

MASTEROPPGAVE

**Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med
fordypning i profesjonspedagogikk
August 2021**

«Nei, det kan nok hende at jeg ikke tenker nok på det ...»
- om demokrati, medborgerskap og mangfold

Mona Paulsmoen

Kandidatnummer: 308



OsloMet – storbyuniversitetet

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning**

© Mona Paulsmoen

2021

«Nei, det kan nok hende at jeg ikke tenker nok på det ...» - om demokrati, medborgerskap og mangfold

Sammendrag

Demokratiteori beskriver hvilke intensjoner som bør ligge til grunn og formålet med demokrati- og medborgerskapsundervisning. Likevel er det ikke entydig hvordan denne undervisningen skal se ut i skolen. I denne masteroppgaven forsøker jeg å knytte demokratiteori og praksisfeltet tettere sammen. Jeg utformer en modell for å operasjonalisere demokratiteori, der mine funn blir sortert etter kategorier hentet fra didaktisk relasjonstenkning og fra demokratiteori.

Gjennom kvalitative intervjuer med fire lærere fra to ungdomskoler med ulik elevsammensetning, ønsker jeg å undersøke *hvordan lærere forstår sitt arbeid med demokratisk medborgerskap i et mangfoldig klasserom?*

Analyse av intervjudata viser tre hovedtendenser tilknyttet min problemstilling. Det første funnet er at lærere i sine beskrivelser av målet for demokrati- og medborgerskapsopplæringen, trekker frem undervisning «*om*» og «*for*» demokrati som viktig, men i liten grad beskriver hvordan de kan undervise «*gjennom*» demokratisk deltakelse. Det andre funnet er at lærere ønsker å sikre et trygt klasseromsklima og at de er forsiktige med hvordan de inkluderer kontroversielle og sensitive tema som faginnhold i demokrati- og medborgerskapsopplæringen. Egnede faginnhold er ofte temaer som elevene er interesserte i og lærernes didaktiske grep retter seg i all hovedsak inn mot å gjøre elevene trygge og slik sikre elevdeltakelse. Det tredje funnet er at lærerne beskriver elevmangfold som positivt, der det likevel kan se ut til at lærerne ikke bruker elevmangfold aktivt som en ressurs i demokrati- og medborgerskapsopplæringen.

Den demokrati- og medborgerskapsopplæringen som lærerne beskriver har enkelte likhetstrekk, men har samtidig tydelige ulikheter. Det er derfor ikke entydig hva lærere tenker at demokrati- og medborgerskapsopplæring skal inneholde, hvordan opplæringen skal se ut i klasserommet, og hvordan opplæringen skal inkludere alle elever i læring.

Nøkkelord: *demokrati- og medborgerskapsopplæring, demokratiforståelse, mangfold, elevmangfold, inkludering, didaktisk tenkning*

Summary

“No, I may not be thinking about it enough ...” - about democracy, citizenship and diversity

Democracy theory describes the intentions that form the basis and purpose of democracy and citizenship education. It is, however, still not clear how the teaching should be performed in school. In this master's thesis, I will try to link democracy theory more closely to the field of practice. I design a model for operationalizing democracy theory, where my findings are sorted into categories derived from didactic relational thinking and democracy theory.

Through qualitative interviews with four teachers from two secondary schools with different student compositions, I aim to explore *how teachers understand their work with democratic citizenship in a diverse classroom?*

Analysis of this interview data demonstrates/highlights three main trends. The first finding is that teachers, when describing the goal of democracy and citizenship education, view teaching "about" and "for" democracy as important, but describe how they can teach "through" democratic participation to a much smaller extent. The second finding is that teachers want to ensure a safe learning environment in the classroom and are careful about how they include controversial and sensitive topics such as democracy and citizenship education. Suitable subject content is often considered to be topics that the students are interested in; the teachers' didactic measures are mainly focused on making the students feel safe, thus securing student participation. The third finding is that teachers describe student diversity as positive, also in cases where data indicates that they don't use student diversity actively as a resource in democracy and citizenship education.

The democracy and citizenship education described by the teachers has some similarities, but also some clear differences. It is therefore not clear what teachers think democracy and citizenship education should contain, how the teaching should be performed in the classroom, and how the education should include all students in learning.

Keywords: *democracy and citizenship education, understanding of democracy, diversity, student diversity, inclusion, didactic thinking*

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på tre år som deltidsstudent ved OsloMet. Etter flere år som kontaktlærer i grunnskolen ble jeg på nytt student i 2018. De siste årene har jeg fått mulighet til å kombinere livet i klasserommet med livet i en forelesningssal. Det har vært travelt, men samtidig mer inspirerende, lærerikt og gøy enn jeg på forhånd ville turt å håpe på. Mest av alt har det vært et privilegium.

Takk til veileder Knut Ove Æsøy for alle tilbakemeldinger, tålmodighet, entusiasme, latter og stødig veiledning. Takk til biveileder Evy Jøsok for alle tilbakemeldinger, ærlighet og støtte, spesielt da vi gjennomførte intervjuer. En stor takk til dere begge for digitale veiledningssamtaler som tidvis har sporet av. Denne prosessen har vært lærerik. Jeg har virkelig kost meg!

Takk til informantene som satt av tid til å dele av sine erfaringer og tanker om demokrati- og medborgerskapsopplæring.

Takk til Kristin for gjennomlesing.

Takk til elever, kolleger, familie og venner for inspirasjon, støtte og heiarop!

Mona Paulsmoen

Oslo, august 2021

Innholdsliste

Sammendrag	3
Summary	4
Forord	5
1. Introduksjon	10
<i>1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål</i>	<i>10</i>
<i>1.2 Hvorfor er demokrati- og medborgerskapsopplæring særlig viktig nå?</i>	<i>10</i>
Styrke demokratier og oppslutning om demokratiske verdier	10
Fagfornyelsen – LK20	11
Demokratisk medborgerskap for alle elever	13
<i>1.3 Bakgrunn for oppgaven – ICCS-undersøkelsen</i>	<i>14</i>
<i>1.4 Disposisjon</i>	<i>16</i>
2. Teori	17
2.1 Demokrati som styreform og livsform	18
2.2 Idealer for demokratiske samfunn	19
Liberal demokratitenkning	20
Kommunitaristisk demokratitenkning	20
Republikansk demokratitenkning	21
Deliberativ demokratitenkning	21
Idealer for demokrati i skolen	22
2.3 Utdanning som kvalifiserer, sosialiserer og subjektiviserer	24
2.4 Demokrati i skolen	27
Skolens mandat	28
Opplæring «om», «for» og «gjennom» demokrati	28
2.5 Medborgerskap og medborgerskapsutdanning	30
2.6 Mangfold for utsatte grupper	33
Mangfold	33
Mangfold i skolen	34
Inkludering	36
2.7 Operasjonalisering av demokratiteori i klasserommet	39

3. Metode	43
3.1 <i>Valg av metode</i>	43
ICCS 2016 – en kvantitativ studie	43
Kvalitativ forskningsmetode.....	44
3.2 <i>Datainnsamling</i>	46
Utvalg	46
Spørsmål og intervjuguide	48
Gjennomføring og datainnsamling.....	49
3.3 <i>Analyse og tolkning</i>	51
Transkribering.....	51
Koding og kategorisering.....	52
3.4 <i>Kvalitet</i>	54
Reliabilitet	54
Validitet	55
Generaliserbarhet.....	56
3.5 <i>Etiske betraktninger</i>	57
4. Funn og drøfting	58
4.1 <i>Mål</i>	59
«Barn skal vite hva demokrati er»	59
Utdanning for fellesskapet	60
Utdanning for individet.....	61
Uenighetsfellesskap	63
Kunnskapsformidling, sosial læring og læring gjennom erfaring	65
4.2 <i>Faginnhold</i>	67
«Alt som kommer nært dem, det er viktig at vi debatterer».....	67
Kunnskapsoverføring.....	69
Elevsentrering	71
Kontroversielle spørsmål	73
Begrepskunnskap.....	79
4.3 <i>Læringsaktiviteter</i>	81
Organisering av læringsaktiviteter i klasserommet.....	81
Organisering av læringsaktiviteter utenfor klasserommet.....	84
Trygt og inkluderende klasseromsklima	86
4.4 <i>Elev- og lærerforutsetninger</i>	90

Elevforutsetninger.....	90
Lærerforutsetninger	95
5 Avslutning	101
5.1 Avsluttende drøfting.....	101
5.2 Videre arbeid	106
Litteraturliste	107
Vedlegg.....	113
Vedlegg 1: Intervjuguide	113
Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring	117
Vedlegg 3: NSD-godkjenning	121

Lærer: Kan du (...) inkluderende måte. Ja asså der du skal få med både gutter og jenter blant annet nei, altså tro 'kke jeg har så mye å komme med der jeg altså.

Intervjuer: Betyr det at du tenker at det mangfoldet i klasserommet ikke har noe å si for den undervisningen du legger opp?

Lærer: Nei, det kan nok hende at jeg ikke tenker nok på det.

Intervjuer: Jeg sier ikke at du burde ha tenkt på det, jeg er bare nysgjerrig på dine refleksjoner, jeg.

Lærer: Nei, jeg altså, det blir jo sånn da at man tar opp noen temaer kanskje som, ja, for eksempel hijab, da. Det er jo en - kanskje et tema som vi ikke ville tatt opp dersom vi ikke hadde hatt noen.

1. Introduksjon

Våren 2021 snakket jeg med fire lærere på to forskjellige ungdomsskoler om hvordan de jobber med demokrati- og medborgerskapsopplæring i sin elevgruppe. Felles for de fire lærerne er at deres beskrivelser av målet med demokrati- og medborgerskapsopplæringen ofte er noenlunde lik. Samtidig er det variasjon i hva lærerne beskriver at er egnet faginnhold og egnede læringsaktiviteter i demokrati- og medborgerskapsopplæringen. I denne masteroppgaven har mitt ønske vært å undersøke hvordan lærere forstår sitt arbeid med demokratisk medborgerskap i relasjon til det elevmangfoldet lærerne har i sin elevgruppe.

