

MASTEROPPGAVE

**Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med
fordypning i samfunnsfag og samfunnsfagsdidaktikk.**

November 2019

”Læreres fornyede demokratimandat”

SKUT5910

Kandidatnr: 101

Malin Zieba

OSLOMET

OsloMet – Storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Sammendrag

Det demokratiske samfunnet er avhengig av demokratiske medborgere for å videreføres og utvikles. Skolen som samfunnsinstitusjon skal gi elever kunnskap og erfaringer med demokratiske prosesser og prinsipper, og de skal dannes og utdannes til demokratiske medborgere. Dette samfunnsoppdraget, demokratimandatet, står nedfelt i skolens styringsdokumenter. Demokratiopplæring er et komplekst anliggende, og denne oppgaven søker dypere innsikt i læreres tolkninger, refleksjoner og forståelse av demokratimandatet. I 2020 implementeres fornyet læreplan, Fagfornyelsen, og denne oppgaven undersøker demokratimandatet i lys av kommende læreplan. Problemstillingen er som følgende: *Hvordan tolker samfunnsfaglærere på ungdomsskolen demokratimandatet i Fagfornyelsen, og hvilke implikasjoner bør dette få for demokratiopplæring?* Oppgaven tar utgangspunkt i tre forskningsspørsmål for å besvare problemstillingen:

- Hvordan forstår lærerne demokrati og medborgerskap?
- Hvordan vurderer lærerne likheter og forskjeller mellom LK06 (Kunnskapsløftet) og Fagfornyelsen?
- Hvilke implikasjoner mener lærerne at demokratimandatet i Fagfornyelsen bør få for demokratiopplæring?

Datamateriale er basert på fem kvalitative forskningsintervjuer med samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet på Østlandet. Funnene i oppgaven viser at lærernes forståelse av demokratimandatet er kompleks, og deres forståelse av demokrati og medborgerskap viser til stort begrepsinnhold. Lærerne omtaler helhetlig demokratiopplæring og ønsker å fremme kunnskap, verdi- og holdnings-, samt ferdighetskompetanse i sin undervisningspraksis. Dette er uttrykk for tre sentrale strategier innen demokratiopplæring, henholdsvis opplæring *om*, *for* og *gjennom* demokrati. I Fagfornyelsen finner de tydelig uttrykk for intensjonen om å formidle helhetlig demokratiopplæring. Opplæring *om* demokratiet anser lærerne som vesentlig innhold i samfunnsfag, men i Fagfornyelsen ser de også tydeligere intensjoner om at opplæring *for* og *gjennom* demokratiet bør integreres i alle fag der det er naturlig. En vesentlig utfordring lærerne adresserer ved demokratiopplæring er resultatorienteringen i skolen. Ikke-målbare kompetanser kan stå i fare for å nedvurderes til fordel for målbare kompetanse. Dette drøftes ytterligere i denne oppgaven, samt viktigheten av demokratimandatets begrepsavklaring.

Forord

Fem års studietid ved Oslomet Storbyuniversitet avsluttes med denne masteroppgaven. Prosessen med denne oppgaven har vært omfattende og utfordrende, men også svært lærerik og interessant.

Underveis i arbeidet har jeg fått god hjelp, veiledning og støtte av flere personer som nå fortjener en stor takk.

Først vil jeg takke veileder Marit Storhaug og biveileder Evy Jøsok. Dere har gitt god hjelp gjennom kunnskapsrik veiledning og faglige, gode og konstruktive diskusjoner. Jeg vil videre rette en takk til mine informanter. Takk for at dere tok dere tid til å bidra i dette prosjektet, og for at dere ville dele deres kunnskap, erfaringer og refleksjoner med meg. Til slutt vil jeg takke familien min. Takk for at dere har hatt tro på meg og støttet meg gjennom dette prosjektet, og for deres tålmodighet og oppmuntring underveis.

Malin Zieba

Oslo, november 2019

Innholdsfortegnelse

<i>Sammendrag</i>	<i>i</i>
<i>Forord</i>	<i>ii</i>
<i>Kap. 1. Innledning</i>	<i>1</i>
1.1. Problemstilling og forskningsspørsmål	2
1.2. Disposisjon	2
<i>Kap. 2. Bakgrunn</i>	<i>3</i>
2.1. Læreplaner	3
2.1.1. Læreplanmodeller	4
2.1.2. L97	5
2.1.3. LK06 – Kunnskapsløftet	5
2.1.4. Fagfornyelsen	7
2.2. Utviklingen av Fagfornyelsen	8
<i>Kap. 3. Teoretisk rammeverk</i>	<i>11</i>
3.1. Demokrati	11
3.2. Demokratiforståelse	11
3.2.1. Liberale demokratitradisjoner	12
3.2.1.1. Konkurransedemokrati	12
3.2.1.2. Pluralisme	13
3.2.2. Deltakerdemokratiske tradisjoner – republikanisme	13
3.2.2.1. Kommunitarisme	14
3.2.3. Dialogdemokratisk tradisjon – deliberativt	14
3.3. Samfunnsmandat og demokratiopplæring	15
3.4. Demokratisk medborgerskap	16
3.4.1. Tykt og tynt medborgerskap	17
3.5. Opplæring om, for, gjennom demokrati	19
3.6. Kompetansebegrepet	22
3.6.1. Ludvigsenutvalgets kompetansebegrep	24
3.7. Politisk deltakelse – det institusjonelle og det individuelle	28
<i>Kap. 4. Tidligere forskning</i>	<i>32</i>
4.1. Hvordan forstår og bruker lærere læreplanverket LK06?	32
4.2. Hvordan tolker lærere sitt demokratimandat i LK06?	34
4.3. Hva vet vi om ungdom og demokrati?	35
<i>Kap. 5. Metode – Kvalitativt intervju</i>	<i>38</i>
5.1. Det kvalitative intervju	39

5.1.1.	Intervjuguide _____	40
5.2.	Utvalg _____	41
5.2.1	Presentasjon av informanter _____	41
5.3.	Utførelse av intervjuer _____	42
5.3.1.	I etterkant av intervjuene _____	44
5.4.	Reliabilitet _____	45
5.5.	Validitet _____	45
5.6.	Generaliserbarhet _____	46
5.7.	Forskerrollen _____	46
5.8.	Etiske betraktninger _____	47
<i>Kap. 6. Hovedfunn og drøfting</i> _____		49
6.1.	Kapittelets struktur _____	49
6.2.	Hvordan forstår lærerne demokrati og medborgerskap? _____	49
6.2.1.	Hvordan forstår lærerne demokrati? _____	49
6.2.2.	Hvordan forstår lærerne medborgerskap? _____	51
6.2.3.	Demokratisk medborgerskap _____	53
6.2.4.	Oppsummering – Hvordan forstår lærerne demokrati og medborgerskap? _____	54
6.3.	Hvordan vurderer lærerne likheter og forskjeller mellom LK06 og Fagfornyelsen? _____	56
6.3.1.	Hvilke tolkninger og refleksjoner gjør lærerne rundt Fagfornyelsen? _____	56
6.3.2.	Hvordan tolker lærerne demokratimandatet i Fagfornyelsen? _____	61
6.3.4	Oppsummering – Hvordan vurderer lærerne likheter og forskjeller mellom LK06 og Fagfornyelsen? _____	64
6.4.	Hvilke implikasjoner mener lærerne at demokratimandatet i Fagfornyelsen bør få for demokratiopplæringen? _____	67
6.4.1.	Hva preger lærernes utøvelse av demokratimandatet? _____	67
6.4.2.	Demokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema – et konkret eksempel _____	70
6.4.3.	Oppsummering – Hvilke implikasjoner mener lærerne at demokratimandatet i Fagfornyelsen bør få for demokratiopplæring? _____	71
<i>Kap. 7. Diskusjon</i> _____		73
7.1.	Helhetlig demokratiopplæring _____	73
7.2.	Demokratimandatet i Fagfornyelsen _____	78
7.3.	Demokratiopplæring – mellom danning og utdanning _____	81
7.4.	Demokrati – legitimering og kritikk _____	86
7.5.	Demokratiopplæring for fremtidens samfunns- og arbeidsliv _____	90
<i>Kap. 8. Oppsummering og avsluttende kommentarer</i> _____		92

8.1. Videre forskning	96
<i>Litteraturliste</i>	<i>97</i>
<i>Vedlegg</i>	<i>i</i>
Vedlegg 1: Intervjuguide	i
Vedlegg 2: Godkjenning NSD	iv

Kap. 1. Innledning

Læreplaner er et svært sentralt verktøy for alle som er involvert i skoleorganisasjonen, samt styrende for hva som skal prioriteres i norsk skole. Med læreplan som overordnet styringsdokument for skolen skulle dette være ensbetydende med at en endring i læreplaner fører til endringer i skolen, dog har det variert hvor store endringene har vært i praksis. Overgangen til Kunnskapsløftet, videre referert til som LK06 medførte store endringer i tanken om skolens innhold og arbeidsmetoder, hvilket krever godt grunnarbeid for å kunne realiseres i skolen. Nå pågår arbeidet med Fornyelsen av Kunnskapsløftet, videre referert til som Fagfornyelsen, og med det følger læreplanfornyelse og antatt endring i skoleverket. Læreplaner er et styringsdokument, et redskap og et verktøy, som er førende for alle involverte i skoleverket, men spesielt for lærere som er de som hver eneste dag står i klasserommet og realiserer læreplanen gjennom sin undervisningspraksis. Derfor er det interessant å se på hvordan lærere bruker, tolker og forstår læreplaner.

Læreplaner har stort innhold og dekker mange områder, dermed må det gjøres noen begrensninger. I denne oppgaven er tematikken avgrenset til å gjelde Fagfornyelsen og området Demokrati og medborgerskap, som innføres som ett av tre tverrfaglige temaer i Fagfornyelsen. Jeg ønsker å få utdypet nærmere hvordan samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet forstår og tolker sitt samfunnsmandat om demokratiopplæring med Fagfornyelsen. Demokratiopplæring er et sentralt anliggende for hele den norske skole, hvilket er nedfelt i Formålsparagrafen (Opplæringslova, 1998), og skal dermed ha en sentral del i skolehverdagen. Demokrati og medborgerskap er fremtredende i Fagfornyelsen, og det er dermed interessant å undersøke om lærerne jeg har intervjuet tolker en endring i deres samfunnsmandat om demokratiopplæring og om de forespeiler en eventuell endring i undervisningspraksis og demokratiopplæring med innføringen av Fagfornyelsen.

1.1. Problemstilling og forskningsspørsmål

På bakgrunn av dette forsøker jeg gjennom denne oppgaven å belyse følgende problemstilling og forskningsspørsmål:

Hvordan tolker samfunnsfaglærere på ungdomsskolen demokratimandatet i Fagfornyelsen, og hvilke implikasjoner bør dette få for demokratiopplæring?

- Hvordan forstår lærerne demokrati og medborgerskap?
- Hvordan vurderer lærerne likheter og forskjeller mellom LK06 og Fagfornyelsen?
- Hvilke implikasjoner mener lærerne at demokratimandatet i Fagfornyelsen bør få for demokratiopplæring?

Det store arbeidet med å fornye Kunnskapsløftet har foregått over flere år, og i 2020 står skoleorganisasjonen overfor realiteten ved å skulle implementere dette fornyede læreplanverket. Sentralt kalles det Fornyelse av Kunnskapsløftet, og endringer av dette omfanget kan vi kalle en reform. Generell del erstattes av Overordnet del, kjerneelementer kommer inn i læreplanverket og fagene og fagplanene fornyes, samt en utvikling av vurderingsordningene. Det er en kompleks prosess og arbeid, og læreplanverket skal fornyes i sin helhet. Videre vil det nye læreplanverket betegnes som Fagfornyelsen.

1.2. Disposisjon

Aller først kommer en redegjørelse av det teoretiske rammeverket for oppgaven hvor jeg redegjør for sentrale begreper og grunnleggende læreplanteori, samt demokratiteori. Det følger også et kapittel som viser til tidligere forskning på feltet. Etter dette følger et metodekapittel hvor jeg forklarer og utdyper den anvendte metoden for forskningsprosjektet, kvalitativt forskningsintervju. Her begrunnes hvorfor dette er en passende metode i henhold til oppgavens hensikt, det gjøres her også rede for sentrale elementer ved kvalitativ forskning som reliabilitet og validitet, samt etiske betraktninger. Det kommer her tydelig frem hvordan forskningsprosessen har foregått. Deretter følger et kapittel hvor hovedfunn legges frem i lys av forskningsspørsmålene, før en drøfting og diskusjon av dette følger. Avslutningsvis oppsummeres tematikken med avsluttende kommentarer og forslag til videre forskning.

Kap. 2. Bakgrunn

2.1. Læreplaner

Læreplaner er bindende for norske skoler da de er å regne som forskrifter til opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet, 2016). Læreplaner er styringsdokument for skolen som organisasjon, samtidig er det også et pedagogisk redskap og verktøy for lærere i skolen i deres yrkesutøvelse. Dette vil si at læreplanverket, sammen med formålsparagrafen, gir retning for den norske skolen både politisk og pedagogisk, men det er samtidig svært mange faktorer som kan spille inn på prosessen fra den teoretiske intensjonen og til det praktiske arbeidet helt ned til nivå som angår elevenes læringsprosesser. Hvordan læreplanen realiseres i de respektive skolene vil blant annet avhenge av tolkning av læreplanverket, kompetanse og kapasitet hos lærere, kommunikasjon i kommuner og på skoler, samt vurderingssystemene.

Læreplaner er politiske styringsdokumenter som speiler skolens intensjoner og skolens samfunnsmandat på et gitt tidspunkt og målet er todelt, å utdanne elever slik at de på best mulig måte kan bli aktive medborgere som klarer seg i samfunnet, samtidig som elevene skal være med på å skape og videreføre et ønsket samfunn (Koritzinsky, 2014). Her finner en både en kollektivistisk side og en individualistisk side gitt i læreplaner gjennom utdanningsløpet. Læreplaner er med på å gi et bilde av samfunnet slik det er i samtiden, men også slik en ønsker at det skal være i fremtiden ved at det uttrykkes hvilke verdier, holdninger, kunnskaper og ferdigheter som er ønskelig og nyttig. Med hele dens innhold skal læreplanen ha en sterk styrende funksjon i skolen, den er bærebjelken for skolens innhold og virke, og den skal gi retning for hele skoleorganisasjonen. Det er ingen tvil om at skolen påvirkes av politiske prosesser, og vesentlige samfunnsspørsmål, -holdninger og -verdier gjenspeiles i skolens rolle og innhold (Stray, 2018). Dette gjelder ikke minst skolens demokratimandat, og spørsmålet om hvilken type medborgere en ønsker å danne og utdanne. Skole og utdanning er et vesentlig element i det politiske landskapet, og utdanning er en av de store samfunnsoppgavene. Jeg vil videre i dette kapitlet redegjøre kort for læreplanhistorie, fra L97, LK06 og videre til Fagfornyelsen og strategien for utarbeidelsen av denne.

2.1.1. Læreplanmodeller

Det er vanlig å skille læreplaner i tre læreplanmodeller, innholdsorientert, prosessorientert eller kompetanseorientert (Sivesind, Bachmann, & Afsar, 2003). Innholdsorienterte læreplaner legger i stor grad føringer for innholdet elevene skal møte i opplæringen i skolen. Innholdet er formulert med overordnede mål for opplæringen, og disse målene skal reflekteres i innholdet som velges ut og presenteres for elevene. Prosessorienterte læreplaner legger vekt på kjennetegn ved læringsprosesser og -utvikling hos elevene. Typisk eksempel kan være utvikling av leseforståelse. Kompetanseorienterte læreplaner, også ofte kalt målstyrte læreplaner, legger vekt på mål for elevenes kompetanse. Målene er her det sentrale og styrende element for undervisningspraksis, selv om de i noen tilfeller kan inneholde føringer til innhold. Det kan markeres et skille mellom målstyrte og resultatstyrte læreplaner, hvor det i målstyrte læreplaner er mestringsmål som gir retning for undervisningen, mens det i resultatstyrte læreplaner er større fokus på hva som kreves for å oppnå mål på ulike nivåer, eksempelvis beskrivelse av måloppnåelse for karakterer (Sivesind et al., 2003). I praksis vil ingen læreplaner være rene modeller i henhold til de ulike læreplanmodellene, men dette er modeller som klargjør idealer, karakteristikk og tendenser, og så vil læreplanarbeidet nasjonalt og lokalt være med å ”moderere” gjennom praksis. Det samme kan en se i henhold til internasjonale trender, for de fleste læreplaner vil være påvirket av internasjonale trender, om det så handler om pedagogiske trender eller styringsprinsipper, men det nasjonale arbeidet vil også sette et visst preg på læreplanverket slik at det er tilpasset nasjonale trender.

Siden etterkrigstiden har tendensen i Norge vært innholdsorienterte læreplaner. Med L97 (1997) begynner en å se en dreining mot målorientering, men det er fortsatt tydelige føringer i læreplanen hva gjelder innholdet i opplæringen. Med innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 (2014) ser en derimot en tydeligere dreining mot målorientering og kompetanseorientering da det er formulert forventede mål for elevenes læring og det er lagt opp til mer lokal frihet hva gjelder innhold og arbeidsmetoder. Jeg vil nå kort redegjøre for læreplanhistorie i Norge fra de siste 20 årene. Først beskrives hovedtrekk ved L97, deretter LK06 som er gjeldende i dag, før jeg til slutt redegjør for arbeidet med den kommende læreplanen – Fagfornyelsen.

2.1.2. L97

Tidligere utdanningsminister Gudmund Hernes var sentral aktør for arbeidet med L97, og han var også stor del av utarbeidelsen av Generell del, som fortsatt er gjeldende frem til implementeringen av Fagfornyelsen. L97 (1997) inneholdt tre hoveddeler, henholdsvis Generell del, Prinsipp og retningslinjer for opplæringen i grunnskolen og Læreplanene for fag. L97 skilte seg fra tidligere læreplaner hva gjelder innhold, for L97 var noe mer orientert rundt mål- og resultatstyring enn de foregående læreplanene (Thuen, 2017). Noe av konsekvensen ved dette er at læreplanen også fordrer mer fokus på å vurdere hva elevene har lært. Samtidig er det en diskrepans i målformuleringene da de ikke er formulert rundt hva elevene skal oppnå, men mer beskrivelser av hva elevene skal arbeide mot og vite mer om. Læreplanverket fra 90-tallet gir tydelig føringer hva gjelder innhold i skolen, den er altså innholdsbasert, og det er tydelig formulert hva elevene skal arbeide med (1997). Det lokale arbeidet rundt om på skolene skulle dermed bestå i å konkretisere dette videre, og skape god sammenheng mellom rammebetingelsene fra læreplanen og det lokale innholdet i skolen. Grunnskoleplanene fra -97 gir også tydelige føringer hva gjelder hvilke arbeidsmåter som skal benyttes. Mer detaljstyrt innhold og metodisk arbeid i læreplanen kan være uttrykk for den utdanningspolitiske tanken om enhetsskolen og skolens kulturbyggende og nasjonsbyggende rolle på den tiden. Men i kontrast til svært sterk styring av skolen i tidligere læreplaner, ser en som sagt konturer av overgang mot sterkere mål- og resultatstyring i L97. Med L97 ble læreplanverket forskrift til opplæringsloven, noe som nok var med på å styrke læreplanen som et styringsinstrument i skolen. Så læreplanen som styringsinstrument ble styrket, men det var også eneste styringsinstrument nasjonale styringsmakter hadde.

2.1.3. LK06 – Kunnskapsløftet

Læreplanverket Kunnskapsløftet ble innført høsten 2006 og består i hovedsak av tre deler, henholdsvis Generell del, Prinsipper for opplæringen inkludert læringsplakaten og Læreplaner for fag (Saabye, 2014). Generell del utdyper formålsparagrafen, og er videreført fra L97. Noe av begrunnelsen for videreføringen av Generell del uttrykte den politiske ledelsen i at den generelle delen av læreplanen var likt av lærere, og det var for lite tid til å utvikle ny Generell del samtidig som arbeidet med Kunnskapsløftet foregikk (Stray, 2011). Generell del tydeliggjør grunnlaget for den norske skolens virksomhet og målsettingen for opplæringen, og er et vesentlig element av læreplanverket.

Fra L97 og frem mot innføringen av LK06 skjedde det relativt store samfunnsendringer. Både nasjonale og internasjonale hendelser og endringer preget samfunnet, som for eksempel økt fokus på religionsspørsmål og –konflikter, økende mangfold og klima- og miljøspørsmål, for å nevne noe. På begynnelsen av 2000-tallet og i årene frem mot LK06 kommer globaliseringen sterkere til syne ved blant annet politiske, kulturelle, sosiale og religiøse spørsmål på tvers av landegrenser (Stray, 2011). Det skjer også en endring i den skolepolitiske tenkningen, for eksempel ved økt internasjonalisering, med det kanskje mest eksplisitte eksemplet i PISA-undersøkelsens resultater fra 2001 hvor det avdekkes at elever i den norske skolen kanskje ikke har så gode resultater som tidligere antatt. Disse faktorene har innvirkning på samfunnet og skolen, og med LK06 kom også store skolepolitiske endringer. Dermed kan LK06 sies å være en læreplan som uttrykk for samfunnsendringer, både når det gjelder kunnskap, men også samfunnsutvikling og –utfordringer (Stray, 2011). LK06 var utdanningspolitisk begrunnet i en ambisjon om en kvalitativt bedre skole (Sætra & Stray, 2019). En stor grunn til dette var resultater i internasjonale undersøkelser som viste tendens til at Norge ble hengende bak i internasjonal konkurranse og resultater, men også nasjonal forskning som viste at skolen ikke møtte ambisjonene hva gjelder kvalitet i tilstrekkelig grad, og at tilpasset opplæring for den enkelte elev ikke stod til forventningene (Haug, 2003).

Oppsummeringsvis vil jeg si at til forskjell fra 90-tallsplanene kom det et skifte ved læreplanverket LK06 som er enda tydeligere preget av mål- og resultatstyring, og som i større grad er kompetansebasert (forskningsdepartementet, 1997; Saabye, 2014). Dette læreplanverket inneholder lite detaljer om innhold, dette fordrer at skolen og lærerne skal gjøre utvalg av passende innhold for å imøtekomme kompetansemålene i læreplanen. Arbeidsmåter og metoder er heller ikke eksplisitt uttrykt i LK06, slik at lærere skal få opplevd tillit, frihet og ansvar i sin profesjonelle yrkesutøvelse. Den nasjonale styringen var ikke like sterk med LK06 som L97, og kommunene fikk dermed stadig mer styringsrom i skolen. Det som i stor grad styrer læreres undervisningspraksis med LK06 er elevenes grad av måloppnåelse etter kompetansemålene i læreplanen, hvor det er uttrykt utvikling av elevenes kompetanse. Med LK06 kom kompetansebegrepet i sterkere grad inn i skolediskursen, og som vi skal se er dette et begrep som er sterkt til stede også i arbeidet med Fagfornyelsen.

2.1.4. Fagfornyelsen

Fagfornyelsen, kommende læreplanverk, består i hovedsak av to deler – Overordnet del og Læreplaner for fag (Utdanningsdirektoratet, 2017, 2018b). I tillegg innføres kjerneelementer for fag som gir oversikt over fagets viktigste innhold (Kunnskapsdepartementet, 2018). Siden 1993 har første del av læreplanverket vært kalt Generell del, men dette avløses nå av ny Overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2016). Noe av begrunnelsen for ny Overordnet del av læreplanverket er formulert slik i St.Meld.28: ”For å skape bedre sammenheng i læreplanverket, vil departementet fornye dagens Generell del, Prinsipper for opplæringen og læreplaner for fag. Dette skal bidra til et mer helhetlig læreplanverk, oppdatert og aktualisert for dagens og fremtidens samfunn.”(Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 19). Det er i Overordnet del at skolens samfunnsmandat beskrives, verdigrunnlaget fra formålsparagrafen i opplæringsloven utdypes, og prinsippene for opplæringen beskrives (Utdanningsdirektoratet, 2017). Overordnet del er ment å knyttes sammen med læreplaner for fag slik at dette lettere kan ses i sammenheng, samt at Overordnet del også skal bli et dokument som brukes aktivt i skolehverdagen (Kunnskapsdepartementet, 2016). Der LK06 har fått noe kritikk for at den er preget av ulike læringssyn, for eksempel at Generell del ikke har vært skrevet for dagens kompetansebaserte fagplaner, men mer for innholdsbaserte fagplaner, så skal et bredere læringssyn i Fagfornyelsen bidra til en bedre sammenheng i hele læreplanverket (Dale, Engelsen, & Karseth, 2011). Intensjonen er at sammenhengen i Fagfornyelsen skal bidra til et verdiløft i den norske skolen ved at fellesverdiene i formålsparagrafen støttes og løftes frem. Læreplanverket skal også være et verktøy som benyttes for pedagogisk arbeid i skolen, på alle nivåer (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er vesentlig å påpeke at dette er intensjoner bak arbeidet med Fagfornyelsen, hva det blir til i realitetens praksis kan vanskelig konkluderes på dette tidspunkt.

Læreplanene for fag følger i hovedsak samme oppbygning og prinsipper som i LK06, hvor det er kompetansemål som uttrykker forventet læringsutbytte for elever på gitte årstrinn (Saabye, 2014; Utdanningsdirektoratet, 2018b). Målene skal være tydelige, men åpne nok til at de ikke begrenser lokal frihet. De skal åpne for forskjeller i læringsprosesser for elever, slik at tilpasset opplæring kan realiseres på en hensiktsmessig måte i tråd med målene i læreplanen. I Fagfornyelsen videreføres derfor målsettinger formulert på hovedtrinn og ikke for hvert årstrinn i grunnopplæringen. Kompetansemålene skal vise til progresjon i årsløpet, men ikke være for detaljert nettopp fordi det skal være frihet til å gjøre tilpasninger for den

enkelte skole, lærer og elev. Det som kommer inn som nytt element med Fagfornyelsen er at for hvert fag er det utarbeidet kjerneelementer som skal gi uttrykk for det viktigste i de ulike fagene. I St.Meld.28 heter det at:

Kjerneelementene i et fag er det elevene må lære for å kunne mestre og anvende faget, det mest betydningsfulle faglige innholdet elevene skal arbeide med i opplæringen.

Disse skal prege innholdet og progresjonen i læreplanene og bidra til at elevene over tid utvikler forståelse av innhold og sammenhenger i faget. (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 34)

Videre heter det at:

Fagets kjerneelementer består av sentrale begreper, metoder, tenkemåter, kunnskapsområder og uttrykksformer i faget. Alle fag har metoder, tenkemåter, begreper, kunnskapsområder og uttrykksformer som er sentrale, men fordi fagene er ulike, er det viktig at de kommer til uttrykk på fagenes premisser og med forskjellig vektning av de ulike elementene der fagenes egenart krever det (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 34).

Kjerneelementene er uttrykt som kulepunkter av hovedinnhold for hvert fag i Fagfornyelsen.

2.2. Utviklingen av Fagfornyelsen

Regjeringen oppnevnte i 2013 et utvalg ledet av Sten Ludvigsen som i sitt mandat skulle vurdere innholdet i opplæringen i norsk skole i lys av fremtidige kompetanser for samfunns- og arbeidsliv (NOU 2015:8, 2015). Så, i 2015, leverte Ludvigsenutvalget sin offentlige hovedutredning kalt *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser* (NOU 2015:8, 2015). Utvalget jobbet ut ifra en del forskning, men det som også er særskilt dette arbeidet er at profesjonen ble invitert med i arbeidet mot en ny læreplanreform. Som svar på utredningen kom Stortingsmelding nr. 28 i 2016, *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Kunnskapsdepartementet, 2016). I dag står en midt i arbeidet med å utarbeide Fagfornyelsen, i skrivende stund er overordnet del og kjerneelementene vedtatt, mens fagplanene har vært ute på høring og er nå i bearbeidingsfase før vedtak. I 2020 skal

læreplanverket være ferdig utviklet og Fagfornyelsen implementeres som styringsdokument fra skoleåret 2020/2021.

Etter Ludvigsenutvalgets arbeid med offentlige utredninger (NOU 2014:7; NOU 2015:8) og St.Meld.28 har Kunnskapsdepartementet utviklet en strategi for videre arbeid med Fagfornyelsen. Strategidokumentet viser til tre faser i arbeidet med Fagfornyelsen, i tillegg til utviklingen av ny generell del som ble gjennomført 2014-2017 og som dannet første grunnlaget for Fagfornyelsen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Generell del er med Fagfornyelsen erstattet av Overordnet del.

Fase 1 var satt til 2017-2018 og er allerede gjennomført. I denne fasen var hovedfokuset å planlegge og gi retningslinjer for hvordan verdigrunnlaget gitt i Overordnet del skal integreres i fagene. Tverrfaglige temaer, kjerneelementer og grunnleggende ferdigheter ble i denne fasen videreutviklet og hvordan dette skulle integreres i fagene ble også besluttet i fase 1. Disse elementene i Fagfornyelsen er sett i sammenheng med verdigrunnlaget for læreplanen og grunnopplæringen. Fase 1 er ansett som en viktig fase i Fagfornyelsen da et godt forarbeidet og grunnlag er vesentlig for videre arbeid med Fagfornyelsen for å oppnå sammenheng og helhet i læreplanverket som utvikles (Kunnskapsdepartementet, 2017).

På nåværende tidspunkt, i 2019, foregår arbeidet i fase 2 som bygger videre på beslutninger fra fase 1. I fase 2 er det oppnevnt læreplangrupper som består av fagpersoner med relevant kompetanse og lærere med praksiserfaring fra yrket, med hensikt om å sikre god faglig kompetanse for arbeidet med fagplanene (Kunnskapsdepartementet, 2017). Utkastene til læreplanene for fag sendes i denne fasen ut til høring, og det er forespurt bred involvering fra lærere og andre ansatte i skoleorganisasjonen. Høringsforslagene tas til etterretning, og etter at fagplanene er bearbeidet er det Kunnskapsdepartementet som fastsetter de endelige fagplanene. En viktig del av denne fasen er også arbeidet med å utvikle veiledninger og støttmateriell som skal gi retning for det lokale arbeidet med læreplanverket og for å fremme læreplanforståelse. Fase 2 er satt til 2018-2019.

Den siste fasen, fase 3, er satt fra 2019 og inn i det videre arbeidet frem mot implementeringen. I denne fasen skal det fokuseres på at skoleorganisasjonen må få tid til å forberede implementeringen av det nye læreplanverket, Fagfornyelsen. Læreplanene skal fastsettes slik at skoler og ansatte i skolen får god tid til å gjennomføre prosesser med å gjøre seg kjent med Fagfornyelsen og for å ta dette i bruk i praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017). Fagfornyelsen skal implementeres og tre i kraft fra skoleåret 2020/2021.

Kap. 3. Teoretisk rammeverk

3.1. Demokrati

Det finnes ulike tilnærminger til demokratisk teori og ideologi, men felles for disse er at de handler om synet på verdiene om frihet og likhet, balansen mellom rettigheter og plikter, samt forholdet mellom individ og fellesskap (Koritzinsky, 2014; Stray, 2011). Demokrati har et stort innhold, og hvordan begrepet forstås vil avhenge av sammenhengen det forstås ut fra. Både sosiale, politiske, historiske, ideologiske og kulturelle aspekter vil ha stor innvirkning på hvilken demokratiforståelse som ligger til grunn i et samfunn (Stray, 2011). Videre vil forståelsen av demokratiet legge føringer for hvilke rolle samfunnsdeltakerne, medborgerne, er forventet å ha. Samfunnsinstitusjoner har en sentral rolle i dette samfunnssystemet. Vedtatte lover og regler er et eksempel på dette og de gir føringer, påbud og forbud for hva som er rette og gale handlinger. Ikke minst har skolen som samfunnsinstitusjon en svært viktig rolle i dette arbeidet med sin gitte oppdragelsesfunksjon og demokratimandatet. I Norge er samfunnet i stor grad tuftet på demokratiske verdier, og skolen har en sentral rolle i å opprettholde og videreføre demokratiet (Koritzinsky, 2014). Skolens demokratimandat finner vi i skolens styringsdokumenter, og dette kommer til uttrykk både i formålsparagrafen og læreplanverket. Nedenfor vil jeg kort redegjøre for sentral demokratiteori.

