det at det kan vere ein belastning, i forbindelse med å ta på seg verv, og det er... I eit elevråd, eller om det er i eit kommunestyre, sant... [...]

Politisk arbeid vert trekt fram som viktig lærdom for elevane å ta til seg, og Willy uttrykkjer er viss form for uro at ein ikkje skal klare å oppretthalde eit engasjement for dei komande generasjonane. Han ser eit behov for at skulen kan gjere endå meir for å sikre ei slik utvikling og oppmuntre elevar til å bli motiverte og aktive deltakarar i samfunnet. I den samanheng kjenner han på ansvarskjensla, og meiner samstundes at lærarane må leggje til rette for at elevane vert høyrde og opplev meistring i møte med demokratiske prosessar.

Willy (L04): Det er jo vår sure plikt, haldt eg på å sei, å sørgje for at ikkje dei vert gløymt og at ein klarer å få til eit engasjement hos dei unge no då, og at dei føler... ja, føler at dei vert høyrd ikkje minst, og at dei kan få bidra med noko [...]

Elevengasjement er noko Willy sjølv seier at han 'brenn' for og trekk fram som det mest givande med læraryrket. Å dyrke fram aktive elevar resulterer i givande undervisningssituasjonar for lærarane, men Willy poengterer at det er stundom krevjande å engasjere elevane då dei gjerne vert overstimulerte av inntrykk dei hentar inn i frå referanserammene sine utanom skulekvardagen. At han skildrar oppsedingsoppdraget til lærarane som 'vår sure plikt' framhevar ansvaret lærarane og skulen ber på med tanke på å oppsede medborgarar. Det markerer også korleis det er eit vanskeleg oppdrag å oppfylle, men samstundes ei viktig oppgåve.

Dei demokratiske aktivitetane Willy refererer til er eksempel på klassiske demokratiske oppgåver – slik som å organisere seg i verv og kommunestyre. Dette kan illustrere eit strukturfunksjonalistisk perspektiv på korleis elevane skal dannast til å bli aktive deltakande samfunnsmedlem. Riktig nok skil Willy seg ut ved å nemne meir lokale og mindre demokratisk organ i hans demokratiforståing. Dei andre informantane nemnar heller å delta i større politiske val, eller engasjere seg i elevråd på skulen. Utover valdeltaking visar altså datamaterialet til meir lokale og deltaking baserte på mellommenneskelege prosessar (Børhaug, 2017, s. 14).

Barn og unge brukar mykje av fritida på sosiale media og finner portalar som ofte ikkje samsvarar med tradisjonelle demokratiorgan som Willy refererer til her (Eriksen & Ubeda, 2019). Spesielt teknologiske hjelpemiddel sett nye normer for demokratipraksisen til unge, og byr på utfordringar for undervisinga i å møte elevane i deira livsverd – som gjerne viser til ei verd i dei sosiale media. Forsking tilseier at norske elevar har god demokratisk kompetanse med tanke på lærdom om politiske system, men at dette ikkje er tilstrekkeleg for å sikre deltaking og engasjement (Larsen, 2021). Samstundes synar statistikk om deltaking ved kommune- og stortingsval at deltakingsstatistikken søkk – og då spesielt dei i aldersfasen 20-24, som svarar til annangongsveljarane (Statistisk Sentralbyrå, 2019). Tala kan vere ei tyding på korleis behovet for å engasjere dei oppveksande generasjonen er naudsynt – og moglegvis har skulen forbedringspotensiale i å oppsede aktive medborgarar.

Forsking visar til korleis dei elevane som presterer best fagleg sett, har større sannsyn for å engasjere seg i samfunnet. Elevar som opplev fagleg sjølvtilitt har større rom for å vere mottakelege for å aktivisere seg i demokratiske prosessar (Heie, 2020). Dette kan henge saman med oppfatninga til Nikolai, som kommenterer korleis engasjementet blant elevar varierer:

Nikolai (L08): Det er veldig individuelt då, kor mykje dei følgjer med... kor mykje dei undrar seg over ting... kor mykje dei still spørjemål då... kor mykje dei engasjerer seg...

Elevane står fram som individ når lærarane nemnar aktiv deltaking. Ein ser tydelegare skilnad i klasserommet og deira personlegdom og faglege kompetanse reflekterer evna til å engasjere seg. Datamaterialet visar at informantane har ei forståing av at slik lærdom er viktig, og ein

essensiell del av det å verne om demokratiet. I kapittelet om korleis undervisinga føregår i praksis, er det fleire undervisningsmetodar som vert nemnd – som skal stimulere elevane sine ferdigheiter i aktiv deltaking.

Elevmedverknad og elevråd vert trekt fram som ei forståing av korleis demokratisk forståing i skulekonteksten. Arve forstår medverknaden som ein demokratisk praksis der elevane får etablere ei røyst i systemet dei er ein del av:

Arve (L05): [...] ein snakkar veldig ofte om dette med elevmedverknad som... eg tenker det er jo bra. Men i kor stor grad skal ein på ein måte elevane få lov til å vere med på den påverknaden, og skal dei få lov til å vere med på alt? Det eg føler er at me er på ein veg der eleven skal vere med på alt, og viss den ikkje blir høyrd så er det litt feil då. Vis den ikkje får vilja si, så er det gale *ler*!

Datamaterialet illustrerer korleis forståinga av demokratisk deltaking kan by på gnissingar mellom forankra strukturar og møte med det deliberative demokrati. Elevane skal få delta i demokratiske forhandlingsprosessar, men samstundes kan det by på utfordringar med tanke på kor langt prosessane skal gå og kor mykje makt elevane skal ha i møte med systemet. Forståinga visar både korleis aktive elevar er inkludert under demokratiparaplyen – men samstundes skal elevane kjenne si rolle, og tenke på det kollektive fellesskapet i demokratiseringsprosessane.

Forståinga av lærarane si er individualisert og skilnaden mellom klassemedlemmane er synlege. Ein kan kople dette opp mot korleis elevar som presterer betre på skulen har større sannsyn for å aktivere seg, og trekke parallellar til valdeltaking, der personar med høgare utdanning oftare stemmar ved demokratiske val (Statistisk Sentralbyrå, 2019). I likskap med dei andre aspekta under demokrati og medborgarskap, visar også aktiv deltaking korleis demokratiopplæringa demonstrerer ei kompleks forståing, der dei ulike elementa avhenger av kvarandre. Arve fangar det opp med følgjande kommentar:

Arve (L05): [...] Og så handlar det vel litt om å, at ein skal ha kunnskap i eit fag som gjer at ein kan ta viktige slutningar, og at ein kan vere med på diskusjonar... før ein slutning vert tatt. Ein kan vere kritisk utan at ein... og ein kan vere usamd utan at ein får vilja si [...]

Utsegna flettar saman både demokratisk kompetanse, kritiske ferdigheiter og aktiv deltaking. Forståinga av demokratitemaet omfamnar pedagogiske prosessar som samhandlingskompetanse og sosiale handlingar – slik Dewey greiare mykje ut om (Stray & Sætra, 2019, s. 8). Å aktiv delta i ulike demokratiske prosessar vil ikkje svare til ei tradisjonell resultatbasert undervising. I denne samanhengen er der avgjerande med sosiale interaksjonar og handlingskompetanse, og det er noko elevane må sjølv erfare og gjere for å få utvikle seg på dette området. Korleis dette føregår i praksis vil neste kapittel ta for seg.

Datamaterialet kan også vise korleis det stundom er problematisk å sette klare retningslinjer for praksisen. Likevel rår det konsensus om at informantane er samde om at aktiv deltaking er ein del av demokratiforståinga – og vert forstått som deliberativ samhandling med andre individ i liknande situasjon.

5.4 Verdigrunnlag

I samband med demokrati og medborgarskap er det ei rekkje omgrep knyt til verdigrunnlag som vert relevante. I forståinga av temaet var det spesielt Sofie som tydelegast la vekt på verdigrunnlag i hennar forståing av demokrati og medborgarskap.

Sofie (L02): [...] Det er jo viktig for å få eit tolerant samfunn, tenker eg. At det er greitt at folk er ulike... og det er jo eitt av dei nye tverrfaglege temaa, i den nye læreplanen, og eg har jo merka allereie, både frå førsteklasse av, så er jo det, [...] at alle skal få sei noko, alle kan ha si meining, ingen tenker likt, godta at ikkje alle er like då. At ja... nokon er flinke på det, andre har behov, sånn er det berre! Mens me er på ein måte like uansett då... like mykje verd [...]

Likeverd, respekt, tolerante og fleirkulturelt samfunn er sentrale nøkkelord. Skildringa til Sofie representerer fleire faktorar med den overordna delen og byggjer på sentrale kjerneverdier i den norske skulen. Verdiane samsvarar med generelle prinsipp ved einingsskulen – og reflekterer opplæringslova og samfunnsmandatet til skulen. Oppdraget til skulen vert å overhalde og vidareutvikle verdiane og haldningane og operasjonalisere sosiale reglar. Nyttefunksjonen til skulen vert å sørgje for oppsedinga samsvarar med samfunnet og arbeidsmarknadens forventningar (Stray, 2011, s. 74). Dette peikar på korleis også oppseding

av vere- og handlingsmåtar vert strukturfunksjonell lærdom som vil førebu elevane på deltaking i seinare jobb og det sosiale liv.

Lærarane visar korleis dei reflekterer over endringar i overordna plan – som ein generell del til skuleverket – og ser korleis behovet for endring har oppstått gjennom eit fleirkulturelt og globalt samfunn. På spørjemål om kva verdiar Margrethe vektlegg, svarte ho følgjande:

Margrethe (L03): Ja, eg tenker no at det er veldig viktig å lære verdiar om å respektere kvarandre om å, ja, tolerera... undervise om at me alle er likeverdige, sant. Og det er viktig å lære dei at alle har ytringsfridom. Ein blir jo... ja, samfunnet vårt gjer det til at vert viktigare å og viktigare å undervise desse verdiane, tenker eg. Om likeverd, og... ja. Rasisme og ja... grunnleggjande verdiar. Og det peikar jo den nye læreplanen vår veldig på. At verdiar er viktig. Og me har kanskje... ja, har kanskje ikkje vore flinke nok til det kanskje?

Ho stillar spørjemålet om skulen ikkje har vore god nok til å bevare på verdigrunnlaget og om dei nye resultata er eit resultat av det. Utgreiingane om verdigrunnlag er med på å illustrere korleis skulen står ovanfor utfordringar i møtet med den globaliserte verd. Noreg – som mange andre vestlege land – opplev i større grad enn tidlegare ein fleirkulturell nasjon, men representasjon av ei rekkje ulike religionar og folkegrupper. Som ein av dei viktigaste sosialiseringsarenaene i velferdsstaten Noreg, er skulen i høg grad med på å binde saman ulike grupper på tvers av gruppetilhøyrslø. Datamaterialet visar at lærarane er innforståtte med behovet i å vidareformidle verdiane og merkar seg korleis det vert framheva med den oppdaterte overordna delen.

Arve er med på å poengtere korleis aukande fokus på verdiar kjem som ein konsekvens av større strukturendringar i samfunnet. Samstundes kommenterer han korleis verdigrunnlaget ikkje introduserer ei ny operasjonalisering av tydinga til demokrati og medborgarskap.

Arve (L05): [...] Eg synst jo ikkje me har latt vere å undervist om demokrati og gode verdiar i dei åra eg har vore lærar i alle fall, eller dei åra eg har gått på skule sjølv. Så... det er jo litt med desse nye læreplanane at eg føler det er... mykje av det same, men det vert satt nye sekker, eller nye ord på ting. Eller det vert kanskje framheva ekstra. Men det er jo litt med kanskje samfunn, at me er meir... globalisert for å sei det

sånn. At me... dette her med demokrati, og dette med respekt, blir viktigare og viktigare fordi kulturar møtes og... ja, kor viktig det er på ein måte at alle blir høyrd og respektert då.[...] Men ja... eg syns jo ikkje me har latt vere å gjort det før! [...]

Kommentaren til Arve visar eit uttrykk på frustrasjon over læreplanane, men prøver samstundes å legitimere kvifor Fagfornyinga ynskjer å framheve og konkretisere ytterligare. Denne kommentaren illustrerer korleis lærarane har ei forståing av demokratiske verdiar som sentrale i samtale om demokrati og medborgarskap. Som med dei andre faktorane vert også verdigrunlaget påverka av dei andre elementa innanfor demokratisk forståing.

Gjennom intervjuva opplev ein at skulen og lærarane tar det sosialdemokratiske verdigrunlaget som ein sjølvfølgje. Verdiane vert ikkje direkte utfordra, og forstått som verdiar som er viktige i samhandling mellom menneske og i møte med det større samfunnet. Dei tar utgangspunkt i strukturelt etablerte haldningar og verdiar, som ikkje skli seg frå tradisjonelle strukturar. Lærarane visar ei forståing av at slike verdiar er viktige – og utfordrar ikkje desse noko utover det.

5.5 Avsluttande kommentarar

Datamaterialet visar variasjon i kva lærarane tenker baserte på personlege preferansar og 'hjertesaker'. Dei liberale forholda i skulen legg til rette for at lærarane har autonomi til å i stor grad leggje til rette undervisinga til forhold som høv dei og klasserommet. I den prosessen kan det oppstå skilandar på kva som vert forstått som demokratisk medborgarskap.