1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Denne masteroppgaven handler om *demokrati*, *medborgerskap* og *mangfold* og min problemstilling er: Hvordan forstår lærere sitt arbeid med demokratisk medborgerskap i et mangfoldig klasserom?

For å belyse problemstillingen har jeg utarbeidet tre forskningsspørsmål:

1. Hvilke kunnskaper, ferdigheter og holdninger tenker lærere at elevene trenger for å bli demokratiske medborgere?
2. Hvilke tanker har lærere rundt å skape et demokratisk klassefelleskap i en mangfoldig elevgruppe?
3. Hvilke didaktiske valg vil lærere ta for å tilrettelegge for undervisning til demokrati og medborgerskap i en mangfoldig elevgruppe?

1.2 Hvorfor er demokrati- og medborgerskapsopplæring særlig viktig nå?

Styrke demokratier og oppslutning om demokratiske verdier

«Demokratier i Europa forandrer seg» (Solhaug, 2021, s. 11), og nyhetsbildet beskriver en politisk situasjon med skarpe politiske fronter, spenninger, polarisering og en synkende oppslutning til politikere og demokratiske verdier. Norge og Skandinavia skiller seg likevel ut med et politisk system som det fremdeles er mye bra ved og der tilliten til demokratiet er høy (Solhaug, 2021, s. 11).

«Demokratiet er ikke alltid lett å like, det kan være fullt av konflikter, tidspille og rot», skriver Dahl i *Må vi snakke om demokrati?* (2014, s. 76). Vårt demokratiske samfunn er ikke

perfekt, men demokratiet eksisterer og opprettholdes fordi borgerne tror på at demokratiet har verdi. Demokratiet er foranderlig og ikke endelig (Berge & Stray, 2012, s. 20). Denne dynamiske demokratiforståelsen bringer med seg et behov om at samfunnets borgere skal delta, engasjere seg og bidra til at demokratiet skal forbli aktuelt.

Solhaug beskriver relasjonen mellom demokrati og medborgerskap slik i sin doktorgradsavhandling: «Demokratiets kvalitet står og faller med medborgernes kompetanse til å delta i bred forstand» (Solhaug, 2003, s. 18). Her knytter han demokrati og medborgerskap sammen gjennom deltakelse, og han er samtidig tydelig på at demokrati og medborgerskap må læres. I artikkelen *Skole for demokrati? En diskusjon av betingelser for skolens demokratidannende funksjon* underbygger Stray og Sætra tenkningen om at demokratisk medborgerskap læres, og de presiserer samtidig at skolen er en egnet arena for denne typen læring (Stray & Sætra, 2018, s. 100).

I møte med en synkende oppslutning om demokratiske verdier rundt i Europa beskriver Europarådet, som Norge er en del av, at utdanning og opplæring blir viktig i arbeidet med å styrke demokratier og styrke oppslutning om demokratiske verdier. Dette blir beskrevet gjennom pakten *Europarådets pakt for menneskerettighetsundervisning og opplæring til demokratisk medborgerskap* (2010). Et sterkt mål for skolen er å sikre at alle elever besitter kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør dem i stand til å delta, videreutvikle og styrke demokratiet (Kunnskapsdepartementet, 2020, 2021). Det er i denne sammenhengen relevant å undersøke hvilke kunnskaper, ferdigheter og holdninger lærere trekker frem som spesielt viktige når de skal planlegge for og gjennomføre undervisning som skal bidra til å styrke demokratiet og sikre medborgerskap for alle.

Fagfornyelsen – LK20

Norge og 46 andre medlemsland i Europarådet har forpliktet seg til at demokrati og medborgerskap skal være veiledende for den utdanningspolitikken som føres (Osler, 2014, s. 55).

Ved skolestart høsten 2020 forelå det reviderte læreplanverket som har fått navnet Fagfornyelsen, Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) (Utdanningsdirektoratet, 2020). Stortingsmelding 28: *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet* ligger til grunn for det omfattende redigeringsarbeidet som har blitt gjort av Læreplanverket for kunnskapsløftet 2006 (LK06) (Meld.St.28, 2016). Begrunnelsen for dette arbeidet ligger blant annet i et behov for å oppdatere innholdet i skolen slik at det svarer til de behovene samfunnet

krever av sine borgere, både nå og i fremtiden. Det uttrykkes et behov for en skole med evne til å fornye seg i takt med de endringene en skjer i samfunnet (Meld.St.28, 2016).

LK20 består av *Overordnet del* og *Kompetansemål for fag*. Skolen sitt samfunnsoppdrag står beskrevet i *Overordnet del*. Her tydeliggjøres det hvilke verdier opplæringen hviler på og hvilke overordnede prinsipper som skal styre grunnopplæringen i norsk skole. Demokrati og medborgerskap er et av tre tverrfaglige tema som LK20 løfter frem som faguavhengige, der arbeidet med demokrati og medborgerskap tydeliggjøres mer enn før (Kunnskapsdepartementet, 2020). Eksempelvis uttrykker LK20 seg på denne måten om undervisning til demokrati- og medborgerskap:

Opplæringen skal fremme oppslutning om demokratiske verdier og demokratiet som styreform (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Skolen skal fremme demokratiske verdier og holdninger som motvekt mot fordommer og diskriminering (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Skolen skal være et sted der barn og unge opplever demokrati i praksis(Kunnskapsdepartementet, 2020).

Demokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kunnskap om demokratiets forutsetninger, verdier og spilleregler, og gjøre dem i stand til å delta i demokratiske prosesser (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Med utgangspunkt i dette skal skolen formidle kunnskap og verdier, gi elevene en mulighet til å erfare demokrati i praksis og gjennom dette gi alle elever en mulighet til å bli deltakende borgere i fellesskapet nå og som voksne. Skolen skal inkludere undervisning til demokrati og medborgerskap i alle skolefag. Samfunnsfag har likevel særstilling da demokrati er kunnskapsmål i faget.

Denne masteroppgaven knytter seg opp mot overordnet del og enkelte skolefag. Masteroppgaven er derfor relevant når lærere skal forme demokrati- og medborgerskapsundervisning for alle elever og når undervisningen skal imøtekomme de kompetanse- og ferdighetskravene som læreplanverket formidler at stilles til elever i dag. Det er relevant å undersøke hvordan lærere forstår Fagfornyelsen og hva lærere tenker om arbeidet med demokrati- og medborgerskap om lag ett år etter at Fagfornyelsen trådte i kraft. Det er også relevant å undersøke hvordan lærere beskriver at deres personalgruppe har arbeidet for å implementere Fagfornyelsen.

Demokratisk medborgerskap for alle elever

I vår tid er mange mennesker på flyttefot innad i eget land eller på tvers av landegrenser. Mennesker med ulik etnisk opprinnelse, kultur, religion og språk lever sammen mer enn før (Osler, 2014, s. 46). Solhaug beskriver hvordan mangfoldet i samfunnet særlig har økt med innvandring og at majoritetsbefolkningen opplever større forskjeller og der verdier om likhet, toleranse og levesett utfordres (Solhaug, 2021, s. 127). Hva som er nytt og annerledes kan oppleves fremmed og skummelt.

Likevel viser Statistisk sentralbyrå (SSB) i rapporten *Holdninger til innvandrere og innvandring 2020* (Strøm & Molstad, 2020) at undersøkelser de siste årene har vist mer innvandrervennlige holdninger og at den trenden fortsetter.

I mange klasserom rundt i vårt land sitter det elever som på ulike måter bidrar til mangfoldet som er i skolen. Noen har tilknytning til land andre steder i verden. Andre bidrar med mangfold gjennom en variasjon av kjønn, kultur, sosial klasse og seksualitet (Solhaug, 2021, s. 127). Elevene kommer til skolen med ulike forutsetninger som påvirker deres mulighet for å lære. Solhaug skriver at «å lære om demokrati og medborgerskap bygger på elevenes (...) erfaringsverden med temaene, noe som gir ulike forutsetninger for å lære» (2021, s. 129).

Demokrati, medborgerskap og mangfold må med dette ses i relasjon til hverandre når skolen skal utforme et likeverdig opplæringstilbud for alle elever. Biseth (2014) uttrykker at det kan oppstå enkelte dilemmaer når skolen skal undervise til demokrati og medborgerskap i et elevmangfold og at enkelte dilemmaer kunne vært utelatt dersom deltakerne i fellesskapet var likere. Samtidig er Biseth tydelig på at samfunnet er mangfoldig og at dette trekket ved fellesskapet ikke blir borte (Biseth & Madsen, 2014, s. 41-42).

Skolens arbeid med demokrati og medborgerskap kan derfor ikke fjernes fra arbeidet skolen gjør med å inkludere en mangfoldig elevgruppe i læring (Biseth, 2012b, s. 236; Lenz, 2020, s. 36). Jeg mener at det er viktig å undersøke hvordan lærere beskriver sin undervisning til demokrati og medborgerskap i relasjon til hvordan de reflekterer rundt elevmangfold. Mitt ønske med denne masteroppgaven er å undersøke om det eksisterer noen tendenser i hvordan lærere fra skoler med ulikt elevgrunnlag beskriver demokrati- og medborgerskapsundervisning i deres elevgruppe.

1.3 Bakgrunn for oppgaven – ICCS-undersøkelsen

Denne masteroppgaven er en del av forskningsprosjektet Democracy, Equality, Learning and Mobilisation for Future Citizens (DEMOCIT). Forskningsprosjektet DEMOCIT er et samarbeid mellom grunnskolelærerutdanningen og forskningsinstituttet NOVA, ved Oslo Met – Storbyuniversitetet (OsloMet, 2020, 29.desember). Masteroppgaven er fundert i den internasjonale studien *The International Civic and Citizenship Education Study* (ICCS).