3.2. Demokratiforståelse

Det finnes ulike idealtyper av demokrati og demokratiforståelser, og det er hensiktsmessig å redegjøre for de mest sentrale på bakgrunn av at hvilken demokratiforståelse som er gjeldende i et samfunn er vesentlig for forståelsen og tolkningen av demokratiopplæring i skolen, og dermed hvilke kompetanser, kunnskap, metoder og mål som skal prege opplæringen. Demokratiforståelse er også vesentlig for forståelsen av demokratisk medborgerskap og det politiske systemet i sin helhet. Med det som grunnlag følger nå en kort gjennomgang av sentrale demokratiforståelser, henholdsvis liberalisme, deltakerdemokrati og dialogdemokrati. Det er vesentlig å påpeke at dette er idealtyper som presenterer typiske trekk ved demokratietyper, i realiteten vil ikke demokrati eksistere i ren form av liberalisme, deltakerdemokrati eller dialogdemokrati, det vil heller være preget av nyanseringer. Det er viktig at en ikke er for ensidig i sin demokratiforståelse, nettopp fordi en rigid og streng demokratiforståelse vil utelukke disse nyanseringene (Koritzinsky, 2014). Allikevel gir idealtyper en fremstilling av karakteristikk og typiske trekk ved ulike demokratiforståelser.

Fremstillingen nedenfor er i størst grad basert på demokratiteori presentert av Solhaug og Børhaug (2012) sentrale teoretikere innen feltet, samt Nordvik (2014) som gjengir en kortfattet og presis presentasjon av demokratiteori i sin masteroppgave om demokratisk medborgerskap.

3.2.1. Liberale demokratitradisjoner

I liberale tradisjoner er det individets frihet som er ansett som det viktigste godet. Grunntanken i disse tradisjonene er å begrense offentlighetens inngripen og statens makt slik at individets frihet bevares i så stor grad som mulig (Solhaug & Børhaug, 2012). Statens oppgave er etter disse tradisjonenes syn å beskytte individenes frihet og rettigheter, da tanken er at et individ har en iboende frihet og rettigheter i kraft av å være menneske. Staten og politikken går på bekostning av individets interesser og preferanser, da det er det som er det sentrale. Demokratiet er metode for å kunne fatte beslutninger, og staten skal være organet som gir uttrykk for individenes interesser (Nordvik, 2014). Noe av kritikken som er rettet mot former for liberal demokratitenkning er at de er for fokusert rundt individets rettigheter og friheter, og at dette går på bekostning av fellesskapet og enkeltindividets ansvar overfor fellesskapet (Solhaug & Børhaug, 2012). Det er i hovedsak to retninger innen liberal demokratiteori, henholdsvis konkurransedemokrati og pluralisme, disse redegjøres for videre.

3.2.1.1. Konkurransedemokrati

I konkurransedemokrati handler det om at demokratiet er en metode for å velge politiske ledere, og å generere og legitimere det politiske lederskapet i et samfunn (Nordvik, 2014). Det er altså ikke ren form av folkestyre, men heller politisk konkurranse med risiko for valgnederlag. Dette kan illustreres gjennom en tilbud/etterspørsel-modell hvor politikken handler om å velge varer på markedet, og politikken skal sørge for at markedet innfrir tilbud hva gjelder varer og tjenester til medborgerne. En elite er vanskelig å unngå, men det innebærer allikevel en form for beskyttelse mot maktmisbruk da innehaverne av makten til enhver tid kan byttes ut og erstattes. Dette gjør at folket har innflytelse overfor den politiske eliten. Med muligheten til å erstatte makthaverne, sammen med valgmulighetene mellom minst to politiske partier, fjernes en potensiell trussel for hardstyre i konkurransedemokratiet.

3.2.1.2. Pluralisme

Pluralisme er en annen sentral retning innen liberal demokratitradisjon. Det er en videreutvikling av konkurransedemokratiet, og er i stor grad arbeidet frem av Robert Dahl (gjengitt i Solhaug & Børhaug, 2012, s. 33). Til forskjell fra konkurransedemokratiet anerkjenner pluralismen mangfold og det faktum at det er flere aktører i det politiske samfunnet enn kun de politiske partiene. For eksempel finnes andre politiske aktører som interesseorganisasjoner og –grupper, som kan ha stor innvirkning på politiske avgjørelser og utfall, og på denne måten har også eliter en vesentlig rolle i det politiske systemet. Pluralismen anerkjenner viktigheten og innflytelsen hos politiske partier og valg, men vektlegger også interessegrupper som minst like viktige politiske kanaler for å fremme politiske syn og medborgeres interesser.

3.2.2. Deltakerdemokratiske tradisjoner – republikanisme

Deltakerdemokratiske tradisjoner vektlegger faktisk deltakelse som vesentlig i et demokratisk samfunn. Formelle rettigheter som stemmerett og likhetsprinsipper er ikke nok, en medborger må ha muligheten til å delta og det må legges opp til deltakelse. Deltakerdemokratiet har rot i ideer fra republikanisme. Innen republikanisme er det to hovedideer som er svært sentrale. For det første er politikk et offentlig anliggende og alle medborgerne den angår i samfunnet har rett til innsyn. For det andre anses ikke ”folket” nødvendigvis som en gruppe av enkeltindivider, men heller at de har felles interesse med en viss forpliktelse i å styre seg selv (Solhaug & Børhaug, 2012). Innen republikanisme handler mye om å tilrettelegge for et fellesskap slik at medborgerne kan leve selvstendige og frie liv, og de skal beskyttes mot ytre fiender. For at dette skal kunne realiseres er politisk deltakelse betinget. Dette kan skje gjennom ulike kanaler som for eksempel valg av representanter. Folkesuvereniteten er sentral og staten, den valgte politiske makten, står til ansvar overfor medborgerne, folket. (Nordvik, 2014).

3.2.2.1. Kommunitarisme

Deltakerdemokratiske tradisjoner har et fellesskapsorientert syn på medborgerskap, men det kan trekkes et skille mellom republikanisme og kommunitarisme. Kommunitaristene er opptatt av at individet har en forståelse av seg selv som del av et opplevd fellesskap (Solhaug & Børhaug, 2012). Samfunnet er kulturelt definert, og kulturen er med på å danne grunnlaget i identitet. Kulturen, sammen med det å delta i samfunnet er det som binder individene sammen. Skolen kan være med på å danne denne felles kulturelle forståelsen i samfunnet, en form for nasjonal kulturarv. Her kan en dermed skille mellom republikanisme og kommunitarisme ved at republikanisme omhandler individuelle sosiale relasjoner, mens kommunitarisme omhandler kultur og sosiale relasjoner innen kulturen. Republikanismen fordrer en begrensning av kompleksitet. Her vil en for eksempel kunne se en dualisme i spørsmålet om en form for løsning hvor noen kommunitarister vil argumentere for å gjenopprette en mer felles nasjonalt grunnlag og etikk i samfunnet, mens andre vil argumentere for en redefinerings av det nasjonale slik at det favner alle medborgere og mangfoldet blant medborgerne. Endelig anser kommunitarister det som en del av skolens ansvar å lære opp elevene innen en felles referanseramme og nasjonal kulturarv, men noe av problematikken rundt dette er spørsmålet om hva denne felles referanserammen skal være og hvilket grunnlag dette skal gjøres på (Børhaug, 2007; Nordvik, 2014).

3.2.3. Dialogdemokratisk tradisjon – deliberativt

Dialogdemokratisk tradisjon handler om samtale og argumentasjon som fører til beslutninger for "fellesskapets beste", og kalles ofte deliberativ tradisjon. Dette handler altså ikke i like stor grad om politisk deltakelse som foregående tradisjon, men heller om å komme til enighet om løsninger som flertallet i samfunnet kan leve godt med. Det sentrale er da at diskusjonen i forkant av beslutningene er åpen og konstruktiv, og at alle relevante argumenter er overveid og vurdert. Innen deliberativ tradisjon er nok John Dewey den mest kjente teoretikeren. Etter hans forståelse handler demokratiet om en sosial prosess som er kjennetegnet ved kommunikasjon, aktiv deltakelse, felles interesser og fri dialog (Briseid, 2012b; Dewey, 1997). Ideene bak deliberativ tradisjon er også hentet fra tyskeren Jürgen Habermas, som i sine teorier omtaler det han kaller "diskursetikk". Dette handler i hovedsak om at deltakerne må være oppriktige og snakke sant, og at de forholder seg til den konteksten de kommuniserer innenfor (gjengitt i Breivega, Rangnes, & Werler, 2019; Solhaug & Børhaug, 2012). Det demokratiske fellesskapet i denne tradisjonen er ikke innholdsmessig som i

deltakerdemokratiet, men det handler om en enighet om prosedyrer. Tanken er at det bedre argumentet er det som vinner diskusjonen og dermed er avgjørende for beslutningene, og at dette fremkommer gjennom dialog mellom aktører som er likeverdige og som begge respekterer diskursetikken. Dersom det skulle oppstå situasjoner hvor det ikke blir enighet og konsensus gjennom debatt, vil avstemning og flertallsregelen være nødvendig å anvende (Nordvik, 2014).

3.3. Samfunnsmandat og demokratiopplæring

Skolen er tildelt et samfunnsoppdrag, et politisk mandat, til å danne og utdanne borgere til det fremtidige samfunnet, hvilket vil si at i utdanning ligger et oppdrag som angår både samfunnsnytte og samfunnsdannelse (Koritzinsky, 2014; Stray, 2010). I opplæringslovens §1-1 er formålet med opplæringen uttrykt, og dette gjengis også i Overordnet del som eksplisitt del av læreplanverket.

Idealet i den norske skolen og det norske samfunnet er den demokratiske medborger, og demokratiopplæringen er dernest en selvfølge i dette samfunnsoppdraget da det er en gjensidig avhengighet mellom den demokratiske medborger og det demokratiske samfunn (Stray, 2018). Demokratisk medborgerskap er noe som læres gjennom samhandling med andre og erfaring med demokratiske prosesser, samt gjennom fagene. Skolen er regnet som samfunnsinstitusjon for å gi elever, unge medborgere, denne læringen og disse erfaringene (Koritzinsky, 2014; Stray, 2018). En sentral del av utfordringen i skolen er å finne metodene for en opplæring som styrker demokratisk kompetanse hos den enkelte elev. Aktive samfunnsdeltakere forutsetter oppøving av ferdigheter, holdninger, verdier og kompetanser, og dette er nødvendig for videreføring og -utvikling av det demokratiske samfunnet.

En del av kritikken som har vært rettet mot læreplanverket LK06 og demokratimandater i den norske skolen er at det er utydelig (Koritzinsky, 2014; Stray, 2011; Sundeng, 2017). Det har vært forventninger og krav om å utdanne demokratiske medborgere, men retningslinjene for hvordan dette skal kunne realiseres har ikke vært klare. Demokratimandater er beskrevet i formålsparagrafen, men ikke eksplisitt i de ulike læreplanene.

3.4. Demokratisk medborgerskap

Demokratisk medborgerskap er et sentralt element innenfor demokratiteori som handler om samfunnsdeltakerne i et demokrati, samt tykt og tynt medborgerskap. Demokrati og medborgerskap er tematikk som får økende oppmerksomhet, og grunnene til dette kan være flere. For det første kan en av grunnene være at samfunnet i dag er mer mangfoldig og flerkulturelt enn tidligere, for det andre er det slik at demokratiets legitimitet og demokratiets funksjonalitet er avhengig av medborgere som deltar aktivt i samfunnet og de demokratiske prosesser (Stray, 2011). For at demokratiet skal kunne opprettholdes og videreføres kreves medborgere som føler en politisk identitet, hvilket utvikles gjennom kunnskapstilegnelse, praksis og erfaring (Koritzinsky, 2014). Dette kaller Stray (2011) demokratisk kompetanse, og det er først når en medborger har en oversikt, en forståelse av demokratiets dynamikk, kjenner til hvordan demokratiet fungerer og kan anvende disse ferdighetene og denne kunnskapen, at vedkommende har opparbeidet seg demokratisk kompetanse. Ut fra dette kan en se en naturlig sammenheng mellom skoleorganisasjonen og dens betydning i henhold til demokratisk medborgerskap, for sammenhengen mellom utdanning blant befolkningen og demokratiets styrke er sterk. Innenfor pedagogikkens rammer handler demokratisk medborgerskap i stor grad om å leve sammen i et demokratisk samfunn, hvordan en kan styrke demokratisk deltakelse og utvikling av demokratisk identitet (Koritzinsky, 2014; Stray, 2011). Å leve sammen i et demokratisk samfunn som det norske er en balansegang mellom rettigheter og forpliktelser, og de pedagogiske utfordringene handler i dette henseende om hvordan en best kan tilrettelegge for at elever får kjennskap til, kunnskap om og erfaringer med dette, slik at deres deltakelse i politiske og demokratiske prosesser styrkes. Målene for skolen er definert og beskrevet i de kunnskapspolitiske styringsdokumentene, altså opplæringsloven og læreplanverket, og medborgerforståelsen beskrevet i disse dokumentene redegjør samfunnets forventninger til den demokratiske medborger.

Skolen skal altså forsøke å tilrettelegge for en opplæring som gir elevene kunnskap, erfaringer og kompetanser som skal gjøre de rustet til å delta aktivt i samfunnet, som samfunnsborgere (Koritzinsky, 2014; Stray, 2011). Elevene skal lære hvordan demokratiet fungerer og hvordan man lever sammen i et demokrati. Det kan her være hensiktsmessig å gjøre oppmerksom på skillet mellom demokratisk medborgerskap som rolle og som status, et skille Stray (2011) tydeliggjør. Demokratisk medborgerskap kommer opprinnelig fra det engelske språket, citizen og citizenship, citizen som rolle og citizenship som status. På norsk skiller vi mellom

”medborger eller samfunnsborger som en rolle” (Stray, 2011, s. 47) og ”statsborger som en tildelt nasjonal, juridisk status” (Stray, 2011, s. 47). Forenklet kan dette forklares ved at begrepet ”medborger” forstått som rolle innehar et normativt innhold, mens ”statsborger” forstått som status innehar mer formelle rettigheter, f.eks. gjennom statsborgerskap med norsk pass og følgende juridiske rettigheter. Begrepet demokratisk medborgerskap er her tolket på to måter hvor statusbegrepet knyttes til en forståelse som passivt, mens rollebegrepet knyttes til forståelse som aktivt. Dog er det slik at medborgerbegrepet i stor grad er betinget av sosiale forhold, og innholdet vil til en viss grad avhenge av den demokratiske forståelsen i et samfunn. Det en derimot vet sikkert er at demokrati og demokratisk medborgerskap må forstås i et gjensidig avhengighetsforhold, og som elementer som virker sammen. Et samfunn kan karakteriseres som demokratisk kun dersom det har medborgere (Koritzinsky, 2014; Stray, 2011).

3.4.1. Tykt og tynt medborgerskap

Tykt og tynt medborgerskap viser til to idealtyper å forstå medborgerskapsbegrepet på. Teoretisk vil disse begrepene ha mer overlappende innhold, men jeg vil her gjengi Strays tabell (Stray, 2011, s. 54-55) som forenklet viser forståelsen av skillet mellom tykt og tynt medborgerskap. Stray er en av de tydeligste stemmene i diskusjonen rundt demokratiopplæring i norsk skole og har gjennom sitt arbeid presentert konstruktive diskusjoner på feltet. Som teoretiker med faglig tyngde og som en tydelig stemme i den faglige debatten, velger jeg derfor å presentere begrepet medborgerskap basert på hennes arbeider. Merk at dette er en modellering og en forenkling som er ment å tydeliggjøre karakteristikkene ved de to idealtypene tykt og tynt medborgerskap.

Tynt medborgerskap	Tykt medborgerskap
Minimale rettigheter	Maksimale rettigheter
Rettigheter overordnet	Rettigheter og forpliktelser sidestilt
Individet passivt	Individet aktivt
Individuell uavhengighet	Gjensidig avhengighet
Frihet gjennom å ta egne valg	Frihet oppnås gjennom tilegnelse av dyder/moral
Loven er overordnet	Moral er overordnet
Skille mellom det private og det offentlige	Ikke skille mellom det private og det offentlige
Heterogenitet	Homogenitet
Skolens rolle er å overføre kunnskap	Skolen skal overføre kunnskap og dyd/moral

Tabell 1. (Stray, 2011, s. 54-55).

Tynt medborgerskap vektlegger individets frihet til å velge, og individets rettigheter rangeres over fellesskapets forpliktelser (Stray, 2011). Dette kan forstås som passiv medborgerrolle hvor individet er ansvarlig for egne valg og konsekvensene som følger av disse valgene, og individets forpliktelser er å forholde seg til de vedtatte lover og regler i samfunnet. Skillet mellom det private og det offentlige er en viktig karakteristikk ved tynt medborgerskap, da dette betyr at staten skal ikke være inngripende i individenes liv. Staten skal holde seg nøytral og individuelle valg er individets frihet. Dette synet på offentligheten er vesentlig, særlig i forbindelse med skolen som samfunnsinstitusjon. Tynt medborgerskap verdsetter individualitet og dermed blir skolens rolle her begrenset til å overføre kunnskap, ikke å overføre samfunnsdefinerte normer.

Tykt medborgerskap vektlegger derimot fellesskapet og samfunnet sterkt, og innen denne forståelsen av medborgerskap er stat og individ tett knyttet til hverandre, og rettigheter og forpliktelser er tilnærmet likestilt (Stray, 2011). Aktiv deltakelse i samfunnet og politiske prosesser verdsettes, og individet anses å ha plikter overfor andre deltakere i samfunnet og fellesskapet. Innen denne forståelsen anses individet som en del av fellesskapet, og individet kan dermed ikke forstås uavhengig av dette fellesskapet. Det er ikke et sterkt skille mellom

det private og det offentlige, det er heller slik at moral anses å gagne fellesskapet og det å handle riktig er overordnet. Den sterke orienteringen omkring fellesskapet leder også til en karakteristikk av homogenitet, at fellesskapet er avhengig av en viss likhet. Dette bunner i tanken om at for store forskjeller vil kunne være svært utfordrende for fellesskapet. Når det gjelder skolens oppdrag er det etter denne forståelsen å anse som et oppdragelsesprosjekt, en samfunnsoppdragelse. Skolen skal overføre kunnskap og moral som gjør elevene rustet til å delta og leve i fellesskapet.

Dette er generaliseringer med karakteristikk av to idealtypiske måter å forstå medborgerbegrepet. Et samfunn vil ikke kunne sies å fremme strengt den ene eller andre forståelsen av medborgerbegrepet, men denne modelleringen er med på å gi en oversikt over måter å forstå medborgeren på og hvordan dette henger sammen med demokratiforståelsen i et samfunn, samt hvilken rolle skolen tillegges i henhold til dette. Ved å vise til idealtyper som dette får en tydeliggjort ytterpunktene og en får en forståelse av kompleksiteten rundt innholdet i medborgerbegrepet. Dette er igjen vesentlig for forståelsen av innholdet i skolens demokratimandat, og videre hvordan demokratiopplæringen foregår i skolen.

Ovenfor er det redegjort for demokratisk medborgerskap, og det er lagt frem hvordan medborgerbegrepet kan forstås som både *status* og *rolle*. En lærer må være bevisst begge dimensjonene og inkludere disse i opplæringen for å utøve demokratiopplæring som er tilstrekkelig i henhold til mandatet (Stray, 2011). Dette belyser kompleksiteten rundt solid demokratiopplæring, og innen didaktikken og pedagogikken er det vanlig å omtale innholdet i demokratiopplæring rundt tre aspekter, henholdsvis opplæring *om*, *for* og *gjennom* demokratiet (Koritzinsky, 2014; Stray, 2011). Avsnittet nedenfor redegjør for disse tre opplæringsstrategiene.

3.5. Opplæring om, for, gjennom demokrati

Ovenfor påpekes skillet mellom medborgerskap som status og rolle, og begge disse idealtypene er vesentlige for en lærer å kjenne til for å kunne gi elevene den tilstrekkelige demokratiopplæringen som er ønsket, og som ligger i skolens demokratimandat. For å utdype dette perspektivet som omhandler både status og rolle er det hensiktsmessig å redegjøre for et annet beslektet pedagogisk prinsipp, nemlig opplæring *om*, *for* og *gjennom* demokrati. Den

grunnleggende tanken er at demokratisk medborgerskap er noe som kan læres, og det handler her om tre forskjellige nivåer, eller opplæringsstrategier for god demokratiopplæring (Biesta, 2006; Koritzinsky, 2014; Stray, 2011). Læring *om* demokratiet handler om en kunnskaps- og informasjonsdimensjon og er teoretisk rettet, læring *for* demokratiet innebærer en verdi- og holdningsdimensjon og handler om å lære for demokratisk deltakelse, læring *gjennom* demokratiet handler om å realisere demokratisk deltakelse i praksis. Stray og Koritzinsky (2014; 2010, 2011) er to av teoretikerne i nyere tid som er tydelige stemmer for demokratiopplæring og strategiene om, for og gjennom demokratiet, og de diskuterer prinsipper for helhetlig og kvalitativt god demokratiopplæring. Fremstillingen av demokratiopplæring nedenfor er i hovedsak basert på deres teori og diskusjoner innen dette feltet.

Læring *om* demokrati dreier seg i hovedsak om en kunnskapsdimensjon, å lære om politiske systemer og om politiske prosesser i et samfunn. Dette handler i stor grad om at elevene opparbeider seg kunnskap og informasjon. I tillegg til demokratiets historie, organisering og politiske prosesser, skal elevene også lære om internasjonale forhold og internasjonal politikk. Læring om demokratiet bygger en viktig grunnmur for elevenes videre læring, utvikling og deltakelse i demokratiet. Det gir en grunnleggende forståelse for samfunnet en lever i og hvordan organiseringen og prosessene foregår, og den bevisstgjør elevene på hvilke plikter og rettigheter de har. Læring *om* demokratiet er nok den av de tre dimensjonene som er lettest å teste og vurdere da den måler eksplisitt kunnskap.

Læring *for* demokrati dreier seg om å utruste elevene med verdier, holdninger og ferdigheter som forbereder de til deltakelse i demokratiet, altså innebærer den et aktivt aspekt. Typiske trekk ved denne dimensjonen er å trene elevene i kritisk tenkning, kommunikasjon, evne til å undersøke saker videre og flersidighet – å kunne se en sak fra flere sider. Et annet vesentlig aspekt ved denne dimensjonen er at den ikke er fagspesifikk, hvilket vil si at ferdighetene kan og bør trenes i alle fag.

Læring *gjennom* demokrati dreier seg om at elevene får oppleve demokratiske prosesser og aktiviteter i og utenfor skolen, at de får erfaringer med demokratisk deltakelse. Dette skal trene elevene i å kunne delta i demokratiske prosesser, og at de får trening i å handle ansvarlig. Tanken er at gjennom å være deltakende selv vil elevene opparbeide seg en forståelse av demokratisk medborgerskap. Som det tredje nivået i denne tredelingen av opplæringsstrategier for demokratisk medborgerskap bygger opplæring *gjennom* aktiv deltakelse på elementene fra opplæring *om* og *for* demokratiet.

Dette handler i hovedsak om strategier som tar elevene fra den teoretiske læringen og videre til demokratisk praksis. Tanken er at det elevene lærer i skolen må kunne omsettes og brukes i reelle og faktiske situasjoner (Stray, 2012). For optimal nytteeffekt må alle tre nivåer bygge på hverandre og inkluderes i den pedagogiske praksisen i skolen (Koritzinsky, 2014).

Tabellen nedenfor tydeliggjør sentrale trekk ved de tre nivåene, og gir eksempler på innhold.

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

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

3.6. Kompetansebegrepet

Et av de sentrale elementene i både utredninger fra Ludvigsenutvalget og i St.Meld.28 er kompetansebegrepet. Ludvigsenutvalget og St.Meld.28 tillegger begrepet ulikt innhold og det er dermed en nyanse som bør belyses. Nedenfor redegjøres kompetansebegrepet, og variasjonene i definisjonene av begrepet presenteres.

Ludvigsenutvalget legger til grunn en bred forståelse av kompetansebegrepet:

Kompetanse betyr å kunne mestre utfordringer og løse oppgaver i ulike sammenhenger og omfatter både kognitiv, praktisk, sosial og emosjonell læring og utvikling, inkludert holdninger, verdier og etiske vurderinger. Kompetanse kan utvikles og læres og kommer til uttrykk gjennom hva personer gjør i ulike aktiviteter og situasjoner.

Kunnskaper, ferdigheter, holdninger og etiske vurderinger er forutsetninger for og deler av det å utvikle kompetanse. For å vise kompetanse må elevene ofte bruke ulike kunnskaper, ferdigheter og holdninger i sammenheng. (NOU 2015:8, 2015, s. 19).

Den brede definisjonen av kompetansebegrepet hos Ludvigsenutvalget kan komme av at en ikke vet klart hva fremtiden bringer, og hva som kreves i fremtidens samfunns- og arbeidsliv. Fremtiden er både komplisert og sammensatt, noe som vil kreve evne til å bruke og sammenstille kilder og kunnskap fra flere områder, og evnen til å kunne overføre dette fra en situasjon til en annen. Det nye aspektet Ludvigsenutvalget tillegger kompetansebegrepet er de emosjonelle og sosiale sidene, ansett som aspekter som også kan vurderes, og som spiller inn og er viktig for læring. I Stortingsmelding nr. 28 (2016) fremkommer derimot en noe smalere definisjon av kompetansebegrepet, og det er denne definisjonen som videreføres i Fagfornyelsen:

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

Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning.”

(Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 28).

Kompetanse etter denne definisjonen er noe mer kognitivt, hvor de emosjonelle og sosiale sidene er utelatt, og det etiske aspektet er heller ikke nevnt. Denne definisjonen kan sies å være noe smalere da den ikke tar for seg alle sidene ved elevenes læring og utvikling, men den fokuserer heller mer på den enkelte elevs læring og kompetanse i fag. Av dette kan en se at der Ludvigsenutvalget forstår kompetanse bredt og til å gjelde elevens læring og utvikling både i og utenfor skolen, har departementet en smalere forståelse av begrepet som gjelder elevens læring og utvikling i hovedsak innenfor skolen. Dog bør en ikke anta at departementet ikke anser emosjonelle og sosiale sider som sentrale for elevenes læring og utvikling, heller ikke etiske vurderinger, men vi må anta at det er gjort et bevisst valg ved å bruke en smalere definisjon inn i Fagfornyelsen. Departementet sier ikke i sin fremstilling at dette ikke er del av elevenes læring og utvikling, heller ikke at det ikke er viktige elementer å betrakte inn i samfunns- og arbeidsliv, allikevel er det tatt en beslutning om å ikke ta dette inn i kompetansemålene for fag. Noe av grunnen til dette kan være at Kunnskapsdepartementet anser dette for å være mer personlige egenskaper enn kompetanser som bør være med i vurderingen av fag. Det som er verdt å merke seg er at kompetansebegrepet i Fagfornyelsen er basert på en noe smalere definisjon av enn først foreslått av Ludvigsenutvalget. Samtidig oppfordrer departementet skolene til å jobbe med disse sidene, og stimulere til kompetanser som utholdenhet og samarbeidsevne.

Fagfornyelsen skal videreføre prinsippene fra LK06 med kompetansemål som uttrykker forventet læringsutbytte etter ulike årstrinn. Når en nå utarbeider kompetansemål er det hensiktsmessig med en definisjon av det sentrale kompetansebegrepet som gir et felles grunnlag å arbeide ut ifra. Dette fordi det bidrar til en felles forståelse av hva som kjennetegner kompetansemål, og hva de skal uttrykke (Kunnskapsdepartementet, 2016). Den variasjonen en finner mellom kompetansebegrepet hos Ludvigsenutvalget og i St.Meld.28 er begge uttrykk for en reflektert diskusjon og definisjon av et helt sentralt element i

Fagfornyelsen, og så er det til slutt definisjonen gitt i St.Meld.28 som er gjeldende i videre arbeid med Fagfornyelsen.

3.6.1. Ludvigsenutvalgets kompetansebegrep

Kompetansebegrepet er et svært viktig element i det gjennomgående arbeidet med Fagfornyelsen da en del av oppdraget gitt Ludvigsenutvalget innebar å kartlegge og vurdere kompetanser for fremtiden og hvordan dette må tas med som utgangspunkt i fornyelsen av fagene i skolen (NOU 2015:8, 2015). Ovenfor er det mer generelle kompetansebegrepet gjort rede for, og det er vist hvordan Ludvigsenutvalget og St.Meld. 28 har både likheter og forskjeller i sine definisjoner av dette begrepet. I sin utredning fra 2015 (NOU 2015:8) beskriver Ludvigsenutvalget fire sentrale kompetanseområder som de vektlegger og mener bør få sentral plass i fornyelsen av fag og i fremtidens skole, dette er henholdsvis fagspesifikk kompetanse, kompetanse i å lære, kompetanse i å utforske og skape, og til slutt kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta. I utredelsen fra Ludvigsenutvalget står det at ”Samlet vil disse kompetanseområdene reflektere skolens samfunnsoppdrag.” (NOU 2015:8, 2015, s.18). Alle disse kompetanseområdene utvikles gjennom fagene og elevenes faglige arbeid i skolen. Det første kompetanseområdet er fagspesifikt og redegjør mer konkret for fagområder, mens de tre sistnevnte kompetanseområdene er mer fagovergripende. Forskjellen mellom fagspesifikk og fagovergripende kompetanse betyr hos Ludvigsenutvalget at fagspesifikke kompetanser bygger på skolefagenes vitenskapstradisjoner, mens fagovergripende kompetanser er ansett som relevante for flere fag og kunnskapsområder. Kompetanse handler om videreføring og bruk av elevenes ferdigheter og kunnskap, og at elevene må lære i skolen hvordan de skal bruke dette i fremtidens samfunns- og arbeidsliv. Når Ludvigsenutvalget argumenterer for en bred forståelse av kompetansebegrepet handler dette om å inkludere de sosiale og emosjonelle aspektene, altså å kunne vurdere krav til ulike situasjoner og oppgaver, og å kunne gjøre etisk forsvarlige vurderinger og handlinger. Den kompleksiteten utvalget antar for fremtiden fordrer en kompleksitet som gjenspeiles i skolens kompetansebegrep og innhold. Basert på Ludvigsenutvalgets vurderinger, diskusjoner og presentasjoner vil jeg nå redegjøre for deres kompetansebegrep (NOU 2015:8, 2015, kap. 2). Dette presenterer en bred kompetanseforståelse som ivaretar kompleksiteten i læringsprosesser, og som gir bred tilnærming til videre analyse og drøfting.

Fagspesifikk kompetanse handler om at elevene bør utvikle kompetanse innenfor ulike fagområder. Dette innebærer blant annet vitenskapelig tenkemåter, metoder, prinsipper, begreper og sammenhenger som elevene kan videreutvikle og bruke også senere i utdanning og videre samfunnsliv. Dette er også en del av allmenndannelsen og vil forberede elevene på samfunnsdeltakelse. Ulike fagområder fordrer forskjellig type vitenskapelig tenkemåte og forståelse, og dagens skolefag er bygget på ulike vitenskapstradisjoner og –fag. De fagområdene Ludvigsenutvalget fremlegger som sentrale i skolen er matematikk, naturfag og teknologi, språk, samfunnsfag og etikkfag, samt praktiske og estetiske fag (NOU 2015:8, 2015, s. 24). Kompetanse innenfor disse fagområdene vil være under stadig utvikling, og de argumenterer at det derfor vil være viktig å fokusere på dette innholdet i fremtidens skole. Teknologitvutvikling og digitalisering vil naturligvis ha innvirkning på fagspesifikk kompetanse ved at det endrer metoder og innhold i fagene, men slik Ludvigsenutvalget ser det er digital kompetanse en integrert del innenfor de fagområdene de legger frem.

Matematikk, naturfag og teknologi ses i lys av både arbeids-, nærings- og hverdagsliv. For eksempel vil næringslivet ha behov for god kompetanse innen matematikk, naturfag og teknologi også i fremtiden, og det vil være vesentlig med denne form for kompetanse for å kunne møte komplekse problemstillinger og finne løsninger til disse, som for eksempel spørsmål om bærekraftig utvikling.

Videre påpeker de viktigheten ved språkutvikling og behovet for god kommunikasjon og språkferdigheter. Dette ses i lys av både det nasjonale og det internasjonale samfunnet, og språkkompetanse er dermed løftet frem som vesentlig i globaliseringens tidsalder vi nå lever i. I tillegg til at dette trekkes frem under fagspesifikk kompetanse, vil språkmestring og -utvikling også ha en naturlig plass i sammenheng med kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta, se fjerde kompetanseområde nedenfor. Ikke minst er språk også en vesentlig del av identitetsutvikling og evne til å uttrykke seg.

Samfunnsfag og etikkfag er viktige for å kunne forstå kompleksiteten i verden, både lokalt, nasjonalt og internasjonalt. Globalisering åpner landegrensener og gjør verden mer sammensatt, kompleks og integrert, og det er derfor viktig at elevene trenes i kompetanse for å forstå og analysere verden. Dette gjelder historiske, økonomiske og samfunnsmessige aspekter, både i samfunnet vi lever i lokalt og samfunnet rundt oss. I denne forbindelse påpeker Ludvigsenutvalget sammenhengen med demokratiske prinsipper og viktigheten av å øve elevene i demokratisk kompetanse som en del av samfunnsfag og etikkfag (NOU 2015:8, 2015).