Forståinga til lærarane har eit preg av korleis skulen meiner elevane må tileigne seg kompetanse til å samarbeide i eit direkte, deliberativt demokrati, og ein slik kan løyse problem på større nivå. Ambisjonane er at elevane skal sjølv kunne overføre demokratiske prosessar på samhandlingsnivå til større kontekstar. Dette kommenterer Børhaug (2017, s. 14) og poengterer korleis deltaking vert forstått på eit individuelt nivå, i kontakt med andre liknande handlande objekt.

I samband med oppdatering av læreplanar diskuterer lærarane kva som vert framheve med tanke på demokrati og medborgarskap. Fleire tolkar om desse endringar er konsekvensar av korleis samfunnet utviklar seg – og stillar spørjemål til om demokratisk kompetanse vert

viktigare i tida som kjem, då den oppveksande generasjonen skal førebu seg til det vaksne medborgarskapet og til å delta i samfunnslivet. Samfunnsmandatet til skulen forstår at grunnskulen skal vere med på å etablere både kunnskap, verdiar og haldningar som skapar individ med kunnskap- og samhandlingskompetanse, og funna frå datainnsamlinga visar at lærarane har ei tilsvarende forståing. Dei vektlegg samhandling innanfor eit rammeverk som samsvarar med elevanes eige livsverd – tett knyt til John Dewey (1944) sitt fokus på samarbeid, undersøking og deliberasjon.

Samla sett visar forståingane til lærarane eit fokus på korleis førebu elevane på deltaking med det demokratiske samfunn. Likevel er deira tankar oftast knyt til delen av samfunnslivet elevane finn seg i no – altså skuledemokratiet. Det ligg ei underliggende forventing om at kompetansen dei utviklar i løpet av åra på skulen, skal seinare gagne elevane i møte med samfunnslivet. Lærarane kjenner på ansvaret i å oppsede og utvikle demokratisk kompetanse, og forstår deira dannelsingsoppdrag og samfunnsmandatet til skulen.

Det innsamla datamaterialet visar variasjonar i prioritering av ulike faktorar, men ingen av informantane avviker frå korleis demokrati og medborgarskap vert nemnd i forskning på opplæringstemaet (eksempelvis Stray, 2011; Stray & Sætra, 2015; Børhaug; 2017; Biesta, 2006). Funna visar at det høvesvis er krevjande å avdekke like mykje av alle dimensjonane – då ein ser at informantane gjerne ‘favoriserer’ ulike delar av demokrati og medborgarskapsforståinga. Fleire av informantane forstår tematikken som omfattande og komplekst, og datamaterialet gjer ein indikator på omfanget til demokrati og medborgarskap. Eitt funn som kan støtte opp mot korleis det er relevant å formulere demokrati og medborgarskap som eit overordna tema som skal inngå i det fleste fag – og som ein fundamental verdi som skal regjere skulen.

Samhandling og kollektive opplevingar vert trekt fram som sentrale forståingar. Ein ser på elevane som handlande objekt, og lærarane forstår verdien i å lage rom for demokratisk deltaking der elevane sjølve får erfare demokratiet. Dei ynskjer å leggje til rette for demokratisk samhandling og skape rom for at elevane kan undersøke og uttrykke sine meiningar og bli møtt av andre aktørar som respekterer deira syn og handlingar. Som formidlar forstår dei eigen rolle i å utvikle og undervise i sosialdemokratiske verdiar for å etablere ein kultur for slike samhandlingar. På denne måten visar dei ei forståing for dannelsingsoppdraget til skulen og behovet for å vidareformidle etablerte demokratiske verdiar,

og ser behovet på bakgrunn av at elevane møter ei globalisert verd som endrar seg både sosialt, kulturelt og teknologisk (Briseid, 2008, s. 328).

Kapittel 6: Opplæring av demokrati og medborgarskap

Dette kapittelet vil ta for seg korleis lærarane utfører si demokrati- og medborgarskapsforståing i praksis. Intervjua la opp til spørjemål angående korleis dei konkret underviste i temaet og korleis elevane responderer på slik undervising. I følgjande kapittel skal analysen presenterast hovudsakleg ved hjelp av Janicke Stray sin idé om undervising i demokrati og medborgarskap; undervising *om, for* og *gjennom* demokrati. Eg vil dele kapittelet opp i tilsvarende underkapittel, og ved hjelp av intervjua illustrere konkrete eksempel på korleis undervisinga kan utførast i klasserommet. Slik som éin av informantane sjølv formulerte;

Arve (L05): «Ein ting er å snakke om det, ein annan ting er å sette det ut i livet».

Den praktiske undervisinga av demokratitemaet heng tett saman med lærarane sine eigne oppfatningar av demokratitemaet. Praksisen vert riktig nok stundom reflektert av korleis forståinga til dei ulike informantane er prega av eigne oppfatningar og prioriteringar, men samstundes eit bakteppe med nasjonale læreplanmål og lærarverk. Utøvinga av læraryrket svarar med andre ord til ei balansegang mellom ei oppleving av yrkesfridom, men samtidig statlege organ som kontrollerer og rettleiar undervising og leiinga på skulane. Som analysen hittil har vore bortom, visar datamaterialet at det er variasjonar mellom korleis lærarane stillar seg til dei oppdaterte læreplanane. Dei yngre lærarane, Sofie og Elise såg ikkje på det som problematisk å sette seg inn i nye læreplanar, til tross for at dei nyleg hadde fullført lærarutdanning som samsvarte med den førre. Margrete, Lars Erik, Ingeborg og Nikolai meinte dei var pliktige til å oppretthalde ei positiv innstilling til læreplanane og såg verdien og nytten i å oppdatere læreplanane.

Ingeborg og Nikolai oppsummerer synet dei fleste informantane hadde med tanke på fagfornyinga

Nikolai (L08): [...] Sånn som eg, som sagt, er har ikkje satt meg veldig inn i det! Men sånn, eg synst det ser ganske greitt ut. Og eg synst det er mykje fornuftig.... som er med...

Ingeborg (L07): Det er egentleg ganske spennande og!

Nikolai (L08): Klart det er spennande! Hadde me ikkje vore så travle sånn elles, så hadde det jo vore kjempespennande!

Dei fleste lærarane har positive innstillingar til oppdatering av læreplanen og ser på det som ein del av jobben. Det vert likevel uttrykt at det er tidkrevjande prosessar, og korleis det vert utfordrande å utføre samstundes som andre arbeidsoppgåver. Det var likevel to informantar som markerte seg som meir skeptiske til Fagfornyinga. Intervju med Willy viste i førre kapittel korleis han var tydeleg frustrert over læreplanane.

Intervjuar: [...] Hugsar du kva du tenkte då når dei nye læreplanane kom? Følte du det var naudsynt å oppdatere dei gamle, eller...?

Willy (L04): Eg følte vel... For å sei det rett ut: «fy faen, endå ein gong». Det var liksom berre det som datt nedi hovudet på meg... [...] Men eg trur det at skulen klarer godt å fornye seg utan at dei får ein ny læreplan. Altså, ein blir jo tvungen til å forandre seg, sant? Og det er ikkje nødvendigvis ein ny læreplan som me skal bruke timar og dagar på som gjer skulen noko betre, trur eg då. Nei... eg har fått nok av læreplanar, det må eg berre sei. Eg er dritt lei... [...]

Utdraget visar eit utlaup av tydeleg frustrasjon. Willy var kritisk til å i gang sette med heile prosessen i å sette seg inn i nye læreplanar, og stilte seg skeptisk til om det er behov for å oppdatere læreplanar. Med lang erfaring i skulen stillar han spørjemål om det ikkje er tilstrekkeleg med hans profesjonelle kompetanse og skjønn og revurdere eigen undervising. Arve formulerte også ein viss usikkerheit rundt intensjonane til Fagfornyinga, slik eit sitat frå førre kapittel illustrerte. Han antyda at læreplanane ikkje bringer noko nytt til bordet, men brukar andre omgrep og ‘nye sekkar’ på ting.

Datamaterialet understreker korleis det er variasjonar med tanke på lærarane sine haldningar til læreplanane. Willy og Arve ser eit større poeng i korleis fornying av læreplanane ikkje er naudsynt for å oppdatere undervisinga, og meiner arbeidet med å sette seg inn i planane vert ein tidstjuv i ein elles hektisk undervisingskvardag. Arbeidet med å forstå seg på oppdaterte reformer vert sett på som unødvendig då dei ser naturlege endringar i undervisinga – og at dei som lærarar har moglegheita til å fornye seg utan at større byråkratiske organ regulerer og sett rammeverket. Denne polariseringa mellom deira personlege haldningar er med på å belyse problemstillinga mellom individualisering og strukturalisering i frå lærarane sitt perspektiv.

Stray (2011) skriv om korleis samfunnsmandatet til skulen er tosidig; der ein både skal sikre undervisinga til den individuelle eleven og den kollektive klassen. Dette kan også reflektere korleis lærarane sine problemstillingar er prega av eigen erfaring med å bli regulert av både større institusjonelle organ og eigne vurderingar og kompetanse i møtet med klasserommet.

Læreplanane er med på å strukturere undervisinga til lærarane, men samstundes gjer alle informantane uttrykk for at dei opplev storg rad av fridom i yrket deira. Spesielt ved dei nye læreplanane, som byr på meir generelle kompetansemål, vil leggje til rette for ei undervising der både lærarar og elevar har større rom for å fordjupe seg i sjølvvalte tema. Willy uttrykker fridomen i yrket følgjande:

Willy (L04): Eg føler at me står veldig fritt eg, i skulen. Men det er kanskje prisgitt leinga og. Men på vår skule her, så føler eg me har fridom. Eller ansvar under fridom, eller fridom under ansvar; alt etter som!

Personleg opplev Willy frie forhold på sin arbeidsstad. Det same gjer Lars Erik, som også trekk fram hans arbeidsstad som spesielt liberal. Samstundes sit han med erfaring om at profesjonsfridomen på generell basis har etabler seg som norma ved norske skular.

Lars Erik (L06): Det er veldig stor profesjonsfridom i... som lærar i Noreg. Man kan... forme klasserommet og, kva skal eg sei... pensumet sitt veldig, veldig mykje sjølv på dei fleste skular. På min skule er det veldig fritt. Så eg gjer ikkje noko av det same, nesten, som dei andre samfunnsfaglærarane på mitt trinn. Så mine tiande klassingar har eit heilt anna laup enn dei andre tiande klassingane på skulen, fordi dei har forskjellige lærarar [...]

Her markerer Lars Erik tydinga av det å ha ulike lærarar og korleis undervisinga varierer deretter. Elise er med på å understreke korleis elevane vert prega av kva for ein lærar dei har og argumenterer for at dette kan ha både positive og negative konsekvensar for elevane sine opplevingar.

Elise (L01): [...] Me er jo med på å forme elevane, eigentleg heilt frå starten då. Både i oppveksten, og... ja, dei er meir på skulen enn dei er heima [...] Det er litt brutalt då, fordi det kjem så an på kor ein går, korleis skule ein går på, korleis lærar ein får, og

ja... det er på ein måte ikkje berre det at ein går på ein skule så er ein sikra på ein måte.
Kvaliteten er på ein måte deretter [...]

Her identifiserer Elise kor mykje ansvar lærarane har ovanfor læringa elevane opplev og visar på den måten bevisstheit rundt deira rolle og posisjon i klasserommet. Kommentaran om fridomen og ansvaret er med på å kartleggje arbeidskvardagen til lærarane, og illustrerer korleis dei opplev å ha moglegheita til å bestemme over eigen undervising. Likevel ser ein at konflikhtar mellom individet og læraren og det større byråkratiske systemet. Ein kan med andre ord ikkje hevde at lærarane har fullstendig fridom til å undervise slik dei ynskjer – og med læreplanar og lærebøker som regulerer innhaldet til undervisinga. Datamaterialet poengterer likevel korleis individuelle skilandar på lærarane er med på å avgjere kva for ein undervising elevane opplev.

I dei neste delane av kapittelet, vil måten lærarane underviser i demokrati og medborgarskap bli belyst. Desse innleiande kommentarane er med på å kontekstualisere påverkannde faktorar lærarane opplev i deira undervisningspraksis og som er med på å regulere elevane si læring. Profesjonsfridomen i Noreg svarar til at det er mogleg for lærarane å nytte seg av ulike læringsmetodar og ulike vektleggingar i undervisinga om, for og gjennom demokrati og medborgarskap.

6.1 Undervising om demokrati

I undervising om demokrati handlar det om å tileigne seg kunnskap om korleis demokratiet fungerer. Fleire av informantane trekk fram samfunnsvitskapeleg kompetanse om funksjon til demokratiet, om demokratiske val og det politiske systemet. På spørjemål om kva lærarane gjer i klasserommet trakk fleirtalet av informantane fram slik kompetanse. Det var spesiell interesse rundt politiske val og å informere elevane om demokratiets funksjonar, med tanke på medborgarane sine rettigheter til å delta i demokratiske valprosessar. Margrethe nemnar korleis stortings- og kommuneval er ein gylden moglegheit til å undervise elevane i demokratiske val. Eit eksempel på klassisk opplæring om demokrati og førebuing av framtidig medborgarskapsstatus.

Margrethe (L03): [...] No er det jo val i USA for eksempel... bruke det som eit utgangspunkt. Me har jo val to gonger, eller annankvar år i Noreg og, og då er jo det ein kjempegylden sjanse til å undervise i dette her, sant. Og få elevane inn i det [...]