ICCS-undersøkelsen ønsker å undersøke i hvilken grad unge borgere er i stand til å delta i demokratiet nå og i voksen alder. Besitter ungdom kunnskap om demokratiet og har de tilegnet seg erfaringer som gjør dem i stand til å bli medborgere i det norske samfunnet? ICCS stiller disse spørsmålene og har til «...hensikt å bidra til å kartlegge og forstå de måtene som gjør unge mennesker i stand til å tre inn i sin rolle som medborgere – både her og nå, og i fremtiden» (Hegna, Ødegård & Seland, 2019, s. 3). Undersøkelsen koordineres av The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) og ble gjennomført blant skoleelever mellom 14 og 15 år i 2009 og i 2016 (Hegna et al., 2019).

Rapporten *UNGE MEDBORGERE Demokratiforståelse, kunnskap og engasjement blant 9.-klassinger i Norge* presenterer de første norske resultatene fra ICCS-undersøkelsen (Huang et al., 2017). Tidsskrift for ungdomsforskning presenterer i temanummeret *Ungt medborgerskap - Kunnskap, mobilisering og deltakelse* artikler som bygger på data fra ICCS (Hegna et al., 2019). ICCS-undersøkelsen beskriver enkelte relevante funn om demokrati, medborgerskap og mangfold og jeg vurderer det som nødvendig å presentere et utvalg av disse funnene for å gi et tilstrekkelig grunnlag for å forstå det arbeidet denne masteroppgaven bygger på.

ICCS-undersøkelsen viser at norske elever har gode kunnskaper om demokrati, samt god forståelse for demokratiske prosesser i teori og praksis. Norske elever viser fremgang fra da ICCS ble gjennomført første gang i 2009. Undersøkelsen viser at det eksisterer en ulikhet i kunnskapsnivå mellom elever som tilhører ulike elevgrupper. Eksempelvis viser elever fra majoritetsspråklige hjem høyere kunnskapsnivå om demokrati enn elever fra minoritetsspråklige hjem. Tilsvarende viser elever fra hjem der foreldre har høyere utdanning høyere kunnskapsnivå om demokrati, sammenliknet med elever i hjem med foreldre uten høyere utdanning. Likevel er det verdt å merke seg at denne ulikheten er mindre i 2016 enn hva den var i 2009. Undersøkelsen viser en økende ulikhet i demokratiforståelse og engasjement i samfunnet mellom gutter og jenter (Huang et al., 2017). ICCS er tydelige på at elevenes bakgrunn har betydning for elevenes kunnskaper om demokrati og medborgerskap. I denne

masteroppgaven ønsker jeg å undersøke hvordan lærere tenker at elevenes bakgrunn påvirker den demokrati- og medborgerskapsopplæringen som lærerne planlegger for. Jeg ønsker også å undersøke hvordan lærere tenker at elevmangfold kan brukes som en ressurs i undervisningen.

ICCS-undersøkelsen viser at «...det er en sammenheng mellom den unge medborgeren i dag, og den voksne medborgeren i morgen» (Hegna et al., 2019, s. 18). Undersøkelsen er tydelig på at ungdom som presterer gode resultater på kunnskapstesten også ser det som mer sannsynlig at de vil delta i politiske valg etter myndig alder (Hegna et al., 2019, s. 18). Med dette til grunn, blir det viktig at skolen fylles med et undervisningsinnhold som gir den enkelte muligheter for å tilegne seg kunnskap og erfaringer i dag, med en målsetting om gode medborgere for morgendagens samfunn.

Likevel er det verdt å merke seg at den sammenhengen som eksisterer mellom kunnskap og deltakelse ved valg, ikke utelukkende gjelder for annen politisk deltakelse i voksen alder. Om den enkelte som voksen velger demokratisk deltakelse, har en tydeligere sammenheng med den enkeltes *mestringstro* (Hegna et al., 2019, s. 18). Altså om individet opplever å ha tillit til sin egen evne rundt argumentasjon, presentasjon eller organisering av aktiviteter tilknyttet politikk og spørsmål som angår samfunnet (Huang et al., 2017). Spørsmålet i denne sammenhengen blir i hvilken grad skolen, i tillegg til å ruste elevene med gode kunnskaper om demokratiet, styrker elevens tro på egen evne til å delta. Jeg er nysgjerrig på hvordan lærere tenker om politisk *mestringstro* og hvilke didaktiske valg lærere beskriver at de tar for at deres undervisning skal bidra til medborgerskap.

ICCS viser at norske elever opplever stor tillit til statlige institusjoner som regjering, storting og rettsvesen. Samtidig uttrykker undersøkelsen at norske elever opplever, i likhet med elever fra de andre deltakerlandene, en svekket tillit til sine medborgere. Samfunnet har med årene blitt kulturelt og religiøst mer sammensatt og mangfoldig. Dette trekkes frem i undersøkelsen som en forklaring på at unge medborgere opplever mindre tillit til folk flest. Likevel er det tendenser til at unge medborgere, som har ulik kulturell bakgrunn, «nærmer seg hverandre når det gjelder holdninger til likestilling mellom kjønnene og holdninger til rettigheter til innvandrere og kulturelle minoriteter» (Hegna et al., 2019, s. 21).

Den enkeltes opplevelse av å være en del av et samfunn der det eksisterer tillit til institusjoner og mellom mennesker, vil trolig være av betydning for om individet ønsker og ser nytteverdien av å engasjere seg i fellesskapet. Når det er tendenser til at unge mennesker som har ulik bakgrunn i større grad viser felles forståelse rundt viktige demokratiske prinsipper, reflekterer Hegna rundt om dette kan føre til økt tillit mellom mennesker. Hegna skriver i *Har ungdoms holdninger til medborgerrettigheter endret seg fra 2009 til 2016?* at ungdommers

holdninger til likestilling og rettigheter for minoriteter og innvandrere i stor grad etableres i ung alder og i mindre grad formes gjennom de erfaringene ungdommen tilegner seg i tråd med at hen vokser opp (Hegna et al., 2019).

Sett i lys av dette vil skolen ha en viktig rolle i å etablere verdier og holdninger som styrker demokratiet, der begreper som *likestilling* og *likebehandling* står sentralt. Skolen får dermed en viktig jobb med kunnskapsformidling rundt ulike grupper sine rettigheter, så vel som å gi elevene mulighet til å reflektere rundt viktige verdier som et demokratisk samfunn bygger på – med mål om økt toleranse mellom mennesker. Jeg ønsker å undersøke hvordan lærere tenker at demokrati- og medborgerskapsopplæring kan bidra til å skape toleranse og aksept mellom mennesker. Jeg ønsker også å undersøke hvordan lærere tenker om å undervise i temaer som enkelte elever kan oppleve som kontroversielle eller sensitive.

1.4 Disposisjon

Innledningsvis, i *kapittel 1*, har jeg beskrevet hvorfor demokrati- og medborgerskapsopplæring er viktig, jeg har beskrevet hvordan oppgaven legger funn fra en kvantitativ studie til grunn for videre arbeid og oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål.

For å få frem mine funn i denne masteroppgaven vil jeg i *kapittel 2* redegjøre for den viktigste teorien for å forstå demokrati som styreform og livsform (Dewey, 1997). Jeg presenterer ulike idealer for demokratiske samfunn (Christensen, 2015; Solhaug, 2021) og hvordan skolen kan arbeide for å utdanne til demokrati og medborgerskap (Berge & Stray, 2012; Biesta, 2009; Biseth & Madsen, 2014; Børhaug, 2017; Stray, 2011). Jeg presenterer teorier tilknyttet mangfold og inkludering (Haug, Nordahl & Hansen, 2014; Hoskins, Janmaat & Melis, 2017) Avslutningsvis knytter jeg demokratiteori og praksisfeltet tettere sammen ved å utforme en modell for å operasjonalisere demokratiteori.

I *kapittel 3* beskriver jeg mine metodiske valg, innsamling, bearbeiding og sortering av data. Jeg beskriver hvordan jeg har arbeidet for å sikre validitet og reliabilitet og hvordan arbeidet skal bevare informantenes rettigheter og sikre etisk trygg forskning.

I *kapittel 4* legger jeg frem mine funn og analyser før jeg drøfter funnene i lys av teori.

I *kapittel 5*, sammenfattes arbeidet i et avsluttende kapittel. Her trekker jeg frem funn og knytter dem til de tre forskningsspørsmålene som er presentert i kapittel 1. Kapittelet avsluttes med forslag til områder som det kan være relevant å undersøke nærmere.

2. Teori

Sentrale begreper tilknyttet forskningsspørsmålet i denne oppgaven er *demokratiopplæring*, *medborgerskap* og *mangfold*. Det blir nødvendig å avklare hvordan begrepene kan bli forstått teoretisk når jeg senere i oppgaven skal analysere funn.

LK20 løfter frem demokrati som en bærende verdi og et grunnleggende prinsipp for opplæring i norsk skole, med mål om å sikre medborgerskap for alle (Utdanningsdirektoratet, 2020). For å forstå hva som menes med demokratiopplæring og hva som menes med medborgerskap er det nødvendig å beskrive noen måter å forstå begrepet *demokrati* på. Denne forståelsen skal ligge til grunn når jeg skal analysere og drøfte funn tilknyttet demokratiopplæring og idealet om medborgerskap i en mangfoldig elevgruppe. Det har blitt skrevet flere norske doktorgradsavhandlinger som belyser skolens demokrati- og medborgerskapsopplæring og som er relevante for min oppgave. Avhandlingene er skrevet av Trond Solhaug (2003), Kjetil Børhaug (2007), Janicke Stray (2009), Heidi Biseth (2012a), Nora E. H. Mathe (2018) og Martin Samuelsson (2019). I oppgaven vil jeg også bruke demokratiteori fra Biesta (2009, 2011, 2020) og teori fra Westheimer og Kahne (2004) tilknyttet begrepet *citizenship*, oversatt til medborgerskap.