Praktiske og estetiske fag tilbyr øving i flere kompetanser som vil gagne elevene i fremtiden.

Gjennom disse fagene får elevene bli kjent med kultur og kunst, samt kommunikasjon og uttrykk gjennom kunst, hvilket har stor betydning i et flerkulturelt samfunn. Praktiske og estetiske fag kan være med å utvikle identitet, kunnskap og former for uttrykk hos elevene. Det er fag som åpner for kreativitet og frihet til å uttrykke seg. Det gir rom for utforskning og er ikke nødvendigvis like orientert rundt sannhet og fasitsvar som en del andre skolefag kan oppleves å være.

Kompetanse i å lære handler om elevenes evne til å lære, men også å kunne videreutvikle sin kompetanse senere i livet både i og utenfor skolen. I et kunnskapssamfunn er det vesentlig at medborgerne utvikler evne til å tilegne seg ny kunnskap. Sentrale elementer her er selvregulert læring og metakognisjon, hvilket Ludvigsenutvalget påpeker skal være en del av innholdet i skolen og øves mellom lærer og elev (NOU 2015:8, 2015). Dette vil også være svært relevant for elevenes fremtidige arbeidsliv, med tanke på å kunne planlegge, gjennomføre og vurdere eget arbeid. En stor del av dette handler om elevenes evne til å kunne tenke og reflektere over eget arbeid og ta del i egne læringsprosesser. Ved solid kompetanse i å lære vil det kunne overføres til andre situasjoner enn læringsprosessen, ved at vedkommende kjenner til og kan reflektere rundt sin egen tenkning i ulike situasjoner i livet. En vesentlig del av dette handler om å opparbeide ulike strategier som kan brukes i ulike læringssammenhenger og senere i samfunns- og arbeidslivet, som igjen kan føre til en mer selvstendig og reflektert samfunnsdeltaker. Dette kompetanseområdet innebærer også en del av de sosiale og emosjonelle aspektene ved kompetanse fordi det handler om aspekter som motivasjon, måloppnåelse, forventning, mestring, innsats m.m.. Læringsmiljøet er også sentral faktor for kompetanse i å lære, ettersom selvregulert læring og metakognisjon formes av relasjoner og i samarbeidssituasjoner med andre.

Kompetanse i å utforske og skape handler om kompetanser som elevene bør trenes i med hensyn til fremtidens samfunn, og dette handler i stor grad om innovasjon, kreativitet, kritisk tenkning og problemløsning (NOU 2015:8, 2015). Både det nasjonale og det internasjonale samfunnet vil stå overfor komplekse problemstillinger og utfordringer i fremtiden, og derfor er det å utdanne elever i skolen som evner å møte disse utfordringene på en hensiktsmessig måte nødvendig. I sammenheng med denne type kompetanse trekker Ludvigsenutvalget linjer til det fremtidige arbeidslivet. De anser kompleks problemløsning som en av de viktige kompetansene for fremtiden, og påpeker derfor dens plass i skolen. Fremtidens samfunns- og

arbeidsliv vil fordre kreativitet, initiativ og evnen til å tenke nytt, og det er derfor viktig å trene elevene i å utvikle disse kompetansene i skolen slik at de kan delta aktivt i samfunnslivet videre. Dette kan for eksempel ses i lys av den raskt voksende digitaliserings- og teknologiutvikling som er sentral i både samfunns- og arbeidsliv i dag. Kreativitet vil også være vesentlig kompetanse i dette henseende. Innovasjon handler i stor grad om flere av de samme aspektene som kreativitet, for eksempel nysgjerrighet og fantasi, men der kreativitet handler om å utarbeide ideer, handler innovasjon om å ta initiativ og omsette idè til handling. Kritisk tenkning vil være viktig i det komplekse fremtidige samfunnet, spesielt i forbindelse med informasjonsforvaltning. Å vurdere kunnskap og informasjon og forholde seg kritisk til dette er helt sentralt i informasjonssamfunnet, og er en viktig del også i et demokratisk perspektiv for å forstå samfunns- og arbeidsliv og beslutninger som blir tatt på vegne av en selv og andre. Til slutt vil problemløsning handle om evne til å analysere en situasjon eller problemstilling, og vurdere strategier og metoder for å løse dette. Elevene må i dette lære at de fleste problemstillinger og utfordringer er komplekse og at løsningen dermed vil være sammensatt, og at det kan kreve justeringer og tilpasninger underveis. Tanken er at kompetanse i å utforske og skape kan og bør arbeides med på tvers av fag.

Kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta er kompetanser som anses som sentrale for det 21. århundre og er dermed viktig å øve i skolen. Dette handler om å kunne argumentere og debattere i ulike grupper og sosiale situasjoner, gjennom forskjellige kanaler og med forskjellige målgrupper i fokus (NOU 2015:8, 2015). Kommunikasjon og samhandling ses i sammenheng fordi de går inn i hverandre. Et vesentlig aspekt i forbindelse med kommunikasjon er lesing, skriving og muntlige ferdigheter, og vesentlig aspekt i forbindelse med samhandling er samhandlingskompetanse, deltakelse og demokratisk kompetanse. Dette viser sammenhengen i relasjoner vi har til hverandre og sosial ansvarlighet. Det gir også uttrykk for viktigheten av samarbeid i skolen og arbeidslivet, og samhandling og demokrati i samfunnet for øvrig både lokalt, nasjonalt og internasjonalt.

Kommunikasjon er en viktig kompetanse å mestre i fremtidens samfunn som er komplekst og preget av stor informasjonsflyt. Både muntlige og skriftlige ferdigheter vil være viktig for å kunne delta og orientere seg i samfunnet, samtidig er det også en personlig dimensjon ved dette ved at kommunikasjon er viktig del av identitetsutvikling. I skolehenseende vil det dermed være viktig for elever å øves i ulike kommunikasjonsformer, og å bli kjent med ulike

sjangre. Noe av innholdet i dette vil være å opparbeide forståelse for literacy, altså krav til kommunikasjon i forskjellige sammenhenger og med forskjellige formål. Kanskje det mest åpenbare eksemplet her er digitale medier og hvordan dette har introdusert ny literacy for dette området, en ny kommunikasjonsform som elevene må lære seg å forstå og bruke. Slik kan en også snakke om ulike fags literacy, da ulike fag har ulike måter å kommunisere på. Dette kan en se blant annet gjennom begrepsforståelse, tekstforståelse, formidling, metoder og tenkemåter. Dess høyere akademisk nivå innenfor et fag, dess høyere krav til kompetanse innen lesing, skriving og muntlige ferdigheter er det. Kompetanse i kommunikasjon handler altså om at elevene må øves i å forstå et fags literacy.

Samhandlingskompetanse og deltakelse handler i stor grad om samarbeid og relasjoner til andre mennesker. I et flerkulturelt samfunn er det vesentlig å kunne samhandle og samarbeide på tvers av mangfold og ulikheter. En ser viktigheten av samhandling og samarbeid i arbeidslivet i dag og for fremtiden, hvor det er viktig kompetanse å kunne løse komplekse oppgaver sammen med andre, å kunne drøfte og argumentere både innad og på tvers av faggrupper. Samarbeid verdsetter demokratiske prinsipper som medbestemmelse og deltakelse, hvilket elevene bør få erfare og øve gjennom utdanningen. Dette handler om å kunne komme frem til løsninger sammen med andre, å kunne innta forskjellige roller for forskjellige formål og å kunne planlegge, gjennomføre og vurdere arbeid sammen. Like fullt som det betyr å ha en formening om hvilken kunnskap en kan bidra med i gruppen, handler det om sosiale aspekter som for eksempel å ytre sin mening, vente på tur, gi konstruktive tilbakemeldinger, delta i diskusjoner, lytte til hverandre og anerkjenne og diskutere ulike kunnskapssyn og holdninger. Å kunne samhandle med andre er med dette del av demokratisk kompetanse, som Ludvigsenutvalget omtaler slik ”Demokratisk kompetanse handler om å kunne leve sammen og håndtere utfordringer i fellesskap.” (NOU 2015:8, 2015, s. 30).

3.7. Politisk deltakelse – det institusjonelle og det individuelle

Demokratiteori er komplekst, og det kan det være fordi det gjenspeiler kompleksiteten i et demokratisk samfunn. En mye brukt dualisme en kan finne igjen flere steder i demokratilitteraturen er skillet mellom det institusjonelle og det individuelle. I et demokratisk samfunn vil demokratiets prinsipper forhåpentligvis gjennomsyre hele samfunnsorganiseringen for mest mulig demokratisk praksis. Det institusjonelle og det individuelle vil være i samspill med hverandre, men i teorien foregår diskusjoner hvorvidt det institusjonelle eller det individuelle bør vektlegges og hvilke implikasjoner dette vil gi. En av

de som ofte omtaler det institusjonelle i forbindelse med demokratiteori er Børhaug (2017). For et demokratisk samfunn er det klart at samfunnets institusjoner nødvendigvis må ha en demokratisk organisering. Dette gjelder hele politikken organisering og inkluderer viktige samfunnsinstitusjoner. Innen pedagogikken og didaktikken vil det som vektlegges gi retning for hva elevene får kunnskap om og erfaring med. Skolen er i seg selv en viktig samfunnsinstitusjon som kan bidra til demokratisk praksis og erfaring på institusjonsnivå. Dette kan for eksempel speiles i skolens organisering og hvilken medborgerrolle elevene opplever og får opplæring i i skolen. Dette handler for eksempel om rettigheter og plikter, som at elevene får erfaringer med stemmerett og muligheten og evnen til å påvirke større politiske prosesser og spørsmål enn seg selv. Poenget er at et demokratisk samfunn må også være demokratisk organisert for at medborgere skal kunne oppleve reell demokratisk deltakelse og innvirkning på politiske prosesser. Etter denne ideen er demokratiet organisert i noe større enn individet selv, og medborgerne må lære å ta del i samfunnsorganiseringen.

Demokratiet kan også ses på som noe nærmere enkeltindividet i samfunnet, noe blant andre Stray (2011) er opptatt av. Da handler demokratiet mer om å øve og lære individet opp i demokratiske ferdigheter som gjør det i stand til å delta i samfunnet etter demokratiske verdier og prinsipper. Fokuset er rettet mot en mer individuell aktiv deltakelse i samfunnet, og at en selv har trening i kompetanser og ferdigheter som kritisk tenkning, argumentasjon, evne å se saker fra ulike sider, for å nevne noe. Da blir individet en viktig bestanddel i demokratiet, og forpliktelsen om deltakelse fører også krav om demokratisk kompetanse. Det er da vesentlig at individet har kunnskap om demokratiet og kjenner til demokratiske prosesser, slik at det på selvstendig vis kan delta og bidra i samfunnet. I skolehenseende vil opplæringen da dreie seg om å trene elevene og lære de opp til å bli selvstendige og kompetente medborgere, og forberede de på deltakelse i demokratiet nå og i fremtidsperspektiv.

Det som er sentralt når det gjelder individuell demokratisk deltakelse er at demokratisk kompetanse er noe som kan læres, slik andre kompetanser kan trenes og læres, og at demokratiopplæringen derfor bør være praksisnær (Sætra & Stray, 2019). Det handler om å opparbeide kunnskap, holdninger og verdier i tråd med demokratiske prinsipper, og å bruke disse i relasjon med andre som også deltar i det sosiale fellesskapet.

Der hvor Stray kan være noe mer individorientert gjennom hennes fokus på opplæring *om, for* og *gjennom* demokrati, og vektleggingen av elevenes opplevelse og erfaring med demokratiske prinsipper og prosesser, ser Børhaug (2017) dette mer i et makroperspektiv og drøfter demokratisk medborgerskap også i lys av et mer institusjonelt perspektiv. Dette perspektivet innebærer en tanke om at demokratiet er del av flere områder i et komplekst samfunn, og at elevene derfor må lære seg demokrati innenfor ulike kontekster av institusjonell karakter. På denne måten vil de kunne utvikle demokratisk medborgerskap som kan tilpasse seg og utfolde seg i ulike samfunnsprosesser og –deltakelse.

Det som er vesentlig for videre analyse og diskusjon er å kjenne til denne spenningen mellom institusjonell og individuell forståelse av demokratisk deltakelse. Tidligere har demokratisk deltakelse blitt fremstilt i retning av noe mer individuelt da deltakelse i stor grad handler om at enkeltindividet kan fremme saker en selv er opptatt av, og at det er dette som gir deltakelsen mening (Børhaug, 2017). For å trekke linjer til demokratiopplæring i skolen og undervisningspraksis har tidligere studier Børhaug har gjennomført vist at lærebøkene i samfunnskunnskap fremmer politisk deltakelse som noe positivt og i tillegg gir eksplisitte begrunnelser for å delta, som er rettet mot enkeltindividets verdi i deltakelse (2011). Det legges frem ulike positivt ladede aspekter som etikk, ekspressivisme og det instrumentelle ved deltakelse i politisk demokrati, og det fremheves som noe som angår enkeltindividet og vier dermed et visst ansvar over på enkeltindividet. Men dette bør også ses i lys av kollektive prosesser, og hvordan politiske bevegelser vokser frem som resultat av ekspressivitet og mobilisering. Videre kan disse bevegelsene vokse seg stadig større og bli en del av større demokratiske prosesser gjennom mer organiserte former som politisk parti og interesseorganisasjoner. Disse organisasjonene er da et uttrykk for en kollektiv interesse, og deltakerne føler mening i sin tilhørighet til gruppen. Dermed kan en også diskutere om demokratiopplæring skal ta sikte på å ivareta de individuelle aspektene ved deltakelse, eller om fokus heller bør ligge mer mot deltakelse innen kollektive rammer og hvilke elementer av dette som gir mening til politisk deltakelse.

Børhaug (2017) drøfter på bakgrunn av dette hvilken form for deltakelse Ludvigsenutvalget ser ut til å fremme i sitt arbeid med Fagfornyelsen, og finner elementer av flere forståelser for ulike former for deltakelse. Han finner elementer av både individualistisk perspektiv og kollektivistisk perspektiv i Ludvigsenutvalgets arbeider og anbefalinger i NOU 2015:8 (2015). Allikevel konkluderer han med at det tenderer mot en individuell deltakelsesforståelse i Fagfornyelsen, og at i den grad det går mot kollektive former handler det om deltakelse i relasjon med andre som møter de samme problemene. Det vil si en forståelse av deltakelse som går ut på at det er enkeltindividene som handler, men de kan gjøre det gjennom fellesskap med andre enkeltindivider og at det er dette som danner rammene for forståelsen av kollektiv deltakelse. Videre konkluderer Børhaug at også St.Meld.28 (Kunnskapsdepartementet, 2016) viser til en forståelse av deltakelse som går i retning av en avpolitisert individualisme som fokuserer sterkt på samarbeid, og som ligger relativt langt unna politiske institusjoner og det politiske livet.

Kap. 4. Tidligere forskning

4.1. Hvordan forstår og bruker lærere læreplanverket LK06?

SMUL, Sammenhengen mellom undervisning og læring, er et prosjekt gjennomført på oppdrag av Utdanningsdirektoratet hvor forskerne så på læreres forståelse og bruk av LK06 i praksis, og sluttrapporten fra dette prosjektet ble gitt ut i 2012 (Hodgson, Rønning, & Tomlinson, 2012). SMUL var del av evalueringsarbeidet med LK06 (EvaKL), og jeg vil her presentere noen av de sentrale funnene fra prosjektet. Ettersom mitt prosjekt i stor grad handler om forståelse og bruk av Fagfornyelsen, er det vesentlig å presentere tidligere forskning fra læreplanarbeid. Læreres erfaringer under LK06 er vesentlig å kjenne til for å kunne forstå deres tolkninger og refleksjoner rundt Fagfornyelsen på en bedre måte. Det vil også bidra til at jeg vil kunne føre en bredere diskusjon av mine funn i lys av tidligere forskning.

Studien fant at lærerne ofte gjennomførte samme typen undervisningsopplegg og –metoder, altså at det var lite endring i lærerpraksisen gjennom observasjonsperioden (Hodgson et al., 2012). Mye av undervisningen var preget av former for helklasseundervisning, forskerne fant et skille ved 40%, og denne undervisningen bestod av mye muntlig aktivitet mellom lærer og elever, men dialogen var lite preget av diskusjon i klasserommet. Selv om undervisningen var preget av mye muntlig aktivitet og dialog, var det ikke tilrettelagt for elevenes dybdelæring og dypere forståelse for temaene de jobbet med.

En del av funnene i SMUL handler blant annet i hvilken grad lærerne uttrykker målorientering, altså på hvilken måte de fokuserer på dette og hvordan de omtaler dette. I lærerne egne refleksjoner om undervisning vises et tydeligere og mer eksplisitt fokus på elevenes læringsutbytte etter implementeringen av LK06. Lærerne henviser oftere til elevenes læringsutbytte, der hvor de tidligere i prosjektet fokuserte mer på innhold, lærestoff og metoder ved samme type spørsmål (Hodgson et al., 2012). Dette viser en bevisstgjøring og tydeligere orientering om elevenes læringsutbytte, men det er et vesentlig funn at målorientering i stor grad dreide seg om fagkunnskaper, altså opplæring *om*, med mindre fokus på opplæring *for* og *gjennom*. Ettersom LK06 er et kompetansebasert og målorientert læreplanverk er det positivt at lærere fokuserer på måloppnåelse i henhold til både

planlegging og gjennomføring av undervisning, men det er noe problematisk at målorienteringen er såpass lite fokusert omkring ferdigheter og kompetanser som fremmes i læreplanen, samt metakognisjon og prosess- og strategiarbeid. Selv om studien ikke viser til funn blant lærerne om særlig orientering innenfor sentrale elementer i LK06 som for eksempel grunnleggende ferdigheter og læringsstrategier, betyr ikke dette at det ikke er del av lærerarbeidet. Tvert imot uttrykker lærerne at de er positive til fokuseringen på grunnleggende ferdigheter og læringsstrategier i LK06, og de er i gang med dette arbeidet. Funnene viser at en del av problematikken rundt dette arbeidet er manglende begreps- og innholdsavklaring, og at lærerne dermed ikke har en klar forståelse av disse begrepene.

I tillegg til lærernes perspektiver på undervisning og læring, har SMUL også funn som viser til elevenes perspektiver på undervisning og læring under LK06. SMUL viser til at elevene stort sett er fornøyd med undervisningen de deltar i, de er også positive til støtten de opplever å få fra lærere, og læremidlene som brukes i undervisningen (Hodgson et al., 2012). Det er undervisningsøktene hvor lærestoffet er konkretisert for elevene ved at det er gjennomført praktisk arbeid og at lærestoffet oppleves som mer tilgjengelig og relevant for elevene, som trekkes frem som særlig positive fra elevenes perspektiv. I henhold til målorientering viser studien at elevene er nokså bevisst målorienteringen, dette uttrykkes i at de vet stort sett hva de skal lære i en undervisningsøkt. Når det gjelder elevenes metakognitive ferdigheter fant forsker noen forskjeller. Elevenes evner til å vurdere og uttrykke det de kan varierte fra generelle svar uten formening om hvordan de har tilegnet denne kunnskapen, til komplekse fremstillinger av tilegnet kunnskap.

I spørsmål angående kompetansemålorienteringen i LK06 forteller lærerne at de i hovedsak gir sin tilslutning til dette, og at de selv mener de er blitt mer opptatt av målorientering. Dette er i tråd med forskernes funn av at lærerne er stadig mer målorienterte underveis i prosjektet, og gjennom arbeidet med LK06 (Hodgson et al., 2012). Det er allikevel noen interessante aspekter lærerne uttrykker, og som er hensiktsmessige å adressere i denne forbindelse. For det første oppleves LK06 av noen lærere som kompleks og omfattende, og at det er utfordrende å skulle nå alle kompetansemålene i fagene. De uttrykker dermed en bekymring for om Generell del nedprioriteres til fordel for de ulike fagplanene og kompetansemålene i fag. Dette er et av de negative aspektene lærerne trekker frem, men lærerne uttrykker at de allikevel er positive til arbeidet med LK06 og at arbeidet med fagplanene i LK06 har vært mer

systematisk og fungerer bedre enn tidligere. Samtidig anerkjennes lærerne det store arbeidet med å trekke ut og konkretisere kompetansemålene, og å organisere dette i læringsmål og årsplaner, samtidig som det skal være et verktøy som er enkelt å bruke i hverdagen. Støtte til arbeidet med å konkretisere og bryte ned kompetansemålene til læringsmål finner de blant annet i lærebøkene, og det kan dermed sies at lærebøkene har fått en nokså sentral rolle i læreplanarbeidet og lærernes planlegging og gjennomføring av undervisning.

4.2. Hvordan tolker lærere sitt demokratimandat i LK06?

I forlengelsen av spørsmålet om hvordan lærere tolker og bruker LK06 har Sundeng (2017) gått mer spesifikt til verks og sett på hvordan lærere kan tolke og realisere sitt demokratimandat i henhold til læreplanverket LK06. Studien er gjennomført blant lærere på ungdomsskoletrinn og er dermed direkte relevant for denne oppgaven. Sundeng fant at lærerne for det meste forholder seg til kompetansemålene i samfunnsfag når det kommer til planlegging og gjennomføring av undervisning, mens Generell del og formålet med faget ikke brukes nevneverdig. På bakgrunn av dette argumenterer han for en tydeliggjøring av demokratimandater nedfelt også i kompetansemålene. Videre uttrykker lærerne en diskrepans mellom samfunnsfagets intenderte innhold og dets omfang. Dette er også noe som støttes av tidligere forskning, for eksempel Løberg (2015) som fant at samfunnsfaget kunne se ut til å være noe nedprioritert i skolen på bekostning av testfag. Dette fører til at innholdet i samfunnsfag begrenser seg til å innebære mye overflatekunnskap, med lite tid og ressurser til å kunne arbeide med dybdekunnskap. Konsekvensen av dette kan være undervisning i retning av opplæring *om* demokratiet, heller enn opplæring *for* demokratiet (Sundeng, 2017). Som følge av dette forteller lærerne at lærebøkene blir sentrale i undervisningen i samfunnsfag, da dette blir noe mer konkret å forholde seg til med tanke på knapp tid og stort innhold. Det som er problematisk med dette er at lærebøker fort blir utdatert, særlig i et fag som samfunnsfag hvor kunnskapen hele tiden må holde tritt med samfunnsutviklingen. I tillegg vil dette kunne neglisjere det pedagogiske prinsippet om en helhetlig demokratiopplæring, dette på bakgrunn av at tidligere studier har vist at lærebøkene ofte fokuserer på testkunnskap og mindre på ferdighetskunnskap (Muggerud, 2016). Altså ender vi tilbake til en opplæring som i stor grad omhandler opplæring *om* demokrati, heller enn opplæring *for* og *gjennom* demokrati.

Studien viser at lærerne ikke er særlig bevisst sitt demokratimandat (Sundeng, 2017). De har en forståelse for demokrati og en formening om hva demokratiopplæring betyr og skal inneholde, men ingen av lærerne knytter dette opp mot for eksempel Opplæringslova. Samtidig viser flere av lærerne i studien til en flersidig forståelse av demokratiopplæringen, og de fokuserer både på ferdigheter, kunnskap og holdninger og verdier. Det som kan være problematisk med dette er at demokratiopplæringen kan synes å ende som et resultat av en fortolkning gjort av den enkelte skole og lærer, slik at demokratiopplæringen og kvaliteten på dette vil avhenge av læreren. Det som er interessant i denne forbindelse er at i spørsmål om skolens styringsdokumenter burde være mer presise i begrepsinnhold, er lærerne delt i svarene sine. På den ene siden ønsker noen av lærerne at begrepsinnholdet skal tolkes av lærerne selv, som en utøvelse av deres yrkesprofesjonalitet. På den andre siden ønsker noen av lærerne et klarere begrepsinnhold for å kunne sikre mer konsensus i forståelse av innholdet i demokratiopplæringen og demokratimandatet.

4.3. Hva vet vi om ungdom og demokrati?

International Civic and Citizenship Education Study – ICCS 2016 - (Huang et al., 2017) er en undersøkelse som forsket på hvordan elever på 9.trinnsalder forholder seg til demokratisk medborgerskap, både i dagens samfunn og i framtidens samfunn. Dette er en studie som ble gjennomført i 24 land, men for dette henseende vil jeg fokusere på resultatene om den norske skolen og opplæringen nasjonalt, da dette forteller noe om norske elevers forståelse av demokrati, deres kunnskap om demokrati og deres engasjement og deltakelse i det politiske demokratiet. Studien er gjennomført også tidligere, sist i 2009 (Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr, & Losito), men ettersom ICCS 2016 er noe av den nyeste forskningen som finnes innen dette feltet er det henholdsvis denne jeg redegjør for nedenfor. Som en videreføring har også Tidsskrift for Ungdomsforskning gitt ut et temanummer kalt Ungt Medborgerskap, hvor de diskuterer ulike aspekter ved demokratiopplæring basert på resultatene fra ICCS 2016 (Hegna & Silseth, 2018). Den norske studien er gjennomført av forskere i NOVA ved tidligere HiOA, under Seksjon for ungdomsforskning. Jeg vil her presentere noen av de sentrale funnene fra prosjektet.

Studien viser at norske skoleelever er gode på demokratisk kunnskap og forståelse, inkludert samfunnssystemer og demokratiske prinsipper (Huang et al., 2017). Dette kan knyttes til opplæringsstrategien redegjort ovenfor, opplæring *om* demokratiet. ICCS-undersøkelsen viser at norske elever økt sin kunnskap og forståelse for demokrati, både i forhold til undersøkelsen fra 2009 og sammenlignet med de andre landene i undersøkelsen. De norske elevene skårer høyt i forhold til de internasjonale resultatene, og ligger dermed over gjennomsnittet på kunnskap og forståelse. Dette indikerer at norske skoler er gode på opplæring *om* demokratiet. På tross av høy skår hva gjelder kunnskap og forståelse for demokratiet, finner undersøkelsen forskjeller. Undersøkelsen viser at det er nær sammenheng mellom kunnskap og forståelse for demokrati og elevene sosioøkonomiske bakgrunn. Dette viser både de internasjonale og de nasjonale resultatene (Huang et al., 2017). Jo høyere utdanning foreldrene har, jo høyere skårer elevene på demokratiundersøkelsen. Resultatene for de norske elevene viser allikevel noen positive trender om en sammenligner med norske elevers resultater fra ICCS 2009 (Schulz et al., 2010). De norske resultatene kan vise til en unik trend hvor en ser at kunnskapsdifferansen mellom elever med ulike sosioøkonomisk bakgrunn har blitt mindre. En ser også endring i kunnskap og forståelse for demokrati mellom majoritetsspråklige og minoritetsspråklige. Minoritetsspråklige skårer noe lavere enn majoritetsspråklige på kunnskapsnivå, men de norske resultatene viser en stor fremgang i kunnskapsnivå blant elever med minoritetsspråklig bakgrunn. Til slutt viser undersøkelsen forskjell i de norske resultatene blant jenter og gutter, hvor jentene skårer høyere enn guttene både ICCS 2009 og ICCS 2016 (2017; 2010). Dette er en negativ trend som ikke viser til resultatutjevning. Fra 2009 til 2016 ser en økning hos begge kjønn, men jentene har økt forspranget på guttene. Dette gjelder både politisk engasjement, samt kunnskap og forståelse for demokrati.

Når det gjelder spørsmål om tillit til demokratiske samfunnsinstitusjoner skårer de norske elevene relativt høyt (Huang et al., 2017). Dette er uttrykk for tillit til det som anses som viktige demokratiske institusjoner som for eksempel forsvar, regjering og politiet. De norske resultatene viser langt høyere tillit til de demokratiske samfunnsinstitusjonene i 2016, sammenlignet med undersøkelsen fra 2009. Norske elever viser med dette høyt tillit til de demokratiske samfunnsinstitusjonene, og resultatene er langt høyere enn det internasjonale gjennomsnittet.

Til slutt viser ICCS 2016 at det er sterke demokratiske trekk ved den norske skolen (Huang et al., 2017). Når det gjelder for eksempel mulighet for påvirkning og bruk av stemmerett ved valg i skolen, skårer de norske elevene vesentlig høyere enn både det internasjonale gjennomsnittet og gjennomsnittet blant de nordiske landene. Mange av de norske elevene oppgir at de har fått være med i valg angående hvordan skolen skal drives, og de har vært med under valg av tillitsvalgt. De opplever også at det er rom for uenigheter og diskusjon i skolen, men de norske elevene oppgir samtidig at de har lite om temaer som kan knyttes til demokrati og medborgerskap sammenlignet med det internasjonale gjennomsnittet. Flere av de norske lærerne oppgir at de er godt forberedt til å kunne undervise i slik temaer, men det er få av de som oppgir at de har opplæring i dette. Lærerne uttrykker at noe av det viktigste de gjør i undervisningen er å lære elevene til strategier for tenkning, blant annet kritisk tenkning. Et av paradoksene forskerne fant i dette er at undersøkelsen samtidig viser til at læreboken og lærer dominerer undervisningen, og at det er lite selvstendig arbeid blant elevene hva gjelder informasjonsinnhenting på egenhånd og fra andre kilder.

I tillegg til ICCS 2016, kom i 2011 den norske utredningen *Ungdom, makt og mening* som tok for seg ungdommers makt og muligheter for medvirkning i det demokratiske samfunnet (NOU 2011:20). I stor grad handler dette om demokratiopplæring og hvordan skolen fremmer demokratisk medborgerskap hos elevene og tilrettelegger for å øve de i dette. Det som er vesentlig i dette henseende er at utredningen fremmer betydningen av at elevene skal få erfare og lære medvirkning, som kan knyttes til de forskjellige demokratiske opplæringsstrategiene redegjort ovenfor, henholdsvis opplæring *om*, *for* og *gjennom* demokrati. På tross av at demokratimandatet er like synlig i LK06 som tidligere læreplaner, viser utredningen til en trend om at demokratiopplæringen i den norske skolen er noe nedvurdert, og oppfordringen er derfor at demokratiopplæringen i skolen må styrkes. Dette støttes blant annet av Stray (2010) som i sin doktorgradsavhandling også argumenterer for at demokratiopplæringen i den norske skolen er svekket, og som mulige årsaker til dette fremmer hun vektleggingen av grunnleggende ferdigheter i LK06. Disse funnene er av interesse i henhold til denne oppgaven som undersøker læreres fornyede demokratimandat i Fagfornyelsen.

Kap. 5. Metode – Kvalitativt intervju

Det er i hovedsak to hovedretninger innen vitenskapelig metode, kvalitativ og kvantitativ metode. Svært overordnet kan en si at kvalitative metoder vektlegger språk for å bringe frem informasjon om virkeligheten, i motsetning til kvantitative metoder som vektlegger tall (Postholm, Jacobsen, & Søbstad, 2018). Det er det muntlige og/eller det skriftlige språket som i det kvalitative arbeidet gir forskeren beskrivelser av virkeligheten og som formidler meninger, opplevelser og refleksjoner. Når en benytter kvalitativ metode er ofte hensikten at en ønsker å få beskrive og forstå menneskers handlinger, refleksjoner og tanker, og hvilken mening de tillegger dette (Postholm et al., 2018). Utgangspunktet er altså at en søker beskrivelser og forståelse av ulike menneskers forståelse av sin virkelighet og livsverden. I henhold til problemstillingen og forskningsspørsmålene i denne oppgaven, er det nødvendig for meg å oppnå en forståelse av og innsikt i lærernes refleksjoner, tanker og erfaringer i henhold til demokratiopplæring og demokratimandatet. Thagaard (2018) understreker viktigheten av at en som forsker reflekterer rundt hva prosjektet handler om og hvilken metode som gir kunnskapen og informasjonen en trenger for å kunne besvare problemstillingen, og etter vurdering fant jeg at kvalitativt intervju en hensiktsmessig metode for å kunne få den innsikten jeg trenger for å kunne besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene på en god måte.

Jeg vil i dette kapitlet redegjøre for den valgte forskningsmetoden som er benyttet i dette prosjektet, kvalitativ forskningsmetode, nærmere bestemt kvalitativt intervju. Aller først redegjør jeg for kvalitativt intervju, hva det er og hva det innebærer, og hvorfor denne metoden er hensiktsmessig for dette prosjektet. Deretter redegjør jeg for hvordan prosjektet har foregått metodisk, fra valg av metode og frem til prosjektets avslutning ved denne endelige skriftlige masteroppgaven. I dette inngår også refleksjoner og etiske betraktninger som er gjort underveis i prosjektet.