Å lære elevane om politiske institusjonar og valdeltaking svarar til klassiske undervisingstema i samfunnsfaget, og vel etablerte praksisar. Å førebu elevane på deltaking ved demokratiske val svarar til medborgardanning, der elevane opererer som framtidige fullverdige medlem av samfunnet, er med på å styre medborgarskapsoppsedinga. Vidare i intervjuet identifiserer Margrethe korleis elevane får stadig input og innføring i korleis samfunnet rundt dei fungerer – også på eit internasjonalt plan.

Margrethe (L03): [...] Eg trur det er få elevar som ikkje veit kven Donald Trump er, for eksempel sant. [...] Og det me gjer på skulen her, er at dei ser Supernytt i mattida, sant. Og då får jo dei nyhende på sitt nivå. Så det... det er mykje. Så eg tenker det at dei får drypp inn heile tida. Og dei kan mykje, ungane i dag. Det kan dei.

Ei tradisjonell undervising om det representative demokratiet og politiske institusjonar kan tolkast som ‘gamalmodig’ læring (Børhaug, 2018, s. 274). Ei tradisjonsprega oppfatning som ser vekk i frå moderniserte deltakingsarenaer; slik som bruken nettbaserte plattform og interesse for internasjonale forhold. At elevane er opptekne av val i USA går vidare ut i frå ei forståing av at demokratideltaking er minimert til sin eigen nasjonalstat. Utdraget frå intervjuet med Margrethe illustrerer at til og med dei yngre elevane har behov for undervising der ein avklarar og legg vekk på internasjonale kontekstar og relasjonar. I undervising om demokratiet kan ein skilje mellom lokal, nasjonal og internasjonal kunnskapsformidling. Kommentaren til Margrethe visar til korleis elevane får innblikk og tar utgangspunkt i nyhende på fleirnivå.

Medan dei fleste viste til samfunnskunnskap, illustrerte Ingeborg (L07) korleis demokrati og medborgarskap går utover faga som eit tverrfagleg tema:

Ingeborg (L07): Eg har jo naturfag for eksempel. Og der har me jobba gjennom først heile verdsrommet, så har me jobba oss ned til jorda, og miljø. Kva er levande, kva er ikkje levande, korleis ein ska passe på verda, og litt sånn... så då får du... viss du

tenker litt på det, så får du fletta det inn på ein eller annar måte i faga, men du må kanskje tenke på ein annan måte, eller vere meir bevisst på det.

Kommentaren visar korleis ho brukar demokrati og medborgarskap i eit fag som ikkje beinveges slår seg som det mest naturlege faget for slik læring, men likevel av relevans. Funnet her illustrerer korleis lærarane har ei implisitt forståing av korleis demokrati og medborgarskap ofte trengar seg inni faget utan at ein tenker mykje over det. Dette var mykje av ambisjonane til dei eldre læreplanane – ein forventa at demokrati og medborgarskap var verdiar, kompetanse og ferdigheiter som oppstod som ein konsekvens gjennom primære kunnskapar som vektlegg mål og resultat. Fagfornyninga har som mål å utfordre lærarane til å konkretisere og implementere opplæringa av demokrati og medborgarskap og gjennom den tydelege formuleringa får ein djupare innsikt i korleis opplæringa skal fungere. Ei forventning om at oppsedingsoppdraget i demokratiske verdiar og kompetanse kjem av seg sjølv er ikkje lenger tilstrekkeleg.

Eksempelen til Ingeborg kan vise til korleis demokratiopplæring vert ein pedagogisk prosess der elevane lærer å forstå korleis liv i foreining med andre og miljøet rundt – i samsvar med Dewey sin teori om læring (2005, s. 104). Læringa kjem gjennom å identifisere korleis samhandling vert utført i livsverda rundt eleven og koplar saman kunnskap på tvers av fagtradisjonar. Datamaterialet visar at demokratiopplæring om demokratiet går utover kunnskap om institusjonelle politiske strukturar.

Å ta i bruk aktuelle nyhende – som også elevar nedi barneskulealder vert eksponert for – i undervisinga var noko alle informantane hadde erfaring med. Å kontekstualisere relevante politiske hendingar hjelper elevane i å få ei djupare forståing av verda rundt dei. Som nemnd tidligare; elevane opplev å ha uendeleg med informasjon tilgjengeleg med eit par tastetrykk, men skulen kan likevel vere viktige kunnskapsformidlarar som fremjar den sikre faktakunnskapen. Elevane møter opp på skulebenken med spørjemål og eit behov for faktabasert kunnskap rundt demokratets funksjonar og problemstillingar.

Den tradisjonelle kunnskapsformidlande læringsmetoden dominerer grunnskulen og resulterer i elevar som har eit breitt kunnskapsfelt, men som tidvis opplev å ikkje ha tru på korleis dei sjølv kan aktiv delta og mobilisere seg. Forskinga visar korleis politisk kompetanse – forstått som det norske elevar har kunnskap om – ligg til grunn for innhaldet i den normaliserte

utøvande undervisningspraksisen og forståinga av demokrati og medborgarskap. Samtidig peikar forskinga på at viss ein skal realisere det heilskapelege bilete av temaet, må ein ty til andre aspekt for å setje i verk det samfunnsmandatet grunnskulen er pålagt (Larsen, 2021).

Som Marshall formidlar, er unge i ein prosess der dei utviklar seg til å bli medborgarar (1950, s. 25). Å opplyse elevane med rein demokratisk kunnskap om temaet vil vere naudsynt for å utvikle seg til å bli rettferdige medborgarar. Kunnskapen er basert på ein klassisk oppfatning av demokratiopplæring, og følgjer tradisjonar som har vore kjenneteikn for den norske einingsskulen. Den universelle utdanninga skal fremje ein hegemoniske, positivistisk ideologi og søken etter faktabasert kunnskap (Slagstad, 1998). I følgje kategoriseringa til Stray (2011) vil denne kompetansen gje grunnlag for utvikling av dei andre aspektane ved demokratiopplæring.

Undervising om demokrati understreker korleis skulen er samde i korleis kunnskap om demokrati og medborgarskap er eit viktig tema i den norske skulen. Demokratisk deltaking vert knyt til valdeltaking i høgare politiske organ og prega av ei vitskapeleg-rasjonell forståing av temaet (Eikeland, 1989). Børhaug argumenterer for korleis forskning dei siste åra har presentert eit ynskje om å erstatte slik tradisjonell demokratisk forståing med nye idear som fremjar elevane si livsverd og det globaliserte samfunn (2018, s. 268). Det utelukkande fokuset på deltaking ved stortings- og kommuneval vil minimere elevane til å assosiere medborgarskap ved lokal og nasjonal deltaking, og moderere omfanget til global kompetanse; som stadig understrekt som eit viktig aspekt i utviklinga av det moderne medborgarskapet.

Gjennom datainnsamlinga visar utdraga at samfunnsfaget i høg grad framleis er det faget som fremjar valdeltaking. Samstundes nemnar fleire av informantane korleis elevane engasjerer seg i valet i USA; noko som understreker korleis barn nedi barneskulealder observerer og tar med seg internasjonale spenningsforhold. Dette styrkar tanken om korleis globale prosessar må vektleggast innanfor demokratisk undervising – og vert truleg stadig viktigare i åra som kjem. I opplæringslova vert det formulert korleis opplæringa skal utvide «[...] vår felles internasjonale kulturtradisjon» (Opplæringslova, 2008, § 1-1) - ein generell påstand som framhevar internasjonale aspekt, men samstundes presenterer ein upresis vektlegging. I overordna del til Fagfornyinga, er lite merksemd via til globale aspekt og prosessar. Det vert høvesvis nemnd under verdigrunnlag og «identitet og kulturelt mangfold», men med eit fokus som heller omfamnar korleis Noreg skal møte eit mangfaldig samfunn med vektlegging av

verdien av språkkunnskapar og kulturforståing (Udir, 2021c). I verdigrunnlaget under «Demokrati og medvirkning» (Udir 2021d) vert det ikkje formulert poeng angående globale forhold og prosessar – noko som understreker korleis overordna del ikkje endå har gripe heilt fast i ‘det globale samfunnet’.

Lærarane illustrerer korleis dei underviser om demokrati, og får fram internasjonale forhold i svara på korleis undervisinga føregår i praksis. Som nemnd tidlegare i oppgåva; informantane opplevde ei spesiell interesse rundt valet i USA, då nyhendebiletet hausten 2020 var prega av valkampanjen. I samtalen med lærarane fekk eg inntrykk av at nyhendebiletet vart ofte utgangspunkt for undervisinga med elevane, og slik undervising kunne oppstå spontant og planagde undervisingstimar kunne vike for å heller prioritere aktuelle saker elevane hadde behov for å få vidare innføring.

Vage og breie kompetansemål, kombinert med ei kjensle av profesjonsfridom, etablerte eit grunnlag som ga lærarane og elevane moglegheita til å fokusere på dagsaktuelle problemstillingar. Dette, meinte dei, skapte ikkje berre demokratisk kompetanse som omhandla tradisjonelle aspekt ved demokratiundervising, slik som å danne ei forståing av demokratiske val og system, men la også eit grunnlag for vidare innhenting av informasjon og ikkje minst diskusjon, kjeldekritikk, kritisk lesing og engasjement. Eit undervisningsopplegg som tok utgangspunkt i nyhende, kunne med andre ord leggje til rette for demokratiopplæring som også stimulere demokratiundervising for og gjennom demokrati.

6.2 Undervising for demokrati

Inn under demokratisk forståing er det fleire aspekt og omgrep som er relevante. Her under går blant anna kritisk tenking og lesing, som vert ei prioritering i både læreplanar og informantane. Spørjemålet eg stillar til datamaterialet, er korleis informantane bruker undervisinga til å utvikle ferdigheiter som kommunikasjon og refleksjon. Intervjua med lærarane får fram ulike undervisningsmetodar, som byggjar på deira forståing av demokrati og medborgarskap.

Vidare skal undervising for demokrati hjelpe elevane i å utvikle verktøy og ferdigheiter som stimulere demokratisk kommunikasjon. I undervisinga bruke informantane tid på å diskutere med elevane sine; både på barne- og ungdomsskulenivå. Lars Erik (L06) nemnde korleis

elevane har eit behov for å lære seg slike ferdigheiter for å kommunisere og diskutere betre i lag. For å skape eit godt grunnlag, forstår han at i tillegg til å trene på å diskutere og samarbeide, så må elevane utvikle ferdigheitene gjennom individuelt arbeid:

Lars Erik (L06): [...] For dei berre må skrive tankane sine, uttrykke seg... det tenker eg er viktig. Så det er vanskeleg for eit barn å forstå humaniora liksom. Det er det. Tolking, lese gjennom linjene, fleire perspektiv, gråsoner... det er vanskeleg for ein tolvåring. Det er det uansett. Men... det jobbar man med!

Saman med dette uttykker han korleis elevane han får opp i åttande klasse har liten erfaring med tilsvarende undervisningsopplegg, og er prega av ei type læring som baserer seg på å ta til seg kunnskap. Datamaterialet understøtter korleis behovet for å dyrke fram kommunikative ferdigheiter er viktig for at elevane faktisk skal kunne utvikle slike eigenskapar. Ved denne kommentaren illustrerer ein korleis individuelle oppgåver vil også bidra i å oppsede demokratiske verdiar og føreslår opplæring *for* demokrati må svare til både individuelle og kollektive læringsmetodar. Ein balansegang som er identifiserbar for lærarar; å sjå både individet i kvar enkelt elev, men også den kollektive klassen som ein eining. Læring *for* demokratiet kan med andre ord stimulere både individuelle og kollektive læringsmetodar. I ei grunngeving av kva slik læring kan svare til forstår Lars Erik opplæringa gjennom individuelle læringsmetodar der ein utviklar kritiske ferdigheiter.

Lars Erik (L06): [...] og spør litt meir «kva tenker du om dette her, og gje litt grunngeving for kvifor du tenker sånn»... og litt sånn du... «viss nokon er usamde med deg, kva trur du dei hadde sagt i mot deg, viss du hadde rekt opp handa og sagt det her, og så skulle noko argumentere mot deg, kva trur du dei hadde sagt?». Ja, forstå at... ja, historie og samfunnsfag er ikkje berre finne ut av kva som skjedde, og kva som skjer, men... sjå ein sak frå fleire perspektiv då [...]

Undervisinga til Lars Erik baserer seg på faglege tradisjonar som stammar i frå humaniora og utfordrar elevane i deira erfaringar med etablerte undervisningsmetodar som baserer seg på rein informasjonsformidling der elevane er passive aktørar. Vidare trekk Lars Erik fram korleis ein kan utføre kritisk læring i historie- og samfunnsfagtimar.

Lars Erik (L06): Eg underviser om den kalde krigen akkurat no, i samfunnsfag. Og der er jo man ofte inn på... dette med diktatur versus demokrati og sånn. Og sånn i lys av kritisk tenking... eg fekk ein samfunnsfagleg undervising sjølv, som var at den kalde krigen; me hadde dei snille og me hadde dei slemme. Dette var stridt og bra, dette var slem og dårleg. Og den trur eg mange har, som ikkje... altså den... eit sånt spel på historia, kan me ikkje ha når me har kritisk tenking! Inni bildet, som ein verdi i tillegg. Så eg tenker at... når me no jobbar med demokrati og diktatur, så handlar det vel så mykje om så å prøve å forstå kvifor så mange godtok diktatur som man prøver å forstå kvifor demokrati *in the end of the day*, fungerte litt betre... [...]