I første del av denne oppgaven presenterer jeg ulike forståelser for begrepet *demokrati*, med hovedvekt på hvordan vi kan forstå demokrati som en måte å styre et samfunn på og en måte å leve på (Dewey, 1997; Løvlie, 2013; Weinroth, 1972). Det eksisterer ulike idealer for demokratiske samfunn, der ulike idealer for demokrati bringer med seg ulik tenkning rundt deltakelse og medborgerskap (Christensen, 2015; Solhaug, 2021). I oppgaven reflekterer jeg over demokrati i sammenheng med undervisning og læring med hovedvekt på hvordan ulik undervisning kan fremme demokrati. I denne sammenhengen blir det relevant å se på hvordan skolen kan undervise «om» demokrati, «for» demokrati og «gjennom» demokrati (Berge & Stray, 2012; Biesta, 2009; Biseth & Madsen, 2014; Børhaug, 2017; Koritzinsky, 2020; Stray, 2011).

Etter denne gjennomgangen presenteres begrepet *medborgerskap* og hvordan skolen kan bidra inn i medborgerskapsutdanning (Hegna et al., 2019; Lenz, 2020; Stray, 2009; Westheimer & Kahne, 2004).

Jeg reflekterer rundt begrepene mangfold og inkludering og mulighet for medborgerskap i et mangfoldig felleskap (Haug et al., 2014; Hoskins et al., 2017; Røthing, 2020).

Avslutningsvis beskriver jeg en mulig måte å operasjonalisere demokratiteori, slik at jeg gjennom analyse kan forstå de didaktiske refleksjonene lærere har (Bjørndal, 1978; Imsen, 2006).

2.1 Demokrati som styreform og livsform

«Demokrati er et sosialt konstruert fenomen. Det baserer seg på avtaler mellom mennesker og fordrer menneskelagde institusjoner» (Biseth & Madsen, 2014, s. 27). Et demokrati er med dette avhengig av mennesker og skapes av de menneskene som inngår i det. I *Må vi snakke om demokrati?* skriver Biseth og Madsen at «demokrati er et grunnleggende verdisyn som tilgodeser både fellesskapets interesser og den enkelte medborgers mulighet for å ta kontroll over sitt eget liv innenfor noen felles rammer» (Biseth & Madsen, 2014, s. 15). Et demokrati handler med dette om hvordan individet deltar i et fellesskap og hvordan individet har frihet til å forvalte eget liv innenfor en kollektiv ramme. Når demokrati omtales som et grunnleggende verdisyn, viser det til at mennesker må ønske å bevare et demokrati og at mennesker må delta i demokratiet for at det skal eksistere.

Det eksisterer ulik tenkning rundt definisjonen av begrepet, og enkelte hevder at det vil være vanskelig å definere eksakt hva et demokrati er når samfunnet endrer og utvikler seg (Crick, 2008, s. 13; Lenz, 2020, s. 22). Samtidig kan det være noe demokratisk ved å ikke fastsette en endelig definisjon av begrepet demokrati, fordi det åpner for å implementere endringer i samfunnet, i tråd med beskrivelser av demokrati som en dynamisk prosess.

Likevel vil mange demokratiteorier forstå demokrati som en måte å styre et samfunn på, der alle mennesker sikres grunnleggende rettigheter utelukkende ved å være medlemmer av fellesskapet (Crick, 2008; Dewey, 1997; Lenz, 2020; Løvlie, 2013). Cohen underbygger denne tenkningen når han forstår demokrati som et system der medlemmer i et fellesskap, på ulike måter, deltar i beslutninger som angår deres liv. Han definerer demokrati slik:

«Democracy is that system of community government in which, by and large, the members of a community participate or may participate, directly or indirectly, in the making of decisions which affect them all» (Weinroth, 1972, s. 257)

I denne definisjonen av demokrati inkluderer Cohen deltakelse – der han er tydelig på at medlemmer deltar, eller kan delta i avgjørelser som angår fellesskapet (Weinroth, 1972). I denne sammenhengen vil det være av interesse å reflektere over hvorvidt lovfestet rett til deltakelse er tilstrekkelig for å sikre at alle medlemmer i et samfunn «kan delta». Det vil

samtidig være relevant å undre over hva som eventuelt ligger til grunn i tilfeller der enkeltmennesket velger å avstå fra å delta i avgjørelser rundt eget liv. Cohen åpner også for at deltakelse kan skje direkte og indirekte, og deltakelse i demokratiet vil med dette kreve noe aktivt av den enkelte (Weinroth, 1972, s. 257).

Et kjennetrekke ved demokratier er at alle mennesker sikres grunnleggende menneskerettigheter. Minoriteter, så vel som alle andre medlemmer av fellesskapet, sikres individuelle rettigheter og individets bakgrunn, religion eller kultur skal ikke påvirke hvilke goder mennesket får som medlem av fellesskapet (Biseth & Madsen, 2014, s. 27; Lenz, 2020, s. 26). Gjennom dette uttrykkes en tydelig forståelse av demokratier som et fellesskap av mangfold, der medlemmer av fellesskapet må lære at eventuelle utfordringer, motsetninger eller spenninger som eksisterer, skal kunne eksistere fredelig ved siden av hverandre. I tilfeller der meningene er mange og uenighetene tilstede, vil en viktig del av demokratiet innebære samtale, debatt og meningsutveksling, noe som igjen fordrer demokratisk deltakelse (Biseth & Madsen, 2014, s. 28). Denne måten å forstå begrepet demokrati på, beskriver et demokrati som en måte å styre et samfunn på og en måte for menneskene å leve sammen på.

Undervisningsfilosofen John Dewey (1859-1952) er blant dem som tydeliggjør denne måten å forstå demokrati på (Dewey, 1997). Han har preget skolen med sine tanker rundt hvordan vi kan forstå demokrati og sammenhengen mellom demokrati og utdanning (Imsen, 2006, s. 80 ff). Dewey mener at vi må forstå demokrati som en *styreform* og en *livsform* (Dewey, 1997). Dewey uttrykker at demokrati er mer enn et politisk system, det handler også om hvordan enkeltmennesket lever i fellesskap med andre mennesker og hvordan enkeltmennesket kan delta inn mot fellesskapet (Løvlie, 2013).

Dewey knytter med dette *demokrati* og *deltakelse* tett sammen, der demokrati likevel er noe mer enn deltagelse ved politiske valg. For Dewey handler det om den muligheten individet har til utvikling og den muligheten individet har til å kunne delta i samfunnet, samt hvordan individer bidrar til å utvikle fellesskapet sammen. Kommunikasjon og samhandling mellom mennesker blir viktig når mennesker i fellesskap skal dele meninger og erfaringer og sammen finne frem til løsninger som angår fellesskapet (Solhaug, 2021, s. 38).

2.2 Idealer for demokratiske samfunn

For å forstå hva et demokrati er og hva et demokrati skal bidra til, kan vi ta utgangspunkt i ulike teorier om demokrati, både innenfor tenkningen om demokrati som *styreform* og demokrati

som *livsform*. Christensen skiller mellom *liberale, kommunitaristiske, republikanske og deliberative* perspektiver på demokrati og medborgerskap (Christensen, 2015). De ulike perspektivene har en ulik tenkning rundt hva som er formålet med demokratiet, hvilken funksjon demokratiet skal ha i samfunnet og hvilke idealer for medborgerskap som skal eksistere. Det er ingen klar enighet rundt hvordan de ulike demokratibegrepene skal deles inn (Christensen, 2015), likevel er denne hovedinndelingen med i oppgaven for å gi et kategorisk overblikk og forståelse for demokrati- og medborgerskapsbegrepene. Inndelingen samsvarer med en liknende inndeling gitt av norske forskere som Stray (2011) og Solhaug (2021).

Liberal demokratitenkning

I et samfunn som er bygget på *liberal demokratitenkning* vil et viktig formål med demokratiet være å bevare individets interesser og rettigheter. Det blir viktig å begrense den muligheten staten har til å gripe inn og regulere individenes valg – hvert menneske skal få mulighet til å ta frie valg i eget liv (Solhaug, 2021, s. 34-35). Liberal demokratitenkning vil se på samfunnet som en gruppe av individer, der staten sin oppgave vil bli å beskytte innbyggernes interesser og rettigheter. Dette vil eksempelvis gjøres ved å sikre at samfunnets medlemmer lærer om hvilken rett de har til deltakelse og hvilken mulighet de har for deltakelse.

Et uttrykk for demokrati vil da kunne synliggjøres gjennom deltakelse ved valg. Det eksisterer et ideal om uavhengighet og det eksisterer med dette ingen felles verdier som staten ønsker å samle individets interesser om (Christensen, 2015, s. 67-68). I liberal demokratitenkning er det tydelig at individets interesser ikke skal ha noen forpliktelse ovenfor fellesskapet. Hensynet til individet står sterkt og en mulig konsekvens av dette kan være at individet ikke vier interesse til politikk og at det igjen kan bli utfordrende å få et samfunn med borgere som engasjerer seg og deltar inn mot fellesskapet (Christensen, 2015).

Kommunitaristisk demokratitenkning

Kommunitaristisk demokratitenkning eksisterer gjerne som en motpol til liberal demokratitenkning. I et samfunn preget av kommunitaristisk demokratitenkning vil det være viktig å bevare hva som er til beste for fellesskapet. Slik tenkning baserer seg gjerne på en grunntanke om at mennesket er et sosialt vesen og at et godt fellesskap er noe mer enn å summere opp interessene til hvert enkelt individ. En viktig oppgave for staten vil i denne sammenhengen bli å oppdra borgerne til et sett med felles forhåndsdefinerte verdier og at borgerne gjennom felles tenkning rundt verdier vil holde sammen (Christensen, 2015, s. 68-

69). Et ideal for politisk deltakelse og medborgerskap forankres i et sett med felles verdier og et kulturelt fellesskap (Solhaug, 2021, s. 54). Det er likevel verdt å problematisere det faktum at staten definerer verdier som hver enkelt borger skal støtte opp om og fundere på hva dette vil gjøre med borgerens mulighet for fri tenkning.