5.1. Det kvalitative intervju

Allerede i utformingen av problemstilling kan en ane rammene for hvilken metode som er mest hensiktsmessig for et gitt prosjekt, da en problemstilling avgrenser et tema og gir indikasjoner for det videre arbeidet. Da denne oppgaven er ute etter en forståelse av læreres tanker og tolkninger rundt sitt demokratimandat med kommende læreplan, fant jeg det mest hensiktsmessig å gjennomføre kvalitative intervjuer for å kunne besvare problemstillingen på best mulig måte. Dette fordi kvalitativt intervju er hensiktsmessig når formålet er å forstå intervjuobjektene sine perspektiver og beskrivelser rundt et gitt tema (Kvale & Brinkmann, 2015). Det jeg er ute etter er en forståelse av en tematikk som inngår i en lærers dagligliv, og ved å benytte kvalitativt intervju vil jeg kunne oppnå en forståelse av dette basert på hans eller hennes forståelse av sin livsverden og perspektiver. Dataene som samles inn i et prosjekt som dette vil ikke være en gjengivelse av selve virkeligheten, men heller en fremstilling av en forstått og opplevd virkelighet (Christoffersen & Johannessen, 2012).

Gjennom et intervju ønsker en å kunne gå i dybden på tematikken, og dermed kan det innebære færre respondenter, men til gjengjeld inngående informasjon og beskrivelser fra dem. Det kvalitative intervju har ikke nødvendigvis til hensikt å generalisere slik som kvantitativ metode ofte har, men det har heller til hensikt å søke en forståelse av og mening ved sosiale fenomener og sammenhenger. Formålet med dette prosjektet er å få innsikt i og forståelse for læreres tolkninger og refleksjoner innenfor et avgrenset tema, og kvalitativt intervju vil kunne hjelpe å få denne dyptgående forståelsen for temaet.

En svakhet ved kvalitativt intervju kan være at en er nødt til å stole på svarene intervjuobjektene gir. Det er ikke mulig gjennom intervjusituasjonen å verifisere eller å få bekreftet om det intervjuobjektene sier er den faktiske sannhet om hva som foregår i deres klasserom. Da er en nødt til å stole på at det intervjuobjektene sier er sannheten. Dog har en som intervjuer muligheten for å kunne stille oppfølgingsspørsmål, kritiske spørsmål og få utdypet svarene til intervjuobjektene, noe som kan være med på å nyansere og avklare svarene som intervjuobjektene gir (Kvale & Brinkmann, 2015). En stor fordel ved kvalitativt intervju er derimot at intervjuobjektene kan snakke fritt om både fortid, nåtid og fremtid, noe som er vesentlig for dette prosjektet. Intervjuobjektene kan fortelle om erfaringer de har gjort

gjennom sine år i lærergjerningen, hvordan de jobber nå og, som denne oppgaven er ute etter å kunne besvare, hva de tenker om demokratiopplæring i fremtiden og hvordan de tolker Fagfornyelsen. For dette prosjektet vil det si at intervjuobjektene også får mulighet til å reflektere over endringer over tid, samt vurdere og reflektere over fremtid basert på fortid.

5.1.1. Intervjuguide

Det kvalitative intervjuet har en styrke i at det er friere enn et spørreskjema, og i dette ligger det en fleksibilitet som intervjueren bør utnytte. Intervjueren må påse at intervjuet omhandler tematikken og at en får svar på de spørsmålene en har forberedt, men samtidig er det en åpenhet for å stille oppfølgingsspørsmål for at intervjuobjektet skal utdype noe videre eller for å avklare noe som kan være uklart, og intervjuet må ikke følge en bestemt rekkefølge. I tillegg er det også en åpenhet for intervjuobjektet til å gi utfyllende svar og dele sine tanker og refleksjoner på sin måte.

Før intervjuene gjennomføres er det vanlig å utarbeide en intervjuguide. Dette er et hjelpemiddel for intervjueren for å påse at en har spørsmål som vil kunne gi gode data for det videre arbeidet, og for å påse at alle intervjuene følger omtrent samme struktur. I dette prosjektet er det benyttet det som ofte kalles semistrukturert intervjuguide (Kvale & Brinkmann, 2015). Det vil si at det er en intervjuguide hvor hovedtemaer og hovedspørsmål er nedskrevet og gir en ramme for intervjuet, samtidig som det er rom for å stille flere og mer utfyllende spørsmål underveis. På denne måten sikrer en at alle intervjuobjektene har blitt stilt de samme hovedspørsmålene, samtidig som det gir rom for hver enkelt til å dele av sine egne erfaringer og beskrive sin egen virkelighetsforståelse (Johannessen, Christoffersen, & Tufte, 2016).

Før utformingen av intervjuguide var det naturligvis viktig å sette seg inn i relevant teori og forskning om temaet, dette for å kunne stille relevante spørsmål og for å få en forståelse, både begrepsmessig og teoretisk, av det som skal undersøkes (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette danner et grunnlag som er nødvendig for å kunne bygge videre på informasjon og integrere ny kunnskap om temaet. En må ha en forståelse av og innsikt i eksisterende kunnskap for å kunne presentere ny kunnskap.

5.2. Utvalg

Formålet med dette prosjektet er å få forståelse av hvordan lærere tolker og reflekterer rundt deres demokratimandat, sett i henhold til Fagfornyelsen. Jeg forsikret meg om at lærerne var tilsatt ved skoler som hadde begynt arbeidet med Fagfornyelsen, og dermed hadde innsikt i kommende læreplan slik at de kunne bidra med innsiktsfullt datamateriale. Veilederne mine tipset om skoler og lærere jeg selv kunne kontakte og disse ble i første omgang kontaktet per mail med forespørsel om å delta, samt et informasjonsskriv om hva deltakelse ville innebære. Et par av deltakerne var det veilederne som først tok kontakt med, enten via rektor ved skolen eller læreren direkte for å høre om de kunne være interessert i å delta. Ved positivt svar ble dette videresendt til meg og jeg kontaktet også disse deltakerne per mail med forespørsel om deltakelse og informasjonsskriv. Vi fikk positive svar fra de henvendelsene vi sendte ut til skolens ledelse og lærerne direkte. Videre var det mailkorrespondanse mellom meg og hver enkelt deltaker hvor vi avtalte tidspunkt for intervjuene. Jeg informerte tidlig i kontakten at jeg kom til å reise ut til den aktuelle skolen, om varigheten av intervjuet, at det ville bli foretatt lydopptak og at det dermed ville være fordelaktig med et eget rom slik at opptaket ikke ble forstyrret.

Jeg opplevde god kommunikasjon med lærerne, og at de var positive til å delta. Jeg skrev tidlig i kontakten at de gjerne måtte spørre dersom de hadde flere spørsmål, men jeg opplevde at de var positive og spente på å delta, og at informasjonsskrivet gav de den informasjonen de ønsket på forhånd.

5.2.1 Presentasjon av informanter

Det er fem deltakere i prosjektet, og fellesnevneren for disse er at de alle er lærere på ungdomstrinnet og at de alle underviser i samfunnsfag, men de har ulike fagkombinasjoner. To av deltakerne er menn, disse kaller jeg Trygve og Anders. Tre av deltakerne er kvinner, og disse kaller jeg Anne, Ida og Lilly. Det er ulik organisering på skolene, slik at noen av lærerne er samfunnsfaglærer for flere klasser på samme trinn, mens noen av lærerne er samfunnsfaglærer for flere klasser på tvers av trinn. Deres fartstid som lærer i skoleverket varierer fra fire år til tjueen år, men alle har vært samfunnsfagslærere på ungdomstrinnet den tiden de har undervist. Som nevnt er fagkombinasjonene deres varierende, det vil si at i tillegg

til samfunnsfag underviser de i ett eller flere andre skolefag. I fagkombinasjonene inngår både realfag og samfunnsvitenskapelige fag. Alle deltakerne er ansatt på Østlandet og jobber som lærere i Oslo og Akershus.

Jeg opplevde disse lærerne som kunnskapsrike og kompetente lærere, og de fremstod reflekterte og ambisiøse. De kunne i stor grad gi konstruktive beskrivelser av jobben du gjorde, både i forhold til kollegaer, ledelse og elever. I dette legger jeg at de evnet å uttrykke både positive og negative aspekter, de kunne tenke kritisk om sin egen praksis. Samtidig kunne de også gi gode begrunnelser for deres refleksjoner og tanker om undervisningsplanlegging og –gjennomføring. Når jeg omtaler de som ambisiøse handler dette om hvordan de uttrykker mål og ambisjoner på vegne av både seg selv, skolen og elevene deres. De var opptatt av å holde seg faglige oppdatert og ha begrunnede undervisningsopplegg, og deres gjennomgående evalueringer av planlagt og gjennomført undervisning ble stadig sett i lys av elevenes måloppnåelse og læringsutbytte. Min opplevelse var at lærerne var opptatt av å gjøre sitt beste for å tilrettelegge for elevenes læringsutbytte.

5.3. Utførelse av intervjuer

De fem intervjuene ble gjennomført på de respektive skolene. Der var det satt av et eget rom til intervjuet, dette hadde jeg forespurt på forhånd da det skulle gjøres lydopptak. Da det gikk et par uker mellom hvert intervju brukte jeg alltid litt tid på å forberede meg ved å se gjennom intervjuguiden i forkant av intervjuene for å sette i gang prosessen og for å få rettet konsentrasjonen dit den skulle være. Dess bedre en er forberedt til et intervju, dess bedre vil gjennomføringen, resultatene og datamaterialet kunne bli (Kvale & Brinkmann, 2015). Videre hadde jeg naturligvis også med intervjuguiden som et hjelpemiddel under intervjuene. Intervjuguiden jeg hadde utarbeidet på forhånd var inndelt i fire hovedtemaer – læreplaner, demokrati og medborgerskap, Fagfornyelsen og undervisningspraksis. Jeg hadde gjennomtenkt formål med inndelingene, jeg var ute etter lærerne læreplanarbeid, begrepsavklaring, tolkninger og refleksjoner om Fagfornyelsen og innsikt i lærernes undervisningspraksis. Hvert tema innebar en del spørsmål, men intervjuguiden fungerte som veiledende under intervjuene. Jeg passet på at vi snakket om alle temaene og at datamateriale var i tråd med mine hensikter for oppgaven. Jeg opplevde at en del av spørsmålene ble besvart underveis gjennom lærernes refleksjoner, og dermed var det ikke behov for å følge

intervjuguiden til punkt og prikke. Selv om intervjuguiden ble brukt veiledende, opplevde jeg at spørsmålene ble besvart.

Under intervjuene brukte jeg lydopptaker. En av fordelene ved dette er at intervjueren da kan konsentrere seg om det som blir sagt, uten å måtte tenke på å notere alt underveis. Dette gjør at intervjueren får en god tilstedeværelse i situasjonen og kan vie sin fulle oppmerksomhet til det deltakeren sier, samt lytte og stille gode oppfølgingsspørsmål for å få mest mulig nytte ut av intervjuet. Lydopptak gir også en fordel i etterkant av intervjuet fordi en kan gå tilbake og høre på hvordan ting ble sagt, hvor ordtrykket ligger, hvilket tonefall deltakeren brukte og hvor pausene ligger (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved bruk av lydopptak kan en få fullt utbytte av intervjusituasjonen, samt et rikelig datamateriale å jobbe med i etterkant av selve intervjuet.

Jeg opplevde å bli tatt godt imot på skolene, og jeg forsøkte raskt å etablere en god tone ved å introdusere meg selv og fortelle kort om prosjektet. Før lydopptakeren ble startet fikk deltakerne lese gjennom informasjonsskrivet og samtykkeerklæring ble signert. De ble i tillegg muntlig informert om retten til å trekke seg, og at alle personopplysninger ville anonymiseres i det videre arbeidet. Deretter fikk de muligheten til å stille spørsmål om de ønsket dette før lydopptakeren ble skrudd på og intervjuet var i gang. Da vi nærmet oss slutten av intervjuet rundet jeg av med å gi deltakerne muligheten til å si om det var noe de ønsket å tilføye, noe de synes var viktig å få med i henhold til tematikken eller andre kommentarer til intervjuet. Her svarte deltakerne at de følte de hadde fått sagt det de ønsket, og et par av de tilføyte at de synes det var en positiv opplevelse å være med og et interessant tema. Den ene deltakeren sa det slik: *”interessant tema, jeg snakket mye mer enn jeg trodde jeg skulle gjøre”*.

Jeg hadde avtalt et intervju allerede i slutten av oktober, dette skulle være prøveintervju. Det kan være en fordel å foreta et prøveintervju for å se an hvordan intervjuguiden fungerer, og kunne gjøre en vurdering på hvilke endringer som eventuelt bør gjøres. Det viste seg at denne deltakeren viste stor innsikt i tematikken, samt gjennomarbeidede tanker og refleksjoner da de hadde jobbet ganske grundig med dette på denne skolen. Derfor valgte jeg også å ta med dette datamateriale i oppgaven. Et av premissene for at dette skulle fungere, og som det dermed var

knyttet en del spenning til, var deltakernes innsikt i og arbeid med Fagfornyelsen. Her antok jeg på forhånd en nokså stor variasjon da det er varierende i hvor stor grad skolene er i gang med dette arbeidet. Når da denne deltakeren hadde jobbet seg systematisk gjennom Fagfornyelsen sammen med sine kollegaer, så jeg dette som en berikelse av datamaterialet. På bakgrunn av at det første intervjuet fungerte godt, ble det ingen store endringer i strukturen for intervjuet og intervjuguiden. Dermed har alle intervjuene foregått etter samme struktur og med samme intervjuguide.

I utgangspunktet skulle alle intervjuene gjennomføres før jul, men etter forespørsel fra to deltakere om å utsette til januar ble to av intervjuene dermed gjennomført tidlig januar. Dette var på grunn av sykdom og innspurt med blant annet karaktersetting, og jeg måtte derfor være fleksibel nok til å respektere deltakernes ønske om å utsette. Derfor endte perioden med gjennomføring av intervjuer å strekke seg fra sent oktober til tidlig januar.

5.3.1. I etterkant av intervjuene

Alle intervjuene ble transkribert like etter gjennomført intervju. I transkripsjonene ble alle eventuelle navn og skolenavn anonymisert etter retningslinjene for prosjektet, og deretter ble lydfilene flyttet over til en ekstern disk. Jeg har selv både gjennomført intervjuene og transkribert, dette gjør at jeg kan se helheten i dette arbeidet. Alle transkripsjonene følger også de samme strukturene og reglene. Det er gjort fulltranskripter, som vil si at tenkepauser er markert, ord som ”eh”, latter og lignende er markert i transkripsjonene. Jeg har valgt å transkribere med elementer som ligger utenfor det som blir sagt, dette fordi det kan ligge mye mening bak for eksempel en tenkepause eller latter.

I tillegg til transkripsjonene, hvor det fremkommer ordrett hva som ble sagt, har jeg umiddelbart etter hvert intervju skrevet noen korte notater. Her har jeg notert fremtredende trekk, umiddelbare tanker og hvilket inntrykk jeg sitter igjen med. Dette kan være verdifullt i etterkant, og det er viktig at det gjøres umiddelbart etter intervjuene ellers kan det fort glemmes.

5.4. Reliabilitet

Når en snakker om reliabilitet i denne typen forskning er det snakk om troverdighet, altså om en annen forsker ville kommet frem til det samme resultatet ved en reproduisering av prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved kvalitative studier, hvor intervju er benyttet, kan dette være utfordrende krav å møte da forskeren selv har en svært viktig rolle. Men det er slik at reliabiliteten, påliteligheten, av prosjektet kan øke ved en klar redegjørelse for hvordan prosjektets gang har forekommet (Thagaard, 2018). Ved å vise til en grundig gjennomgang av hvordan prosjektet har foregått og hvilke tanker, refleksjoner og vurderinger som er gjort i forkant og underveis vil leseren selv kunne gjøre en vurdering av prosjektet. En slik grundig gjennomgang av prosjektets metodiske aspekter har jeg forsøkt å gjøre rede for ovenfor. Hensikten med dette er å gjøre forskningsprosessen transparent for leseren, og synliggjøre prosessen og beslutningene som er tatt. Reliabilitet handler om å vise leseren hvordan en har arbeidet og utviklet data, og innebærer et uttrykk for kvaliteten på prosjektet (Thagaard, 2018).

5.5. Validitet

Når en snakker om validitet i forbindelse med kvalitativ samfunnsvitenskapelig forskning, handler dette om valg av metode og i hvilken grad den valgte metoden egner seg i henhold til det en ønsker å undersøke (Johannessen et al., 2016). Med en bred forståelse av validitet, som handler om i hvilken grad forskningen reflekterer det vi ønsker å undersøke, kan den samfunnsvitenskapelig forskningen av den kvalitative typen gi gyldig og vitenskapelig kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015). En kan se på validering som gjennomgående i hele forskningsprosessen. Kvale og Brinkmann (2015) argumenterer for å flytte valideringen fra noe som fokuserer på sluttproduktet til noe mer gjennomgående for å hele tiden reflektere over de valgene underveis og om selve prosessen er noe som underbygger de endelige resultatene og konklusjonene av forskningen. Validiteten i et prosjekt handler om gyldigheten av de resultatene en er kommet frem til og som en presenterer, og er også et aspekt ved forskningen som gir uttrykk for kvaliteten på prosjektet (Thagaard, 2018). En ser her at validiteten er noe gjennomgående som begynner allerede ved planleggingen av et forskningsprosjekt, og som følger prosjektet i gjennomføringen og frem til slutten. En slik gjennomsiktighet har jeg forsøkt å redegjøre for ovenfor.

5.6. Generaliserbarhet

Det har så lenge forskning har pågått vært en diskusjon om forskningens generaliserbarhet, altså om funn kan sies å være generaliserende og universelle (Kvale & Brinkmann, 2015). Innvendingen mot den kvalitative intervjuforskningen er ofte at utvalget er for lite til at funnene kan generaliseres, motsvaret til dette har da vært å stille spørsmål ved hvorfor alt må generaliseres. Det som blir en gylden middelvei i denne forbindelse, blir heller å stille spørsmål ved om funnene fra denne form for samfunnsvitenskapelig og kvalitativ forskning kan overføres til andre og lignende fenomener og situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015). Funnene fra dette prosjektet kan ikke generaliseres og sies å være universelle, da funnene kun representerer et lite utvalg lærere. Derimot kan det være med på å vise en trend, og gi et inntrykk av hvordan disse utvalgte lærerne reflekterer og tenker om deres demokratimandat i forbindelse med Fagfornyelsen. Da det er brukt kvalitativt intervju har jeg kunnet samle dyptgående data innenfor rammen av tematikken, og søke mening og forståelse av deltakernes opplevelse av sin livsverden. Det vil være mulig å anta at samme typen tolkninger, refleksjoner og holdninger kan overføres til andre lignende situasjoner, altså å gjelde andre lærere i det norske skoleverket.

For dette prosjektets henseende er rammen for prosjektet avgrenset til en spesifikk yrkesgruppe, lærerprofesjonen, og en kan dermed argumentere for overførbarheten av prosjektets resultater. Tolkninger og forståelser som er utviklet i dette prosjektet vil kunne være overførbart til andre, lignende sammenhenger og dermed ha en relevans også utenfor rammen for dette masterprosjektet (Thagaard, 2018).

5.7. Forskerrollen

Selv om det kvalitative intervjuet er preget av en fleksibilitet og åpenhet, er det likevel ikke slik at intervjuer og deltaker er likestilte i intervjusituasjonen. Det kvalitative intervjuet bør preges av en profesjonalitet som videre gir et asymmetrisk maktforhold mellom intervjuer og deltaker (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er ikke slik at dette maktforholdet er ødeleggende for intervjuet, snarere bør enhver forsker reflektere rundt aspektene ved sin rolle og hvordan en kan utøve denne på best mulig måte slik at både datamaterialet blir legitimt og fruktbart, og at deltakeren føler seg trygg og ivaretatt. Dersom dette blir tilfellet vil det gi positive

effekter ved at deltakeren kan føle seg komfortabel nok til å dele tanker og refleksjoner på en ærlig og ekte måte, som i sin tur kan gi et rikelig datamateriale.

Ved gjennomføring av prosjekt hvor en gjør datainnsamling vil det alltid være nødvendig og fordelaktig å reflektere rundt sin egen rolle i prosjektet. Ved kvalitativt intervju har en som forsker en sentral rolle i selve datainnsamlingen da en er sitt eget forskningsinstrument, hvilket vil si at en selv påvirker sitt prosjekt. Dette er ikke noe som nødvendigvis en ønsker nøytralisert, derimot er en bevissthet rundt dette vesentlig for en god gjennomføring av prosjektet. En slik bevissthet har jeg forsøkt å følge underveis i prosjektet.

God forskningsetikk i henhold til forskerrollen er allerede adressert. Dette ved at jeg har forsøkt å gi en grundig belysning av hvordan prosjektet har foregått, altså å gjøre prosjektets gang gjennomsiktig for leseren. En grundig redegjørelse er også etterstrebet knyttet til gyldigheten av funnene og analysen, og jeg har forsøkt å gi en så troverdig og sann beskrivelse av deltakernes tanker, refleksjoner og virkelighetsoppfatninger som mulig. Jeg har også hatt en gjennomgående bevissthet rundt personvern, retningslinjer, konfidensialitet og anonymisering i prosjektet.

5.8. Etske betraktninger

Når en gjennomfører kvalitative intervjuer er det vesentlig å gjøre seg noen etiske betraktninger. Overordnet er en pliktig ved et prosjekt av denne størrelsen å melde prosjektet til NSD – Norsk senter for forskningsdata, noe som ble gjort ved prosjektets oppstart. Videre gjennom prosjektet er en nødt til å følge de retningslinjer som gjelder for prosjektet, spesielt i henhold til personvern da deltakelse i prosjektet ikke skal ha noen negative konsekvenser, og at deltakerne er sikret tilstrekkelig konfidensialitet og anonymisering slik at de ikke kan identifiseres.

Thagaard (2018) adresserer spørsmålet om informert samtykke. Grunnlaget for å kunne gjennomføre intervjuene er at deltakerne er blitt informert om prosjektet og hva deltakelse vil innebære på forhånd og at de har gitt sitt samtykke til deltakelse. Samtidig bør ikke denne informasjonen være for utfyllende og beskrivende da en ønsker en intervjusituasjon som gir

så rikt datamateriale i situasjonen som mulig. Dette stiller igjen krav til intervjueren og at gjennomføringen av intervjuene bærer preg av etisk ansvarlighet. Dette vil blant annet innebære respekt for deltakerens privatliv, og at intervjuer ikke legger for mye press på deltaker til å komme med informasjon han eller hun vil kunne angre på i ettertid. I denne forbindelse er det særdeles viktig at deltakerne er bevisst sin rett til å ikke ville avgi svar på spørsmål de måtte synes er for personlige, samt at de har retten til å trekke seg fra prosjektet, også etter at intervjuet er gjennomført. Denne informasjonen bør inngå i samtykkeerklæring, men kan med fordel også gis muntlig i forbindelse med intervjuet i tillegg. Dette har jeg forsøkt å følge godt opp i dette prosjektet. I forkant av intervjuene fikk deltakerne tilsendt informasjonsskriv per mail, dette ble igjen presentert muntlig før intervjuene og retten til å ikke besvare spørsmål eller trekke seg påpekte jeg før jeg satte i gang intervjuene. Samtykkeerklæringen ble også gjennomgått før intervjuene, og signert av deltakerne. Jeg åpnet også for at de kunne stille spørsmål til prosessen eller innholdet dersom det var noe uklart før intervjuene ble satt i gang.

Kap. 6. Hovedfunn og drøfting

6.1. Kapittelets struktur

Før jeg redegjør og drøfter funn er det vesentlig å gi en presentasjon av hvordan kapittelet struktureres videre. Oppgavens problemstilling diskuteres i lys av tre forskningsspørsmål i dette kapitlet, og jeg har derfor valgt å dele inn i tre delkapitler. Delkapitlene følger forskningsspørsmålene, først *hvordan forstår lærerne demokrati og medborgerskap*, hvilket i stor grad innebærer begrepsavklaring. Videre *hvordan vurderer lærerne likheter og forskjeller mellom LK06 og Fagfornyelsen?* Etersom Fagfornyelsen er svært sentral del av problemstillingen i denne oppgaven, redegjør jeg nokså grundig hvilke tolkninger og refleksjoner informantene gjør av Fagfornyelsen som læreplanverk. Dette belyses mot LK06 der det er naturlig. I dette delkapitlet vil også informantenes tolkninger av demokratimandatet redegjøres for. Det tredje delkapitlet tar utgangspunkt i forskningsspørsmål tre, *hvilke implikasjoner mener lærerne at demokratimandatet i Fagfornyelsen bør få for demokratiopplæring?* Dette delkapitlet inkluderer tolkninger fra de to første forskningsspørsmålene, og dette ses i lys av informantenes undervisningspraksis.

6.2. Hvordan forstår lærerne demokrati og medborgerskap?

Denne oppgaven handler om læreres forståelse og realisering av demokratimandatet. Hvordan lærerne forstår begrepene demokrati og medborgerskap, og hva de legger i demokratisk medborgerskap, vil være grunnlag for deres demokratiopplæring. Det er derfor vesentlig å redegjøre for hva lærerne legger i disse begrepene, ettersom det vil kunne gjenspeiles i deres forståelse av demokratimandatet og deres demokratiopplæring.

6.2.1. Hvordan forstår lærerne demokrati?

Informantene uttrykker demokratiforståelse som bærer preg av de ulike demokratiforståelsene redegjort i kap. 3.2., liberale demokratitradisjoner, deltakerdemokratiske tradisjoner og dialogdemokratiske tradisjoner. De etablerer først en forståelse av demokratiet som styreform og som system, før de videre viser til mer kompleks forståelse av demokratiet hvor de trekker inn det individuelle aspektet, demokratiets gjensidige avhengighet av aktive medborgere og handlingskompetanse.

Fra de liberale demokratitradisjonene ser en tendens til at informantene anerkjenner individets frihet og selvstendighet som sentralt, og at demokratiet er samfunnsorganisering som gir rom for at medborgerne har like muligheter og dermed kan leve de livene de selv ønsker. Valg trekkes frem som en av demokratiets tydeligste prosesser, men flere av informantene er også opptatt av hvordan medborgerne kan påvirke politisk også utenfor de demokratiske institusjonene. Medborgernes muligheter til å påvirke gjennom andre kanaler enn de partipolitiske trekkes frem som et eksempel på hvordan de viser til politisk engasjement for sine elever.

Informantene vektlegger i stor grad demokratisk deltakelse som premis for demokratiets videreføring og utvikling. De påpeker hvordan demokratiet er avhengig av aktive og deltakende medborgere, og knytter dette tett til deres demokratiopplæring og hvordan de anser det som del av deres mandat å utstyre elevene med kunnskap og ferdigheter de trenger for deltakelse. De ser her demokratiets system og deltakere i samspill med hverandre hvor den ene er premis for den andre. Rettigheter og plikter anses av informantene som svært viktig del av demokratiet, men de trekker også frem deltakelse utover dette som svært vesentlig i et demokrati. De omtaler ofte demokratiske medborgere i individuell form, altså adresserer de muligheter og begrensninger individet selv har i demokratiet, men noen, deriblant Lilly, trekker også tydelig linjer til fellesskapsaspektet. Dette kan knyttes til kommunitarismens tanker om felles kultur som grunnlag for utvikling av politisk identitet. Relasjoner innen kulturen er med å påvirke demokratisk deltakelse, og Lilly påpeker hvordan dette kan se ut til å være en økende utfordring for det norske demokratiet. Hun ser verdien i å bygge demokratiet på en felles forståelse av holdninger og verdier, og problematiserer dette i lys av tendensene av globalisering og internasjonalisering vi har sett de senere årene. Hun gir ingen føringer på hva hun mener dette grunnlaget bør være, men det er tydelig kommunitaristisk tankemønster i ideen om at deltakerne i demokratiet hviler på en felles forståelse av etikk, holdninger og verdier.

I forlengelsen av Lillys refleksjoner omkring mangfold og felles kulturelt grunnlag i samfunnet, kan det trekkes linjer videre til demokratiforståelse innen dialogdemokratisk forståelse. Ingen av informantene gjør eksplisitte konklusjoner angående felles verdier og holdninger i samfunnet og hva dette bør innebære, men de trekker tanker om dette inn i sine refleksjoner om demokratiet og hva det skal være. Kommunikasjon, argumentasjon og

deltakelse knyttes i stor grad til hverandre. Informantene uttrykker at det er et viktig aspekt ved demokratisk deltagelse at medborgerne, i dette tilfellet elevene, er bevisst og har forståelse av samfunnet de er del av. De må opparbeide kunnskap, forståelse og respekt for det samfunnet de er del av som grunnlag og premiss for konstruktiv og aktiv deltagelse. Det kommer frem en forestilling om at alle demokratiske medborgere skal ha like muligheter til å delta og påvirke, og at det er flertallets konsensus som ofte er regjerende i et demokrati. De trekker her linjer til klasserommet og hvordan de jobber med dette. Anders forteller om hvordan han anser klasserommet som et minisamfunn, og hvordan han forsøker å fremme en forståelse hos elevene av at alle har mulighet til å delta og bidra med sine synspunkter og argumenter, men samtidig hvordan avgjørelser ofte baseres på et godt argument og overbevisning. Dette er uttrykk for prinsipp om at ikke alle deltakerne nødvendigvis kan få gjennomslag for sin vilje, men at alle skal ha mulighet til å delta og prøve.

6.2.2. Hvordan forstår lærerne medborgerskap?

Medborgerskap handler om hvordan og i hvor stor grad medborgerne deltar i et demokratisk samfunn, og det ble i kap. 3.4. vist til medborgerskap som ”status” og medborgerskap som ”rolle”. Medborgerskap som status er i stor grad en juridisk status som ofte oversettes til ”statsborger”. Enhver statsborger i det norske demokratiske samfunnet innehar rettigheter og plikter i form av at de er juridiske borgere. Dette er for eksempel stemmerett ved valg og ytringsfrihet. Informantene tillegger ikke denne forståelsen vesentlig oppmerksomhet. Stemmerett og ytringsfrihet blir av informantene nevnt som eksempler på rettigheter norske statsborgere har, og dette fremstilles som etablert kunnskap. Fra informantene uttrykkes dette som en selvfølgelighet ved deres medborgerskapsforståelse, og derfor ikke noe de går inn på ytterligere. Det de derimot adresserer ofte, er deres perspektiver på og forståelse av medborgerskap som rolle. Både i deres omtaler av demokrati, demokratimandat og demokratiopplæring er medborgerskap som rolle ofte del av diskusjonen.

Medborgerskapsbegrepet omtales både i henhold til hensyn til fellesskapet, og individets muligheter for deltagelse av informantene, hvilket er uttrykk for både tykk og tynn medborgerskapsforståelse. De snakker ofte om demokratiforståelse som fremmer individenes frihet, dette ved at de påpeker hvilke muligheter, plikter og rettigheter medborgere i et demokratisk samfunn har. Dette kan være uttrykk for medborgerskap hvor deltakerne

opplever frihet og muligheter til å leve livet slik de selv ønsker. På flere måter kan dette knyttes til tynt medborgerskap hvor staten skal holde seg nøytral, og individet har frihet og ansvar til å ta sine egne valg, innenfor de rettigheter og lover som er overordnet i samfunnet. Denne forståelsen av medborgerskapsrollen åpner for mangfold gjennom medborgernes utfoldelse, og skolens rolle blir å overføre kunnskap.

Det norske demokratiet har vært opplevd som relativt stabilt over lengre tid (Olsen, 2014), men informantene gir uttrykk for konstruktive refleksjoner når de forbinder deres medborgerskapsrolle til deres demokratiforståelse og utviklingen av det norske demokratiet i dag. Flere av informantene peker på en utvikling i det norske demokratiet hvor en i dag står overfor det de opplever som flere, større og nye utfordringer. Det som nevnes oftest i denne forbindelse er flerkulturalitet og mangfold. Dette kommer blant annet til uttrykk når informantene stadig trekker linjer til sine elevgrupper i henhold til etnisitet og mangfold. Særlig Trygve, Lilly og Anne gir tydelig uttrykk for at deres medborgerskapsforståelse preges av endringer de ser i samfunnet i dag. De gir uttrykk for at medborgerrollen i større grad preges av fellesskapet og samfunnsdefinerte normer. Dette kan knyttes til tykt medborgerskap hvor individet og fellesskapet er nærmere knyttet til hverandre, og hvor det ikke er vesentlig skille mellom det offentlige og det private. Med mangfoldet i dagens samfunn peker de på hvor viktig de opplever det å ha aktive medborgere som tar del i samfunnet, og at samfunnets normer er grunnlag for en felles forståelse og kultur. Det er ikke slik at informantene uttrykker mangfoldet som negativt aspekt, heller motsatt, men de påpeker hvordan fellesskapet får et større ansvar for å definere samfunnets prosesser, normer og verdier slik at medborgerne kan være aktive deltakere gjennom dette fellesskapet. Dette er uttrykk for at medborgerne har rettigheter og plikter, og frihet til å ta egne valg, men at de også må ta hensyn til fellesskapet de er del av. Mangfold i samfunnet er dermed adressert som en mulig utfordring for demokratiet og medborgerne, men ideen er at demokratiet vil kunne møte denne utfordringen ved å utdanne medborgere som har kunnskap og kompetanse til å skape felles forståelse og grunnlag for demokratisk medborgerskap.