Utviklinga av kritiske ferdigheiter vert her praktisert gjennom individuelle oppgåver med opplæring *om* demokrati som fundament. Informanten skil seg ut frå dei andre ved å tolke ei praksis for demokrati gjennom individbasert undervising. Dei andre lærarane trekk heller fram samhandlingsprosessar som læringsmetodar i opplæring for demokrati. Spesielt å halde diskusjonar i klassen vert brukt som eit læringsverktøy. Det bør presiserast at diskusjon kan like så godt vise til opplæring *gjennom* demokrati, og sikte til å delta i demokratiske prosessar, slik som diskusjon svarar til. Likevel vil eg argumentere for at diskusjonar og samhandling i klasserommet kan stimulere opplæring *for* demokratiet, då elevane får utvikle sine kritiske ferdigheiter i argumentasjon i kommunikative samhandlingar. Korleis diskusjon visar til opplæring *gjennom* demokrati vil neste delkapittel ta for seg.

Samstundes gjer datamaterialet inntrykk av korleis undervisningsmetoden kan resultere i varierende respons frå elevane. Både barne- og ungdomsskulelærarane visar at det er ein vesentleg skilnad mellom nivået til dei yngre og eldre elevane. Medan Lars Erik observerer korleis hans elevar må jobbe for å impregnere kritisk tankegang i undervisinga, støttar Elise i hennar oppleving om korleis barneskuleelevane ikkje alltid makter å bruke kritiske ferdigheiter i samhandlingsprosessar – slik som å diskutere i klassen.

Elise (L01): [...] Dei skjønar ikkje heilt at dei skal kome med motargument mot nokon for eksempel, men at dei heller, ja... ikkje blir såra, men dei seier sånn: «åh, du kan ikkje sei sånn til meg». Altså, dei forstår liksom ikkje heilt gangen i det då, for eksempel. Men det er jo fordi dei aldri har gjort det før [...]. Det er på ein måte noko dei må læra.

Lærarane delar ei oppfatning av at elevane må trene seg i slike ferdigheiter. Elise møter på motstand i klasserommet i forsøk på å få i gang diskusjonar med elevar på barneskulenivå. Utdraget illustrerer korleis opplæring for demokrati er læring som elevane må tileigne seg og heng saman med modningsprosessane til dei enkelte elevane. Utviklinga vert samstundes stimulert gjennom gjentaking og eksponering for slike øvingar. I tillegg til Elise, framhevar også barneskulelærarar Ingeborg og Nikolai korleis dei yngre elevane opplev det tidvis krevjande å ta til seg slike læringsmetodar:

Nikolai (L08): Det er veldig individudelt då, kor mykje dei følgjer med, kor mykje dei undrar seg over ting... kor mykje dei still spørjemål då... kor mykje dei engasjerer seg...

Ingeborg (L07): Så må dei øve seg litt på... øve seg litt på å diskutere. Der er kanskje litt vane med den gamle metoden; å berre få input. Og så kanskje ikkje at me har kravd at dei skal meine noko om det... kanskje?

Nikolai (L08): Nei, eg trur jo... elevar er kanskje litt drilla på det då... at dei er litt redd for å sei noko feil, eller...

Datamaterialet gjer inntrykk av at elevane er godt vane med ei læring der dei deltek meir som passive aktørar og læraren formidlar kunnskapen. Ingeborg stillar spørjemål til om skulen ikkje har undervist nok om kritiske ferdigheiter – noko som kan vise til korleis LK06 ikkje har tydeleg prioritert slik lærdom og ferdigheiter. Nikolai trekk fram individuelle attributt til korleis elevane er mottakelege for demokratisk opplæring. Dette støttar Ingeborg opp mot like etterpå – og attgav situasjonar i klasserommet der ho opplev motgang i å aktivisere elevane i opplæring for demokratiet.

Ingeborg (L07): Eg opplev av og til at dei berre vil bli ferdige med det. Sånn «berre sei kva eg skal skrive her». Altså dei er ikkje engasjerte, me har ikkje klart å vekke dei opp. Og då.. då er det ein ny måte for dei å tenke på. At dei faktisk må tenke gjennom kva dei synst, eller kva dei vurderer, eller ja...

‘Me har ikkje klart å vekke dei opp’ markerer korleis ho kjenner på ansvaret i å aktivisere elevane og kjenner at ho mislukkast med oppgåva når elevane ikkje er mottakelege. Denne problematikken er tydeleg for både Nikolai og Ingeborg – då dei opplev at elevane er vanskelege å engasjere. I kommentarar angående Fagfornyinga, trekk Nikolai fram omgrep

som han meiner er lite høvande for elevar på barneskulen, og uttrykker tankar om korleis ikkje alt i læreplanar er treffande for den undervisinga som føregår i klasserommet.

Nikolai: Det er mange fine ord dei kjem med... «at dei må utforske...» og... eg veit ikkje heilt om dei har jobba på barneskule! For det er som du seier, ikkje alltid like lett å vekke dei, og dei vil bli ferdige, og så vil dei...

Ingeborg: ... ha friminutt *ler*!

Nikolai: Og dette med å vise respekt, og ikkje ha fordommar, det trur eg er... dei må ha informasjon! Om... mest mogleg informasjon, slik at dei kan forstå ting.

Ingeborg: Ja! For viss dei reagerer på noko, viss du på ein måte må i rettesette nokon på noko, så forklar kvifor dei gjer det, kvifor det er gale det dei har gjort, sant. Heile tida informasjon, det trur eg og!

Kommentaren illustrerer konflikten mellom individet og den kollektive klassen, og utfordringa i å praktisere undervising som legg til rette for begge partar. Likevel legg undervisinga opp til samhandling der ein lærer å sosialisere seg med dei ein har direkte kontakt med – og går ikkje utover samhandling på ei større gruppenivå (Børhaug, 2017, s. 15). Ved å utvikle ferdigheiter som svarar til kommunikative kompetanse vil elevane få opplæring i korleis demokratiske prosessar kan skje innanfor elevane sin eigen livsverd. Utdraget frå intervjuet syner korleis koplinga mellom kommunikative ferdigheiter og fagleg kunnskap er naudsynt for å optimalisere demokratisk læring. Nok ein gong ser ein korleis kunnskap legg grunnlag for vidare utvikling av andre ferdigheiter.

Det mest sentrale innanfor opplæring for demokratiet er å kunne tileigne seg ferdigheiter i kommunikasjon og dette inneberer blant anna å kunne drive fram ein sakleg diskusjon. Slik læring er noko barneskulelærarane arbeider aktivt med, og ser at dette er ferdigheiter dei må prioritere og lære elevane. Refleksjonane til Nikolai og Ingeborg får fram at elevane er godt vane med opplæring som svarar til *om* demokrati, og læring *for* demokratiet utfordrar elevane og den tradisjonelle læringsmetoden. Datamaterialet visar korleis elevane og lærarane må arbeide hardare for å utvikle ferdigheitene knyt til å kritisere, reflektere og kommunisere. Dei visar også til korleis elevar er individ med varierende attributt. Der nokon er reflekterande og spørjande, vil andre vere praktiske eller pragmatiske. Å tilpasse opplæringa til klasserommet ein møter er ein reell utfordring for lærarar, og krevjande å kombinere med korleis ein i tillegg skal sjå kvar enkelt elev. Slike utfordringar understreker behovet for kommunikasjon

mellom lærar og elev, noko Stray uttykker som ein av dei største vanskane til lærarane. Mangel på slik kommunikasjon vil ha negative konsekvensar for læringsutbyttet til elevane (Stray, 2011, s. 129).

Individuelle attributt kan påverke elevane si læring. I tillegg formulerer Margrethe (L03) korleis dette er noko som også kjem naturleg ved gjentaking og øving. Dette ser ho også i korrelasjon med auking av alder og naturlege modningsprosessar.

Margrethe (L03): [...] Det der å vere reflektert og sånn, det har jo mykje med alderen å gjere. Men skulen er jo blitt veldig annleis med det at det der å på ein måte reflektere og diskutere, det er jo mykje meir sentralt i undervisinga i dag, enn det var for... ti-tjue år tilbake, sant. Og elevane har blitt mykje flinkare til å snakke om meiningane sine, stå framfor klassen og halde føredrag og sånn [...]

Utsegna '...det har jo mykje med alderen å gjere' er ein indikasjon på korleis ein kan basere seg på ei naturleg utvikling av ferdigheiter og korleis ein tar utviklinga for gitt. Likevel merkar informanten seg korleis skulen har utvikla seg dei siste tjueåra – som kan vere ein indikator på at det å vere 'reflektert og sånn' er ikkje nødvendigvis noko som kjem naturleg med alder og modningsprosess, men noko som må prioriterast og arbeidast med. Datamaterialet visar her korleis klasserommet har endra seg dei siste tiåra og fokuset med å sjølvstendig kunne arbeide med og vurdere informasjonen har auka. Margrethe ser utviklinga med eigne auger gjennom hennar mangeårige erfaring som lærar. Dette komparative perspektivet hjelper med å leggje ei forståing av korleis skulen har endra si undervising, og dermed pregar ferdigheitsutviklinga til elevane. Datamaterialet kan vise til korleis elevane har utvikla sine kommunikative ferdigheiter gjennom at skulen legg til rette for ei undervising der elevane får bryne seg på å takle situasjonar der dei skal kunne kommunisere sjølvstendig innhenta materiale for ei forsamling. Slike undervisingsopplegg vil stimulere demokratiopplæring *for* demokratiet; elevane får moglegheita til å utvikle sine perspektiv og standpunkt gjennom meiningsdannande prosessar i innhenting av informasjon og kommunikasjon i sosialiseringprosessar (Stray, 2011, s. 118).

Ungdomsskulelærar Lars Erik, ser at elevane slit når dei vert eksponert for undervising som skal vere med på å utvikle kritiske ferdigheiter og utfordrar etablerte strukturar:

Lars Erik (L06): Mine elevar reagerer frykteleg sterkt på rasisme... Det er nesten som dei ikkje trur at USA var sånn som det var... så seint som då foreldra deira var født... det er nesten som dei ikkje trur, og då tenker man jo «åh, verden er i trygge hender, viss de ser på dette som noko så *alien*». Då går det riktig veg! Og de trur eg faktisk det gjer *ler*. Ehm... så sånn sett så kan man jo sei, at i min erfaring, så har det tidlegare fokuset på demokrati og medborgarskap fungert bra. Og så... men at de skal fungere endå betre no da, at man skal trygge dei verdiane endå litt til. Kan du sei, i og med at ein nemnar dei omgrepa så mykje [...] Så dei reagerer veldig sterkt på, på det som ikkje er ytringsfridom og røving av fridom då. For eksempel no i kapitalistisk versus kommunistisk samfunn, så reagerer ein veldig på at man ikkje fekk moglegheita til å blir rik då, i gamle Sovjetunionen. At ein på ein måte hadde eit sånn glasstak alle butta i. Det synst dei er frykteleg urettferdig... så det er... man reagerer veldig på urettferdigheit. Barn har ein tendens til å sjå på historia som svart-kvit, snill og slem. Og så er det vanskeleg å få kritisk tenking og få fargelagt alle gråsonene [...]

Utviklinga kjem ved å repetere og øve på kritiske ferdigheiter og utfordre elevane i å tankegangen om å gå ut i frå oppfatninga om at ting er 'svart-kvitt'. At elevane reagerer på urettferdigheit framhevar denne framstillinga om at opplæring i kritiske ferdigheiter er vanskeleg når ein møter elevar som ikkje er vane med slik læring. I tillegg kan ein tolke reaksjonane som Lars Erik nemnar, som indikator på at demokratiske verdier er så pass impregnerte og sjølvsgatte for elevar at dei har problem med å akseptere og forstå noko anna. På denne måten viser datamaterialet at lærarane ser på det å opplyse og lære elevane om kritiske ferdigheiter; å kunne forstå historia og uretter, å kunne tolke og reflektere rundt aktuelle hendingar i samfunnet er med på å styrke den demokratiske forståinga til elevane. Undervising i kritiske ferdigheiter er med på å danne grunnlag for vidare innhausting av kunnskap og deltaking i det demokratiske liv.

Diskusjonane i klasserommet skal aktivere læringsprosessar som stimulerer både dei kollektive og individuelle aspekta – som på mange måtar stemmer overeins med demokratiske prosessar. Ein skal skape eit rom som har plass til ytringsfridom og eit miljø som baserer seg på gjensidig respekt og likskap. På denne måten vert også verdigrunnlaget utvikla og inngår under læring *for* demokratiopplæring. I tillegg kan ein tolke prosessane som stimulerande for kunnskapskompetansen til elevane. For å vidareføre kritiske ferdigheiter må ein først etablere kunnskap – som eit grunnlag for vidare utvikling.

Dette er i tråd med pedagogisk teori, der kommunikative deliberasjon stimulerer kritiske ferdigheiter og samhandlingskompetanse. Ein kan fint knyte dette opp mot Dewey sin filosofi om korleis demokratiopplæring skjer i sosialisering med andre. Det sosiale fellesskapet i klasserommet legg rammene for samhandling og kommunikasjon (Solhaug, 2008, s. 256). Samhandlinga skjer på eit nokså lukka nivå – og ein får inntrykk av at dei fleste timane ikkje går utover det som skjer i klasserommet. Slike mellommenneskelege relasjonar kan redusere overføringsverdien til større institusjonelle organ, slik som Biesta og Lawy markerer seg (2006), s. 73). Ein kan stille spørsmål til datamaterialet om undervisinga lærarane trekk fram er tilstrekkelege i møte med demokratisk politikk utanfor elevane sin eigen livsverd.