Republikansk demokratitenkning

Et samfunn som bygger på *republikansk demokratitenkning*, tar med seg idealer fra liberalistisk og kommunitaristiske tradisjoner og etableres som et kompromiss mellom dem. Gjennom republikansk demokratitenkning blir det viktig at staten balanserer forholdet mellom hva som er individets interesser og hva som er fellesskapets beste. I et samfunn preget av republikansk tenkning ønsker samfunnet seg borgere med ulike tenkning rundt eksempelvis politikk, kultur og religion, samt borgere med ulike verdier. Det blir samtidig viktig at denne pluralismen fremmes i fellesskapet. Den aktive medborger er et ideal og det blir viktig at samfunnet fostrer borgere som evner å delta og fremme sin tenkning i fellesskap med andre. Gjennom republikansk demokratitenkning ønsker en å balansere hensyn til individet og hensyn til fellesskapet (Christensen, 2015, s. 69-70).

Solhaug beskriver samtidig at en vanlig kritikk av en republikansk demokratitenkning er at mennesket ved å være «seg selv nærmest» i større grad vil velge egne behov fremfor hva som er til beste for fellesskapet (Solhaug, 2021, s. 37). Slik sett blir spørsmålet hvordan idealet om å balansere hensyn til individet og hensyn til fellesskapet vil se ut i demokratiet.

Deliberativ demokratitenkning

Deliberativ demokratitenkning beskriver et ideal om at mennesker i fellesskap med hverandre og gjennom dialog skal løse spørsmål av felles interesse (Solhaug, 2021, s. 38). Ideen om deliberasjon kommer blant annet frem i Dewey sitt demokratibegrep. Han tenker seg at alle sosiale fellesskap har en grad av felles interesser og at mennesker får behov for å kommunisere og finne løsninger på hva som opptar dem. Når mennesker skal finne løsninger krever det kommunikasjon. For Dewey er demokrati mer enn en måte å styre et samfunn på. Et demokrati er en måte å leve på – en *livsform* som preges av samtale mellom mennesker (Dewey, 1997).

Begrepet deliberativt demokrati baserer seg også på Jürgen Habermas sin tenkning og han er spesielt tydelig på at det er betingelsene for demokratiske beslutninger som er det avgjørende i demokratier. I et deliberativt demokrati blir det viktig at mennesker etablerer arenaer der meninger kan møtes og dannes. I et slikt demokrati vil mennesker fremme sin

tenkning gjennom samtale med andre og ikke alene gjennom å avlegge stemme ved valg. Denne meningsutvekslingen blir viktig, der målet er at mennesker ved å legge frem rasjonelle argumenter kan oppnå forståelse for andres tenkning og, om mulig, oppnå konsensus om spørsmål som er av interesse (Christensen, 2015, s. 71). Basert på en deliberativ demokratitenkning blir det viktig at den offentlige debatten sikrer at alle mennesker skal komme til ordet, at alle perspektiver deles med fellesskapet og at den samtalen som eksisterer skal legge til grunn enkelte «samtaleetiske» krav om sanne og oppriktige argumenter. I en deliberativ tenkning er det argumentene som skal vinne frem (Solhaug, 2021, s. 38-39). Det blir viktig at borgere får forståelse for demokratiske prosesser og at det eksisterer arenaer for fri meningsutveksling (Christensen, 2015, s. 71).

Det kan likevel problematisere i hvilken grad det er rom for mennesker til å fremme egne meninger, spesielt dersom individet tenker annerledes om spørsmål sammenliknet med majoriteten. Det er dette meningsmangfoldet som deliberative demokratier ønsker å belyse og gi rom til.

Idealer for demokrati i skolen

Skolens styringsdokumenter formidler hvilke idealer for demokrati og medborgerskap som skolen til enhver tid skal bidra til (Kunnskapsdepartementet, 2021; Meld.St.28, 2016; Utdanningsdirektoratet, 2020), der ulike læreplanverk på ulike måter beskriver skolens demokrati- og medborgerskapsopplæring. Christensen beskriver hvordan Mønsterplan av 1987 (M87), Læreplanverket for den 10-årige grunnskole (L97) og Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) var preget av en kommunitaristisk og i noen grad republikansk demokratitenkning (Christensen, 2015).

Et tydelig mål for skolen var å bidra til å skape oppslutning om demokratiet ved å sikre at alle borgere fikk kunnskap om og ble en del av et forhåndsdefinert og felles verdi- og kulturfellesskap (Christensen, 2015, s. 88). Da LK06 ble fornyet og erstattet av Fagfornyelsen (LK20), bragte endringene med seg nye føringer for skolens demokrati- og medborgerskapsopplæring (Stray & Sætra, 2018, s. 100-101). Når Fagfornyelsen (LK20) skal uttrykke seg om demokrati- og medborgerskapsopplæring gjøres det eksempelvis gjennom begreper som «*medvirke*» og «*aktiv deltakelse*», i tillegg til «*å fremme oppslutning om demokratiske verdier*» (Kunnskapsdepartementet, 2020). LK20 uttrykker seg blant annet om demokrati og medborgerskap på denne måten:

«Skolen skal gi elevene mulighet til å medvirke og til å lære hva demokrati betyr i praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2020).

«Opplæringen skal fremme oppslutning om demokratiske verdier og demokratiet som styreform. Den skal gi elevene forståelse for demokratiets spilleregler og betydningen av å holde disse i hevd. Å delta i samfunnet innebærer å respektere og slutte opp om grunnleggende demokratiske verdier som gjensidig respekt, toleranse, den enkeltes tros- og ytringsfrihet og frie valg. Demokratiske verdier må fremmes gjennom aktiv deltakelse i hele opplæringsløpet» (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Slik jeg leser læreplanverket, skal skolen også i dag fremme oppslutning om våre felles verdier, men læreplanverket er samtidig tydelig på at skolen skal gi hver enkelt elev muligheter til å medvirke og til å være aktive deltakere i skolefelleskapet. St. melding 28 beskriver hvordan skolen skal bygge elevenes demokratiske kompetanse gjennom undervisning «om», «for» og «gjennom» demokrati (Meld.St.28, 2016).

Stray og Sætra uttrykker at demokratisk kompetanse «om», «for» og «gjennom» demokrati, eksempelvis inkluderer kunnskaper om hvordan et demokrati styres og om menneskerettigheter («om» demokratiet), kommunikativ kompetanse som evnen til å uttrykke egne meninger og aktivt lytte til andre («for» demokrati) og ferdigheter som å lede debatter og til å inngå kompromiss («gjennom» demokrati) (Stray & Sætra, 2018, s. 101). Med en slik tenkning om demokrati- og medborgerskapsopplæring, beskriver Stray og Sætra at Fagfornyelsens kan medføre endring av skolens undervisningsoppdrag – fra kunnskapstilegnelse «om» demokrati til å «vektlegge at elevene skal utvikle demokratiske verdier, holdninger, og handlingskompetanse gjennom å legge til rette for at elevene kan delta i demokratiske praksiser» (Stray & Sætra, 2018, s. 101).

Fagfornyelsen understreker at undervisningen skal inkludere medvirkning, deltakelse og aktivitet. Christensen beskriver at en aktiv borger også ble fremmet gjennom tidligere læreplanverk (M87, L97, LK06), men at det gjerne var en borger som fremmet sin tenkning gjennom å bruke formelle kanaler (Christensen, 2015, s. 86), slik som å stemme ved valg. Dersom medvirkning og aktiv deltakelse skal bli en del av den undervisningen som gjennomføres i skolen, vil jeg tenke meg at skolen må sikre at det eksisterer en undervisningspraksis og ulike arenaer der elever på ulike måter kan snakke sammen og der elevenes meninger kan møtes.

Slik jeg forstår den endringen av undervisningspraksis som Fagfornyelsen bringer med seg, vil skolen mer enn før inkludere elevens egen tenkning og debatt som en del av

undervisningen og kanskje preges mindre av forhåndsdefinerte verdier som alle elever skal lære å kjenne gjennom undervisning. Jeg leser Fagfornyelsen som noe mindre preget av en kommunitaristisk demokratitenkning. Samtidig leser jeg Fagfornyelsen som noe mer variert om ulik demokratitenkning, der liberal og deliberativ demokratitenkning kanskje kan få en tydeligere plass. Dette eksempelvis ved at den enkelte elev sin stemme skal bli hørt og der elever på ulike måter samtaler og deler argumenter om innhold som opptar dem.

2.3 Utdanning som kvalifiserer, sosialiserer og subjektiviserer

Utdanning er avgjørende for å sikre utvikling og utdanning er viktig for å for å fremme demokrati. Flere land har derfor prioritert å forske på hva som er god undervisning og læring, med mål om å få klarere svar på hvordan skolen bør arbeide for å kunne drive utdanning til demokrati. Klasseromsforskning blir relevant ved å reise spørsmål rundt hva som skjer i norske klasserom og hvilken undervisning læreren organiserer. Gjennom slik refleksjon ønsker en å finne svar på hvordan læring best kan skje og da igjen hvordan skolen kan bidra til utvikling i samfunnet (Klette, Blikstad-Balas & Roe, 2017, s. 2) og i denne sammenhengen - hvordan skolen kan bidra til demokrati.