6.2.3. Demokratisk medborgerskap

Som vist i kap. 3.4. handler demokratisk medborgerskap i pedagogikken om å leve sammen i et samfunn, utvikling av demokratisk identitet og styrking av demokratisk deltakelse. Et demokratisk samfunn er avhengig av demokratiske medborgere for at det skal videreføres og utvikles. Demokratisk medborgerskap redegjøres nedenfor i form av en begrepsavklaring, det vil si at hovedtrekkene ved informantenes begrepsforståelse legges frem. I refleksjoner rundt demokrati og medborgerskap trakk informantene ofte linjer til egen undervisningspraksis, hvilket vil komme tydeligere frem i kap. 6.4.

Informantene er klare på at demokratisk medborgerskap innebærer handlingskompetanse. I dette ligger tanken om at medborgerne må ta aktiv del i sine liv og i demokratiske prosesser. Som nevnt ovenfor er de formelle rettighetene en demokratisk medborger har, en selvfølgelig del av informantenes refleksjoner rundt demokratisk medborgerskap. Å stemme ved valg er det elementet ved demokratisk medborgerskap som nevnes aller først, og som det mest grunnleggende ved aktiv deltakelse. Videre adresseres flere kompetanser og ferdigheter som ligger nærmere utvikling av individets politiske identitet, og som informantene ofte snakker om i henhold til demokratimandatet. I denne forbindelse trekker informantene frem det de kaller ”demokratiske verdier”, som for eksempel respekt for andre, hensyn og forståelse for ulikhet og mangfold m.m.. Demokratisk medborgerskap uttrykkes både som individets politiske identitet, men også som kompetanse til å delta i et fellesskap. Anne knytter demokratisk medborgerskap til ”medmenneske”, og hvordan individet skal øve kompetanser, holdninger og verdier som gjør de i stand til å ta aktiv del i sitt eget politiske engasjement, men også å kunne leve i relasjon til og i fellesskap med andre. For alle informantene innebærer uttrykk for demokratisk medborgerskap både en kunnskapsdimensjon og handlingsdimensjon. Like viktig som det er å ha kunnskap om demokratiske prosesser og systemer, er verdien av å være aktive medborgere. Det er innenfor det demokratiske systemets rammer at medborgeren har mulighet til å påvirke og delta aktivt i politiske prosesser. Det uttrykkes en forståelse av egenverdi i deltakelse, men også for videreføring og –utvikling av demokratisk samfunn. Ida oppsummerer demokrati og medborgerskap slik ”*demokrati er avhengig av medborgerskapet for å være et reelt demokrati.*”. Dette argumenterer i favør for helhetlig demokratiopplæring *om, for og gjennom* demokrati (se kap. 3.5.).

6.2.4. Oppsummering – Hvordan forstår lærerne demokrati og medborgerskap?

Lærernes begrepsforståelse er her knyttet til innhold. Blant informantene kan en se konturer av de ulike demokratiforståelsene redegjort i kap. 3.2. Deres refleksjoner er ofte knyttet til spørsmål om forholdet mellom fellesskap og individ i et demokrati, et spenningsforhold innen demokratiteori adressert i kap. 3.2. og 3.5.. For det første er demokratiforståelsen i aller høyeste grad knyttet til demokratiet som system, og det henvises til demokratiets eksplisitte systemer og prosesser, og medborgerskap som status er tydelig del av denne demokratiforståelsen. Kunnskapsdimensjonen ved demokrati er altså vesentlig del av deres demokratiforståelse, og dette er med å etablere rammer for deres videre demokratiforståelse. Her er uttrykk for opplæring om demokrati som premisse for videre forståelse og innsikt i demokrati. Utover deres forståelse av demokrati som system kommer komplekse aspekter ved demokratiet tydeligere frem. Individets frihet er noe som trekkes frem som prinsipp ved demokrati, men anerkjennelsen av fellesskapets betydning både for demokratiet som system og medborgerrollen blir også adressert. Det som er spesielt interessant er Lillys refleksjoner omkring det norske demokratiet, og hvordan hennes demokratiforståelse tenderer mot kommunitaristisk forståelse basert på demokratiets muligheter og utfordringer slik det er i dag. Hun aktualiserer samfunnsproblematikk, og anser dette som demokratisk og samfunnsmessig utfordring. Her belyser hun aspekter ved demokratiets grunnlag og hvordan hun ser konturer av et behov for mer fokus på å etablere og tydeliggjøre et felles verdi- og holdningsgrunnlag. Ettersom informantene fremmer viktigheten av en felles kunnskapsforståelse for videre utdypning av demokrati og medborgerskap, er linjene Lilly trekker svært aktuelle.

Den begrepsmessige forståelsen bærer preg av nyanser, men dette kan være med på å forsterke ideen om demokrati som dynamisk begrep (Olsen, 2014). Det er vesentlig at informantene setter rammer og tydeliggjør sin demokratiforståelse, da tydeliggjør de også sitt demokratimandat og hva de legger i dette. Samtidig er det viktig å være åpen for nyansene i begrepsavklaringen ettersom demokratiet vanskelig kan defineres innen bestemte rammer (Koritzinsky, 2014). Forståelsen av demokrati som system er tydelig hos informantene og setter rammene for medborgerskap og deltakelse, men ved nærmere øyemed kan det se ut til at det er de individuelle aspektene ved demokrati og medborgerskap som i større grad trekkes frem av informantene. I deres forståelse av medborgerskap er det tydeligere trekk til de individuelle aspektene ved demokratiet enn de systemiske.

I medborgerskapsforståelsen er demokratiet som system rammeverk for deltakelse, og demokratisk medborgerskap springer ut fra en forståelse av og kunnskap om demokratiet. Medborgerskap som status er den mest grunnleggende formen for deltakelse, og viser til den smaleste forståelsen av medborgerskap hos informantene. For dem er for eksempel valgdeltakelse noe som trekkes frem som demokratisk plikt og forventning. Det er i deres refleksjoner om demokratisk medborgerskap som noe mer enn plikter og rettigheter at nyansene og kompleksiteten i medborgerskap synliggjøres. Da bringes inn dimensjon om ansvarliggjøring og selvstendigjøring i politisk engasjement, og det er da utvikling av politisk identitet adresseres. For informantene er medborgerskap som status del av demokratisk medborgerskap, men det må også innebære medborgerskap som rolle for å imøtekomme deres medborgerskapsforståelse. Dette er uttrykk for alle strategiene i opplæring *om, for og gjennom* demokratiet (se kap. 3.5.).

Informantene uttrykker at en medborger i et demokratisk samfunn skal oppleve frihet, rettigheter og muligheter, men at dette også må ses i lys av hensyn til fellesskapet. Det tydeligste uttrykket for dette er i deres omtaler av hvordan vi i dag må tilpasse oss samfunnsutviklingen, og lære å leve sammen i et fellesskap som er mer preget av mangfold enn tidligere. Her er aktive medborgere nøkkelpbegrep for videreføring- og utvikling av demokratiet. Informantene er svært tydelige på viktigheten av både kunnskap og handlingskompetanse for å kunne delta i samfunnet. Medborgerrollen bør innebære et dynamisk aspekt som gjør at medborgerne har kompetanse til å kunne møte fellesskapets utfordringer og bidra til å finne løsninger. En demokratisk medborger bør ta del i fellesskapet gjennom politisk engasjement, slik at deltakerne i et demokratisk samfunn kan leve sammen på tross av ulikheter, uenigheter og utfordringer. I stor grad uttrykker informantene at demokratisk medborgerskap handler om å bidra i det demokratiske fellesskapet slik det er nødvendig for at det skal kunne opprettholdes og utvikles i tråd med samfunnsutviklingen. Med mangfoldet i det norske demokratiet i dag kan vi ikke ta det for gitt at det er naturlig aksept for demokratiets spilleregler, derfor må det etableres et solid grunnlag for forståelse av demokratiet, og medborgerne bør inkluderes i det demokratiske fellesskapet.

6.3. Hvordan vurderer lærerne likheter og forskjeller mellom LK06 og Fagfornyelsen?

Denne oppgaven sikter på bredere innsikt i og forståelse av informantenes tolkninger og refleksjoner omkring demokratimandatet i lys av Fagfornyelsen. Intensjoner ved Fagfornyelsen, samt en gjennomgang av prosessen for utvikling av læreplanverket ble redegjort i kap. 2.1.4. og 2.2. Læreres tolkninger av demokratimandatet har tidligere vært forsket på (Se f.eks. kap. 4.2. og Sundeng, 2017), hvilket vil si at et vesentlig aspekt ved denne oppgaven, og som skiller den fra tidligere forskning, er tolkning av demokratimandatet i forbindelse med implementeringen av Fagfornyelsen. Det er derfor vesentlig med en gjennomgang av lærernes tolkninger av Fagfornyelsen som læreplanverk, hvilket følger nedenfor. Her fremkommer informantenes tolkninger og refleksjoner av Fagfornyelsen som læreplanverk basert på læreplanarbeidet de hadde gjort da intervjuene ble gjennomført. Informantenes tolkninger av Fagfornyelsen har implikasjoner både for deres tolkninger av demokratimandatet og undervisningspraksis, derfor følger en nokså grundig fremstilling av deres tanker og refleksjoner om Fagfornyelsen. Deretter kommer en redegjørelse av informantenes tolkninger av demokratimandatet i Fagfornyelsen. Implikasjoner for undervisningen og praktiske eksempler fra demokratiopplæringen fremkommer i kap. 6.4.

6.3.1. Hvilke tolkninger og refleksjoner gjør lærerne rundt Fagfornyelsen?

Det er viktig å her påpeke at dette er informantenes førsteinntrykk av Fagfornyelsen som presenteres da den fortsatt er under arbeid og ikke enda implementert. Dette påpeker de også selv, at deres tanker og refleksjoner på dette tidspunktet er *”ryggmargsrefleks”*, som Trygve kaller det, fordi de ikke har jobbet seg grundig gjennom hele Fagfornyelsen. Det som dog er påfallende er at alle informantene og deres kollegaer har gått i gang med arbeidet, og kommet lenger enn det jeg først antok. De er alle i gang med arbeidet, og særlig Overordnet del (2017) har de jobbet en del med både i fellestid, teamsamarbeid og som del av planlegging av egen undervisning. Kjerneelementene (2018) kjenner de en del til, i form av at de vet hva det går ut på, og de kjenner til kjerneelementene i samfunnsfag. Når det kommer til fagplanene (2018b) har de sett gjennom dette i kollegiet, og mer spesifikt fagplanen i samfunnsfag (2018c) har de lest og gjennomgått, men ikke jobbet målrettet med. Dette begrunnes i at det kun er Overordnet del som er vedtatt og at den skal implementeres slik den står per i dag. Kjerneelementene og fagplanen har vært ute til høring og i den forbindelse har de lest gjennom disse dokumentene, men ettersom disse mest sannsynlig revideres videre før de

vedtas forholdet de seg til kompetansemålene i LK06 enn så lenge. Dette er også i tråd med styringsdokumentene for opplæringen da det fortsatt er kompetansemålene i LK06 som er gjeldende, og som dermed skal være styrende for lærerarbeidet. Flere av informantene forteller om endringer i undervisningspraksis som er gjort for å jobbe målrettet mot implementeringen av Fagfornyelsen, og dette kommer jeg tilbake til i kap. 6.4.

Informantene er jevnt over positive til Fagfornyelsen. Dette argumenterer de i behovet for et læreplanverk som er oppdatert i henhold til samfunnsutvikling og hvordan samfunnet rundt oss fungerer i dag. Noen av hovedtrekkene ved Fagfornyelsen de trekker frem er hvordan den legger opp til at læreren selv får selvstendighet i å kunne tilpasse undervisningen til sin elevgruppe, og gjøre egne vurderinger av hva de trenger for å kunne oppnå kompetansemålene. Informantene anser Fagfornyelsen for å tilrettelegge mer for lærerens del enn det de opplever med LK06, samtidig som de påpeker kompetansekravene dette stiller til lærere for å kunne realisere Fagfornyelsen på en god måte i sine klasserom. De holder frem kompetanse- og ferdighetsorienteringen i Fagfornyelsen som noe positivt, og mener øving i dette i skolen kan hjelpe elevene med å skulle takle livet også utenfor skolen. Samtidig er det noe skepsis blant informantene som gir utslag i en frykt for at dette er ”honnørord” som fremmes i teorien, men som er vanskeligere å gjennomføre i praksis. For at dette skal kunne realiseres er de opptatt av at dette følges opp gjennom hele læreplanverket, og at det tilrettelegges for *hvordan* og *om* disse kompetansene og ferdighetene skal vurderes. Ludvigsenutvalgets kompetansebegrep, samt kompetansebegrepet i St.Meld.28 er redegjort i kap. 3.6.. Anne knytter dette tett opp mot samfunnsfaget og påpeker at dette er et muntlig fag, og hvordan elementer innenfor demokrati og medborgerskap ikke nødvendigvis er så lett å vurdere, ”.. jeg tror at vurdering kanskje kommer til å henge mer sammen med faget du underviser i, og at muntlige fag er muntlige fag”. De øvrige informantene uttrykker også en bekymring for at overgripende temaer kan komme til å nedprioriteres til fordel for testfagene, slik det er erfart tidligere (Løberg, 2015). Denne bekymringen kommer av at de er positive til mer fokus på dannelsesaspektet i grunnopplæringen, og ønsker å forberede elevene til å kunne leve gode, meningsfulle og aktive liv i fremtiden. De anser også Fagfornyelsen for å være et læreplanverk for både utdanning og danning, men ser dette i konflikt med skolens mål- og resultatstyring de senere årene. Utfordringen de skisserer er å skulle øve elevene i kompetanser og ferdigheter de trekker frem som viktige slik de selv forstår Fagfornyelsen, men samtidig forholde seg til mål- og resultatstyring som en sterk ledetråd for deres

lærerarbeid ettersom dette gir eksplisitt resultatorientering. Det er særlig i forbindelse med kompetansebegrepet, samt strategien opplæring *for* demokratiet, at informantene trekker frem begrepet dannelse. Dette kan være uttrykk for at deres forståelse av dannelsesbegrepet i stor grad innebærer kompetanser som er vanskelig målbare, samt internalisering av verdier og holdninger.

Informantene har sammen med kollegiet gått gjennom Overordnet del og de gjengir et positivt inntrykk av en fornyet overordnet del av læreplanverket. Sett i lys av Opplæringsloven og Formålsparagrafen mener informantene at Overordnet del oppleves som en konkretisering av lovverket ved at den redegjør ulike elementer som står skrevet i Formålsparagrafen. Dette er en forbedring fra LK06 hvor de opplever at Generell del er ”fort gjort å glemme”, samt Formålsparagrafen som ”ligger der”, men som de gjennomgår svært sjeldent. Anne sier ”.. *formålet med opplæringen er ikke noe jeg bruker til daglig, altså.*” Dette er også noe de andre informantene gir uttrykk for, og derfor er de positive til synliggjøringen av formålet med opplæringen i Overordnet del. Allikevel er det noe problematisk med at de opplever enkelte deler i Overordnet del som utydelig og ”svevende”. Dette gjelder i aller størst grad sentrale begreper og hvilket begrepsinnhold disse skal ha, noe de mener er lite klargjort i læreplanen. For eksempel gjelder dette de tre tverrfaglige temaene som er beskrevet i Overordnet del, bærekraft, helse og livsmestring, og demokrati og medborgerskap. Dette synes informantene krever mye fortolkningsarbeid og –forståelse, hvorpå de uttrykker at Demokrati og medborgerskap nok er den vanskeligste å definere begrepsmessig. Dette er fordi de aller fleste har en implisitt forståelse av hva demokrati og medborgerskap er og at dette skal være del av opplæringen, men når de i kollegiet har satt i gang med å konkretisere dette, både for seg selv og for elevenes læringsmål, har de sett utfordringer med å definere hva som skal med i temaområdet Demokrati og medborgerskap. Noe av grunnen til dette belyser de gjennom tverrfaglighetsaspektet, hvor de opplever at noen fag er enklere å inkludere i dette enn andre. Flere av lærerne trekker linjer mellom samfunnsfagene og realfagene, og hvordan demokrati og medborgerskap har en mer naturlig plass i samfunnsfagene. Hvordan de har jobbet med dette, hvilke fortolkninger de har gjort og hvordan de har lagt opp undervisningen utdypes i kap. 6.4. som omhandler implikasjoner for demokratiopplæringen ved Fagfornyelsen.

Kjerneelementene ser ut til å fungere som en tydeliggjøring av fagenes viktigste innhold for informantene, slik det er intendert. *"De forklarer jo samfunnsfag"*, sier en av informantene. Det blir dermed i denne sammenheng et eksplisitt uttrykk for hva samfunnsfag er tenkt å innebære, og det er ingen av informantene som uttrykker misnøye med kjerneelementene i samfunnsfag, heller tvert om. Anne ser kjerneelementene som hjelp til planlegging av undervisning og som veiledning for hva som er viktig i faget. *"Jeg tror det er enklere for deg som lærer å planlegge da, hvis du planlegger ut ifra kjerneelementer og hva som er det viktigste i faget ditt."*, sier hun. Kjerneelementene gir faget noen holdepunkter som lærere kan sammenfatte faget innunder, samtidig som det gir et mer helhetlig inntrykk av hva det enkelte fag handler om. Ida forteller at det første hun tenkte da hun så forslag til kjerneelementer var at *".. dette er jo et tydelig signal på at de ønsker å utvikle en samfunnsfaglig literacy"*. Informantene ser på kjerneelementene som en liten, men viktig endring fra LK06 fordi det tydeliggjør fagenes egenart og innhold, og det er med på å knytte sammen de ulike delene av Fagfornyelsen. Det er også i kjerneelementene at informantene begrunner en del av Demokrati og Medborgerskaps sentrale plass i samfunnsfag ettersom det er ett av fem kjerneelementer, hvilket de gir uttrykk for at de er positive til.

Fagplanen i samfunnsfag består i Fagfornyelsen av tre deler - Om faget, Kompetansemål og Vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2018a), og det er uten tvil kompetansemålene som omtales oftest av informantene, dernest vurdering i fagene. Formålet med samfunnsfag nevnes av flere i forbindelse med fagets innhold og omfang, og informantene uttrykker en implisitt forståelse for hva formålet er, uten at de går nærmere inn på dette. Demokrati og medborgerskap er et av elementene som knyttes til formålet med samfunnsfag hos informantene. Dette forbinder de med deres forståelse for at Fagfornyelsen legger opp til å utdanne elevene til aktive medborgere, med kunnskap og erfaring med demokratiske prinsipper og prosesser. I sin forståelse av kompetansemålene er de fleste av informantene positive til at det er lite detaljstyring om innholdet i undervisningen, og tolker dette som en tillit til samfunnsfaglærere og en tilrettelegging for å utvikle de kompetanser og ferdigheter som er ønskelig. Samtidig som det gir tillit til læreres vurderinger og kompetanse, krever mer åpne kompetansemål en sterkere bevisstgjøring blant lærere angående sin undervisning. Anne sier *".. det gjør at læreren kan ta ganske mange valg fordi de nye både kjerneelementene og de nye læreplanmålene er superåpne, så du må på en måte være veldig bevisst på hva du*

tenker dine elever trenger”. Gjennomgående i deres refleksjoner om fagplanen i samfunnsfag og kompetansemålene, er at de trekker linjer til undervisningspraksis og sin elevgruppe.

Sett opp mot LK06 er den tydeligste endringen informantene uttrykker med Fagfornyelsen at kompetansemålene er mer åpne, hvilket de i utgangspunktet anser som positivt, men ikke uten bekymring. *”Jeg tror du trenger ganske mye kompetanse for å forstå den nye læreplanen nå.”*, sier en av informantene. Dette handler om læreres kompetanse, og hvordan Fagfornyelsen stiller krav til lærere for eksempel ved at samfunnsfag ikke har den tydelige tredelingen mellom historie, geografi og samfunnskunnskap som i LK06, samt formuleringene av kompetansemål. LK06 var en reform med store endringer i henhold til kompetansemål, da dette var første læreplanen i nyere tid som inneholdt formuleringer av kompetansemål som var mindre detaljstyrte (Se kap. 2.1.3.). Allikevel forstår informantene kompetansemålene i Fagfornyelsen å være enda mindre innholdsbasert. Anne sier videre *”Jeg tror kanskje den gamle læreplanen (LK06) var tryggere å bruke, fordi at den var tydeligere og mer konkret.”* Hvordan kompetansemålene er formulert og hvordan de fortolkes er svært viktig, sett i henhold til hvor mye lærere begrunner undervisningen sin i kompetansemål. Kompetansemål er det mest konkrete lærere bruker i forbindelse med planlegging og gjennomføring av undervisning, dette viser tidligere forskning (Se for eksempel Sundeng, 2017), og mine informanter uttrykker det samme. Ida sier *”.. kompetansemålene er på en måte styringsdokumentet vårt, og det er de vi forholder oss til”*. De øvrige informantene beskriver også kompetansemålene som den delen av læreplanverket som er mest brukt i hverdagen.

Det er likevel viktig å påpeke at den positive innstillingen til mer åpne kompetansemål også problematiseres av informantene. Anders uttrykker at han synes tidligere kompetansemål, altså i LK06, har vært brede og at hvert kompetansemål har hatt stort omfang. I Fagfornyelsen, hvor kompetansemålene er mer åpne, kreves det en innholdsbegrensning i det lokale arbeidet med læreplanen, påpeker han. Han ser en bekymring i at noen elever kan *”miste vesentlig undervisningskunnskap”* på bakgrunn av de fortolkningene læreren har gjort. Dette er et uttrykk for det samme Anne påpekte ovenfor, at LK06 kunne anses som *”tryggere”* å bruke fordi den anses tydeligere hva gjelder innhold. Der er altså en balansegang mellom læreres frihet og ansvar som ligger i Fagfornyelsen. Ida deler også denne bekymringen og sier dette om kompetansemålene i Fagfornyelsen, *”det er jo redusert betraktelig, men vi ser jo*

også det at kompetansemålene er blitt om mulig enda mer åpne enn det de har vært, så der kan man jo stille spørsmålstegn på om det er blitt så mye mindre, eller om det bare er omformulert.”. Ida og hennes kollegaer har jobbet med kompetansemålene i fagteam, og hun uttrykker at de er kompetente lærere med teoretisk bakgrunn i samfunnsfag. Derfor argumenterer hun for at de sammen skal klare å planlegge god undervisning i tråd med kompetansemålene i Fagfornyelsen, men påpeker samfunnsfagslærerens kompetanse som påfallende faktor for kvaliteten på arbeidet med Fagfornyelsen og fagplanen i samfunnsfag. Det er altså noe delte meninger om omfanget av kompetansemålene og hvordan disse bør jobbes med, men det er en uttrykt enighet om at fagplanen i samfunnsfag i Fagfornyelsen krever fagkompetente lærere. *”Men igjen, har du samfunnsfaglærere som er godt kompetente så tror jeg ikke det er et problem.”*, sier hun.

6.3.2. Hvordan tolker lærerne demokratimandatet i Fagfornyelsen?

Alle informantene anser demokratimandatet som noe overordnet for alle lærere i skolen, samtidig som flere av dem fremhever demokratiopplæringens naturlige plass i samfunnsfag. I LK06 har de også opplevd at demokratiopplæringen anses å være ”samfunnsfagets oppdrag”, mens det i Fagfornyelsen både videreføres og fornyes. Henholdsvis beholder demokratiopplæringen sin sentrale del i samfunnsfag, for eksempel som et av kjerneelementene, men samtidig antyder de en utvidet forståelse av demokratimandatet ved at det er tydeligere stadfestet i Overordnet del og dermed en eksplisitt del av opplæringen og alle fag.

Informantene uttrykker i stor grad at opplæring *om* demokratiet ligger i samfunnsfagets struktur, og at både samfunnsfagslærere og de som underviser i andre fag bør bygge videre på dette grunnlaget. I spørsmål om demokratimandatets innhold trekker samtlige frem ferdighets- og handlingskompetanse. Eksempelvis å øve elevene i demokratiske prinsipper og prosesser som å argumentere og begrunne og ha evne til å se saker fra flere sider, og kunnskap og øvelse i de mer formelle demokratiske prinsippene som stemmerett og valgdeltakelse. Dette går mer i retning av opplæring *for* og *gjennom* demokrati, og det påpekes av informantene at dette tar de med seg inn i de andre fagene de underviser i der det er naturlig, og de gir uttrykk for at dette også er trenden blant deres kollegaer. Slik kan en altså se en fremstilling av demokratimandatet som innebærer å undervise elevene slik at de

bygger opp en grunnleggende forståelse for demokratibegrepet og utvikler politisk identitet, samt videre å presentere de for ulike prinsipper innen demokratididaktikken ved at de får oppleve dette i praksis gjennom undervisningen i skolen. Når informantene trekker frem faktum at demokratimandater ligger i alle fag, kan dette være uttrykk for forståelse av at demokratimandater i Fagfornyelsen gjelder alle lærere, og at helhetlig demokratiopplæring fordrer at det er del av alle fag slik at elevene møter dette gjennomgående i skolen.

Informantene forteller om et ønske om å få elevene til å øke sin kunnskap og forståelse rundt sin rolle i et samfunn, hvordan samfunnet i Norge fungerer og hvordan verdenssamfunnet henger sammen og fungerer. Dette fordi de anser dette som sentralt innhold i demokratimandater. De forstår en vesentlig del av demokratimandater som å forberede elevene på det å skulle bli aktive, demokratiske medborgere fordi *”vi lever i et demokratisk samfunn, de skal inn i et demokratisk samfunn, elevene”*. Her uttrykker informantene demokratiopplæringen å innebære perspektivrikhet ved at demokratiet bør forstås både i fortidsperspektiv, som dags- og samfunnsaktuelt tema, samt i fremtidsperspektiv gjennom fokuseringen på hvordan elevene best kan forberedes til å bli demokratiske medborgere. Informantene uttrykker en tydelig forståelse av helhetlig demokratiopplæring ved å inkludere de tre opplæringsstrategiene, opplæring *om, for* og *gjennom* demokratiet (Se kap. 3.5.).

Et par av informantene påpeker det store omfanget i demokratiopplæringen, og trekker linjer til problematikken rundt at skolen stadig pålegges flere samfunnsoppgaver. For eksempel trekker Lilly frem aspekter rundt elevenes liv også utenfor skolen, hvorpå hun opplever en forventning om at det er skolens oppdrag å dekke alle aspekter rundt elevenes liv, inkludert deres sosiale og private liv. Som et eksempel trekker hun frem *nyheter* som viktig for demokratiopplæringen, og problematiserer hvordan hun ikke har mulighet til å undervise nok med nyheter innenfor samfunnsfagets rammer. Opplevelsen av stofftrengsel og tidspress blant lærere i samfunnsfag er kjent problematikk i tidligere forskning (Se f.eks. Løberg, 2015; Sundeng, 2017). Hun fremmer viktigheten av nyheter for elevene, men ser utfordringer med å få de til å se verdien i å bruke av egen tid på det. Hun trekker spesielt frem dette med tanke på foreldrenes forventninger til skolen i mange av tilfellene. Som lærer har hun en uttrykt forventning til sine elever om at de skal følge med på nyheter for å holde seg samfunnsmessig oppdatert, mens foreldrene uttrykker en forventning om at skolen skal tilrettelegge for dette. Dette er kun ett eksempel, og jeg skal ikke gå dypere inn på det her, men poenget i dette er at

Lilly anerkjenner demokratimandatet til å angå ting i elevenes liv også utenfor skolen, men at hun finner det utfordrende å få til dette innenfor samfunnsfagets rammer. Hun kan også oppleve det som problematisk å skulle overføre dette til elever og foreldre for oppfølging utenfor skoletid, fordi det fra deres side begrunnes i en forventning og et prinsipp om skolens demokratimandat.

Innholdet i demokratimandatet gjennomgår ingen bemerkelsesverdige endringer fra LK06 og over i Fagfornyelsen, slik informantene ser det. Men allikevel erkjenner de en tydeliggjøring og et mer synlig fokus på demokratimandatet, og at dette *kan* føre til en større bevissthet blant lærere hva gjelder demokratimandatet. Særlig trekker de frem en mulig fordel ved at flere lærere tar dette mer bevisst inn i sin undervisningspraksis. Her er behov for tydeliggjøring, for det er ikke slik at mine informanter mistenker andre lærere for å ikke være bevisst sitt demokratimandat, dette sier de eksplisitt. Allikevel uttrykker de erfaringer med at det er særlig samfunnsfaglærere som med tidligere læreplaner har reflektert og diskutert demokratimandatet i større grad enn andre faglærere. Mulige begrunnelser for dette kan være demokratiopplæringens opplevde naturlige plass i samfunnsfag. Fordelen med et synligere fokus på demokrati og medborgerskap i Fagfornyelsen håper de kan føre til at flere lærere tar del i demokratiopplæringen, der hvor de opplever at kollegaer tidligere har tenkt *"det kan samfunnsfaglæreren ta seg av"*. Anders sier det slik om mandatet, *"jeg sier ikke at alle vil gjøre det nå fordi den står der tydelig, men det er hvertfall en ting man snakker mye om i den nye læreplanen, det er de tverrfaglige tingene folk prater om og jeg tror det er med på å gjøre folk mer bevisst på hvor viktig det er med å lære opp i demokrati."* Det er altså slik å forstå at selv om mandatets innhold ikke tolkes til å endres betraktelig, betrakter de en synliggjøring av det i Fagfornyelsen som vil kunne fremme demokratimandatet i større grad enn med LK06. Ida betrakter også dette som et signal fra politisk hold om å øke fokus på dette i skolen, *"det er kommet et veldig tydelig signal til alle lærere rundt om i Norges land om at `dere kan ikke ignorere det`, hvis det er noen som har gjort det."*

6.3.4 Oppsummering – Hvordan vurderer lærerne likheter og forskjeller mellom LK06 og Fagfornyelsen?

Informantene er godt i gang med arbeidet med Fagfornyelsen, og så langt i prosessen har de jobbet grundig med Overordnet del, og de har lest seg gjennom kjerneelementene og fagplanen i samfunnsfag. Der hvor lærere tidligere har uttrykt kompetansemål som det mest konkrete verktøyet de benytter i hverdagen (Koritzinsky, 2014; Sundeng, 2017), er tendensene foreløpig motsatt med Fagfornyelsen. I dette ligger at det er Overordnet del som er gjennomgående for arbeidet med Fagfornyelsen, og det er dermed det mest konkrete elementet informantene kjenner best til i dette læreplanverket foreløpig. Informantene er positive til Fagfornyelsen, og det er et sentralt poeng at de opplever den som relevant og samfunnsaktuell ettersom en læreplan og samfunnsutviklingen bør gjenspeiles i hverandre (Stray, 2011). Informantene er også positive til kompetanse- og ferdighetsorienteringen, hvilket kan være uttrykk for at Fagfornyelsen fortolkes slik det er intendert ved at den adresserer kompetanser og ferdigheter som er relevante for dagens og fremtidens samfunn. At informantene tolker Fagfornyelsen til å tilrettelegge for utdanning og dannelse for fremtidens arbeids- og samfunnsnivå, viser at intensjonen følges opp i læreplanverket ettersom dette var en av begrunnelsene for en fornyelse av LK06 (NOU 2015:8). Informantene opplever at Fagfornyelsen inneholder en del begreper med uavklart innhold, dette gjelder også demokrati og medborgerskap. Her viser de til hvordan begrepsavklaringen krever grundig arbeid og kompetanse blant lærere for en konkretisering av sentralt innhold. Her vil alltid være et spenningsforhold mellom konkretisering og tydelig begrepsavklaring, og tillit til læreres profesjonelle skjønn. Premisset for å få til en god begrepsavklaring kan se ut til at informantene tillegger lærere i stor grad, ved at de viser til Fagfornyelsen som en læreplan som krever kompetanse hos læreren. På tross av uavklart innhold i sentrale begreper, uttrykker informantene en viss sikkerhet i sine fortolkninger. Deres forståelse av begrepene bygger på et grundig arbeid med kollegaer. De uttrykker at begrepsavklaring ikke er umulig, men at det fordrer kompetanse, refleksjoner og grundig arbeid lokalt på skolene.