Datamaterialet visar korleis demokratisk kompetanse legg opp til ei forventning utover teoretisk kunnskap, men også inkluderer sentrale ferdigheiter demokratiet forventar av sine medborgarar på eit individuelt nivå. Som samfunnsmandatet til skulen formulerer, så skal undervisinga bidra i å utvikle framtidige fullverdige medborgarar, og ferdigheiter som svarar til kritisk refleksjonar og kommunikative ferdigheiter er naudsynt for å aktivere medborgarar som har kompetanse til å delta i demokratiet. Eit strukturfunksjonalistisk perspektiv vil argumentere for korleis læring for demokratiet er med på å utvikle individ som seinare skal oppfylle sine krav som fullverdige medborgarar. Gjennom opplæring for demokratiet, vektlegg lærarane individuelle ferdigheiter og verktøy som elevane utviklar i samhandling med andre innanfor felles rammer.

6.3 Undervising gjennom demokrati

Det siste punktet til Stray visar til korleis demokratiopplæring oppstår gjennom demokratiet. I likskap med læring for demokratiet, kan også diskusjon i klassane vise til deltakande prosessar som stimulerer demokratiopplæring gjennom å bidra i diskusjonar. Dette visar til den praktiske utøvinga, medan for demokrati visar til den kritiske forståinga og ferdigheiter som vert stimulert gjennom deltakinga. Den faktiske deltakinga vert gjerne eksemplifisert som diskusjon i klassen, elevråd og elevmedverknad. Dette er etablerte praksisar i grunnskulen og er metodar som inngår både på barne- og ungdomsskule nivå. Meininga med undervising gjennom demokrati, er at elevane får kjenne på kjensla av å vere deltakande medlem i demokratiske prosessar, og at dette vil danne eit grunnlag for andre deltakingsorgan

ein møter på seinare i livet. Det latente funksjonane er høvesvis å oppsele medborgararar som har kompetanse og ferdigheiter til å delta i arbeids- og samfunnslivet.

Å vise til at demokratisk deltaking er den føretrekte praksisen for å oppnå demokratisk kompetanse, visar til ein tradisjonell tankegang av demokratioppsedinga (Solhaug, 2008). Opplæringa fungerer som førebuaende praksisar som ideelt sett skal vere mogleg å overføre til deltaking i andre institusjonar og samanhengar. I datainnsamlinga ga lærarane uttrykk for ulike praksisar som kan tolkast som deltaking gjennom demokrati. Generelt sett var det etablerte praksisar som vart trekt fram som aktuelle undervisingsmetodar, og det råda ei konsensus om kva lærarane prioriterte. Ein av desse etablerte ordningane var elevrådsarbeid, som er ein vanleg praksis ved norske skular. På papiret skal deltaking i elevrådsarbeid bidra å lære elevane å organisere seg sjølve og utvikle dugleikar som seinare kan fungere som nyttige ressursar. Dette kan vise til ever i å delta i demokratiske prosessar, argumentere for seg, frivillig arbeid og utvikle skuledemokratiet.

Det vert sett på som ein moglegheit i å aktivisere elevane i deltakande prosessar og gje dei moglegheita til å påverke eige miljø.

Margrethe (L03): [...] demokrati for eksempel, det kan ein jo dra ned her på skulenivå. Me har jo elevrådet, sant. Det er jo på ein måte ei byrjing til å lære seg om... om å vere med på å bestemme, verer med på å påverke og sånt. Så det må ein jo bruke! Og no har det jo vore sånn her på skulen at elevrådet har vore frå femte til sjuande sant. Men no... no er det blitt til at tredje og fjerde skal vere med på å sjå litt korleis elevrådet fungerer. Og det er nok kanskje litt dei nye overordna måla som har vore med på å påverke [...]

Margrethe trekk fram korleis elevrådet fungerer som ein deltakingsarena der elevane sjølve får bidra i å bestemme og ta avgjerder. Medlemmane vert vanlegvis valt ved demokratiske valprosessar internt i klassen og den som tar i mot flest stemmer fungerer som representant for klassen i elevrådet. Ideelt sett skal elevrådet fungere som ein moglegheit for elevane å medverke deira eigen skulekvardag gjennom eit elevdemokrati som er formalisert og organisert. Ordninga skal få elevane til å forstå og overføre deltakinga til andre arenaer dei møter på seinare i livet. I følgje Stray (2011, s. 74), kan ein sjå på elevrådsarbeid som eit politisk prosjekt der ein fremjar verdien i å delta i demokratiske prosessar, og korleis ein kan

tileigne seg demokratisk kunnskap. I tillegg kan ein tolke elevrådet som ei opplæring i medborgarskap og fremja og utvikle verktøy som kan vere gunstig i seinare yrkes- og samfunnsliv. Ei *politisk oppseding* som Børhaug (2008b) kallar elevrådsarbeid. Optimalt sett skal deltakinga i elevrådet føre til ei personleg utvikling hos elevane. Dette kan vere å utvikle kunnskap og kompetanse og gje ei forståing av verdiar og samhandling (2008b, s. 9). Ein får kunnskap om korleis demokratiske prosessar føregår – organisatorisk kompetanse – og dyrke fram kritiske ferdigheiter som elevene tileignar seg i samhandlingsprosessane. På denne måten kan ein tolke elevrådsdeltaking som lærdom *om* og *for* demokratiet i tillegg til *gjennom*. I intervjuet med informantane vert riktig nok elevrådsarbeid forstått som ein deltakande prosess. Lærarane visar til korleis det vert ein arena for elevane å kunne medverke skulekvardagen.

I tillegg til elevrådsarbeid, trekk Willy fram andre deltakingsmoglegheiter elevane på hans barneskulen har:

Willy (L04): [...] Det er jo sånn som me var inne på her tidlegare, at det har blitt gjort tidlegare, innanfor elevrådsarbeid, klassens time og ikkje minst planlegging av elevkveldar. Sånn som er vanleg her på skulen [...] men det er... ja... korleis ein skal... gå å ta det her eit trinn høgare og få det inn i alle dei faga som me var inne på i stad, det ser eg ikkje for meg. Men eg trur ikkje det er ein einaste lærar i den norske skulen som ikkje er klar over, og som ikkje brukar det, viss ein har moglegheita til å få inn noko om det her, så vil ein nytte seg av den moglegheita [...]

Willy, som uttalte seg som skeptisk til korleis demokrati og medborgarskap skulle fungere som eit tverrfagleg tema i skulen, trekk her fram ulike etablerte demokratiske ordningar på hans skule. Datamaterialet visar korleis elevane har moglegheita til å påverke og sjølv bidra i ulike praksisar. Han trekk fram desse ordningane som eksempel på demokratiske prosessar, men ser samstundes ikkje korleis praksisen skal trenge gjennom alle fag. Eksempla han kjem med, er ordningar som ikkje inngår i den ‘normale’ timeplanen og undervisingsfaga. Gjennom dette markerer han korleis skuledemokratiet går utover den vanlege undervisinga i klasserommet, og omhandlar andre ordningar – slik som elevkveldar – som ikkje er daglegdagse hendingar, men som praktiserer demokratiske prosessar ved at elevane får erfaring med å planeleggje og organisere i samarbeid med kvarandre. Slike andre aktivitetar

kan vere med på å styrke skuledemokratiet, og gje elevane verdfull erfaring i både i samband med samhandlingskompetanse og dyrking av individuelle ferdigheiter.

Samstundes presiserer Willy og at ei oppdatering av nye læreplanar ikkje er naudsynt for å vidare praktisere demokratiopplæring. Som tidlegare nemnd, såg ikkje Willy den store verdien i å innføre nye planar, og meiner at ein klarar å fornye seg utan byråkratiske prosessar. Dette er med på å forklare korleis demokratisk opplæring gjerne vert oppfatta som naturlege konsekvensar av allereie etablerte undervisingsformer, og at ein tenker på demokrati og medborgarskap som ein latent funksjon av allereie tradisjonelle praksisar. I tillegg vert det markert korleis lærarar er klar over deira oppdrag og samfunnsmandatet til skulen, og han forstår dermed ikkje behovet for vidare presisering for deira undervisingspraksis. Ein kan tolke dette som ei oppfatning om at verdigrunnlaget til skulen er allereie godt impregnert og fleire etablerte ordningar med lange tradisjonar i skulane fremjar demokratisk deltaking – sjølv om det ikkje nødvendigvis vert formulert og presisert som demokratiske deltakingssprossar.

I følgje dei nye læreplanane, så legg fleire av læreplanmåla opp til at elevane skal få oppleve demokratisk deltaking, oppsedast til å bli aktive medborgarar og at «demokratiet har ulike former og uttrykk» (Udir, 2021e). Dette er vage formuleringar som ikkje presiserer kva type deltaking det er referert til og ikkje systematisert ut i frå bestemte institusjonar. Samstundes er det formulert meir presise og konkrete planar som tar utgangspunkt i at demokratisk valdeltaking går utover til det sivile samfunn i kontekst av nasjonalstaten. Børhaug poengterer korleis det er ingenting å hente om deltaking på kommunalt nivå – noko som vil vere nærmare elevane si eigen livsverd (2018, s. 274). Dette meiner han vert utelatt i frå læreplanane, men datamaterialet viser likevel at slik læring oppstår gjennom engasjement frå elevane. Arve nemnar korleis fleksibel undervising kan resultere i ei undervising der lokale nyhende vert diskusjonstema;

Arve (L05): [...] det er jo veldig fort gjort å skrike ut om at ein er ueinige, om at... ja, lokalt her med *namn på lokal arbeidsstad* og oppdrett og sjøaure og vanleg laks, og så lakselus og alt dette her. Og viss ein liksom skal på ein måte kunne diskutere noko sånn, så må ein og ha noko kunnskap... i botn då, viss ein skal på ein måte kunne slenge ut at ein er på ein måte einig eller ueinige... at oppdrett er noko bra. Så det er

vel litt meir sånne ting då; å lære dei til å kunne delta i ein sånn demokratisk prosess ved å lære seg fagkunnskap, trur eg [...]

At elevane engasjerer seg i lokalsaker er med på å styrke argumentasjonen om at demokratisk opplæring bør kunne ta utgangspunkt i aktuelle diskusjonar på lokalt og kommunalt nivå. Arve presiserer at elevane er opptekne av ting som skjer rundt dei, og får informasjon frå fleire hald. I den samanheng vert det gunstig at klasserommet og undervisinga kan vere med å bistå i input av fagleg kunnskap for å vidare leggje til rette for at elevane kan delta i diskusjonar med dei rette verktøya i kassen. Datamaterialet markerer korleis elevane kan vere med på å påverke undervisinga ved å ta opp saker dei er interesserte i, noko som vil svare til elevmedverknad. Vidare drøfter Arve rundt korleis elevane har føresetnader for å oppleve opplæring gjennom demokrati, og trekk blant anna fram korleis hans skule har blitt konfrontert med at dei framleis ikkje er i mål med tanke på at elevane får vere med på å påverke undervisinga.

Arve (L05): [...] Eg synst jo at me er litt meir bevisste på det då. Men... om det har skjedd mykje i praksis er eg litt usikker på faktisk... ein ting er å snakke om det, ein annan ting er å sette det ut i livet. Ein har jo framleis elevråd og dette her, og... ein seier jo elevane skal vere med på å utforme for eksempel... fagrapporten, som då skal utgjere det grunnlaget for ein munnleg eksamen i tiande klasse... og der trur eg og me ikkje har kome langt nok då. Med det har og litt med tidsperspektiv, elle me ikkje har fått tida til å finne gode måtar på det [...] Altså sånn... i alle fall der er me kanskje litt for lite flink til å... å sette fokus på det tidleg nok då. Og då har det vel litt me kanskje heile systemet å gjere. Altså... korleis gjer ein dette her til ein vane, og når kan ein gjere det der det passar, men... det er fort gjort å tenke sånn med elevmedverknad, at jo, dei skal få lov til å påverke undervising, og dei skal jo sjølvsagt få kome med innspel, og det er jo dei sjølvsagt... men det er jo det å skilje mellom det å påverke i det store laup, eller den enkelte time, eller... ja, der og er du inne på dette med kompetanse igjen då. Kva føresetnadar har ein for å leggje dei store føringane, og kva gjeld på ein måte dette her med å kunne bidra på kor sikt då. Og på kort sikt der og då, kan dei jo påverke med mykje. For det er jo dei som opplev korleis undervisinga er. Men så er jo det veldig ulikt! Altså frå person til person [...] Men eg trur nok me er for dårlege til å... å gjere det i praksis, trur eg [...] Det er fort at ein blir

gåande inn i eit laup som ein på ein måte held på, fordi at ein føler at dette fungerer greitt nok for flest mogleg [...]

Kommentaren til Arve belyser korleis lærarane og skulen er bevisste på at ein skal leggje til rette for demokratisk deltaking og medverknad for elevane, men samstundes markerer ulike problemstillinga knyt til argumentasjonen. Det verkar til å vere konflikt mellom etablerte praksisar og innspel frå elevane si side, og at desse to ikkje alltid komplimenterer kvarandre. Samstundes gjer han uttrykk for at det er mogleg å stille spørjemål til kor mykje makt og påverknad elevane skal ha før det går utover autonomien til lærarane. Problemstillinga kan også svare til korleis ein skal klare å optimalisere læringsmiljøet for både den individuelle eleven og klassen som kollektiv gruppe. Datamaterialet visar uansett sentrale utfordringar lærarane møter på i deira undervisingskvardag og korleis lærarane viser bevisstheit rundt forbetningspotensiale når det kjem til elevmedverknad.