Et bidrag inn i refleksjonen rundt formålet med undervisning og læring fremmes av Biesta. Han tenker seg at vi kan ramme inn diskusjonen rundt hva som er god undervisning og hva som er målet for utdanning, ved å skille mellom utdanningens *kvalifiserende*, *sosialiserende* og *subjektivering* funksjon (Biesta, 2009, s. 36; 2014, s. 175). Disse tre utdanningsfunksjonene skal gi oss mulighet til å stille mer presise og relevante spørsmål rundt hva som er målet med den utdanningen læreren gjennomfører. Biesta er tydelig på at demokratiske samfunn trenger å debattere spørsmål om formålet med undervisning og læring. Han understreker i den sammenheng at undervisning og læring de siste tiårene har vært tydelig preget av at læring måles gjennom standardiserte kartlegginger og at resultater sammenliknes. Denne utdanningspolitikken påvirker undervisningspraksis og Biesta problematiserer i hvilken grad målbar kunnskap skal ha slik høy verdi, der han undrer seg rundt om målbar kunnskap har fått sin plass i skolen utelukkende ved å være målbar, heller enn å være viktig. For Biesta har utdanning tre formål i samfunnet. Utdanning skal kvalifisere, utdanning skal sosialisere og utdanning skal subjektivere. Gjennom disse tre formålene skal utdanning være til nytte for samfunnet og for individet (Biesta, 2009, s. 39-41; 2020, s. 92).

Gjennom *kvalifisering* skal skolen gi elever kunnskaper, ferdigheter og forståelse som individet trenger for å bli en del av samfunnet. Biesta anser dette som en av skolens tydeligste oppgaver og en viktig begrunnelse for det skal eksistere et statlig finansiert utdanningssystem (Biesta, 2009, s. 39).

For Biesta handler kvalifisering om å tilegne seg kunnskap, men også hvordan vi gjennom å innlemmes i et organisert utdanningssystem lærer hvordan vi skal gjøre visse ting. Her er han tydelig på at de valgene som blir gjort innad i utdanningssystemet setter sitt preg på hvilken kunnskap det anses som relevant for eleven, altså hva som kvalifiserer nå og for fremtiden (Biesta, 2009, s. 40). Dette kan eksempelvis være hvilken retning undervisningen tar, hvilke «briller» elevene trenes opp til å se fagstoffet gjennom, hvilke yrkesmessige eller profesjonelle ferdigheter som anses som kvalifiserende eller hvilke ferdigheter samfunnet tenker seg at eleven trenger for statsborgerskap (Biesta, 2011). Slik jeg forstår Biesta handler kvalifisering om å forberede eleven for arbeidslivet, så vel som å kvalifisere eleven til å forstå samfunnet og kunne være en del av samfunnet. Her knytter Biesta utdanning som kvalifiserer og utdanning som sosialiserer sammen.

Der utdanning som kvalifiserer skal bygge kunnskap, ferdigheter og forståelse, skal utdanningens *sosialiserende funksjon* sikre at individet blir inkludert i fellesskapet, i lokalsamfunnet og i storsamfunnet. Skolen skal gjennom undervisning og deltakelse i skolefellesskapet videreføre en kultur og de tradisjoner som eksisterer. Gjennom å gi barnet kjennskap til og innpass i en kultur vil barnet lære hvilke normer og verdier som er førende i samfunnet (Biesta, 2009, s. 40).

Biesta er tydelig på at en kultur aldri er nøytral og at en kultur representerer bestemte måter å gjøre ting på. Hvilke normer og verdier som den norske skole skal fremme finner vi tydelig beskrevet i læreplanverkets overordnede del (Kunnskapsdepartementet, 2020). Læreplanverket er omfattende og uttrykker seg eksempelvis slik om normer og verdier i opplæringen:

Undervisningen skal bygge på grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon slik som respekt for menneskeverdet og naturen, (...) nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet (...) (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Opplæringen skal bidra til å utvide kunnskapen til og forståelse for den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Opplæringen skal gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den enkeltes overbevisning. Den skal fremme demokrati, likestilling og vitenskapelig tenkemåte (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Slik jeg forstår Biesta, vil lærere gjennom utdanning til sosialisering bidra til å bygge og videreutvikle normer og verdier som samfunnet bygger på, samt sikre inkludering og deltakelse for den enkelte i fellesskapet.

Der utdanning som kvalifiserer og sosialisere har en tydelig samfunnsinteresse, handler utdanningens *subjektiverende funksjon* om å trene eleven til å bli et selvstendig individ med refleksjon og evne til å fremme motstand ovenfor eksisterende verdier og normer. På denne måten tenker Biesta seg at eleven dannes til å bli et subjekt der eleven, til tross for deltakelse i et utdanningssystem, ikke passivt innordner seg i systemer uten selvstendig tenkning (Biesta, 2009, s. 40-41). I hvilken grad utdanning ivaretar denne funksjonen gjennom undervisning kan diskuteres. Det er likevel mulig å finne intensjoner om utdanning til subjektivitet i opplæringens verdigrunnlag - *Kritisk tenkning og etisk bevissthet* (Kunnskapsdepartementet, 2020). Læreplanverket for Kunnskapsløftet formulerer seg slik:

Opplæringen skal gi elevene en forståelse av kritisk og vitenskapelig tenkning. Kritisk og vitenskapelig tenkning innebærer å bruke fornuften på en undersøkende og systematisk måte i møte med konkrete praktiske utfordringer, fenomener, ytringer og kunnskapsformer (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Hvis ny innsikt skal vokse fram, må etablerte ideer granskes og kritiseres med teorier, metoder, argumenter, erfaringer og bevis (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Tekstutdragene over viser at elevens egen tenkning rundt skolefaglige spørsmål skal få plass. Eleven skal samtidig trenes i å tenke nytt og gjennom det yte motstand mot etablerte ideer – noe som igjen skal gi fellesskapet kunnskaper som kan bidra til endring og utvikling. Det eksisterer en tydelig sammenheng i læreplanverket mellom individet og fellesskapet, mellom utdanning som subjektiverer og utdanning som sosialisere.

Hva som er god undervisning og læring, er et sammensatt spørsmål. Biesta ønsker at det skal skje tenkning rundt hvordan skolen kan utdanne til demokrati ved at lærere reflekterer over hvordan utdanning kan bidra til å kvalifisere, til å sosialisere og til å subjektivere eleven (Biesta, 2009, s. 44). I den sammenheng er det nødvendig å se undervisningens kvalifiserende, sosialisere og subjektiverende funksjon i relasjon til hverandre. Her blir det eksempelvis

klart at læreren planlegger og gjennomfører undervisning i spenning mellom en sosialiserende og subjektiverende funksjon - ved å fremme positive holdninger til demokratiet og viktigheten av likestilling, mangfold og inkludering og samtidig danne kritisk tenkende individer.

Læreren er med dette oppdrager om «noe felles» og formidler av meningsmangfold og variasjon. Et spørsmål blir om det er i skolens interesse å trene elever i kritisk tenkning for derav å risikere at elever yter motstand mot praksis. Likevel kan vi tenke oss at det bare er gjennom uenighet og friksjon at endring og utvikling kan skje. Det kan også være at lærere, bevisst eller ubevisst, prioriterer å bidra til å kvalifisere eleven ettersom slik kunnskap ofte er mer målbar.

Slik jeg forstår Biestas tenkning, vil et viktig mål for skolen og lærere bli å sikre at det eksisterer refleksjon rundt hva vi gjør og hvorfor vi gjør som vi gjør og gjennom det sikre undervisning som bygger demokrati- og medborgerskapskompetanse hos elevene.

2.4 Demokrati i skolen

Dewey var tidlig ute med å sette *demokrati* og *undervisning* i relasjon til hverandre og uttrykker seg slik i sin tenkning rundt pedagogikk. «Pedagogisk tenkning [bør] dreie seg om danning» (Løvlie, 2013, s. 252), der danning er prosesser som bygger på de erfaringene vi mennesker gjør oss. Dewey er med dette opptatt av at danning skal ta utgangspunkt i menneskets livsverden, der vi gjennom å være aktive, nysgjerrige og undersøkende sammen med andre mennesker kan lære. Her er en parallell til Biesta (2009) sin tenkning om *subjektivering* gjennom sin danning av individer med evne til selvstendig tenkning. Danning skal bygge demokrati, og skolen som institusjon vil på bakgrunn av det mandatet skolen har fått, ha en viktig rolle i å ivareta og videreutvikle demokratiet (Dewey & Wrang, 2005, s. 104). For Dewey er det en tydelig sammenheng mellom undervisning og demokrati ved at skolen som institusjon kan bygge demokratisk kompetanse ved å gi elever reelle erfaringer med demokratiske prosesser (Løvlie, 2013).

Skolen kan også bygge demokratisk kompetanse gjennom å inkludere «noe» fra elevenes livsverden og som opptar elevene i undervisningen, og på denne måten kommunisere og reflektere i fellesskap over erfaringer som elevene deler. For Dewey eksisterer *livsform* som en filosofisk samfunnsform for hvordan mennesker skal leve sammen (Løvlie, 2013, s. 253). Gjennom undervisning kan ulikt faginnhold belyse hvordan de ulike strukturene og institusjonene i samfunnet vil kunne ivareta et demokratisk fellesskap. Gjennom kvalifisering

og sosialisering skal undervisning bidra til demokrati. Hva som er skolens mandat, er blant annet beskrevet i Opplæringsloven.

Skolens mandat

Opplæringsloven formidler hva som er skolens oppdrag (Kunnskapsdepartementet, 2021). Skolen skal gi alle elever den kunnskapen og de ferdighetene hver enkelt trenger for å kunne mestre eget liv og kunne delta i arbeidslivet og andre fellesskap i samfunnet som voksen. Skolen skal bidra slik at elever utvikler gitte verdier og holdninger og arbeide for å fremme demokrati og likestilling. Skolen har fått et mandat til utdanne og danne enkeltmennesket, så vel som å «utdanne og danne personer som støtter opp om og viderefører samfunnet som politisk prosjekt – med andre ord demokratiet» (Stray, 2018, avsnitt 1).