Med LK06 har lærere fått mulighet for økt bruk av deres profesjonelle skjønn ved at de har større ansvar for å konkretisere mål, lærestoff og arbeidsmetoder (Sivesind, 2012).

Kompetansemålene er det som i aller størst grad brukes oftest i lærerhverdagen, det uttrykker mine informanter, i tillegg til at denne tendensen er relativt tydelig i tidligere forskning (se f.eks. Hodgson et al., 2012; Sundeng, 2017). En del av kritikken som har vært rettet mot

LK06 har omhandlet nettopp kompetansemålene, og at disse oppleves som svært abstrakte i mange tilfeller (Sivesind, 2012). Utfordringen blir da å konkretisere kompetansemålene til mer målbare læringsmål. Mine informanter er i utgangspunktet positive til kompetansemålene i den foreslåtte fagplanen i samfunnsfag. De opplever at formuleringene gir de tillit og ansvar, og de ser store muligheter for å kunne tilpasse undervisningen til sin elevgruppe slik kompetansemålene er formulert. De åpner for utvalg av lærestoff og metoder som kan tilpasses til elevgruppene, hvilket informantene mener vil gi elevene et større læringsutbytte. Informantene er positive til abstraksjonsnivået i kompetansemålene fordi de ikke er innholdsmessig førende, og i dette ser de større muligheter for å kunne gjennomføre sitt demokratimandat og legge opp undervisning som gir helhetlig demokratiopplæring. Dette fordi de opplever kompetansemålene å være mer fokusert på dannelsesaspekter heller enn kunnskapsaspekter, og dette åpner for å jobbe mer med kompetanser og ferdigheter enn gitte faktakunnskaper.

Samtidig er det en uttrykt bekymring for at faginnholdet i samfunnsfag vil variere stort ut ifra hvilke lokale tolkninger og prioriteringer som er gjort av kompetansemål. Her vil det videre kunne føres en diskusjon om hvor fokus skal ligge. Fagfornyelsen omtales som en kompetanse- og ferdighetsorientert læreplan, det er derfor interessant å se at en uttrykt bekymring angår kunnskapsdimensjonen. Det er verdt å merke seg at informantene er positive til kompetanse- og ferdighetsorienteringen, samtidig som de uttrykker bekymring for store variasjoner i elevenes kunnskapsbase. Et argument innen kompetanse- og ferdighetsorientering vil kunne være at kunnskapsinnholdet ikke er det avgjørende for måloppnåelsen, ettersom det er kompetanser og ferdigheter elevene skal trenes i. Et eksempel på dette vil være øvelse i saklig debatt. Elevene i to forskjellige klasserom vil kunne øve på å ta del i en saklig debatt selv om tematikken for debatten varierer fra klasserom til klasserom. Det er et interessant spenningsforhold informantene her adresserer, hvor de ser kompetanse- og ferdighetsorientering opp mot kunnskapsorientering.

Det som preger informantenes forståelse av demokratimandatet er særlig to trekk. For det første opplever informantene at flere lærere anser det som del av deres oppdrag å inkludere demokratiopplæring i deres undervisning. Der hvor demokratimandatet i stor grad har angått samfunnsfaglærere tidligere, er det nå større bevissthet rundt demokratimandatet som overbærende for skolens utdannings- og dannelsesoppdrag i alle fag. For det andre trekker

informantene klare linjer til en helhetlig demokratiopplæring og inkluderer perspektiver på opplæring *om, for* og *gjennom* demokrati i sin forståelse av demokratimandatet. Videre knyttes dette til deres forståelse av medborgerskapsbegrepets aktive dimensjon. Informantene uttrykker en forståelse av demokratimandatet som innebærer utvikling av kunnskap, holdninger og verdier, kompetanser og ferdigheter hos elevene for å utruste dem til å bli aktive demokratiske medborgere.

Sundeng (2017) sin forskning viste til en usikkerhet blant lærere hva gjelder demokratimandatets innhold. Under LK06 har det vært rettet kritikk mot nettopp det at demokratimandatet og demokratiforståelsen ikke er tydeliggjort godt nok (Briseid, 2012a; Lorentzen & Røthing, 2017; Stray, 2011). I Fagfornyelsen er intensjonen at det derfor skal være en tydeliggjøring og økt fokus på nettopp dette (Lorentzen & Røthing, 2017). Til forskjell fra hva tidligere forskning har vist uttrykker mine informanter et mer bevisst forhold til demokratimandatet og dets innhold. Det trekkes linjer fra formålsparagrafen som er gjengitt i Overordnet del, ned til demokratiopplæringen som foregår i klasserommet. Det kan finnes flere grunner til dette, og informantenes nylige arbeid med Overordnet del kan være en av grunnene for deres tydeligere forståelse av demokratimandatet. Både kunnskap, holdninger og verdier, samt kompetanse og ferdigheter trekkes frem av mine informanter i deres refleksjoner rundt demokratimandatet. Det kan ikke på dette tidspunkt argumentere for at demokratimandatet er tydeliggjort og helhetlig gjennomgående i Fagfornyelsen ettersom informantene ikke har jobbet grundig nok med kjerneelementene og fagplanen i samfunnsfag, men dette viser allikevel en bevisstgjøring hos dem hva gjelder demokratimandatet. Dersom praksis i implementeringsarbeidet av Fagfornyelsen på skoler i Norge blir å jobbe grundig med Overordnet del, kjerneelementer og fagplanene, vil det ut ifra mine informanters uttrykk kunne se ut til at det vil føre til et mer bevisst forhold til demokratimandatets innhold blant lærere. Etter hva informantene uttrykker kan det se ut til at Overordnet del i større grad preger undervisningspraksis og tas inn i det daglige lærerarbeidet enn hva Generell del har gjort.

6.4. Hvilke implikasjoner mener lærerne at demokratimandatet i Fagfornyelsen bør få for demokratiopplæringen?

Det er hittil redegjort for informantenes begrepsforståelse av sentrale begreper i Fagfornyelsen relevant for denne oppgaven, samt en redegjøring av informantenes tolkninger og refleksjoner av Fagfornyelsen i det arbeidet de har gjort med læreplanen hittil. I dette delkapitlet følger en redegjørelse av informantenes demokratiopplæring i henhold til undervisningspraksis. Informantenes tolkninger og refleksjoner, samt begrepsforståelse, vil ha implikasjoner for deres demokratiopplæring, og det er derfor interessant å se på hvordan dette kommer til uttrykk i deres undervisningspraksis. Det følger også et konkret eksempel på demokratiopplæring i henhold til Demokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema.

6.4.1. Hva preger lærernes utøvelse av demokratimandatet?

Som tidligere påpekt, opplever informantene både tillit og ansvar med Fagfornyelsen, og til dette knytter de både muligheter og bekymringer. En av mulighetene med dette, som trekkes frem av flere av informantene, er at de føler større frihet til å gjøre lokale tilpasninger. Ikke bare på skolebasis, men på elevgrunnlaget de har i sin elevgruppe. Dette anser de som en styrke ved Fagfornyelsen, Anne sier ”... jeg tror elevgrunnlaget i Norge er så ulikt at det kan legges opp til at å lære det som er viktig for seg for å bli på en måte aktive samfunnsborgere, som vi jobber aktivt for, det er alfa omega.”. Her er Anne inne på tankene om at elevene må kunne oppleve det de lærer som relevant, at de må kunne knytte dette til egne liv for å lettere kunne se nytten og verdien av kunnskapen og kompetansen. For hennes egen del forteller hun om en etnisk mangfoldig elevgruppe, og hvordan hun verdsetter muligheten til å kunne bruke dette positivt i klasserommet for å inkludere elevene selv. Trygve er også aktivt på og forteller om at han gjennomgående evaluerer elevgruppen han jobber med, og hvordan han tilpasser undervisningen til elevgruppen. Dette er ikke noe de gir uttrykk for at de har begynt med nå, dette ligger i deres profesjonalitet som lærere, men det de gir uttrykk for er at det er større rom for å basere undervisningen på elevgruppen og deres forutsetninger med Fagfornyelsen. Informantene uttrykker at en del av deres refleksjoner rundt demokratimandatet baseres på elevgruppen, dette ved at de i stor grad legger opp undervisningen ut ifra elevgruppens utgangspunkt og forutsetninger. Mangfold kan forstås som vesentlig aspekt ved demokratiske samfunn, og informantene trekker linjer til egne klasserom og påpeker hvordan mangfoldet i elevgruppen er vesentlig aspekt ved demokratiopplæringen. Informantene forteller at de gjør

evalueringer underveis angående hvilke kompetanser og ferdigheter deres elever trenger å øve og erfare i undervisningen for å kunne bli aktive demokratiske medborgere.

Videre viser informantene til demokratimandatets plass i samfunnsfag som en naturlig del av deres refleksjoner. Opplæring *om* demokratiet ser ut til å ha en naturlig plass i samfunnsfag gjennom fagets formål, kjerneelementene og informantenes egne tolkninger av demokratimandatet. Informantene, som samfunnsfagslærere, anerkjenner deres oppdrag i å gi elevene den kunnskapsbasen de trenger for å kunne utvikle sin politiske identitet. På denne måten uttrykker de opplæring *om* demokratiet som grunnlag for opplæring *for* og *gjennom* demokratiet. Kunnskapsdimensjonen er vesentlig for demokratiopplæring, men informantene omtaler demokratiopplæringen mer i retning av dannelsesperspektiver heller enn utdanningsperspektiver. I dette ligger at informantene uttrykker elementer innen aktivt demokratisk medborgerskap som essensielle i demokratimandatet, og det er da i stor grad kompetanser og ferdigheter som ikke nødvendigvis er målbare informantene trekker frem. Eksempler på dette er kritisk tenkning, samarbeid, argumentering og debatt m.m.. Dette er eksempler på kompetanse som informantene uttrykker de jobber målrettet med å øve hos elevene. De forteller om klasserom og undervisning som preges av debatt og diskusjon, respekt for hverandre, rom for uenighet og mangfold. Informantene uttrykker at i deres demokratiopplæring ligger en ambisjon om å ansvarliggjøre og selvstendiggjøre elevene, og tilrettelegge for utvikling av demokratiske kompetanser. De relasjonelle aspektene ved demokratiopplæring informantene trekker frem, for eksempel samarbeid, argumentere saklig for å fremme sin mening og utøve respekt for hverandre er tydelig til stede i informantenes klasserom.

I forbindelse med samfunnsfag viser de til fordelene ved at samfunnsrelevante problemstillinger i faget ofte fører til diskusjoner og debatter i klasserommet, samt kritisk tenkning og kontrafaktiske spørsmål. Klasserommet i samfunnsfag anses som naturlig plass å trene elevene i kompetanser og ferdigheter for aktivt demokratisk medborgerskap, og hvor det er rom for elevene til å trekke linjer til sin egen livsverden og bruke egne erfaringer inn i undervisningen. Et viktig aspekt ved demokratiopplæring slik informantene forstår det, er å la elevene ta med seg sin livsverden inn i klasserommet. De har selv erfart at engasjementet i utvikling av demokratiske kompetanse og ferdigheter er større når elevene har kjennskap til temaet det jobbes med. Igjen dreier informantenes refleksjoner seg om elevgruppen, og

hvordan elevgruppen er med å påvirke demokratiopplæringen selv med de forutsetninger, bakgrunn og ressurser de bringer inn i klasserommet. Det er viktig å påpeke at informantene anser demokratimandatet å være tydelig i Overordnet del, og dermed overbærende for opplæringen i norsk skole. Når det her trekkes linjer til informantenes refleksjoner om demokratiopplæring i samfunnsfagets klasserom, er det fordi denne oppgaven ønsker dypere forståelse av samfunnsfaglæreres forståelse av demokratimandatet. Kompetansene og ferdighetene informantene viser til er ikke fagbasert, de vil kunne utøves og trenes i flere fag, og som påpekt tidligere trekker informantene demokratiopplæringen inn i andre undervisningsfag også der det er relevant.

Informantenes demokratiopplæring er mye preget av deres medborgerskapsforståelse. Gjennomgående i deres refleksjoner om demokratiopplæringen er at de trekker linjer til elevene, og deres forståelse av demokratisk medborgerskap. Dette viser at informantene er bevisst viktigheten av å utvikle elevenes politiske identitet gjennom helhetlig demokratiopplæring (Koritzinsky, 2014; Stray, 2011). Elevenes erfarte demokratiopplæring i skolen bør ha et fremtidig mål om politisk engasjement. Informantene er tydelige på at demokratiopplæringen bør preges av et samfunnsmessig mål ved at elevene skal tilegne demokratisk kompetanse, dette med hensikt om å ha et bevisst forhold til sin deltakelse i det demokratiske samfunnet. Kunnskap om demokratiet er grunnlag for videre erfaringer med demokratiske prosesser, og kompetansene elevene øves i og utvikler i skolen skal gjenspeile samfunnsmessige situasjoner elevene vil komme til å møte senere i livet. Når informantene snakker om kompetansebegrepet tillegger de dette et innhold som tenderer mot Ludvigsenutvalgets brede kompetansebegrep (Se kap. 3.6. og 3.6.1.). De emosjonelle og sosiale sidene, samt etiske overveininger, er del av informantenes forståelse av demokratiopplæringens innhold. Demokratiopplæringen skal utvikle politisk identitet hos elevene både i skolen og for livet utenfor skolen, og informantene uttrykker at Ludvigsenutvalgets fire aspekter ved kompetansebegrepet bør inngå i demokratiopplæringen, henholdsvis fagspesifikk kompetanse, kompetanse i å lære, kompetanse i å utforske og skape, og kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta (NOU 2015:8).

6.4.2. Demokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema – et konkret eksempel

Ettersom opplæring *for* og *gjennom* demokratiet er vesentlig del av informantenes demokratiopplæring, vil jeg videre redegjøre kort for et konkret eksempel på hvordan informantene har tilrettelagt for elevenes møte og erfaringer med demokratiske prosesser. Det er med utgangspunkt i konkretisering av det tverrfaglige temaet Demokrati og medborgerskap at noen av informantene viser til eksempler på prosjektarbeid de har innført på skolen. Jeg vil her vise til Idas beskrivelser av hvordan de har organisert prosjektarbeidet, og hvilke elementer av demokratiopplæring de har inkludert i dette arbeidet. Jeg velger å vise til dette eksemplet fordi det er en tydelig konkretisering av demokratiopplæringen, samt at det er uttrykk for sentrale elementer i informantenes forståelse av demokratimandater. På tross av at dette er eksempel fra Idas undervisningspraksis, viser det til mange av refleksjonene flere av informantene gjorde underveis i intervjuene, og er dermed et uttrykk for gjennomgående refleksjoner av demokratimandater hos informantene.

Ida og hennes kollegaer har organisert prosjektarbeid på trinnene basert på de tre tverrfaglige temaene i Overordnet del (Utdanningsdirektoratet, 2017, kap. 2.5.). På trinnet hun nå jobber har de prosjektarbeid om ”2. Verdenskrig”, og dette har de plassert innenfor det tverrfaglige temaet Demokrati og medborgerskap. Sammen med sine kollegaer har de kommet frem til temaer som omhandler demokrati og medborgerskap, og satt rammer for elevenes arbeid med dette. De har gjennomgått alle aktuelle fagplaner og trukket ut og konkretisert kompetansemål som inngår i prosjektarbeidet. På denne måten har de trukket demokrati og medborgerskap nærmere de ulike fagene ved å koble kompetansemålene til tematikken. Videre har de listet opp kriterier for uttrykks- og presentasjonsform på elevenes arbeid, et eksempel på dette er ”kreativ uttrykksform”, men videre står elevene fritt til å velge tema innenfor ”2.

Verdenskrig”. Her argumenterer Ida for hvordan de har inkludert øvelse i demokratiske kompetanser og ferdigheter, samt demokratiske temaer inn i samme undervisning. Elevene må argumentere for sitt valg av tema på en saklig måte, og de må gå kritisk til verks for å innhente informasjon og kunnskap om temaet de velger. Ida forteller videre at de overfor elevene har uttrykt at de ønsker et velbegrunnet og gjennomarbeidet prosjekt. Prosjektet er i tillegg todelt. En del er gruppearbeid, altså må elevene jobbe mot et felles mål, og de må samarbeide og løse konflikter og utfordringer underveis. Den andre delen er individuell, og eleven sitter dermed med ansvar for å ta aktiv del i sin egen læringsprosess. Dette er en enkel gjengivelse av det tverrfaglige prosjektarbeidet, men det viser noen tendenser fra denne

skolens fortolkninger av Demokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema. Både innholdet og arbeidsmetodene fordrer aktiv deltakelse fra elevenes side, samt at de trener elevene i demokratiske kompetanser og ferdigheter, og det legger opp til selvstendigjøring og ansvarliggjøring av elevene i deres egen læringsprosess. Her er demokratiopplæringen tydelig preget av kunnskapsdimensjon, kompetansedimensjon og handlingsdimensjon.

6.4.3. Oppsummering – Hvilke implikasjoner mener lærerne at demokratimandatet i Fagfornyelsen bør få for demokratiopplæring?

Informantene er i aller høyeste grad opptatt av å legge opp til demokratiopplæring som tilrettelegger for utvikling av demokratiske kompetanser og ferdigheter hos elevene basert på deres forutsetninger. De har mål om å utdanne elevene til fremtidige aktive demokratiske medborgere, men er bevisst på at dette ønsker de delvis å gjøre på elevenes premisser. De fremmer her fordelene av å la elevenes livsverden være del av demokratiopplæringen.

Demokratiopplæringen anses å ha en naturlig plass i samfunnsfag, da fortrinnsvis som opplæring *om* demokratiet. Opplæring *for* og *gjennom* demokratiet har sin plass i alle fag, og bør inkluderes der det passer. Demokratiske kompetanser som for eksempel kritisk tenkning, å føre saklig debatt og å argumentere, er vesentlige aspekter ved dette og bør inkluderes i alle fag. Demokratiopplæringen knyttes her til et dannelsesbegrep. Demokratiopplæringen består i stor grad av kompetanser som ikke er direkte målbare, hvilket informantene er svært positive til å inkludere i undervisningspraksis, men dette ses altså i et spenningsforhold mot dagens resultatorientering i skolen. Demokratiopplæringen blant informantene er preget av deres medborgerskapsforståelse. Dette vises ved at kunnskapsdimensjonen omtales som grunnlag for videre demokratiopplæring og utvikling av demokratisk kompetanse. Informantene uttrykker en av ambisjonene ved deres demokratiopplæring å være å tilrettelegge for elevenes utvikling av politisk identitet, og å utruste de med kompetanser og ferdigheter de trenger for å bli aktive demokratiske medborgere i dag og for fremtidens demokratiske samfunn.

Skolen har blitt kritisert for å skulle fremme demokrati, samtidig som det kan oppleves som en lite demokratisk institusjon hvor elevene har liten reell innflytelse på sin skolehverdag (Breivega et al., 2019; Koritzinsky, 2014). For helhetlig demokratiopplæring vil det være viktig å inkludere elevene i større grad i det som skjer i skolen, slik at de opplever økt demokratisk spillerom i skolen og at de opplever å kunne være aktive medborgere på skolen som demokratisk arena. Dette har Ida, sammen med sine kollegaer og skoleledelse, gått inn for i deres organisering av undervisning på skolen basert på tolkninger av Demokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema. I deres tverrfaglige prosjekter er det i stor grad lagt opp til elevdeltakelse og medbestemmelse hva gjelder for eksempel arbeidsmetoder og lærestoff, og eleven er nødt for å ha et nært, konstruktivt og kritisk blikk på sin egen læringsprosess. Basert på undervisningspraksis informantene fremlegger, kan det se ut til at en del av demokratiopplæringen legger opp til aktiv elevdeltakelse, hvilket prosjektarbeidet ovenfor er konkret eksempel på.

Kap. 7. Diskusjon

Skolen er sentral institusjon i det demokratiske samfunnet, og en svært viktig aktør i utdanningen til demokratisk medborgerskap. Det er i skolen elevene møter hverandre og det er dermed en arena for å trene og utvikle aksept og forståelse for hverandre, diskutere og debattere, samt utvikle felles holdninger og verdier som forutsetning for et godt fungerende demokratisk samfunn (Madsen & Biseth, 2014a). Det er i skolen forskjellighet samles, og dette gir forutsetning for å etablere en hensiktsmessig demokratisk praksis og forståelse. I kap. 6 ble informantenes fortolkninger av demokratimandatet i Fagfornyelsen presentert, i tillegg ble det lagt frem et konkret eksempel på demokratiopplæring. På bakgrunn av dette presenteres en diskusjon av sentrale aspekter ved demokratimandatet i Fagfornyelsen i dette kapitlet. Funn og teori diskuteres i lys av problemstillingen presentert i kap. 1.1.: *Hvordan tolker samfunnsfaglærere på ungdomsskolen demokratimandatet i Fagfornyelsen, og hvilke implikasjoner mener lærerne dette bør få for demokratiopplæring?*

7.1. Helhetlig demokratiopplæring

Ludvigsenutvalgets presisering av demokratimandatet i skolen kan oppfattes som en kritikk av LK06. LK06 har ikke prioritert demokratimandatet i særlig grad, og har fått kritikk for en demokratiforståelse som er uklar (Stray, 2010; Sundeng, 2017; Sætra & Stray, 2019).

Demokratimandatet kommer tydeligere til uttrykk i Overordnet del (2017) enn det har gjort i Generell del (1993), samt at i samfunnsfag står det både i fagets kjerneelementer som kulepunktet ”Demokrati og medborgerskap” (2018), og det er del av fagplanen for samfunnsfag (2018c). Dette burde tilsi at demokratiopplæringen har fått en tydeligere plass i Fagfornyelsen og at dette vil ha innvirkning ikke bare kunnskapspolitisk, men også komme til uttrykk gjennom undervisningspraksis i skolen.

Det kan være bekymringsfullt om demokrati oppleves som noe selvsagt av lærere ettersom skolen er en samfunnsinstitusjon i det demokratiske samfunnet i Norge, og en kan ikke la tilfeldighetene styre forståelsen for demokrati ettersom demokratimandatet er en overordnet oppgave for skolen (Biseth, 2014). Dette argumenterer for et grundig arbeid med demokratimandatet i skolen. For at demokratimandatet skal kunne gjennomsyre skolens aktiviteter slik det er intendert, bør det være gjennom bevisst arbeid og oppe til kontinuerlig

diskusjon og refleksjon. Måten demokratimandatet arbeides med i skolen, vil prege hvordan demokratiopplæringen realiseres i praksis. Der hvor Generell del i LK06 tidligere har fått mye kritikk hva gjelder demokratimandatet, antyder dog mine funn en noe tydeligere begrepsavklaring i Fagfornyelsen blant lærere. Om det nylige arbeidet med Fagfornyelsen og Overordnet del er grunn til informantenes refleksjoner om demokratimandatet, vil bare tiden vise. For å kunne etablere en solid demokratiopplæring i skolen, er det nødvendig å diskutere demokratiets innhold og prinsipper slik at skolen arbeider ut fra en felles referanseramme hva gjelder demokratiets innhold og prinsipper, samt begrepsinnhold (Madsen & Biseth, 2014b). Det kan se ut til at arbeidet med Fagfornyelsen har vært et positivt bidrag i dette henseende.

Hvilken forståelse som ligger til grunn for demokratibegrepet er avgjørende for hvilket innhold en tillegger demokratiopplæringen, og basert på mine informanternes tolkninger og forståelse er det ingen entydig begrepsavklaring i Fagfornyelsen. Dette vil kunne innebære en risiko for at man i skolen viderefører demokratiopplæring som er preget av lokale tolkninger og dermed en lite helhetlig, systematisk demokratiopplæring. Samtidig er det viktig å ikke være for ensidig i forståelsen av demokratibegrepet, ettersom både demokrati og medborgerskap er dynamiske begreper som skapes og fortolkes i takt med samfunnets endringer (Koritzinsky, 2014; Olsen, 2014; Stray, 2012). Dette vil si at en endelig forståelse av begrepsinnhold kan være vanskelig å avgjøre. Men det er viktig å ta med seg det sentrale poenget, nemlig at en diskusjon om begrepsinnhold og en viss begrepsavklaring er nødvendig for uttelling og for å kunne realisere demokratimandatet. Så vil det kanskje heller være nødvendig å debattere de sentrale begrepene med jevne mellomrom, men uavhengig av hvilken forståelse en enes om, vil en avklaring føre til en mer solid og hensiktsmessig demokratiopplæring i skolen. Et slikt arbeid har informantene nylig gjennomført. Det lokale læreplanarbeidet er et svært viktig ledd i læreplanarbeid, ettersom sentral politisk makt også har sine begrensninger. Læreplanarbeidet må inn i den enkelte skole dersom den skal ha effekt på det praktiske arbeidet (Gundem, 1990).

Det som også er et vesentlig aspekt i demokratiopplæringen er at en redegjør og tydeliggjør en *pedagogisk* forståelse av begrepsinnhold. Dette gjelder sentrale elementer som eksempelvis ”demokrati og medborgerskap”, ”demokratisk medborgerskap” og ”demokratisk kompetanse”. Kun på den måten vil en kunne forvente at elevene dannes og utdannes til aktive, bevisste demokratiske medborgere (Stray, 2012). En slik avklaring er nødvendig for å

kunne realisere demokratimandatet gitt i formålsparagrafen slik det er intendert, og en begrepsavklaring i læreplanverket vil ha en påvirkning på forståelsen og utøvelsen av demokratimandatet i skolen. De politiske ambisjonene må tydeliggjøres for at en skal kunne nærme seg en helhetlig demokratisk opplæring i skolen (Stray, 2012). Det vil være utfordrende for lærere i skolen å realisere sitt demokratimandat dersom det er usikkerhet rundt hva det innebærer. En solid kunnskapsbase og –forståelse av demokratimandatets innhold er avgjørende for en grunnleggende god og systematisk demokratiopplæring (Stray, 2012).

Demokratiopplæringen skal sørge for et funksjonelt og hensiktsmessig demokratisk samfunn i fremtiden, hvilket er ambisjoner som angår systemiske og institusjonelle aspekter ved demokratiet. Men det er også viktig å huske på de mer individuelle aspektene ved dette, nemlig at demokratiopplæringen skal gagne de unge, elevene (Børhaug, 2017; Stray, 2012). Børhaug (2017) uttrykker en bekymring for at demokrati og medborgerskap slik det er presentert i Fagfornyelsen fremmer en politisk oppdragelse som er individualisert og avpolitisert. Her er en av utfordringene han påpeker at demokratiopplæringen i for stor grad tar for seg elevenes egen livsverden, og at det er deres egne individuelle politiske erfaringer som er grunnlag for medborgerskapsoppdragelsen. Her fremkommer spenningen mellom det individuelle og det institusjonelle som er lagt frem i kapittel 3.7.. På en annen side er det slik at elevenes egne kompetanser, ferdigheter og erfaringer er vesentlig del av demokratiopplæringen, og det er i møte med demokratiske prosesser og verdier i hverdagen den demokratiske kompetanseutviklingen skjer. Det er når elevene selv får politisk erfaring at demokratiopplæringen er et faktum (Breivega et al., 2019; Koritzinsky, 2014; Stray, 2011).

Det er ingen ensidig tolkning eller forståelse av demokratiet som er avgjørende, fordi tema om demokrati er vanskelig. Dess viktigere kan det være at lærere, i sitt demokratimandat, reflekterer over deres forståelse av og innhold i sentrale demokratiske begreper og forståelser. Det er slik lærere vil kunne tilrettelegge for utvikling av elevenes demokratiforståelse, hvilket er viktig ettersom de unge er bærere av fremtidens demokratiske samfunn (Berge & Stray, 2012). Berge og Stray (2012) påpeker demokratimandatets gjennomgående posisjon i skolen for å utvikle ferdigheter og kompetanser for demokratisk medborgerskap, som en utdanningsinstitusjonell forpliktelse. Det er viktig å arbeide med og forske på demokratimandatet i den norske skolen for å på best mulig måte utvikle og styrke demokratiopplæringen, slik at dagens elever forberedes på og øves i demokratisk deltakelse.

Det er tidligere i denne oppgaven påpekt en dynamisk dimensjonen ved et demokratisk samfunn, den samme betegnelsen kan brukes om demokratiopplæringen – det er vesentlig at dette debatteres, argumenteres og forskes på for å stadig utvikle og tilrettelegge hensiktsmessig demokratiopplæring. Demokratiopplæringens innhold bør preges av utvikling og fleksibilitet, ettersom samfunnsprosesser og -former endrer seg (Stray, 2012).

Demokratiopplæring må inn i fagene i skolen, og elevene må være aktive og få egne erfaringer for å øve politisk deltakelse. Det er liten tvil om at Stray (2012) forstår demokratimandater og demokratiopplæring som en integrert del av fag, og at det er slik demokratiopplæringen bør foregå i den norske skolen heller en demokratiopplæring som noe eget utenfor fagene. Det kan også argumenteres for at det er slik demokratiopplæring fremstilles i styringsdokumentene, som et sentralt innhold i skolehverdagen (Madsen & Biseth, 2014b). Dette kommer til syne blant annet ved at det fremkommer i både Overordnet del og i fagplanene. I stor grad forstår mine informanter demokratimandater som overbærende for alle lærere, og de impliserer et tydeligere demokratimandat ved at flere lærere omtaler demokratimandater som del av deres undervisningspraksis i dag, spesielt etter arbeidet med Overordnet del. Bevisstheten rundt helhetlig demokratiopplæring er stor, og informantene uttrykker demokratiopplæring som større integrert del av fag, og uttrykker at flere faglærere snakker tydeligere om demokratimandater enn de har gjort tidligere.

Nora Mathè gjennomførte våren 2019 sitt doktorgradsprosjekt, og viser til funn som er vesentlig å se i sammenheng med denne oppgavens tematikk (Mathé, 2019). Mathès utvalg bestod i hovedsak av norske elever i videregående, men det er relevant i denne sammenheng fordi hennes forskning viser til noen tydelige trekk blant norsk ungdom hva gjelder demokrati og medborgerskap i lys av begreper, holdninger og refleksjoner. Disse elevene har gjennomført norsk grunnskole, og deres kunnskaper og ferdigheter omkring demokrati vil være påvirket av deres erfarte demokratiopplæring. Dermed er det interessant å se kort på sammenhengen mellom Mathès forskningsresultater og egne funn. Et av de tydeligste funnene som fremkom i Mathès forskning var at demokrati først og fremst, og tilnærmet automatisk, knyttes til ”folkestyre”. Dette er en instrumentell tolkning av demokratibegrepet. Innenfor emnet ”folkestyre” knytter elevene medborgerskapsrollen opp til valg, rettigheter og plikter. Videre fant hun variasjoner blant elevene som omhandlet i hvilken grad de reflekterte rundt dette, og hvilken rolle en har, eller kan og bør, utøve som medborger i det demokratiske

samfunnet. Her er likheter mellom egne funn og Mathès forskning, hvor en instrumentell og smal forståelse av demokrati og medborgerskap stadfestes før videre utdypning og forståelse redegjøres hos informantene.

Et av funnene til Mathè dreier seg om at elevene hun har forsket på knyttet tema om demokrati og medborgerskap i stor grad til voksenlivet, altså som et viktig element som kommer først senere i livet (2019). Dette er interessant i henhold til demokratididaktikkens premisser om å knytte demokratiopplæringen til elevenes egne liv og la de erfare og få kunnskap om deres egen medborgerrolle, også som barn og unge deltakere i samfunnet. Dersom en skal lykkes med demokratiopplæringen i skolen bør undervisningen inneholde opplæring *om, for og gjennom* demokratiet, som argumentert ovenfor. Dette er nettopp for å belyse for elevene hvordan en kan delta i samfunnet på mange ulike måter og i alle livets stadier. Den fremtidige deltakelsen er naturligvis viktig, og politiske prosesser ved demokratiet som for eksempel valg, stemmerett, partier og politikere er noe av det mest grunnleggende, men det er nettopp allsidigheten ved demokratiet en ønsker å formidle i skolen (Koritzinsky, 2014). Vi må åpne for konstruktiv kritikk og flersidighet i demokratiopplæringen. Mine informanter uttrykker uten tvil et ønske om at deres elever skal se fordelene av å delta i samfunnet, og at de skal ha kunnskap og erfaring om ulike måter å gjøre dette på. Demokratiets dynamiske aspekt bør her være integrert del av demokratiopplæringen (Koritzinsky, 2014; Olsen, 2014).