Utdraget visar korleis elevane har demokratiske arenaer og organ – slik som elevrådet og fagrappport og undersøkingar – dei dei har moglegheita til å uttrykke eksempelvis misnøye. Ein kan riktig nok stille spørjemål til kor mykje makt og påverknadskraft elevane har i møte med det byråkratiske systemet, som kan tolkast som eit hierarki av ulike organ og stillingar. Ein som støttar opp mot drøftinga til Arve, er barneskulelærer Nikolai, som også merkar seg korleis hans skule også opplev, i følgje elevane, å ikkje leve opp til krava om elevmedverknad og skuledemokrati.

Nikolai (L08): Det er alltid der me scorar dårlegast på elevundersøkingar og sånn... og det er sånn... dei får vere med ganske mykje, synst eg då! På veldig mykje. Altså dei har jo elevråd... klassens time hadde eg i dag då. Og elevrådsmøte i går, så hadde dei klassens time i dag, der dei då legg dei fram det som vart tatt opp på elevrådsmøtet, der dei får kome med saker som er viktige for dei, som dei vil at elevrådet skal ta. I tillegg så får dei på ein måte vere... ta dei vekk og velje noko før jul no, kva aktivitetar dei vil ha, kome med forslag og stemme over det. Same med gymnastikk, for eksempel. Der dei no meir får vere med å velje kva dei vil gjere... så er det det med... undervisingsformer og akkurat kva dei skal ha om, der er me kanskje... i alle fall der har eg noko å gå på, det veit eg...

Nikolai markerer ulike felt der elevane får vere med å bidra i påverke eigen undervising. Likevel poengterer han at elevane gjer uttrykk om at dei sjølv ikkje kjenner seg att i det at dei får vere med å bidra til å påverke undervisingskvardagen deira. Ein viktig føresetnad for å utvikle medborgarskapsføresetnadar går på at elevane sjølve opplev det som nyttig og meningsfylt å delta i slike demokratiske prosessar. Datamaterialet føreslår her korleis det ikkje alltid er eit gjensidig forhold mellom intensjonen til den planlagde undervisinga og læringsutbytte til elevane. At skulen til Nikolai scorar dårleg på elevane sine vurderingar av deira påverknadskraft på skulen kan vere ein indikator på at metodane til skulen ikkje er tilstrekkelege for at elevane kjenner effekten av praksisen. Børhaug (2008a) forska på elevrådsordninga, og fann ut at elevrådet har lite reell makt og er ikkje posisjonert slik at dei har moglegheit til å påverke avgjerder som avviker frå skuleleiinga sine synspunkt. Samstundes presiserer han korleis elevrådet passar inn i det byråkratiske hierarkiet til skulen og korleis elevrådet fungerer som eit demokratisk symbol. Likevel kan ein stille spørjemål til den reelle makta til elevrådet, og datamaterialet peikar på korleis elevane sjølv svarar at dei ikkje opplev stor grad av demokratisk påverknad og deltaking i deira undervising.

Saman med spørjemålet Arve trekk fram – om kor mykje påverknad elevane skal ha på skulen – visar opplæring gjennom demokrati sentrale utfordringar lærarane må ta for seg i demokratiopplæringa. Datamaterialet syner korleis det er krevjande å balansere mellom å sørgje for å leggje til rette for at elevane deltar demokratisk og samstundes føre ei undervising der lærarane beholder sin autonome rolle. Datainnsamlinga visar korleis skuledemokratiet er eit byråkratisk hierarki, og rolla til lærarane vert utfordra gjennom og på den eine sida innfri forventningane til elevane sine, og på den andre sida sikre at etablerte strukturar frå byråkratiet si side vert innfridd. Denne problemstillinga vert sett på som ein diskusjon av rolla til lærarane, og korleis dei ofte hamnar mellom to stolar som både underviser for elevane, og som ein del av eit større system som krev sitt. Ingeborg opplev tidspress på jobben og framhevar konsekvensane av å tiltre ulike rollar og posisjonar i skulesystemet:

Ingeborg (L07): [...] Du må på ein måte, sånn som eg i alle fall har funne ut for min del... du må på ein måte leve med den... med å ha den jobben at «okei, det var det eg rakk å gjere i dag». Altså, det blir litt sånn! Du får ikkje gjort alt det du skal. Sånn er det heile tida. Og sånn som eg jobbar jo på kveldstid, jobbar med undervising på kveldstid. Men... du har jo eit liv utanom; eit familieliv utanom og... å nei då, ein skulle sjølvsagt hatt meir tid til å... gjere alle desse oppgåvene [...]

Datamaterialet viser korleis lærarane sjølv opplev det som krevjande å tilfredstille ‘alle’ ledd med den tida dei har disponibel. Dette kan påverke lærarane sin kreativitet og planlegging av undervising, og at dei ikkje alltid strekk til i å finne høvande undervising som treff alle elevane.

6.4 Avsluttande kommentarar

Funna svarar til at lærarane underviser i demokrati og medborgarskap både om, for og gjennom demokratiske opplæring. Samla sett er det gjentakande elementet at lærarane presenterer ei type undervising som baserer seg på etablerte strukturar i utdanning om temaet. Dei vanlegaste undervisingformene svarar til diskusjonar i klasserommet, elevrådsarbeid, bruken av nyhende og kunnskapsformidling. Det er ingen store variasjonar mellom informantane og ingen normbrot frå tradisjonelle undervisningsmetodar og direkte avvik frå demokratiforståinga til lærarane.

Undervisinga lærarane visar til, representerer læring innanfor elevanes eigne livsverd og med eit fokus på samhandlingskompetanse med andre som er likeverde som dei – altså andre elevar i klassen. Deltakingsarenaene går sjeldan utover skulen, og i dei fleste tilfelle ikkje utover eige klasserom. Elevrådsarbeid markerer seg som eit demokratisk organ der elevane får prøve seg i deltakande prosessar, og diskusjonar i klassen vil påverka elevane sine emne til å bruke sin ytringsfridom med fagleg kompetansebakgrunn. Om slik læring gjer det mogleg å overføre til andre større demokratiske organ er usikkert, men gjennom kunnskapsbaserande demokratiopplæring viste lærarane ambisjonar om at elevane ville utvikle seg til å bli opplyste og samfunnsbevisste.

Medan Fagfornyinga er formulert og utreda er det samstundes ein tidtakande prosess å internalisere praksisen som dei nye læreplanane har ambisjonar om. Det er ikkje urimeleg å tru at undervisinga til lærarane vil variere etter kvart som LK20 får i større grad etablert seg i skulane, og med innkomst av nye lærebøker som støttar opp mot den oppdaterte reforma. Framleis berer undervisinga preg av tradisjonelle opplæringsstrukturar, og metodar som er allereie godt forankra i skulen. Det står att å sjå om dei oppdaterte planane har kapasitet til å utfordre dei standardiserte undervisningsformene, eller om lærarane kjem til å fortsette å praktisere dei normaliserte undervisningsformene som elevane er godt vane med.

Som nemnd i oppgåva er dei fleste lærarane motiverte til å sette i gang med nye læreplanar, mens eit par visar større skepsis. Om dei vil ha ei stor effekt på demokratiopplæringa er ikkje mogleg å konstatere endå, og nye praksisar vil truleg møte motstand i allereie etablerte undervisningsmetodar og ordningar.

Kapittel 7: Avslutning

Analysen i denne undersøkinga visar korleis lærarar forstår og praktiserer opplæring i demokrati og medborgarskap. Gjennom datainnsamlinga vert det uttrykt at informantane har ulike prioriteringar i deira tolking av temaet, men visar til mange av dei same etablerte undervisningspraksisane. Deira forståingar visar eit breitt kompetansefelt og illustrerer kompleksiteten i oppsedingsoppdraget til skulen.

I kapittel 5 vart det undersøkt korleis lærarane forstår tematikken demokrati og medborgarskap. Det var framståande at informantane hadde ulike prioriteringar i deira tolking av temaet, samstundes som ingen av forståingane falt utanfor måten demokrati og medborgarskap vert formulert og forstått i forskning og læreplanar. Nokre la vekt på verdigrunnlaget, nokon såg fagkunnskap som grunnleggjande fundament, andre prioriterte kritiske ferdigheiter og nokon var oppteken av elevengasjement. Deira skildringar ga tilstrekkeleg med data til å formulere ein idealtypisk inndeling av deira forståingar: *fagleg kompetanse, kritisk tenking, verdigrunnlag og aktiv deltaking*. Dei fleste informantane var innom dei ulike forståingane, men funna visar at ingen av dei dekte ei komplett forståing av heile omfanget til demokrati og medborgarskap, slik Kunnskapsløftet 2020 formulerer det. Ein mogleg forklaring kan vere korleis arbeidet med å innføre nye læreplanar er framleis ein pågåande prosess, og vil truleg ta fleire år før praksisen overtar rolla til Kunnskapsløftet 2006.

Deira eksempel visar til individuelle ferdigheiter og kompetansar den enkelte elev skal utvikle gjennom undervisinga. Lærarane understreker det individuelle aspektet med demokratiforståinga og at slik lærdom skjer i mindre prosessar innanfor elevane sin eigen livsverd. Synet deira poengterer korleis den individuelle eleven vert sett på som ein framtidig ressursperson for samfunnet, i tillegg til at skulen - og lærarane - har eit viktig oppdrag i å sikre at eleven oppnår demokratisk kompetanse.

Fleire av informantane trekk fram globale og internasjonale forhold som pådrivarar i å auke den demokratiske kompetansen til elevane. Demokrati og medborgarskap vert tolka som politisk kunnskap om nasjonale og internasjonale politiske forhold – der både samfunnsfag og realfag vert trekt fram som relevante bidragsytarar for å oppnå demokratisk kompetanse hos elevane. Det er riktig nok her informantane skil seg i størst grad, då ikkje alle er samde i at demokratisk opplæring kan forståast innanfor alle fagfelt.

Den generelle konsensusen visar til at lærarane forstår deira oppsedingsoppdrag; både for å utvikle den enkelte medborgaren, men også for å bidra i å halde ved like etablerte strukturar i samfunnet og oppretthalde ein tradisjonell sterk og synleg demokratisk praksis i skulesektoren. Dei viser forståing av korleis globale og nasjonale prosessar påverkar undervisinga og skulesystemet og korleis skulen har eit ansvar i å sikre at den oppveksande generasjonen tilstrekkelege ferdigheiter og kompetanse i demokrati og medborgarskap.

Analysekapittel 6 tok utgangspunkt i Stray sin inndeling av demokratiopplæring – *om, for og gjennom* demokrati. Funna frå datamaterialet illustrerte korleis dei ulike undervisningsformene høv seg under kategoriseringa. Samla sett viste lærarane til mange av dei same metodane – ein indikasjon på korleis etablerte undervisningsformer har ein sterk posisjon blant lærarar og elevar. Det regjerte ei konsensus om at fagleg kunnskap og kompetanse vert betrakta som ei viktig del av demokratiopplæringa, då dette vart særleg illustrert i deira utgreiing om konkrete eksempel på undervising om temaet

Kunnskapsformidande undervisningspraksisar er eksempel tradisjonelle og etablerte undervisningsmetodar, som i følgje datamaterialet framleis er godt forankra i skulen. Lærarane reflekterer over korleis elevane er vane med ei passiv deltakingsform, der lærarane er ordstyrar og formidlar, og møter stundom motstand i undervisningsmetodar som tar utgangspunkt i meir aktiv deltaking frå elevane si side – der dei vert oppmuntra til å ta i bruk kritiske kompetansar og engasjement. Datamaterialet viste at slik undervising kan bli møtt med motstand frå elevane, då metodane avviker frå deira vante undervising. På bakgrunn av dette, seier fleire av lærarane at dei må trene elevane i slike læringsprosessar for at dei vidare skal kunne auke elevane sin demokratikompetanse i tilknytning til deltaking, engasjement og kritiske ferdigheiter.

Undervisinga lærarane nemnar har eit regjerande fokus på samhandlingskompetanse og individuelle ferdigheiter og kompetanse. Samhandlinga vert tolka som sosialiseringssprossar innanfor klasserommet eller skuledemokratiet, då det ikkje vert nemnd om nokre undervisningsmetodar som går utover denne konteksten. Dei fleste eksempla tar utgangspunkt i situasjonar i klasserommet - ofte i form av diskusjonar – og elevane lærer seg å handle saman med andre som har liknande føresetnadar og kompetanse. Eitt av måla med dette er å utvikle ei forståing blant elevane at dei har moglegheita til å delta i demokratiske prosessar og sjølv

kunne etablere ei individuell røyst. Samstundes markerer fleire av informantane at dette med elvmedverknad er noko som skulane scorar dårleg på, i følgje interne elevundersøkingar som skulane tar for seg. Ein kan tolke dette som ein indikator på at elevane ikkje alltid kjenner att deira rolle som medborgar i skuledemokratiet.