Utdanningsdirektoratet understreker i tillegg at elever gjennom undervisning skal få mulighet til å erfare hvordan demokratiet fungerer ved selv å være aktive deltakere (Utdanningsdirektoratet, 2020). Slik jeg forstår læreplanverket er det sammenheng mellom den beskrivelsen læreplanverket presenterer rundt demokratiopplæring og den tenkningen Biesta (2009) presenterer om demokrati med kvalifiserende, sosialisierende og subjektiverende funksjon.

Det blir tydelig at norsk skole skal arbeide for at demokratiske verdier og demokratiet som styreform skal få oppslutning i elevene, samt å sikre at elever har kompetanse og ferdigheter til selv å kunne delta i demokratiet som voksne. Undervisningssituasjoner som utelukkende *kvalifiserer* og formidler kunnskap «om» demokratiet som styreform vil være mangelfull og det blir vanskelig å nå de målene skolens styringsdokumenter har satt. Tidligere har jeg beskrevet hvordan demokrati som begrep er sammensatt og spørsmålet blir hvordan skolen kan arbeide for å sikre at elever har kunnskap om demokratiet, sikre undervisning som videreutvikler demokratiet, sikre oppslutning om demokratiet og fremmer deltakelse i demokratiet.

Opplæring «om», «for» og «gjennom» demokrati

Stray argumenterer for at demokratisk kompetanse kan deles i tre: *intellektuell kompetanse*, *verdi- og holdningskompetanse* og *handlingskompetanse*. Utgangspunktet for hennes tenkning er at demokratisk kompetanse ikke er medfødt, men må utvikles og at skolen vil være en viktig institusjon for å lære demokratisk medborgerskap. Læring av demokratisk kompetanse og gode læringsbetingelser kan sikres gjennom læring «om» demokrati, læring «for» demokratisk

deltakelse og læring «gjennom» demokratisk deltakelse (Berge & Stray, 2012, s. 21-23; Stray, 2011, s. 107 ff).

Politiske styringsdokumenter og Læreplanverket for Kunnskapsløftet legger føringer for innholdet i norsk skole, der opplæring «om» demokrati tett knyttes opp mot disse styringsdokumentene. Læring «for» demokrati knyttes opp mot undervisning som har til hensikt å utdanne borgere med evne til kritisk tenkning, evne til refleksjon over handlinger og holdninger, samt elever som ever å forstå sin egen samtid. Læreplanverkets Overordnede del trekker eksempelvis frem verdier om menneskeverd, mangfold, skaperglede, kritisk tenkning og etisk bevissthet som skolen skal bygge praksis på. Det eksisterer en tydelig sammenheng mellom Læreplanverkets verdigrunnlag og læring «for» demokratisk deltakelse. Læring «gjennom» demokratisk deltakelse har til hensikt å gi elevene muligheter til å erfare demokratiske prosesser i skolen og med det erverve kunnskaper og ferdigheter som sikrer deltakelse, nå og etter skolelivet. Erfaringen bygger på hva elevene har tilegnet seg av kunnskaper «om» og «for» demokratisk deltakelse (Berge & Stray, 2012; Børhaug, 2017; Koritzinsky, 2020; Kunnskapsdepartementet, 2020; Stray, 2011).

Biseth tenker seg at demokratiopplæringen bør skje på tre nivåer og inneholde undervisning om demokrati som *styreform*, *samfunnsform* og *levesett* (Biseth & Madsen, 2014, s. 29). Undervisning om demokratiet som *styreform* vil inneholde kunnskapsformidling om menneskerettigheter, parlamentarisme, maktfordeling og rettsikkerhet. Undervisning om demokratiet som *samfunnsform* vil beskrive hvordan mennesker lever sammen, om mangfold og om hvordan konflikter kan løses fredelig. Undervisning om demokrati som livsform er undervisning der elever får reelle erfaringer med verdier og holdninger som solidaritet, rettferdighet, toleranse og mulighet for selvbestemmelse (Biseth & Madsen, 2014, s. 29). For Biseth er undervisning til demokratisk kompetanse sammensatt av kunnskapsformidling, sosial læring og læring gjennom erfaring.

Slik jeg forstår Stray og Biseth, er deres tenkning rundt demokratisk kompetanse og demokratisk opplæring overlappende. Viktigheten av teoretisk demokratisk kompetanse kommer til syne gjennom begreper som *intellektuell kompetanse* og *styreform*. Stray og Biseth understreker at demokratiopplæring bør inneholde undervisning om hvordan mennesker lever sammen i fellesskap, om verdier, holdninger og evne til refleksjon over seg selv og fellesskapet. Dette kommer til syne gjennom begreper som *verdi- og holdningskompetanse* og *samfunnsform*. Avslutningsvis tydeliggjøres viktigheten av å erfare demokratiske prosesser for å sikre muligheter for deltakelse gjennom begrepene *handlingskompetanse* og *levesett* (Berge & Stray, 2012; Biseth & Madsen, 2014).

Det eksisterer med dette en tydelig sammenheng mellom undervisning «om», «for» og «gjennom» demokrati, undervisning som *intellektuell kompetanse*, *verdi- og holdningskompetanse* og *handlingskompetanse* og undervisning som *styreform*, *samfunnsform* og *levesett*. Slik jeg leser teorien vil undervisning «om», «for» og «gjennom» samlet bidra til å bygge demokratisk kompetanse.

2.5 Medborgerskap og medborgerskapsutdanning

«Demokratiets kvalitet står og faller med medborgernes kompetanse til å delta i bred forstand» (Solhaug, 2003, s. 18). Sitatet er hentet fra Solhaug sin doktorgrad om utdanning til demokratisk medborgerskap. Sitatet er presentert innledningsvis i denne oppgaven, men hentes frem igjen da sitatet på en tydelig måte beskriver relasjonen mellom demokrati og medborgerskap – deltakelse er en forutsetning for at et demokrati skal eksistere. Et samfunn trenger borgere som besitter ferdigheter, kunnskaper og holdninger som gjør dem i stand til å delta, men også borgere med interesser og ønsker om å delta. «Politisk engasjement, deltakelse og et demokratisk sinnelag kommer ikke av seg selv, det må læres» (Strømsnes, 2003, s. 35) og aktivt medborgerskap blir så ledes målet for skolens demokratiopplæring.

Medborgerskap som begrep er relativt nytt i norsk sammenheng og er knyttet til det engelske begrepet *citizenship*. Begrepene kan forstås noe ulikt, da *citizenship* rommer flere betydninger enn hva medborgerskap gjør. *Citizenship* oversettes gjerne med *samfunnsborgerskap* og inkluderer *statsborgerskap* og *medborgerskap* (Berge & Stray, 2012; Hegna et al., 2019; Solhaug, 2021; Strømsnes, 2003). Begrepet inneholder med dette juridiske og politiske rettigheter som hvert menneske får som medlem av en stat. Begrepet inneholder også den subjektive opplevelsen den enkelte har av tilhørighet i fellesskapet. Stray omtaler dette som *citizenship* som *status* og *citizenship* som *rolle* (Berge & Stray, 2012; 2009). Medborgerskapet inkluderer med dette en *rolle* den enkelte har inn mot fellesskapet - en rolle som medlem og deltaker i et demokratisk samfunn (Pocock, 1995 i Berge & Stray, 2012, s. 20). I tillegg argumenterer Strømsnes for at medborgerskap er et relasjonelt begrep – det handler om hvordan hver og en borger forholder seg til andre medborgere (Strømsnes, 2003, s. 15). Solhaug underbygger denne tenkningen og uttrykker at medborgerskap handler om hvordan mennesker lever sammen i fellesskap og om vårt felles ansvar for hverandre og samfunnets institusjoner (2021, s. 47).

Hvordan samfunnet skal skape og opprettholde et godt demokrati for borgerne blir forsøkt besvart gjennom *citizenship education*, et begrep som på norsk kan oversettes med *medborgerskapsutdanning* (Hegna et al., 2019). Gjennom *medborgerskapsutdanning* skal skolen gjennom sitt pedagogiske arbeid opprettholde og utvikle demokratiet i Norge, sikre at elevene har tilstrekkelig kompetanse om demokratiet og om demokratiske prosesser slik at de skal kunne delta og ønske å delta i demokratiet (Berge & Stray, 2012, s. 21; Solhaug, 2013).

Westheimer og Kahne publiserte i 2004 den velkjente artikkelen *What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy*. Her reflekterer de over relasjonen mellom demokratiopplæring og medborgerskap. Artikkelen presenterer funn som er relevante for denne oppgaven. 1) hvilken medborger skolen utdanner er et politisk valg, og 2) skolens demokratiopplæring påvirker hvilken type medborger skolen utdanner (Westheimer & Kahne, 2004, s. 21-22). Beskrivelsene vi finner i LK20 av demokrati- og medborgerskap vil, med utgangspunkt i Westheimer og Kahne, prege skolens medborgerskapsopplæring.

Læreplanverket knytter begrepene *demokrati* og *medborgerskap* sammen. I overordnet del av Fagfornyelsen eksisterer demokrati og medborgerskap som et gjennomgående tema som skolen skal undervise i på tvers av fag. Læreplanverket ønsker at skolen skal fremme aktive medborgere som skal bidra til å utvikle demokratiet i Norge, samt at skolen skal fungere som en øvingsarena der elever gjennom handling og samhandling skal få erfare og medvirke i demokratiske prosesser og oppleve reell innflytelse (Kunnskapsdepartementet, 2020; Lenz, 2020, s. 52-54).

Lenz påpeker at det blant eksperter i demokratilæringsfeltet eksisterer ulike måter å tenke om hvilket medborgerskap skolen skal bidra til (2020, s. 53) og det er i denne sammenheng nødvendig å reise spørsmål rundt hva skolen skal inneholde av undervisning og hvordan denne undervisningen skal gjennomføres for å imøtekomme målene til medborgerskapsundervisning.