Mathès forskning viser til en trend om at det er den fremtidige deltakelsen som vektlegges av unge (2019), men slik mine informanter reflekterer demokratimandateret i Fagfornyelsen handler det i større grad om demokratiopplæring innen en bred demokratiforståelse. Dette forstått som at elevene skal forstå sin medborgerrolle både for dagen i dag, og for fremtiden. Dette viser igjen et behov for en klargjøring og bevisstgjøring i henhold til forståelse av og innholdet i demokratiopplæringen. Skal lærere formidle demokratiforståelse og veilede elever til å forstå hvordan de selv inngår i det demokratiske samfunn, bør det være en felles grunnleggende forståelse.

Hvilken opplevelse unge i dag har av sin mulighet til å delta og påvirke politiske prosesser, vil ha følger for deres politiske engasjement også i fremtiden (Hegna & Silseth, 2018). Dermed er det en klar sammenheng for hvorfor demokratiopplæring bør ha en sentral rolle i skoleverket, fordi kunnskap og erfaring i det politiske landskapet som unge medborgere vil ha innvirkning på det politiske samfunnet i fremtiden. Dette gir igjen legitimt grunnlag for å argumentere for viktigheten av å forske på demokratiopplæring i skolen. Dersom en skal kunne ønske et solid, politisk og demokratisk samfunn i dag og i fremtiden, kan ikke demokratiopplæringen preges av usikkerhet. I skolen trengs kunnskap og erfaring for en demokratiopplæring i tråd med teorien, opplæring *om, for* og *gjennom* demokrati (se kap. 3.5.). Kunnskap om demokratiet er et premiss for deltakelse, men minst like viktig, og hvilket støtter opp om en helhetlig demokratiopplæring, er politisk mestringstro (Hegna & Silseth, 2018). Dersom elevene får øvd og erfart at de mestrer politisk deltakelse, for eksempel gjennom argumenter, debatter og kunnskapsinnhenting, vil de opparbeide politisk mestringstro som i sin tur vil kunne bidra til økt politisk deltakelse i fremtiden. Dette er vesentlig kunnskap å ha med seg i utøvelsen av Fagfornyelsen og demokratiopplæring i skolen. Teori og forskning viser at kunnskapen i seg selv ikke er godt nok, det deltakende og erfaringsbaserte aspektet må være del av demokratiopplæringen.

7.2. Demokratimandatet i Fagfornyelsen

Tidligere undersøkelser har vist at lærerne tar størst hensyn til kompetansemålene i sin planlegging og gjennomføring av undervisning, og at den generelle delen av læreplanverket ikke brukes aktivt i hverdagen (Koritzinsky, 2014; Sundeng, 2017). I henhold til demokratimandatet er det rettet kritikk mot LK06 om at kompetansemålene ikke viderefører demokratimandatet fra generell del og formålsparagrafen, og at den dermed ikke er tydeliggjort i tilstrekkelig grad gjennom hele læreplanverket (Koritzinsky, 2014; Sundeng, 2017). På bakgrunn av dette diskuterer Sundeng (2017) om en endring i formuleringene i kompetansemålene vil være nødvendig for å tydeliggjøre demokratimandatet for lærere. Mine funn viser derimot til endrede tendenser. Informantene viser til et grundig arbeid og bevisst forhold til Overordnet del som retningsgivende for deres lærerarbeid. Det kan se ut til at Overordnet del brukes mer aktivt inn i undervisningsplanlegging enn hva Generell del har blitt brukt. Informantene har, sammen med kollegaer og skoleledelse, jobbet grundig med Overordnet del og en kan se konkrete tiltak de har gjennomført basert på deres tolkninger og konkretiseringer av Overordnet del. Et eksempel er innføringen av prosjektbasert arbeid med

de tverrfaglige temaene som utgangspunkt (Se kap. 6.4.1.). Informantene anser elementer i Overordnet del å være direkte relevant og integrert del av deres undervisningspraksis. I tillegg trekker de frem kjerneelementene, som er nytt med Fagfornyelsen. Informantene uttrykker at kjerneelementene fungerer som bindeledd mellom Overordnet del og fagplanene, og at det konkretiserer og tydeliggjør fagenes innhold og egenart. De opplever Fagfornyelsen mer helhetlig og sammenhengende enn LK06, blant annet uttrykker de at de ser det mer relevant å ta i bruk hele læreplanverket Fagfornyelsen, der de tidligere har brukt fortrinnsvis kompetansemålene i planleggingen. Lilly forteller om en konkret endring i lys av deres arbeid med Fagfornyelsen. I forbindelse med Overordnet del og de tverrfaglige temaene har lærerne på denne skolen jobbet i tverrfaglige grupper hvor de har gjennomgått Fagfornyelsen grundig, inkludert fagplanene. Der hvor seksjonsinndelingen har vært avhengig av fag tidligere, jobber de nå i tverrfaglige team. Lilly forteller at dette er første gang hun har lest gjennom alle fagplanene, inkludert i de fagene hun ikke underviser i, og hun opplever at hun ser mye tydeligere sammenheng og forståelse for det tverrfaglige arbeidet med Fagfornyelsen enn hun har gjort med tidligere læreplanverk. Dette er et eksempel på hvordan Fagfornyelsen i større grad legger opp til aktiv bruk av alle elementene den består av og hvordan informantene knytter Overordnet del, kjerneelementer og fagplaner nærmere hverandre enn de har gjort tidligere. Informantene uttrykker i sine sammenligninger mellom LK06 og Fagfornyelsen at Overordnet del i Fagfornyelsen oppleves mer relevant for deres daglige undervisningspraksis enn generell del har gjort i LK06. Arbeidet med Overordnet del har vært det første skrittet mot implementeringen av Fagfornyelsen for informantene, og allerede i dette arbeidet har lærerne organisert seg mer tverrfaglig og benyttet sine tolkninger og refleksjoner fra Overordnet del inn i sin organisering og undervisning. Demokratimandatet står tydeligere i Overordnet del, og Demokrati og medborgerskap er ett av tre tverrfaglige temaer informantene har jobbet med i tverrfaglige team. Slik ser det ut til at demokratimandatet er tydeliggjort for lærere i Overordnet del, og at dette diskuteres i mye større grad av lærere med Fagfornyelsen enn det har gjort med LK06. Det kan fortsatt diskuteres om endring i kompetansemålene bør foretas for å eksplisitt markere demokratimandatet i fagplanene, men mine funn viser til at lærere er mer bevisst demokratimandatet gjennomgående i Fagfornyelsen, og at dette oppleves som mer helhetlig enn LK06.

Demokratiopplæringen bør også bestå av opplæring i demokratiske ferdigheter. Koritzinsky (2014) påpeker verdien i å la elevenes ta større del i sin opplæring som god øvelse i demokratiske ferdigheter, eksempelvis gjennom å være aktivt med i utvelgelsen av lærestoff, arbeidsmetoder og vurdering. Dette er direkte overførbart til hvordan Ida og hennes kollegaer har lagt opp prosjektundervisningen i det tverrfaglige arbeidet på skolen. Dette som resultat av deres fortolkninger av Fagfornyelsen. Koritzinsky skriver ”.. *nettopp at elevene selv, riktignok veiledet av lærere, velger deltemaer, problemstillinger, metoder og presentasjonsform innenfor det bredere prosjektemnet.*” (Koritzinsky, 2014, s. 114). Prosjektarbeidet Ida fremlegger er et eksempel på et steg i retning av å tilrettelegge for utøvelsen av helhetlig demokratiopplæring. Ida forteller at det har vært ”skummelt” å overlate såpass mye til elevene selv, men at de stadig har blitt positivt overrasket over elevenes prestasjoner, kreativitet og innsats i de gjennomførte prosjektene.

Forskning viser at elevene primært får opplæring *om* demokratiet, mens holdningene blant lærere er at undervisningen bør inneholde opplæring *om, for* og *gjennom* demokratiet (Koritzinsky, 2014). Dette vitner om at lærere er bevisst hva helhetlig demokratiopplæring bør inneholde, men at det er utfordringer med å gjennomføre dette i praksis. De tre nivåene bør være likeverdige i demokratiopplæringen, men det kan se ut til at utfordringen ligger i en altfor ensidig demokratiopplæring som vektlegger kunnskapsdimensjonen i høyere grad enn de andre. Det positive som kan trekkes ut av dette er at lærere viser en bevissthet rundt helhetlig demokratiopplæring, og at de uttrykker vilje til å i større grad vektlegge opplæring *for* og *gjennom* demokratiet i sin undervisning. For å få til dette kreves kompetanse blant lærere, og mot til å prøve ut nye læringsmetoder og –aktiviteter som fremmer disse ferdighetene i større grad, samt at lærere føler rom for å fokusere på dette i undervisningen (Koritzinsky, 2014). Mine informanter uttrykker tendens til endring i denne retningen ettersom de har vurdert og reflektert disse aspektene i sin undervisningsplanlegging, og skolene har gjort endringer i undervisningsorganisering for å i større grad imøtekomme idealene for demokratiopplæring. Undervisningen fremstår gjennomtenkt og den er utarbeidet i et felles kollegiet hvor det er diskutert muligheter, begrensinger, fordeler og ulemper. Der teori og forskning har påpekt et ensidig fokus på kunnskapsdimensjonen i demokratiopplæringen, kan en nå ane en dreining mot mer helhetlig demokratiopplæring som

i større grad inkluderer alle opplæringsstrategiene i prinsippet om opplæring *om, for* og *gjennom* demokrati (se kap. 3.5.).

7.3. Demokratiopplæring – mellom danning og utdanning

Utfordringen med spenningsforholdet mellom vurdering og danning er et tema informantene adresserer, og det er også et tema som stadig er oppe til debatt i pedagogiske forum. Noe av problematikken rundt LK06 og demokratimandatet har vært den generelt sterke mål- og resultatstyringen, da demokratisk kompetanse innebærer elementer som er noe mer problematiske å vurdere. Dermed kan det fort skje at demokratiopplæringen kommer i bakgrunnen for ferdigheter og kompetanser som er enklere målbare. Dette er en sentral del av informantenes refleksjoner rundt demokratimandatet i Fagfornyelsen. De omtaler demokratiopplæringen som generelt noe positivt, og på mange måter som et dannende element i læreplanverket. Det de oftest trekker frem er nettopp demokratiske kompetanser som kan være vanskelig å vurdere eller måle oppnåelse av. Dette kan indikere at det trengs en ytterligere klargjøring av hva demokratimandatet innebærer og hvilket innhold dette skal ha i skolen med Fagfornyelsen. Demokrati og medborgerskap er et overordnet tema i Fagfornyelsen og informantene omtaler dette i positiv forstand, men det er en underliggende frykt for at den systematiske resultatstyringen en har sett i skolen de senere årene vil underminere essensen i demokratiopplæringen (Løberg, 2015). Sett i lys av de tre nivåene av opplæringsstrategier for demokratiopplæring – *om, for* og *gjennom* demokrati – vil en enkelt kunne måle elevene kunnskaper *om* demokratiet, men det vil være vanskeligere å vurdere eksplisitt opplæringen *for* og *gjennom* demokratiet. Her vil det også være vesentlig å trekke frem hensikten med Fagfornyelsen og mandatet til Ludvigsenutvalget, for der står det formulert eksplisitt et oppdrag om å vurdere grunnopplæringen mot krav om kompetanser i fremtidig samfunns- og arbeidsliv (NOU 2015:8, 2015). Her er et spenningsforhold som problematiserer og gjør det nødvendig med en avklaring. Demokratiopplæringen handler på flere vis om å utdanne medborgere for å opprettholde demokratiet i dag og for det fremtidige demokratiske samfunnet, men i dette ligger også spørsmål om dette er kompetanser som en bør og som skal vurderes og måles underveis i opplæringen. En av informantene trekker i forbindelse med dette frem tanken om ”det hele mennesket” og ”24-timers mennesket”, for den demokratiske kompetansen blir da ansett som vesentlig også utenfor skolen. Dersom demokratiopplæringen i størst grad handler om opplæring *om* demokratiet for å kunne tilfredsstillere behovet for målbarhet og resultatstyring, vil dette ha negative konsekvenser for

det fremtidige demokratiet ved at vi utdanner elever som blir mindre aktive og som ikke kjenner sin demokratiske kompetanse godt nok (Sætra & Stray, 2019).

Begrepet *danning* blir ofte brukt av mine informanter i deres referanser til Fagfornyelsen og demokratiopplæring, og det er sentral del av diskusjonen nedenfor. Her bør begrepsinnhold avklares, dette gjøres etter definisjon fra Breivega et al. (2019); (Aase, 2005). Her belyses motsetningene mellom danning og nytte. Danning handler ikke nødvendigvis om de målbare kunnskaper og ferdigheter, men om dypere innsikt og forståelse, og internaliseringen av grunnleggende holdninger og verdier (Breivega et al., 2019). Når informantene bruker begrepet danning er det også i forbindelse med opplæring *for* og *gjennom* demokrati. Dannelsingsperspektivet er noe som tilegnes hos den enkelte elev, og som er vanskeligere å måle resultater av. Danning knyttes til utviklingen av identitet og personlighet, og mer spesifikt politisk identitet i dette henseende. De demokratiske kompetansene og ferdighetene informantene beskriver og trekker frem, for eksempel, kritisk tenkning, samarbeid, saklig debatt og argumentering, kan plasseres innunder dette dannelsesbegrepet. Kunnskap må til som grunnlag for danning, men kunnskap i seg selv fører ikke nødvendigvis til danning (Breivega et al., 2019). Her kan kort trekkes linjer til klassisk danningsteori for å sette mine informanternes refleksjoner i sammenheng med teorigrunnlaget. Det er her særlig Wolfgang Klafki som har diskutert danningsteori i sine verk (Klafki, 1996). Han presenterer en modell hvor han kategoriserer dannelsesperspektiver i en tredeling. Material og formal danningsteori er hovedskillet i danningsteorien, mens Klafki presenterer også en tredje dimensjon, kategorial danning. Her belyses material og formal danning i forhold til hverandre. Material danning vektlegger innholdsperspektivet i danning, mens formal danning vektlegger den individuelle veksten og utviklingen. Klafki ser disse kategoriene for begrensede og derfor presenterer han en tredje kategori i sin dannelsesmodell, kategorial dannelse. Her ses material og formal danning i et dialektisk forhold, hvor kunnskap og personlig utvikling og identitet er i samspill. Informantene uttrykker i størst grad forståelse av kategorial dannelse i sine refleksjoner.

Briseid (2019) diskuterer spørsmålet om skolens todelte oppdrag i å danne elever i et system som i utstrakt grad vurderer målbare prestasjoner. Dette er en av hovedutfordringene mine informanter legger frem i henhold til demokratiopplæring. Utfordringene går ut på at kvalitetsvurderingssystemet i norsk skole i stor grad vurderer måloppnåelse, mens demokratiopplæring også innebærer et dannelsesperspektiv som ikke nødvendigvis kan måles like eksplisitt. I dette ligger en risiko for at demokratiopplæringen kommer i bakgrunn for resultater som kan måles og vurderes eksplisitt, ettersom det ofte er disse resultatene skoler vurderes ut ifra. Dette er med på å utfordre dannelsesoppdraget og demokratimandatet i norsk skole. Informantene uttrykker en svært positiv holdning til demokratiopplæring, men den største utfordringen de legger frem er at vurderingsgrunnlaget for demokratiopplæringen er vanskelig. På den ene siden vil det kunne være slik at om resultatorientering er styrende for skolen, vil det være vanskelig å vurdere demokratiopplæringen etter didaktiske prinsipper om opplæring *om, for og gjennom* demokratiet. På den andre siden vil det kunne frigjøre lærere i henhold til demokratiopplæring dersom skolen setter større fokus på kompetanseorientering i fremtiden. Demokratiopplæring i sin helhet vil være utfordrende å måle. Briseid (2019) påpeker hvordan demokratimandatet skolen er pålagt gjennom sentrale styringsdokumenter står i spenningsforhold til nøkkelbegrepene kvalitet og vurdering i skolen. En av konsekvensene av dette spenningsforholdet er at en i skolen sitter igjen med tvetydige styringssignaler. På den ene siden står dannelsesperspektivet sterkt, mens på den andre siden vurderes skolens kvalitet ofte på bakgrunn av elevprestasjoner og måloppnåelse i fag.

Her er spenningsforholdet som adresserer spørsmål angående læreres handlingsfrihet. I utgangspunktet var LK06 og Fagfornyelsen ment å gi mer handlingsrom for lærere, men dersom en i realiteten opplever at skolen vurderes ut fra elevprestasjoner vil prioriteringene ofte kunne gå i retning av målbar kompetanse, faktakunnskaper. Dette påpeker også mine informanter. En ser altså her hvordan vurderingssystemet, som er ment å sikre kvalitet i opplæringen, kan stå som utfordring mot skolens dannelsesperspektiv, her demokratimandatet. I tråd med Fagfornyelsen bør derfor en fornyelse av vurderingssystemene også foretas for å best kunne realisere skolens samfunnsoppdrag. Lærere bør få plass i sin yrkesprofesjonalitet og -skjønn til å vurdere kvalitet i skolen. Det bør jobbes målrettet, både på nasjonalt og lokalt nivå, for å inkludere både dannelsesperspektiv og utdanningsperspektiv i skolen. Dette for å sikre en kvalitativt god og helhetlig opplæring for elever i den norske skolen.

Briseid uttrykker en bekymring for uoverensstemmelsen mellom resultatorienteringen og skolens overordnede dannelsesoppdrag. Østby (2019) bringer også perspektiver inn i denne debatten ved at han belyser hvordan kompetanser for fremtidens skole ikke nødvendigvis er forenlig med dagens vurderingspraksis. Han påpeker hvordan skolen bør utvikle seg i takt med samfunnsutviklingen, men at en av utfordringene ved dette er at en ikke nødvendigvis vet hvilke spesifikke kompetanser som blir viktige i fremtidens samfunn. Dermed blir selvregulering og metakognisjon svært sentrale kompetanser skolen bør fremme, som Ludvigsenutvalget også påpeker (NOU 2015:8, 2015; Østby, 2019). Dette spesielt interessant i lys av informantenes refleksjoner ettersom det adresserer en del av kjernen i informantenes forståelse, innhold og bekymring omkring demokratiopplæring i skolen i dag. De omtaler kompetanser for fremtidens samfunn som vesentlig del av demokratiopplæringen, men belyser en stor utfordring i å tilpasse dette til dagens skole og den vurderingspraksis. Utfordringen, slik informantene uttrykker det, er at dagens vurderingspraksis vanskelig lar seg forene med demokratiopplæringens dynamikk og kompleksitet. Dette vil kunne føre til demokratiopplæring som nedprioriteres til fordel for målbare kunnskaper og resultater.

I diskusjonen om Fagfornyelsen, målstyring og vurderingspraksis skriver også Baskår, Norendal, og Johannesen (2019) om deres utfordringer med å forstå hvordan målstyring lar seg forene med dannelsesaspektet i Fagfornyelsen. Dagens vurderingspraksis i skolen har en instrumentell tilnærming til elevenes læringsprosesser, og det kan være problematisk å realisere skolens dannelsesoppdrag innenfor disse rammene (Baskår et al., 2019). Overordnet del av Fagfornyelsen uttrykker overordnede mål for skolen og beskriver elevenes læringsprosess også som dannelsesprosess, men i de mer spesifikke fagplanene er en fortsatt bundet til kompetansemål (Baskår et al., 2019). Dette kan oppleves problematisk dersom intensjonene i Overordnet del og kjerneelementene kommer i skyggen av kompetansemålene. Med LK06 har en sett at det i stor grad er kompetansemålene som er styrende for både undervisning og elevenes læring, altså skolens innhold (Baskår et al., 2019; Hodgson et al., 2012; Koritzinsky, 2014). Dersom kompetansemålene tolkes instrumentelt vil dette kunne føre til vurderingspraksis som fortsetter å vektlegger det målbare fremfor det ikke-målbare.

Vurderingspraksisen per i dag legger stor vekt på det eksplisitt målbare, og tendensen har vært en stadig sterkere resultatstyring i skolen. For å tilrettelegge for utvikling av ikke-målbare kompetanser i skolen må det tilrettelegges for å gjøre en del av skolens innhold mindre målbart, og inkludere dette i skolen (Baskår et al., 2019). Ikke-målbare ferdigheter og kompetanser kan vi legge til rette for å utvikle, men vi vil muligens aldri få et tydelig og ensidig svar på elevenes oppnåelse av dette etter en gitt skala. Kompetansene fremlagt av Ludvigsenutvalget, og som Fagfornyelsen bygger på, viser til denne type ikke-målbare kompetanser (Se kap. 3.6.1.). Igjen er en tilbake til spørsmålet om vurderingspraksis i henhold til Fagfornyelsen og demokratimandatet. I det pedagogiske fagfeltet er det en pågående diskusjon omkring vurderingspraksis, og for mine informanter er også dette et viktig tema ettersom det ofte trekkes frem. Det vil nok finnes ulike oppfatninger av hvordan vurderingspraksis i skolen realiseres på best mulig måte, men felles for informantene og øvrige som deltar i diskusjonen er en nysgjerrighet og iver etter å utarbeide en god vurderingspraksis i tråd med Fagfornyelsen. Mine informanter uttrykker ambisjon om å fremme det de anser som viktig kunnskap, kompetanser og ferdigheter i Fagfornyelsen, innenfor et system som gir de rammeverk til å danne og utdanne fremtidens samfunnsborgere. Dette handler om å jobbe for et hensiktsmessig og helhetlig skolesystem som ivaretar skolens komplekse samfunnsoppdrag om danning og utdanning. Til syvende og sist er det et spørsmål om skolens ambisjoner og intensjoner, og hva som må til for å danne og utdanne fremtidens medborgere på mest hensiktsmessig måte.

Det er dog viktig å påpeke at disse aspektene krever diskusjon og refleksjon. Vurdering er utvilsomt knyttet til læring og det er ikke her snakk om å avskaffe vurdering, men det er heller en diskusjon om hvilke former for vurdering som kan tilpasses ulike former for læring. Informantene er tydelige på at de synes det er viktig å vurdere for å kunne følge og utvikle elevenes læringsprosesser, men de uttrykker en usikkerhet rundt vurderingspraksis når det kommer til demokratiopplæringen som de forstår inneholder mye mer enn eksplisitt målbar kunnskap. Læreplaner som fremhever elevenes læring mer enn definert innhold og undervisning, de kompetanseorienterte, legger opp til en legitimering av skolen gjennom resultater skolen kan vise til (Aasen, Prøitz, & Rye, 2015). Et paradoks i dette er at friheten og tilliten som gis til læreres profesjonelle yrkesutøvelse kan oppleves å stå i et spenningsforhold mot økende standardisering som følger ved en sterkere resultatorientering. Dette er også refleksjoner mine informanter viser til. Det er med nysgjerrighet de påpeker utfordringene

rundt vurdering av demokratiopplæring, og de sier nokså tydelig at de er spente på vurderingsskrivene ettersom de ikke anser dagens vurderingspraksis å være forenlig med deres forståelse av demokratimandatet og prinsippene for helhetlig demokratiopplæring.

7.4. Demokrati – legitimering og kritikk

Demokrati er et dynamisk samfunnssystem som både må opprettholdes, videreføres og utvikles. I dette ligger et gjensidig avhengighetsforhold hvor politikken både blir påvirket og selv påvirker samfunnsmessige forhold. Dette argumenterer for viktigheten av å utdanne og danne aktive demokratiske medborgere. Det moderne, vestlige demokratiet er stort og omfattende, og det ligger en spenning i å skulle føre demokratisk politikk som balanserer hensynene til medborgernes interesser (Olsen, 2014). En av innvendingene mot demokrati som styreform har vært nettopp dette, at denne form for organisering er ineffektiv og at den kan neglisjere minoritetens interesser fordi den baserer seg på et flertallsstyre. Den demokratiske beslutningsevnen kan miste handlekraft dersom den blir for langtekkelig, fordi den sikter på å ta hensyn til medborgernes deltakelse og meninger (Koritzinsky, 2014; Olsen, 2014). En annen utfordring ved demokratiske prosesser er at mindretallets rettigheter kan forsvinne. Informantene trekker dette frem som reflekterte overveininger når det gjelder demokratiopplæring. For dem er en helhetlig demokratiopplæring en opplæring *om, for* og *gjennom* demokratiet, som vi har sett er i tråd med demokratipedagogikken. Samtidig poengterer de viktigheten av å fremstille en realistisk modell av demokrati som samfunnsorganisering, og i dette ligger også muligheten til å være kritisk. Å stille kritiske spørsmål, å påpeke de mindre effektive sidene ved demokratiet og diskutere muligheter og begrensninger ved denne styreformen, bør også inngå i demokratiopplæringen. Demokratiet og demokratiske verdier skal være grunnleggende for opplæringen i skolen, men når det kommer til demokratiopplæring påpeker de også viktigheten av å gi flersidig fremstilling av demokrati, og å åpne for å diskutere innvendinger mot demokratiet. For en helhetlig demokratiopplæring er det viktig at lærere er modige nok til å åpne for disse aspektene, da det er en vesentlig del av å forstå demokratiet og demokratiske prosesser. Historisk har det også stadig vært fremmet innvendinger mot demokrati, og som del av den kritiske tenkningen og profesjonelle utøvelsen er det viktig å ikke fremstille demokrati som eneste riktige, men også å kunne belyse dets begrensninger og utfordringer (Koritzinsky, 2014).

Med et dynamisk demokratibegrep kan det være utfordrende i politisk analyse å avgjøre hvor godt eller fungerende et demokrati er. Men historisk sett er det slik at det norske demokratiet har vært godt anerkjent, og det har vært ansett relativt stabilt og velfungerende (Olsen, 2014). Dette har blant annet vært uttrykt gjennom folkets tillit i henhold til hvordan demokratiet fungerer. Samtidig er vi nå inne i tider med store forandringer hva gjelder globalisering og internasjonalisering, hvilket informantene reflekterer over. Det norske demokratiet må i stadig større grad forholde seg til det internasjonale samfunnet, og dette setter det tidligere relativt stabile norske demokratiet på prøve ved at det møter nye utfordringer og problemstillinger (Olsen, 2014). Det er i senere tid stilt spørsmål om tilliten til det norske demokratiet har vært sterk fordi det er fortjent, eller om det er fordi det ikke har vært utsatt for store kriser (Olsen, 2014). Det er få tegn til at det norske demokratiets tilstand er truet, faktisk har politisk likegyldighet vært et større problem enn politisk sammenbrudd (Koritzinsky, 2014; Olsen, 2014). Allikevel ser en stor politisk uro rundt om i verden, og demokratier blir stadig satt på prøve. Det er derfor svært viktig å poengtere viktigheten av demokratiske medborgere som er opplyste og kunnskapsrike, og som har kompetanser og ferdigheter som gagnar demokratiet. Demokratisk politikk belager seg på medborgerne, og utviklingen skjer i takt med folket og folkets politikk. Med skolen som samlingspunkt for alle barn og unge voksne er dette en svært viktig institusjon for å ivareta dette oppdraget. Ida er også inne på disse utfordringene i hennes refleksjoner rundt demokratisk fellesskap.

Demokratiopplæringen bør ikke bære preg av pekefinger-moral og kun fremme demokratiet som rent positivt, å lære om demokratiet innebærer også å lære om innvendingene og utfordringene ved demokratiet (Koritzinsky, 2014). Det har vært innvendinger mot demokratiet, det finnes fortsatt innvendinger mot demokratiet som er verdt å belyse, og det finnes også andre styreformene i verden i dag. Elevene bør erfare et nyansert bilde av ulike styringsprinsipper og de bør opparbeide en forståelse for dette. Dette inkluderer demokratiet. Elevene skal ikke få et forenklet bilde av demokratiet og hva det innebærer, de skal kunne se flere sider ved demokratiet som styreform og diskutere dette (Koritzinsky, 2014). Trygve er inne på dette når han gjør konstruktive refleksjoner i forbindelse med fremstillinger i læreboka i samfunnsfag. Han påpeker hvordan læreboka gir forenklete og stereotypiske fremstillinger. Et eksempel han trekker frem er beskrivelsene hva gjelder "ideologi" i samfunnsfagboken, disse beskriver han som lite nyansert. Samtidig er Norge et demokratisk samfunn, og elevene skal utdannes til demokratiske medborgere for fremtidens demokratiske

samfunn. Det vil være et viktig aspekt ved læreres demokratimandat å balansere en nyansert og realistisk fremstilling av demokratiet, samtidig som det står uttrykt i Overordnet del at ”Opplæringen skal fremme oppslutning om demokratiske verdier og demokratiet som styreform” (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 9)

Viktigheten av også å trekke inn problemstillinger og temaer av kontroversiell karakter påpekes av flere i diskusjonen om skolens demokratimandat (Se f.eks. Breivega et al., 2019; Koritzinsky, 2014). Da vil demokratiopplæringen bli mer autentisk og virkelighetsnær for elevene. Det er misforstått pedagogisk prinsipp at en bør unngå kontroverser i skolen, demokratiopplæringen bør heller innebære disse kritiske aspektene (Breivega et al., 2019). Elevene må øves i kommunikasjon, samhandling og å håndtere uenighet, dette er del av demokratisk danning og eksplisitt uttrykt i arbeidet med Fagfornyelsen (se kap. 3.6.1.). Her er det hensiktsmessig å trekke linjer til Iversens (2014) begrep om uenighetsfellesskap, og tanken om at fellesskapet ikke nødvendigvis belager seg på konsensus blant alle deltakerne. Ifølge Iversen vil en klasse være et eksempel på et slikt uenighetsfellesskap, dette basert på at det møter Iversens tre kriterier for definisjonen av et uenighetsfellesskap. For det første er fellesskapet relativt tilfeldig satt sammen, for det andre skal fellesskapet preges av en ikke-voldelig uenighet, og for det tredje er fellesskapet i prosesser som krever felles handlinger (Iversen, 2014). Å gjøre klasserommet til et opplevd fellesskap hvor en søker å bruke demokratisk kompetanse til å løse konflikter og utfordringer, vil være tydelig uttrykk for opplæring *for* og *gjennom* demokratiet.

Et demokrati er avhengig av oppslutning og tillit hos folket, men demokratisk utvikling er i tillegg avhengig av en sunn kritikk og skepsis (Koritzinsky, 2014; Olsen, 2014).. Opposisjon vil kunne utfordre det etablerte, og er fruktbart for utvikling. Dette vil ikke si at all opposisjon fører til endring, men like viktig er debattene og diskusjonene om det etablerte. På den måten vil en kunne videreføre de velfungerende elementene, og justere de mindre velfungerende elementene. En sunn kritikk vil bidra ved at en tar konflikter når de oppstår og åpner for tilpasning underveis. Dette gjelder på samfunnsnivå, men er også like viktig å ta med inn i demokratiopplæringen. Dette uttrykker også mine informanter som viktig aspekt ved demokratiopplæringen de gjennomfører i sine klasserom. Debatt, diskusjon, kritisk tenkning, flersidighet og argumentasjon går igjen flere ganger hos informantene, og de er opptatt av å trene disse kompetansene og ferdighetene hos elevene. Dette er også del av det Iversen (2014)

omtaler som ”uenighetsfellesskap”. Det å kunne se saker fra flere sider, diskutere og debattere ulike innfallsvinkler og meninger er vesentlig del av demokratisk kompetanse. Men det som skiller tanken om et uenighetsfellesskap fra andre fellesskap, er at debatten og diskusjonen er svært viktig, ikke nødvendigvis det faktum at en må komme frem til enighet til slutt. Diskusjonen kan være et mål i seg selv. I demokratiopplæringen bør en altså etter disse tankene åpne klasserommene for forskjellighet og uenighet. Partene må være saklige og kunne fremme sine synspunkt på en konstruktiv og fruktbar måte, men det er ikke gitt at enighet er målet. Elevene utfordrer hverandre, og diskusjonen i seg selv vil kunne danne et fellesskap elevene imellom. Lærere bør ikke være redd for å åpne klasserommene for meningsutveksling og meningsbrytning, og heller ikke tilstrebe å alltid komme til enighet. Det er en del av demokratisk ferdighet og kompetanse å kunne komme med innvendinger til det etablerte, og det burde dermed være del av helhetlig demokratiopplæring i skolen (Koritzinsky, 2014; Olsen, 2014; Stray, 2011).