Medan lærarane varierer meir med tanke på måten dei forstår demokrati og medborgarskap, visar funna at etablerte undervisingspraksisar pregar opplæringa til dei ulike informantane. Intervjua er fullført i ei tid der lærarane framleis arbeider med å sette seg inn i dei nye læreplanane, og det var variasjonar blant informantane i kor mykje kunnskap dei har om LK20. Fleire av informantane ga uttrykk om at prosessen i å sette seg inn i nye læreplanar er arbeid som går over fleire år og at dei sjølv var lite oppdatert på alt innhaldet LK20 bringer med seg. Det er dermed vanskeleg å konstatere at dei har opplevd å bli spesielt påverka av dei nye læreplanane – der demokrati og medborgarskap vert tydelegare formulert enn ved LK06 og tidlegare reformer. Truleg vil dei neste åra vise betre korleis undervisinga er farga av demokrati og medborgarskap som tverrfagleg tema overordna i skulen, og vise om det er mogleg å utfordre etablerte undervisingsmetodar.

Denne undersøkinga finn at opplæringstemaet demokrati og medborgarskap visar til eit breitt spekter av forståingar og praksisar. I oppfatninga av temaet vektlegg informantane ulike faktorar ved demokratiforståinga – noko som markerer kompleksiteten i temaet. Medan nokre av informantane verdsett kritiske ferdigheiter høgare, er andre meir opptekne av å sikre utviklinga av verdigrunnlag. Felles for alle informantane er at dei gjer uttrykk for at demokrati og medborgarskap er eit sentralt tema i skulen, og ser på skulen sitt samfunnsmandat i lys av endringar i samfunnet.

Undersøkinga har forsøkt å sei noko om oppsedingsoppdraget den norske grunnskulen har med tanke på opplæring i demokrati og medborgarskap. Ved å kople saman litteratur og forskning og temaet, og intervju med lærarar, visar oppgåva korleis datamaterialet byr på både likskap og ulikskap. Undersøkinga er med på å avdekke kompleksiteten ved det demokratiske oppsedingsoppdraget til grunnskulen, og visar korleis lærarar forstår og underviser i temaet.

Både forskning og utgreiing har føreslått endringar i måten demokrati og medborgarskap vert formulert og prioritert i nasjonale læreplanar. Kritikken av manglande presisjon i tidlegare læreplanar har vore motivasjon for Ludvigsenutvalet som var med på å utforme dei oppdaterte

læreplanane og overordna del. Denne aukande prioriteringa kan tolkast som eit signal om at skulen vil i høgare grad sikre utviklinga av framtidige medborgarar som har tilstrekkeleg med demokratisk kompetanse til å delta i samfunnslivets ordningar. Medan dei førre læreplanane følgde eit fokus på målbare ferdigheiter som svarte til tradisjonell kompetanseutvikling, ser me no eit tydeleg budskap om viktigheita av kompetente medborgarar som i ei usikker framtid vil vise seg som kompetente medborgarar som vidareutviklar og opprettholder samfunnets struktur.

Litteraturliste:

- Arthur, J. & Wright, D. (2001). *Teaching Citizenship in the Secondary School*. David Fulton Publishers.
- Ballantine, J. H. (2001). *The Sociology of Education: A Systematic Analysis* (5. utg). Prentice Hall.
- Berge, K. L. & Stray, J. (2012). *Demokratisk medborgerskap i skolen*. Fagbokforlaget.
- Biesta, G.J.J. (2006). *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*. Paradigm.
- Biesta, G.J.J. (2009). What Kind of Citizenship for European Higher Education? Beyond the Competent active citizen. *European Educational Research Journal*, 8(2), s. 146-158. DOI: <https://doi.org/10.2304%2Feerj.2009.8.2.146>
- Biesta, G.J.J. & Lawy, R. (2006). From teaching citizenship to learning democracy: overcoming individualism in research, policy and practice. *Cambridge Journal of Education*, 36(1), s. 63-79. DOI: <https://doi.org/10.1080/03057640500490981>
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspectives and Method*. Prentice-Hall.
- Breivega, K. M. R., Rangnes, T. E. og Werler, T. C. (2019). Demokratisk danning i skole og undervisning. I Breivega, K. M. R. og Rangnes, T. E. (Red.), *Demokratisk danning i skolen: tverrfaglige empiriske studier* (s. 15-30). Universitetsforlaget.
- Briseid, L.G. (2008). Danning i det postmoderne. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 92(4), s. 328-337. DOI: <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2008-04-08>
- Brunsson, N., & Olsen, J.P. (1993). Kan organisationsformer væljas? I Brunsson, N. & Olsen, J. P. (Red.), *Makten att reformera* (s. 11-26). Tryck Schmidts Boktryckeri.
- Børhaug, K. (2007). Oppseding til demokrati – ein studie av politisk oppseding i norsk skule. [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Bergen].
- Børhaug, K. (2008a). Elevrådet som politisk oppseding. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 2(2), s. 7-24. Henta frå: <https://docplayer.me/19237341-Elevradet-som-politisk-oppseiding.html>
- Børhaug, K. (2008b). Politisk oppseding i norsk skule. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 92(4), s. 262-274. DOI: <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2008-04-03>
- Børhaug, K. (2017). Ei endra medborgaroppseiding?. *Acta Didactica Norge*, 11(3), Art. 6, 18, sider. DOI: <https://doi.org/10.5617/adno.4709> .
- Børhaug, K. (2018). Oppseding til medborgarskap: mellom globalisering og elevens livsverd. *Nytt norsk tidsskrift*, 35(3-4), s. 268-278. DOI: <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3053-2018-03-04-07>

- Christensen, A. S. (2015). Demokrati- og medborgerskapsbegreber i grundskolens samfundsfag i Danmark, Norge, Sverige og Tyskland. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 2015(1), s. 64-92.
- Dale, E.L. (2009). Læreplan - i et forskningsperspektiv. I Dale, E. L. (Red.), *Læreplan i et forskningsperspektiv* (s. 11-22). Universitetsforlaget.
- Dewey, J. (1944). *Democracy and Education: An Introduction to Philosophy of Education*. The Free Press.
- Eikeland, H. (1989). *Fortid, nåtid, framtid. En fagdidaktisk innføring om undervisning i o-fag og samfunnsfag*. TANO.
- Elster, J. (1983). Offentlighet og deltagelse – to teorier om deltagerdemokratiet. I: Bergh, T. (red.), *Deltagerdemokratiet*. Universitetsforlaget.
- Eriksen, I. & Ubeda, F. (2019). *Ungdommen nå til dags*. NRK.
<https://www.nrk.no/tromsogfinnmark/x1/ungdommen-na-til-dags-1.14574431>
- FN (2020, 31, 01). *Demokrati og medborgerskap*. FN.
<https://www.fn.no/tema/menneskerettigheter/demokrati-og-medborgerskap>
- Giddens, A. (1997). Modernitet og selvidentitet. Hans Reitzels Forlag.
- Gobo, G. (2008). Re-Conceptualizing Generalization: Old Issues in a New Frame. I P. Alasuutari, L. Bicman & J. Brannen (Red.), *The SAGE Handbook of Social Research Methods* (s. 193-213). SAGE Publications Ltd. Henta frå:
<https://dx.doi.org/10.4135/9781446212165>.
- Gomm, R., Hammersley, M. og Foster, P. (2000). Case Study and Generalization. I: Gomm, R., Hammersley, M. og Foster, P. (red.), *Case Study Method: Key Issues, Key Texts* (s. 98-115). Sage.
- Gundelach, P. (2008). Demokrati. I *Sosiologisk leksikon* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Habermas, J. (1992). Citizenship and National Identity: Some reflections on the Future of Europe. *Praxis International*, 12(1), s. 1-19.
- Karlsen, G.E. (2015). EU som premissaktør for norske utdanningsreformer. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(6), s. 472-484. DOI: <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-06-07>
- Karseth, B. (2019). Læreplanen som kunnskaps- og kulturbærer i dagens utdannings- og samfunnskontekst. Jensen, I. R., Karseth, B. & Ottesen, E. (Red.), *Styring og ledelse i grunnopplæringen. Spenninger og dynamikker* (1 utg., s. 73-90). Cappelen Damm Akademisk.

- Karseth, B., Møller, J., & Aasen, P. (2013). Opptakten. I B. Karseth, J. Møller & P. Aasen, (Red.), *Reformtrakter: Om fornyelse og stabilitet i grunnopplæringen* (s. 13-20). Universitetsforlaget.
- Koritzinsky, T. (2020). *Samfunnskunnskap: Fagdidaktisk innføring* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Kvale, H. (2020, 05 april). *Unge er mer politisk aktive idag enn foreldrene var*. Forskning.no. Henta frå: <https://forskning.no/barn-og-ungdom-institutt-for-samfunnsforskning-partner/unge-er-mer-politisk-aktive-idag-enn-foreldrene-var/1665436>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kymlicka, W. og Norman, W. (1994) Return of the Citizen: A Survey of Recent Work on Citizenship Today. *Ethics*, 104(2), s. 352-381. Henta frå: <http://www.jstor.org/stable/2381582>.
- Larsen, I. V. (2021, 09. mars). *Hvordan få unge til å delta mer i demokratiet?* Utdanningsforskning. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/hvordan-fa-unge-til-a-delta-mer-i-demokratiet/>
- LNU (2017). *Unge stemmer 2017: På vei mot et demokratisk utenforskap?* (LNU: Rapport 15). <https://www.lnu.no/wp-content/uploads/2017/05/rapport-unge-stemmer-ferdig.pdf>
- March, J. & Olsen, J.P. (1995). *Democratic Governance*. The Free Press.
- Marshall, T. H. (2003). *Medborgerskab og social klasse*. Reitzel.
- Marshall, T. H. (2014). Citizenship and Social Class. I F. G. Casteles, C. Pierson og I. K. Naumann (red.), *The Welfare State Reader*. (3 utg., s. 28-37). Polity.
- Miller, A. H. og Listhaug, O. (1990), Political Parties and Confidence in Government: A Comparison of Norway, Sweden and the United States. *British journal of political science*. 20(3), 357-386. Henta frå: <http://www.jstor.org/stable/193915>
- Nadim, M. (2015). Generalisering og bruken av analytiske kategorier i kvalitativ forskning. *Sosiologisk Tidsskrift*, 23(3), 129-148. DOI: <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2928-2015-03-01>
- Nordic Council of Ministers (2017). *Youth, Democracy and Democratic Exclusion in the Nordic Countries*. Henta frå: <https://www.lnu.no/wp-content/uploads/2018/02/youth-democracy-and-democratic-exclusion-in-the-nordic-countries.pdf>
- NOU 2003: 19. (2003). *Makt og demokrati: sluttrapport fra Makt- og demokratiutredningen*. Arbeids- og administrasjonsdepartementet.
- NOU 2011: 20. (2011). *Ungdom, makt og medvirkning*. Barne-, likestillings- og

- inkluderingsdepartementet.
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet.
- Opplæringslova. (2008). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova). (LOV-2020-06-19-91). Henta frå https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringslova#KAPITTEL_1
- Sakslind, R. (2002) Utdanningsosialogisk tideverv: et kunnskapsosialogisk tilbakeblikk. *Sosialogisk tidsskrift*, 10(2), s. 112-114. DOI: <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2928-2002-02-02>
- Silverman, D. (2014). *Interpreting Qualitative Data* (5. utg). SAGE Publications Ltd.
- Skarpenes, O. (2007). *Kunnskapens Legitimering: Fag og læreplaner i videregående skole*. Abstrakt Forlag.
- Skarpenes, O. (2007). Kunnskapssparadokser i kunnskapssamfunnet. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 91(1), s. 17-30. DOI: <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2007-01-02>
- Slagstad, R. (1998). *De nasjonale strateger*. Pax.
- Solhaug, T. (2008). Kritiske blikk på skolens opplæring til demokrati. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 92(4), s. 255-261. DOI: <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2008-04-02>
- Solhaug, T. & Børhaug, K. (2012). *Skolen i demokratiet – demokratiet i skolen*. Universitetsforlaget.
- Statistisk Sentralbyrå (2019, 6. november). *Valgdeltakelse*. Henta frå: <https://www.ssb.no/valgdeltakelse>
- Stray, J.H. (2009). Demokratisk medborgerskap i norsk skole? [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo].
- Stray, J.H. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Fagbokforlaget.
- Stray, J.H. (2012). Demokratipedagogikk. I K. L. Berge & J.H. Stray (red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen*. Vigmostad & Bjørke AS.
- Stray, J.H.(2013). Democratic citizenship in the Norwegian curriculum: a comparison between international and national policy recommendations for strengthening democracy through education. I E. Bjørnstad & J. Stray (red.), *New Voices in Norwegian Educational Research*, s. 154-178. DOI: https://doi.org/10.1007/978-94-6209-464-2_12

- Stray, J.H. & Sætra, E. (2015). Samfunnsfagets demokratioppdrag i fremtidens skole – en undersøkelse av samfunnsfaglæreres opplevelse av fagets rammebetignelser og Ludvigsen-utvalgets utredninger. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(6), s. 460-471. DOI: <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-06-06>
- Stray, J.H. (2018). Skolens samfunnsmandat. *Utdanningsnytt.no*. Henta frå: <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/skolens-samfunnsmandat/171603>
- Stray, J.H. & Sætra, E. (2018). Skole for demokrati? En diskusjon av betingelser for skolens demokratidannende funksjon. *Utbildning & Demokrati*, 27(1), s. 99-113. DOI: <https://doi.org/10.48059/uod.v27i1.1094>
- Sætra, E. (2015). *Demokratisk medborgerskap i samfunnsfag – Lærerperspektiver på demokratiopplæring* [Masteroppgåve, Universitetet i Oslo]
- Sætra, E. & Stray, J.H. (2019). Læreplan og demokrati – om læreres fortolking og bruk av læreplanen i samfunnsfag i eit demokratiopplæringsperspektiv. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 3(1), s. 3-18. DOI: <http://doi.org/10.7577/njcie.2440>
- Sætra, E. (2020). To ideer om demokratilæring: skolens demokratiopplæring i brytningen mellom teoretiske perspektiver og læreres syn på praksis. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 104 (1), s. 72-79. DOI: <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-01-08>
- Telhaug, A., O. & Mediåas, O., A. (2003). *Grunnskolen som nasjonsbygger: fra statspietisme til nyliberalisme*. Abstrakt forlag.
- Utdanningsdirektoratet (2019a). *Konferanse om fagfornyelsen yrkesfag*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/konferanse-om-fagfornyelsen-yrkesfag/>
- Utdanningsdirektoratet (2019b). *Film: Hva er overordnet del?*. Henta frå: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stottemateriell-til-overordnet-del/film-hva-er-overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet (2020). *PISA*. Henta frå: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/internasjonale-studier/pisa/>
- Utdanningsdirektoratet (2021a). *Innføring av nye læreplaner*. Henta frå: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/innforing-av-nye-lareplaner/>
- Utdanningsdirektoratet (2021b). *Om overordna del*. Henta frå: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/om-overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet (2021c). *Overordna del: Identitet og kulturelt mangfold*. Henta frå:

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.2-identitet-og-kulturelt-mangfold/?lang=nob&curriculum-resources=true>

Utdanningsdirektoratet (2021d). *Overordna del: Demokrati og medvirkning*. Henta frå:

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.6-demokrati-og-medvirkning/?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet (2021e). *Overordna del: Demokrati og medborgerskap*. Henta frå:

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>

Valentine, G. (1999) Doing household research: interviewing couples together and apart.

Area, 31 (1), s. 67-74.

Volckmar, N. (2016). *Utdanningshistorie - Grunnskolen som samfunnsintegrerende institusjon*. Gyldendal Norsk Forlag AS.

Aardal, B. (2002). Demokrati og valgdeltagelse – en innføring og oversikt. I B. Aardal (red.)

Valgdeltagelse og lokaldemokrati. Kommuneforlaget.

Aasen, P., Prøitz, T. & Rye, E. (2015). Nasjonal læreplan som utdanningspolitisk dokument.

Norsk pedagogisk tidsskrift, 99(6), s. 417-433. DOI:

<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-06-03>

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskingsprosjektet «Lærarars oppfatning av undervisningstemaet demokrati og medborgarskap»

Dette er et spørjemål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der formålet er å avdekke kunnskap om korleis lærarar oppfattar deira ansvar i å utdanne skuleelevar innanfor temaet demokrati og medborgarskap. I dette skrivet gir me deg informasjon om måla for prosjektet og kva deltaking vil innebere for deg.

Formål

Studiet er ei masteroppgåve i sosiologi som har som formål å sjå på kva for kunnskap og erfaringar, tankar og haldningar lærarar har til undervisinga om demokrati og medborgarskap. Studiet vil samanlikne den opplevande demokrati- og medborgarpraksisen med aktuelle læreplanmål som omfamnar temaet. Det vil stille generelle spørjemål til korleis lærarar ser deira rolla i undervisinga av demokrati og medborgarskap.

Den overordna problemstillinga for oppgåva er: *Korleis opplev lærarar undervising av temaet demokrati og medborgarskap?*

I tillegg til hovudproblemstillinga ynskjer eg å forsøke å få svar på følgjande underproblemstillingar:

- Korleis samsvarar praksis og plan i undervisinga av demokrati og medborgarskap?
- Korleis tolkar lærarar eigen rolle og ansvar i utdanninga av framtidige fullverdige samfunnsborgarar?
- Kvifor legg læreplanar vekt på oppsedinga av demokratiske verdiar?

Kven er ansvarlig for forskingsprosjektet?

Sosiologisk institutt ved Universitetet i Bergen er ansvarleg for prosjektet.

Kvifor får du spørjemål om å delta?

Du har fått spørjemål om å delta i eit uformelt intervju fordi dette prosjektet ynskjer å undersøke dei erfaringane og tankane du som lærar i grunnskulen har rundt oppsedinga av demokrati og medborgarskap. Eg ynskjer med dette prosjektet å få innsyn i eit representativt utval av lærarar og då avdekke kunnskap gjennom intervju.

Kva inneberer det for deg å delta?

Viss du vel å delta i prosjektet, inneberer det at du deltar i eit uformelt semistrukturert intervju der eg vil spørje deg generelle spørjemål om dine erfaringar og refleksjonar om temaet. Det vil ta deg cirka éin time, og intervjuet vil anten vere fysisk intervju med lydbandopptak, eller digitalt intervju (Skype, telefonsamtale, Zoom etc.) med lydbandopptak (ikkje videoopptak).

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake utan å gje opp nokon grunn. Alle dine personopplysningar vil då bli slettet.

Det vil ikkje ha nokon negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekke deg.

Ditt personvern – korleis me oppbevarer og bruker dine opplysningar

Me vil berre bruke opplysningane om deg til formåla me har fortalt om i dette skrivet. Me behandlar opplysningane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Dei som vil ha tilgang til datamaterialet er meg, Tone Vevatne, og rettleiar for denne masteroppgåva, Ole Johnny Olsen.
- Datamaterialet vil bli anonymisert, slik at ingen personopplysningar blir kjent og ville kunne bli spora tilbake til deg.
- Datamaterialet vil bli lagra på ein forskingsserver som berre eg og rettleiar har tilgang til.

Kva skjer med opplysningane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?

Opplysningane vert anonymisert når prosjektet vert avslutta/oppgåva er godkjent, noko som etter planen er mai 2021.

Dine rettigheter

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

- innsyn i kva personopplysningar som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningane,
- å få retta personopplysningar om deg,
- å få slettet personopplysningar om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av dine personopplysningar.

Kva gir oss rett til å behandle personopplysningar om deg?

Vi behandlar opplysningar om deg basert på ditt samtykke.

Sosiologisk institutt ved Universitetet i Bergen, har vurdert at behandlinga av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Kvar kan eg finne ut meir?

Viss du har spørjemål til studien, eller ønsker å nytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Sosiologisk institutt ved Universitetet i Bergen, ved Ole Johnny Olsen (ole.olsen@uib.no)
- Vårt personvernombod: Janecke Helene Veim (janecke.veim@uib.no)

Med vennleg helsing

(Professor/rettleiar)



Samtykkeerklæring

(Masterstudent)



Eg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Lærarars oppfatning av undervisningstemaet demokrati og medborgarskap* og har fått anledning til å stille spørjemål.
Eg samtykker til:

å delta i intervju

Eg samtykker til at mine opplysingar vert behandla fram til prosjektet er avslutta.

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide: Semistrukturert intervju

Innleiing: Hei og velkomen, presentasjon av masterstudent og føremålet til prosjektet (innblikk i korleis lærarar ser på deira undervising av demokrati og medborgarskap). Gjere informanten klar over rettigheter og personvern (anonymisering, kan få lese gjennom transkripsjon og analyse, lov å trekke seg).

Tema: Bakgrunn, utdanning og arbeidslivet (få overblikk over fullført utdanning, arbeidserfaring, noverande stilling)

1. Eg har lyst til å byrje med utdanningsbakgrunnen din. Kan du fortelle om kva utdanning du har tatt for å bli lærar?

Oppfølgingsspørjemål:

- a. Når tok du lærarutdanninga di?
- b. Kva for nokre fag har du undervisingskompetanse i?
- c. Kvifor valte du å utdanne deg til å bli lærar?

2. Korleis var overgangen i frå fullført utdanning til arbeidslivet?

Oppfølgingsspørjemål:

- a. Følte du utdanninga hadde førebudd deg tilstrekkeleg for arbeidskvardagen?
- b. Kva var det mest utfordrande med å kome ut i arbeidslivet?
- c. Var det vanskeleg å få tak i fast jobb?

3. Du er ferdig utdanna lærar, og har erfaring i frå arbeidslivet. Men eg vil gjerne vite meir om din noverande stilling. Kva er formelt sett ditt ansvar på arbeidsstaden?

Oppfølgingsspørjemål:

- a. Er du kontaktlærar for ein klasse?
- b. Kva fag underviser du i?
- c. Kva trinn underviser du på?
- d. Er det nokre årstrinn du trivst betre med?

4. Me skal snakke litt om kvardagen din som lærar og kva slags typiske arbeidsoppgåver du har. Kan du skildre korleis ein vanleg arbeidsdag ser ut for deg?

Oppfølgingsspørjemål:

- a. Kva syns du er det mest givande med jobben din?
- b. Kva er det mest utfordrande med arbeidet ditt (skilnad mellom faga?) ?
- c. Kva er det som tar mest tid?
- d. Er det noko du skulle ønske du kunne bruke meir eller mindre tid på?
- e. Føler du at du får tilstrekkeleg med tid til å førebu undervisinga di?

Tema: Læreplanmål og retningslinjer

1. Eg vil prate litt om læreplanar, på eit heilt generelt nivå. Korleis opplev du eigentleg at desse læreplanmåla påverkar din undervisingskvardag?

Oppfølgingsspørjemål:

- a. Bidrar læreplanmåla til oppklaring eller forvirring/frustrasjon?
 - b. Går dei utover din fridom som lærar?
2. I 2019 la regjeringa fram forslag til nye læreplanar, og kalla denne Fagfornyinga for den største endringa i skulen sidan Kunnskapsløftet i 2006. Kva var ditt fyrsteintrykk då dette vart annonsert?

Oppfølgingsspørjemål:

- a. Kva tolkar du som dei mest sentrale poenga i dei nye planane?
- b. Korleis har din arbeidsstad jobba med læreplanane?
- c. Meiner du det var nødvendig å oppdatere læreplanane?
- d. Korleis kjem dette til å prege/korleis har dette prega din undervising?
- e. Er det noko du saknar med dei nye læreplanane?
- f. Føler du at læreplanane er oppdaterte og aktuelle for det samfunnet med lev i no?
- g. Har du vore med på innføringa av nye læreplanar tidlegare?

Tema: Demokrati og medborgarskap

1. I læreplanverket har det blitt presentert tre tverrfaglege tema som går inn i overordna del. Desse vert vidare prioritert i dei nye læreplanane og skal gå inn i dei fleste fag i skulen. Eitt av desse er demokrati og medborgarskap; eit samfunnsaktuelt tema som skal inngå i læreplanane. Kva tenker du om dette?

Oppfølgingsspørjemål:

- a. Er det nødvendig å ha ein slik fastsett overordna del?
- b. Komplimenterer denne dei konkrete læreplanmåla?
- c. Føler du temaet er meir aktuelt no enn tidlegare; i så fall, kvifor?
- d. Gjer det meining å trekke dette temaet inn i alle fag?

2. Demokrati og medborgarskap, og desse formulerte verdiane blant anna, er relativt breie omgrep som kan vere vanskelege å definere. Kan dette by på utfordringar?

Oppfølgingsspørjemål:

- a. Føler du at dei nye læreplanane gjer deg tydelege instruksjonar på korleis dykk lærarar skal oppfatte dette temaet og anvende det i praksis?
- b. Opplev du at lærarar har ulik forståing av temaet?
- c. Gir det rom for fortolking?
- d. Forstår elevane sjølv kva det går ut på?

3. I den overordna delen vert det presisert eit verdigrunnlag som skulane skal bygge sin praksis rundt. Blant anna vert det formulert at skulen skal gje elevane moglegheit til å medverke og delta i demokrati i praksis. Kva tenker de om dette?

Oppfølgingsspørjemål:

- a. Føler du det er nødvendig å presisere eit slikt verdigrunnlag?
- b. Korleis kan elevane praktisere demokrati?
- c. Korleis er elevane med på å medverke?

4. Kan du tenke deg nokre undervisings situasjonar der demokrati og medborgarskap vert fremja/stimulert? Har du nokre konkrete eksempel på dette?

Oppfølgingsspørjemål:

- a. Korleis kjem demokrati og medborgarskap til uttrykk i dine undervisingsfag?
- b. Er det nokre bestemte arbeidsmetodar du meiner fungerer betre enn andre?
- c. Kva tema opplev du engasjerer elevane dine mest?
- d. Synst du det av og til kan vere vanskeleg å balansere mellom å sjå enkelteleven og sikre fellesskapen som klasse?
- e. Har elevane moglegheit til å påverke demokratiet i skulen?

- f. Er det vanskeleg å få i gang ein fruktbar diskusjon i klassen?

Tema: Lærarens rolle

1. Som lærar er du ansvarleg for å undervise og sikre opplæringa av blant anna demokrati og medborgarskap. Bidra til å stimulere elevane til å bli aktive medborgarar og til å vidareutvikle demokratiet Noreg. Korleis tolkar du di eigen rolle i denne samanhengen?

Oppfølgingsspørjemål:

- a. Kvifor får skulen og dykk lærarar dette ansvaret?
- b. Korleis kan skulen bidra til å konstruere framtidige fullverdige samfunnsmedlem ?
- c. Kva krev dette av de som lærarar?
- d. Kan skulen gjere meir for å sikre denne utviklinga?
- e. Får de tilstrekkelig med 'hjelp' og tilrettelegging til å utføre slik utdanning?
- f. Bruker du noko av fritida di til å engasjere deg i relevante saker knytt til læreryrket og utdanning?

Avslutning:

1. Har du nokre andre refleksjonar/idear/tankar som du har lyst å dele? Er det noko du føler eg ikkje har spurt om eller noko meir du vil trekke fram?