Dette er et eksempler informantene stadig trekker frem i sine refleksjoner, om ikke helt bevisst begrepet ”uenighetsfellesskap”. Informantene snakker ofte om ”mangfold”, ”uenighet”, ”respekt” og ”toleranse” som sentrale begreper i forbindelse med deres klasseromspraksis. Informantene uttrykker et ønske om å utdanne og danne elevene til å utvikle denne typen kompetanser og ferdigheter, for at de skal kunne ta det med seg videre i livet. Her er sammenhengen mellom ideen om et uenighetsfellesskap på samfunnsnivå og demokratiopplæringen i skolen. For å kunne skape og delta i et uenighetsfellesskap er en nødt til å opparbeide og trene kompetanser og ferdigheter som i stor grad er knyttet til demokratisk medborgerskap. Eksempelvis det å kunne argumentere sin sak på en god måte, å kunne respektere og tolerere andres synspunkter, å kunne utfordre andres synspunkter, å kunne skille sak og person, og å kunne snakke høyt og overbevisende om en sak. Dette er sentrale elementer i demokratiopplæringen, og som verdsettes i et demokratisk samfunn. Dermed kan en si at en undervisningspraksis som innebærer å øve denne typen ferdigheter vil være med på å fremme samfunnsforberedende utdanning. Dette er vesentlig å bevisstgjøre lærere ettersom de har en viktig og strukturerende rolle i dette, de har muligheten til å tilrettelegge for undervisning som øver elevene i dette. Læreren må hjelpe elevene med å kunne utvikle forståelse for hva som kjennetegner god argumentasjon, hvordan en kan skille sak og person, hvordan meningsbrytning kan være en god ting, og hva det innebærer å respektere og tolerere ulike meninger. Dersom lærere klarer å inkludere dette som del av demokratiopplæringen, slik

at elevene får øvd disse kompetansene og ferdighetene i trygge omgivelser, vil det være med å forberede elevene til demokratisk deltakelse i samfunnet.

Begrepet om uenighetsfellesskap er ikke skrevet eksplisitt i verken LK06 eller Fagfornyelsen slik den nå står skrevet, allikevel viser Iversens forskning i klasserommene at lærere er svært opptatt av ideen om uenighetsfellesskap (2014). Dette har også fra mine informanter kommet til syne i deres omtaler av kompetanser og ferdigheter de etterstreber å øve elevene i, samt konkrete undervisningspraksiser de utøver. Et konkret eksempel er argumentasjonsøvelser og ”rigget debatt” som informantene uttrykker er sentral del av undervisningen i samfunnsfag. Ofte legger de opp til debatt i undervisningen, men påpeker at målet ikke nødvendigvis er ett felles svar, men elevenes opplevelse av deltakelse og som del av opplæring *for* og *gjennom* demokrati.

7.5. Demokratiopplæring for fremtidens samfunns- og arbeidsliv

I et demokrati er deltakerne gitt en stemme, rettigheter og plikter ved å være demokratiske medborgere, dette bør vi bruke. En av de største demokratiske farene er at folket tar demokratiet for gitt og viser likegyldighet ovenfor den samfunnsmessige organiseringen de er del av (Olsen, 2014). Tillit til demokratiske institusjoner og prosesser er i grunn positivt, men det erstatter ikke en aktiv deltakelse. For et velfungerende demokratisk samfunn må deltakerne bruke mulighetene de har fått til å delta aktivt, og dette er en tydelig del i mine informanters forståelse av demokratimandatet. De henviser ofte til demokratimandatet i form av demokratiopplæring som har som ambisjon å utdanne og danne aktive demokratiske medborgere. Kun ved medborgernes deltakelse vil et demokrati kunne kalles et velfungerende demokrati. Forutsetningene for å kunne delta etableres og utvikles gjennom demokratiopplæringen. Her er skolen den viktigste arenaen, og lærerne bærere av det viktigste mandatet, demokratimandatet (Olsen, 2014).

Norge har vært ansett som et rikt land med en relativt homogen befolkning, og tanker om rettferdighet og fornuft har vært nokså like. Dette har lagt til rette for en fellesforståelse av demokratiet og dets verdier i Norge, og kulturen og samfunnet har vært preget av tillit (Olsen, 2014). I de senere årene har nok dette blitt mer utfordret ettersom samfunnet har utviklet seg til å bestå av mer politisk uenighet og i økende grad flerkulturell befolkning. Dette er også

utfordringer informantene tar opp i sine refleksjoner rundt demokratiet i Norge i dag. Det økende mangfoldet utfordrer det etablerte og det fordrer konstruktiv debatt og aktiv deltakelse for å kunne utvikle et fellesskap som er tilpasset dagens forutsetninger (Olsen, 2014). Det vil være flere stemmer med hver sine behov i samfunnet, og da er det vesentlig at vi diskuterer hva slags samfunn vi vil leve i og delta i. Demokratisk deltakelse begynner ikke den dagen du får stemmerett, det begynner når vi diskuterer det, og dette vil være sentralt innhold i demokratiopplæringen. Samfunnsstrukturene setter rammer for hvordan mennesker kan leve sine liv, hvilke muligheter og begrensninger de har. Flere av informantene påpeker dette med mangfold og hvordan de merker det på sine elevgrupper ved at det er flere stemmer og dermed flere behov. Da er det viktig å gi rom for denne ulikheten i klasserommet og i samfunnet for øvrig, å lære seg å leve sammen i fellesskap på tross av uenigheter og ulikheter. Igjen kan det trekkes linjer til uenighetsfellesskapet og hvordan deltakerne i et samfunn ikke nødvendigvis har samme forutsetninger, men allikevel kan etablere et fellesskap sammen (Iversen, 2014). For å skape felles verdi- og normgrunnlag er det vesentlig at det åpnes for diskusjon, og at respekten for hverandre er tilstede. Dersom dette feiler vil vi stå ovenfor en fare for sterk politisering og uro i befolkningen, som igjen vil være fare for demokratiet. De nye stemmene må få sin plass, samtidig som de må rette seg etter flertallets etablerte strukturer, dette er prosesser som bør preges av balanse og tilpasning (Olsen, 2014).

For videreføring og utvikling av demokratiet må vi sørge for å utdanne og danne aktive demokratiske medborgere. For at elevene skal kunne være reflekterte, selvstendige, kritiske og aktive medborgere må de få rom til å øve dette gjennom demokratiopplæringen i skolen. Som en kan se av diskusjonen ovenfor er demokratimandatet et komplekst anliggende preget av et stort innhold, og flere spenninger. Forståelsen av demokrati og medborgerskap er preget av mange nyanser, og allerede i begrepsavklaringen vil det ligge et spenningsforhold mellom avklart og uavklart innhold. Demokratimandatet er overbærende og bør prege den norske skolen gjennomgående. Elevenes kontinuerlige møte med demokratiopplæring vil, forhåpentligvis, tilrettelegge for utviklingen av deltakende medborgere i samfunnet. Ambisjonen er å utdanne demokratiske medborgere med de kompetanser og ferdigheter de trenger for å delta aktivt i fremtidens samfunns- og arbeidsliv.

Kap. 8. Oppsummering og avsluttende kommentarer

Utgangspunktet for denne oppgaven var å undersøke læreres fornyede demokratimandat i forbindelse med Fagfornyelsen som implementeres i 2020. Gjennom kvalitative intervjuer er det undersøkt hvordan samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet tolker og reflekterer demokratimandateret i Fagfornyelsen. Problemstillingen for oppgaven er *Hvordan tolker samfunnsfaglærere på ungdomsskolen demokratimandateret i Fagfornyelsen, og hvilke implikasjoner bør dette få for demokratiopplæring?*. For å besvare og drøfte problemstillingen har jeg tatt utgangspunkt i tre forskningsspørsmål:

- Hvordan forstår lærerne demokrati og medborgerskap?
- Hvordan vurderer lærerne likheter og forskjeller mellom LK06 og Fagfornyelsen?
- Hvilke implikasjoner mener lærerne at demokratimandateret i Fagfornyelsen bør få for demokratiopplæring?

I dette kapitlet følger en oppsummering av funn og drøftinger, samt sentralt innhold i diskusjonskapitlet (kap. 7). Til slutt legges frem forslag til videre forskning.

Informantene viser til demokratiforståelse hvor begrepet først og fremst knyttes til en definisjon av demokrati som styreform og system, før informantene videre tydeliggjør en bredere og mer nyansert forståelse. Den utvidede begrepsforståelsen viser til demokrati som kompleks samfunnsorganisering, og som er avhengig av demokratiske medborgere. Demokratiets organisering setter rammer for medborgernes muligheter og begrensninger for å leve livet slik de ønsker. Demokratiets fellesskap, forstått som felles forståelse av etikk, verdier og holdninger, trekkes frem som viktig aspekt for demokratiets funksjonalitet.

Medborgerskapsforståelsen ses i lys av to idealtyper, medborgerskap som status og rolle. Medborgerskap som status uttrykkes av informantene som etablert kunnskap, og er dermed ikke noe de går ytterligere inn på. Juridiske rettigheter og plikter er fastsatt, og ikke noe de anser vesentlig å diskutere. Medborgerskap som rolle får derimot stor plass i deres medborgerskapsforståelse. Medborgerne skal ha mulighet for å leve livet slik de selv ønsker, men dette må utøves innen de samfunnsmessige, demokratiets, rammer. En samfunnsmessig utfordring de trekker frem er stadig økende mangfold, og de påpeker hvordan felles forståelse

for normer, verdier og kultur blir vesentlig anliggende for fremtidens medborgere. Fellesskapets og medborgerens rolle ses her i dialektisk og dynamisk forhold.

Vesentlig i informantenes forståelse av demokratisk medborgerskap er handlingskompetanse. Medborgerne i et demokratisk samfunn må delta aktivt i demokratiske prosesser og i sine egne liv, dette knyttes til individets utvikling av politisk identitet. I tillegg knyttes demokratisk medborgerskap til fellesskap, og hvordan demokratiske medborgere må ha kompetanse til å delta i et fellesskap og ta hensyn til andre medborgere. Det tydeligste uttrykket for dette gir Anne da hun knytter demokratisk medborgerskap til begrepet ”medmenneske”. Aktive medborgere er vesentlig for at demokratiet skal videreføres og utvikles, og er viktig for å kunne bidra i samfunnsfellesskapet i møte med utfordringer og forsøk på å finne løsninger.

Informantene er positive til Fagfornyelsen. De opplever den som samfunnsrelevant og – aktuell, og de fremmer kompetanse- og ferdighetsorientering som sentralt i Fagfornyelsen. De kjenner best til Overordnet del ettersom den er vedtatt og de har jobbet grundig med denne, og synliggjøringen og konkretiseringen av formålsparagrafen trekker de frem som særlig positivt ved Overordnet del. Derimot er noe uklart begrepsinnhold fortsatt en utfordring ved Overordnet del. Informantene påpeker hvordan de har jobbet grundig sammen med kollegaer for å konkretisere en del av begrepene i Overordnet del, for eksempel de tverrfaglige temaene. Kjerneelementene oppleves som en konkretisering av fagenes innhold, og som bindeledd mellom Overordnet del og fagplanene. Hva gjelder fagplanen i samfunnsfag er informantene positive til lite detaljstyring, men poengterer at med frihet kommer også ansvar. Åpne kompetansemål krever kompetanse og bevisstgjøring hos lærere i deres undervisningspraksis. Samtidig antyder informantene at åpne kompetansemål gir mer rom for å tilrettelegge for helhetlig demokratiopplæring.

Informantene uttrykker at kunnskapsdimensjonen ved demokratimandatet har naturlig plass i samfunnsfag, mens opplæring *for* og *gjennom* demokrati skal tas inn i alle fag der det er naturlig. Demokratimandatet oppleves å være tydeliggjort i Fagfornyelsen, dette kommer blant annet til uttrykk ved at de opplever at flere kollegaer diskuterer og reflekterer over demokratimandatet i arbeidet med Fagfornyelsen enn de har gjort med LK06. En mulig fordel

ved dette er at det kan føre til mer helhetlig og gjennomgående demokratiopplæring i skolen, hvilket informantene anser som positivt. Demokratimandatet tolkes å innebære mandat om å forberede elevene på aktivt demokratisk medborgerskap, og i dette ligger å utvikle både kunnskap, holdninger og verdier, kompetanser og ferdigheter. Informantene uttrykker et mer bevisst forhold til demokratimandatet og dets innhold enn hva tidligere forskning har vist. En mulig begrunnelse for dette kan være deres nylige og grundige arbeid med Fagfornyelsen.

Demokratimandatet kommer eksplisitt til uttrykk i samfunnsfagundervisningen, her foregår opplæring *om, for* og *gjennom* demokratiet. Opplæring *om* demokratiet anses i stor grad som grunnlag for opplæring *for* og *gjennom* demokrati av informantene. De uttrykker et nokså stort fokus på ikke-målbare kompetanser og ferdigheter i sin undervisningspraksis, for eksempel kritisk tenkning, saklig debatt og argumentering m.m.. Dette er kompetanser og ferdigheter informantene trekker frem som vesentlig del av sin demokratiopplæring, og som reflekterer deres bevisste forhold til de relasjonelle aspektene ved demokratimandatet. Informantene trekker tydelige linjer til sine klasserom og elevgruppe, og inkluderer i sin demokratiopplæring en ambisjon om å tilrettelegge for elevenes utvikling av demokratisk kompetanse for å bli aktive demokratiske medborgere med de forutsetningene de har. Informantene reflekterer en vid forståelse av kompetansebegrepet, nærliggende Ludvigsenutvalgets kompetansebegrep (se kap. 3.6.) og uttrykker at en ambisjon ved deres demokratiopplæring er å tilrettelegge for utvikling av elevenes politiske identitet slik at de har kompetanse til å takle ulike situasjoner i livet i dag og for fremtiden.

I kap. 7 argumenteres viktigheten av en tydelig begrepsavklaring av demokratimandatet, og sammenlignet med tidligere forskning viser mine funn tendenser til en klarere forståelse av demokratimandatet i Fagfornyelsen blant lærere. En mulig grunn til dette kan være at informantene nylig har arbeidet grundig med Overordnet del, hvor de opplever at demokratimandatet har tydelig plass. Demokratimandatet i Fagfornyelsen forstås i stor grad som overbærende for skolen, og det har en større plass i lærerhverdagen ved at flere lærere reflekterer sitt demokratimandat og integrerer det i fag. For at demokratimandatet skal få tydelig plass i skolen, bør det kontinuerlig diskuteres og reflekteres rundt forståelse av demokratimandatet og dets innhold, dette er del av læreplanarbeidet i skolen. Den pedagogiske forståelsen av demokratimandatet må avklares for å kunne imøtekomme intensjonen om helhetlig demokratisk opplæring for å utdanne aktive demokratiske

medborgere, og dette arbeidet må inn i den enkelte skolen. Det er videre diskutert og argumentert for viktigheten av å diskutere, reflektere og debattere demokratiopplæring i skolen, for å utvikle og styrke demokratiopplæringen. Demokratiopplæringen innebærer en dynamisk dimensjon, og i dette ligger at demokratiopplæringen også bør utvikles og endres i takt med samfunnsutviklingen.

Forskning blant norske elever i videregående skole viser tendenser til at demokratisk medborgerskap ofte knyttes til voksenlivet og demokratiets systemiske prosesser, som for eksempel valg (Mathé, 2019). En instrumentell forståelse av demokrati og medborgerskap vil begrense demokratiopplæringen, og mine informanter uttrykker en ambisjon i sitt demokratimandat om å tilrettelegge for at elevene deres skal utvikle forståelse for demokratisk medborgerskap også som barn og unge. Dette viser til en bred demokratiforståelse, hvor aktivt demokratisk medborgerskap skal forstås i lys av dagens og fremtidens samfunnsdeltakelse. Elevenes erfaringer med muligheter for å delta og påvirke politiske prosesser, vil i stor grad påvirke deres politiske engasjement i fremtiden (Hegna & Silseth, 2018). Dette argumenterer for viktigheten av helhetlig demokratiopplæring hvor elevene opplever opplæring *om, for* og *gjennom* demokratiet. Ambisjonen om aktive demokratiske medborgere fordrer at skolen tilrettelegger for utvikling av politisk mestringstro hos elevene.

Teori og tidligere forskning har vist tendens til en demokratiopplæring som i større grad omhandler kunnskapsdimensjon enn kompetanse- og ferdighetsdimensjon, altså opplæring *om* demokrati. Allikevel uttrykker lærere en ambisjon om likeverdig demokratiopplæring hvor opplæring *om, for* og *gjennom* demokratiet får sin rettmessige plass. Dette viser et spenningsforhold mellom intensjon og praksis. Lærere bør oppleve tid og rom for å tilrettelegge for helhetlig demokratiopplæring, og mine funn viser her til en tendens i retning av helhetlig demokratiopplæring. Dette er eksplisitt uttrykt i det konkrete eksemplet om prosjektarbeid med Demokrati og medborgerskap, og tverrfaglig samarbeid blant lærere. Informantene viser til endringer i organisering på skolen, både i undervisning og kollegasamarbeid, som reflekterer evalueringer de har foretatt av Fagfornyelsen og demokratimandatet. Denne endringen i organisering henviser til en bevisst ambisjon om å imøtekomme idealtypene for god demokratiopplæring.

Et av de tydeligste spenningsforholdene ved demokratimandatet informantene trekker frem, og som diskuteres ytterligere i kap. 7, er spenningsforholdet mellom målbar og ikke-målbar kompetanse. Dette er også omtalt som forholdet mellom danning og utdanning.

Demokratimandatet anses i stor grad å innebære tilrettelegging for utvikling av kunnskap, verdier og holdninger, samt kompetanser og ferdigheter. En opplevd begrensning blant informantene i deres demokratimandat er at dagens resultatorientering i skolen ikke verdsetter denne form for ikke-målbare kompetanser og ferdigheter. Kvalitet i skolen begrunnes i stor grad ut ifra resultater skolen kan vise til, og det blir ytterligere diskutert hvordan dagens vurderingspraksis vanskelig lar seg forene med dannelsesperspektiver. Det er diskutert hvordan dette kan føre til at helhetlig demokratiopplæring nedprioriteres til fordel for målbare kompetanser.

8.1. Videre forskning

For videre forskning vil det være interessant å undersøke hvordan demokratimandatet realiseres etter implementeringen av Fagfornyelsen. Funnene i denne oppgaven viser til at ikke-målbare kompetanser fremmes som vesentlig innhold i demokratiopplæringen, men at dette utfordres av resultatorienteringen i skolen i dag. Ettersom demokratimandatet i Fagfornyelsen oppleves tydeligere av informantene vil det være interessant å se om lærere opplever rom for helhetlig demokratiopplæring i undervisningspraksis etter implementeringen av Fagfornyelsen.

Litteraturliste

- Baskår, Ellen, Norendal, Audhild, & Johannesen, Elisabeth Hovde. (2019). Nye læreplaner: Mål i framtidens skole. *Bedre skole: tidsskrift for lærere og skoleledere*(2), 52-55.
- Berge, Kjell Lars, & Stray, Janicke Heldal. (2012). *Demokratisk medborgerskap i skolen*. Bergen: Fagbokforl.
- Biesta, Gert J. J. (2006). *Beyond learning : democratic education for a human future* (Vol. 2). Boulder, Colo: Paradigm.
- Biseth, Heidi. (2014). MÅ vi snakke om demokrati? I Janne Madsen & Heidi Biseth (Red.), *MÅ vi snakke om demokrati? : Om demokratisk praksis i skolen* (s. 25-45). Oslo: Universitetsforlaget.
- Breivega, Kjersti Maria Rongen, Rangnes, Toril Eskeland, & Werler, Tobias Christoph. (2019). Demokratisk danning i skole og undervisning. I Kjersti Maria Rongen Breivega & Toril Eskeland Rangnes (Red.), *Demokratisk danning i skolen: Scandinavian University Press* (Universitetsforlaget).
- Briseid, Lars Gunnar. (2012a). Demokratiforståelse og intensjoner i demokratioppdragelsen - Norske læreplaner mellom 1974 og 2010. *Nordic Studies in Education*, 32(01), 50-66.
- Briseid, Lars Gunnar. (2012b). Demokratiforståelse og intensjoner i demokratioppdragelsen: Norske læreplaner mellom 1974 og 2010. *The concept of democracy. Norwegian curricula in the light of three different understandings*, 32(1), 50-66.
- Briseid, Lars Gunnar. (2019). Det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet - en trussel mot skolens dannelsingsoppdrag. *Bedre skole: tidsskrift for lærere og skoleledere*(2), 62-66.
- Børhaug, Kjetil. (2007). *Oppseding til demokrati : ein studie av politisk oppseding i norsk skule*. Universitetet i Bergen, Det psykologiske fakultet, Bergen.
- Børhaug, Kjetil. (2011). Justifying Citizen Political Participation in Norwegian Political Education. *Journal of Educational Medial, Memory and Society*, 3(2), 23-41.
- Børhaug, Kjetil. (2017). Ei endra medborgaroppseding? *Acta didactica Norge [elektronisk ressurs]*, 11(3), 18-18. doi: 10.5617/adno.4709
- Christoffersen, Line, & Johannesen, Asbjørn. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forl.

- Dale, Erling Lars, Engelsen, Britt Ulstrup, & Karseth, Berit. (2011). *Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjonaliseringer: En analyse av en læreplanreform : Sluttrapport*
- Dewey, John. (1997). *Democracy and education : an introduction to the philosophy of education*. New York: Free Press / Simon & Schuster.
- forskningsdepartementet, Kirke undervisnings- og. (1997). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Gundem, Bjørg Brandtzæg. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori: En introduksjon til læreplanområdet*. Universitetsforlaget AS.
- Haug, Peder. (2003). *Evaluering av Reform 97 : sluttrapport frå styret for Program for evaluering av Reform 97*
- Hegna, Kristin, & Silseth, Kenneth (Red.). (2018). *Ungt medborgerskap - Kunnskap, mobilisering og deltakelse* (Vol. 1 - 2018). Oslo: Velferdsforskningsinstituttet NOVA, OsloMet - storbyuniversitet.
- Hodgson, Janet, Rønning, Wenche, & Tomlinson, Peter. (2012). *Sammenhengen mellom undervisning og læring. En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet. Sluttrapport*. Bodø: Nordlandsforskning.
- Huang, Lihong, Ødegård, Guro, Hegna, Kristin, Svagård, Vegard, Helland, Tarjei, & Seland, Idunn. (2017). *ICCS 2016: Unge medborgere - Demokratiforståelse, kunnskap og engasjement blant 9. klassinger i Norge*. Oslo: Velferdsforskningsinstituttet NOVA, HiOA.
- Iversen, Lars Laird. (2014). *Uenighetsfellesskap : blick på demokratisk samhandling*. Oslo: Universitetsforl.
- Johannessen, Asbjørn, Christoffersen, Line, & Tufte, Per Arne. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet. (1993). *Generell del av læreplanverket*. Oslo: Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet, Lastet ned fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>.
- Klafki, Wolfgang. (1996). Kategorial dannelse. I E. L. Dale (Red.), *Skolens undervisning og barnets utvikling: Klassiske tekster* (s. 167-203). Oslo: Ad notam.

- Koritzinsky, Theo. (2014). *Samfunnskunnskap : fagdidaktisk innføring* (4. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – fordypning – forståelse : en fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo: Departementet Lastet ned fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Strategi for fagfornyelsen av Kunnskapsløftet og Kunnskapsløftet samisk*. Kunnskapsdepartementet Lastet ned fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/72e1d92379a24a458f91d8afcc6813ca/strategi-for-fagfornyelsen2.pdf>.
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Kjerneelementer i fag*. Oslo: Lastet ned fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/3d659278ae55449f9d8373fff5de4f65/kjerneelementer-i-fag-for-utforming-av-lareplaner-for-fag-i-lk20-og-lk20s-fastsatt-av-kd.pdf>.
- Kvale, Steinar, & Brinkmann, Svend. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (Tone Margaret Anderssen & Johan Rygge, Overs. 3. utg., 2. oppl. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lorentzen, Gro, & Røthing, Åse. (2017). Demokrati og kritisk tenkning i lærebøker. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101(2), 119-130.
- Løberg, Atle. (2015). *Samfunnsfaget - et nedprioritert fag i PISA-tider?: Samfunnsfagundervisning i et lærerperspektiv*. (Masteroppgave), Høgskolen i Oslo og Akershus, Oslo.
- Madsen, Janne, & Biseth, Heidi. (2014a). *MÅ vi snakke om demokrati? : Om demokratisk praksis i skolen*. Oslo: Universitetsforl.
- Madsen, Janne, & Biseth, Heidi. (2014b). Om demokratisk praksis i skolen. I Janne Madsen & Heidi Biseth (Red.), *MÅ vi snakke om demokrati? : Om demokratisk praksis i skolen* (s. 15-21). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mathé, Nora Elise Hesby. (2019). *Democracy and politics in upper secondary social studies: Students' perceptions of democracy, politics, and citizenship preparation*. (Degree of Philosophiae Doctor), University of Oslo, Oslo.

- Muggerud, Marius. (2016). *Politisk deltakelse i demokratiet: En analyse av lærebøkene i samfunnskunnskap for ungdomstrinnet utgitt av Aschehoug, Cappelen Damm og Gyldendal for M87, L97 og LK06*. (Masteroppgave), Høgskolen i Oslo og Akershus, Oslo.
- Nordvik, Guro. (2014). *"Gagns menneske i heim og samfunn" - En kvalitativ analyse av intensjoner og opplæringsstrategier for utdanning til demokratisk medborgerskap i norske læreplaner mellom 1939 og 2013*. (Masteroppgave), NTNU, Trondheim.
- NOU 2011:20. (2011). *Ungdom, makt og medvirkning*. Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning Lastet ned fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2011-20/id666389/>.
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole : et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning Lastet ned fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>.
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole : fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning Lastet ned fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>.
- Olsen, Johan P. (2014). Demokratisk beredskap. I *Folkestyrets varige spenninger : Stortinget og den norske politiske selvforståelsen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Lastet ned fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.
- Postholm, May Britt, Jacobsen, Dag Ingvar, & Søbstad, Roy. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Schulz, Wolfram, Ainley, John, Fraillon, Julian, Kerr, David, & Losito, Bruno. (2010). ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary school students in 38 countries. Amsterdam.
- Sivesind, Kirsten. (2012). Kunnskapsløftet: Implementering av nye læreplaner i reformen. *Acta Didactica Oslo*(2).
- Sivesind, Kirsten, Bachmann, Kari, & Afsar, Azita. (2003). *Nordiske læreplaner*. Oslo: Læringscenteret.

- Solhaug, Trond, & Børhaug, Kjetil. (2012). *Skolen i demokratiet - demokratiet i skolen*. Oslo: Universitetsforl.
- Stray, Janicke Heldal. (2010). *Demokratisk medborgerskap i norsk skole? : en kritisk analyse*. Universitetet i Oslo, Oslo.
- Stray, Janicke Heldal. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Bergen: Fagbokforl.
- Stray, Janicke Heldal. (2012). Demokratipedagogikk. I Kjell Lars Berge & Janicke Heldal Stray (Red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen* (s. 17-33). Bergen: Fagbokforl.
- Stray, Janicke Heldal. (2018). Skolens samfunnsmandat. *Bedre skole: tidsskrift for lærere og skoleledere*(3), 13-17.
- Sundeng, Alexander Skinnes. (2017). *Lærerne og demokratimandatet - Et lærerperspektiv på demokratiopplæringen og opplæring til demokratisk medborgerskap*. (Masteroppgave), Høgskolen i Oslo og Akershus, Oslo.
- Sætra, Emil, & Stray, Janicke Heldal. (2019). Læreplan og demokrati - om læreres fortolkning og bruk av læreplanen i samfunnsfag i et demokratiopplæringsperspektiv (Vol. 3, s. 3-18).
- Saabye, Malin (Red.). (2014). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet : grunnskolen* (7. utg. utg.). Oslo: Pedlex.
- Thagaard, Tove. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Thuen, Harald. (2017). *Den norske skolen : utdanningssystemets historie*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del*. Oslo: Lastet ned fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2018a). *Fagfornyelsen - innspilsrunde skisser til læreplaner i samfunnsfag, geografi og historie*. Oslo: Utdanningsdirektoratet, Lastet ned fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/288>.
- Utdanningsdirektoratet. (2018b). *Første skisse til nye læreplaner*. Oslo: Lastet ned fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/forste-skisse-til-nye-lareplaner/>.

Utdanningsdirektoratet. (2018c). *Læreplan i samfunnsfag*. Oslo: Lastet ned fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/288?notatId=564>.

Østby, Øyvind Amundsen. (2019). I rommet mellom vurdering og læring. *Bedre skole: tidsskrift for lærere og skoleledere*(2), 72-75.

Aase, Laila. (2005). Skolefagenes ulike formål - danning og nytte. I K. Børhaug, A.-B. Fenner & L. Aase (Red.), *Fagenes begrunnelse: Skolens fag og arbeidsmåter i danningperspektiv* (s. 15-28). Bergen: Fagbokforlaget, cop. 2005.

Aasen, Petter, Prøitz, Tine, & Rye, Ellen. (2015). Nasjonal læreplan som utdanningspolitisk dokument. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(6), 417-433.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide – ”Læreres fornyede demokratimandat”

Masteroppgave 2018/2019

Læreplaner.

- Først generelt, hvordan bruker du læreplanen i hverdagen?
- Hva tenker du om at det i 2020 innføres nye læreplaner?
- Opplever du fagfornyelsen som relevant?
På hvilken måte?
Hvilke endringer tror du kommende læreplan kan føre til?
- Hva legger du i begrepene ”kompetanse” og ”dybdeløring”?
- Hva tenker du om at dette er sentrale begreper som fremmes i arbeidet med kommende læreplan?

Demokrati og medborgerskap – sentrale begreper og områder i kommende læreplaner.

- Hva legger du i begrepet demokrati?
- Hva legger du i begrepet medborgerskap?
Ulikheter/likheter?
- Hva legger du i begrepet demokratisk medborgerskap?
- Hva legger du i begrepet demokratisk kompetanse?

- Hvorfor tror du demokrati og medborgerskap har fått såpass stor plass i kommende læreplan? Hva er forbindelsen mellom demokrati og medborgerskap og skolesystemet?
- Hva innebærer ditt mandat i dag når det gjelder demokratiopplæring?

Fagfornyelsen.

- Hva sier kommende læreplan om læreres demokratimandat? (hvis lærer spør: ”oppdraget” innen demokratiopplæring).
- Opplever du endring i demokratimandat sammenlignet med i dag? Hvorfor/hvorfor ikke? Gi eksempler.
- Opplever du kommende læreplan som en konkretisering og tydeliggjøring av det som beskrives i formålsparagrafen? (hvis lærer spør: mandat og verdigrunnlag).
- Hvilke kompetanser anser du som sentrale slik det står skrevet i kommende læreplan? Spesielt i henhold til demokrati og medborgerskap?
- Demokrati og medborgerskap er sentrale elementer, opplever du at det står klart nok hva som ligger i disse begrepene?
- Hvordan kan du fremme demokrati og medborgerskap i din undervisningspraksis og yrkesutøvelse? Gi eksempler.
- Opplever du en sammenheng mellom de ulike delene i kommende læreplan – i henhold til demokrati og medborgerskap? (Hvis lærer spør: ”peker de ulike delene på en samsvarende demokratiopplæring”?).
- Demokrati og medborgerskap samlet sett i kommende læreplan, hva anser du som det viktigste?
- Hvordan kan du bidra til å fremme disse verdiene og kompetansene i din undervisning? Gi eksempler.

Undervisningspraksis (demokratiopplæring).

- Hva legger du mest vekt på i demokratiopplæringen i dag? Hvordan jobber dere med dette i dag? Gi eksempler.
- Hva har innholdet i kommende læreplan å si for din og andre læreres praksis? Gi eksempler.
- Hva tenker du er de største, mest vesentlige, endringene i kommende læreplan? På hvilken måte vil dette kunne endre undervisningspraksis? Gi eksempler.
- Hvilke følger tenker du det kan ha at Demokrati og medborgerskap er viet tydeligere plass i kommende læreplan? Gi eksempler.

Avslutningsvis:

- Har demokrati og medborgerskap fått den plassen i læreplan som det burde ha? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Tror du implementeringen av kommende læreplan vil føre til endringer i undervisningspraksis?
- Er det noe du ønsker å legge til?

Moderator runder av og takker for intervjuet.

Vedlegg 2: Godkjenning NSD

13.11.2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Masterprosjekt - "Læreres fornyede demokratimandat"

Referansenummer

647683

Registrert

02.10.2018 av Malin Zieba - s234893@oslomet.no

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet - storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Marit Storhaug, marit.storhaug@oslomet.no, tlf: 67237231

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Malin Zieba, s234893@oslomet.no, tlf: 95218858

Prosjektperiode

01.09.2018 - 15.12.2019

Status

08.05.2019 - Vurdert med vilkår

Vurdering (2)

08.05.2019 - Vurdert med vilkår

NSD bekrefter å ha mottatt et revidert informasjonsskriv/endret dokument. Vi gjør oppmerksom på at vi ikke foretar en vurdering av skrevet/dokumentet, og vi forutsetter at du har foretatt de endringene vi ba om. Dokumentasjonen legges ut i Meldingsarkivet og er tilgjengelig for din institusjon sammen med øvrig prosjektdokumentasjon. Vurderingen med vilkår gjelder fortsatt.

07.12.2018 - Vurdert med vilkår

FORENKLET VURDERING MED VILKÅR

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet har lav