Stray og Børhaug er to stemmer som har bidratt til refleksjon om hva medborgerskap bør inneholde. De uttrykker at medborgerskap er viktig og anser skolen som en godt egnet arena for medborgerskapsutdanning, da skolen inkluderer alle barn (Børhaug, 2018, s. 276; Stray & Sætra, 2018, s. 100). Likevel presenterer Stray og Børhaug ulike perspektiver på hva medborgerskapsopplæringen bør inneholde.

Stray beskriver hvordan Fagfornyelsen, mer enn hva den forrige læreplanen gjorde, preges av «å vektlegge at elevene skal utvikle demokratiske verdier, holdninger, og handlingskompetanse gjennom å legge til rette for at elevene kan delta i demokratiske praksiser» (Stray & Sætra, 2018, s. 101). Fagfornyelsen er mer tydelig på at medborgerskap

utvikles over tid gjennom handling og samhandling, og undervisning «for» og «gjennom» demokrati blir tydeligere og viktigere. Stray er positiv til denne endringen i læreplanen, da hun kritiserte den forrige læreplanen for å presentere en begrenset demokratiopplæring med en undervisningspraksis som ofte sentrerte rundt teoretisk kunnskapstilegnelse «om» demokrati (Berge & Stray, 2012, s. 24-25; Stray & Sætra, 2018, s. 101). Stray er videre tydelig på at skolens medborgerskapsopplæring bør ta utgangspunkt i hva som angår eleven, altså «noe» fra elevenes «livsverden» - et begrep som er kjent fra Dewey og hans beskrivelse av demokrati som «livsform» (Dewey, 1997; Stray & Sætra, 2018, s. 100).

Børhaug tenker annerledes om medborgerskapsopplæring. Han er skeptisk til at skolens demokrati- og medborgerskapsopplæring skal fristilles fra de demokratiske insinuasjonene og ta utgangspunkt i elevenes «livsverden», da skolen som institusjon fungerer annerledes enn hva samfunnet ellers gjør. Han beskriver hvordan elevene sine erfaringer med deltakelse i demokratiske prosesser i skolen «berre i liten grad vil kunna fungera som vegvisar inn i dei politiske institusjonane utanfor skulen» (Børhaug, 2017, s. 4). Han betviler overføringsverdien fra en institusjonell setting til en annen og tenker seg at den medborgerskapsopplæringen som skolen skal bidra til bør relateres til de demokratiske institusjonene (Børhaug, 2018, s. 271; Lenz, 2020, s. 53-54).

Som nevnt tidligere, fremmer Biesta refleksjon om formålet med undervisning ved å skille mellom utdanningens kvalifiserende, sosialiserende og subjektiviserende funksjon, en deling som også er relevant i sammenheng med medborgerskapsutdanning. «Hver av dem er viktige for dannelsen av unge medborgere og for vår forståelse av ungt medborgerskap» skriver Hegna i tidsskriftet *Ungt medborgerskap – Kunnskap, mobilisering og deltakelse* (2019, s. 11-12). Det eksisterer en kritikk av at skolen i overveldende grad underviser i hvordan borgeren kan være lovlydig og rettskaffen og i mindre grad underviser i hvordan borgeren kan være aktiv og deltakende – altså en undervisningspraksis som fremmer kvalifisering over sosialisering og subjektivisering. Mulighet for medborgerskap fordrer kunnskap, så vel som verdier, holdninger og handlingskompetanse, der Biesta beskriver hvordan sosialisering og subjektivisering bør inngå i undervisningspraksis for å danne medborgere. Undervisning bør ha en sosialiserende funksjon ved å gi individet et medlemskap i et sosialt, kulturelt og politisk fellesskap og da bidra til forståelse av de normer og regler som samfunnet har satt for sine borgere. Videre bør utdanning ha en subjektiviserende funksjon, der utdanning trener eleven til å tenke selv, reflektere og kunne stille seg kritisk til praksis. Samlet kan undervisning som kvalifiserer, sosialiserer og subjektiviserer bidra til medborgerskap og demokrati (Biesta, 2009; Hegna et al., 2019).

2.6 Mangfold for utsatte grupper

Elever har ulike erfaringer, forkunnskaper, holdninger og behov som de tar med seg til skolen (Kunnskapsdepartementet, 2020; Lund, 2017, s. 28). De er en mangfoldig gruppe, der alle elever ved behov skal få individuelle tilpasninger innenfor en kollektiv ramme (Arnesen, 2020, s. 81; Berg & Collin-Hansen, 2012; Haug et al., 2014, s. 9). Det er skolen sin oppgave å tilpasse seg elevene. Dette kan være en krevende oppgave å få til. Regjeringen løfter frem skolene og barnehagene som de viktigste bidragene for å skape et samfunn med små forskjeller og like muligheter for alle (Finansdepartementet, 2019). I denne sammenhengen er det viktig å løfte frem spørsmål om skolen, tross intensjonen om like muligheter for alle, gir reelle muligheter for medborgerskap for alle elever. Røthing argumenterer for at det gjennomføres undervisning der elever eller grupper av elever opplever å ikke bli representert, bli utelatt, marginalisert eller ekskludert til tross for at lærere har gode intensjoner for praksis (Røthing, 2020, s. 10). Det kommer frem at gode intensjoner ikke alene sikrer en undervisningspraksis som inkluderer skolens mangfold.

Mangfold

Mangfold som begrep er ikke spesielt presist, men det kan forstås som forskjellighet, variasjon, kompleksitet og diversitet. Begrepet kan forstås deskriptivt – mangfold brukes for å beskrive en ulikhet, og kan da forstås som hvordan ulike faktorer som eksempelvis sosial klasse, alder, kjønn og etnisitet virker sammen (Lund, 2017, s. 31; Røthing, 2020, s. 10 og 16). Mangfold kan forstås som et normativt begrep – et forsøk på å tydeliggjøre respekt for ulikheter (Lund, 2017, s. 31; Korsvold 2011 i Thoresen, 2019).

Denne måten å forstå begrepet på kan skape enkelte utfordringer for menneskelig samhandling gjennom å tydeliggjøre forskjellen på «vi» og «dere». Mangfold reduseres ofte til å omhandle etnisk eller kulturell annerledeshet, der mangfold oppstår i det mennesker med annen etnisk eller kulturell bakgrunn blir en del av fellesskapet i Norge (Biseth, 2012b, s. 236-237). Gjennom denne tenkningen reduseres gjerne «etnisk norske» til å bli en homogen gruppe som «de andre» måles opp mot. «Det norske idealet om *likhet* gjennomsyrrer gjerne debatten om mangfold og påvirker vår forståelse av demokrati» (Gullestad, 1989 i Biseth, 2012b, s. 236).

I norske klasserom blir gjerne kulturelle forskjeller nedtonet, og hva elevene har til felles løftes ofte frem. Dette kan handle om å sikre at alle elever får en lik behandling, men det kan samtidig være at idealer om likhet ikke vil bidra til å normalisere mangfold (Vedøy, 2008 i

Biseth, 2012b, s. 237). Biseth argumenterer for at mye tyder på at likhet oppleves som normalen og at mangfold og flerkulturalitet oppleves som et avvik.

Arendt er blant dem som uttrykker seg om mangfold i relasjon til demokratiet, der hun eksplisitt uttrykker at mangfold er det normale for alle samfunn der mennesker lever sammen. Hun underbygger dette med at alle mennesker er ulike og at ulikhet ikke alene handler om etnisk eller kulturelt mangfold. Hun argumenterer for at et demokrati ikke kan eksistere uten at menneskene, som deltar i demokratiet, har frihet til å tenke ulikt, handler ulikt og har ulike verdier og holdninger. Bare gjennom denne variasjonen kan det eksistere ulik politisk tenkning og et demokrati. Et demokrati kan bare eksistere dersom mangfold eksisterer (Arendt, 1996).

Mangfold i skolen

I *Mangfold gjennom annerkjennelse og inkludering i skolen* skriver Lund at mangfold i skolen handler om de ulikhetene som elevene bidrar til. Her vil elevenes ulike «meninger, holdninger og handlinger; ulik etnisitet, religiøsitet og sosioøkonomiske bakgrunn; ulike læreforutsetninger, interesser, væremåte, kjønn og legning; ulikt utseende, ulike opplevelser og erfaringer» (Lund, 2017, s. 28) samlet beskrive det mangfoldet som er i skolen.

Det arbeidet som skolene må gjøre i møte med mangfold viktiggjøres gjennom Overordnet del i *Læreplanverket for Kunnskapsløftet - verdier og prinsipper for opplæringen* (Kunnskapsdepartementet, 2020). I Overordnet del blir mangfold beskrevet som verdifullt og som en ressurs, og alle elever skal få et likeverdig opplæringstilbud uavhengig av deres læreforutsetninger (Lund, 2017, s. 30; Solhaug, 2021, s. 126). Læreplanverket uttrykker seg eksempelvis slik om mangfold:

Likeverd og likestilling er verdier som er kjempet fram gjennom historien, og som fortsatt må ivaretas og forsterkes. Skolen skal formidle kunnskap og fremme holdninger som sikrer disse verdiene. Alle elever skal behandles likeverdig, og ingen elever skal utsettes for diskriminering. Elevene skal også gis likeverdige muligheter slik at de kan ta selvstendige valg. Skolen skal ta hensyn til mangfoldet av elever og legge til rette for at alle får oppleve tilhørighet i skole og samfunn. Vi kan alle oppleve at vi skiller oss ut og kjenner oss annerledes. Derfor er vi avhengig av at ulikheter anerkjennes og verdsettes (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Læreplanverket uttrykker seg om mangfold gjennom ordet «likeverd» fremfor «likhet». Lund beskriver at et likeverdig skoletilbud for alle tar utgangspunkt i at elevene kommer til skolen

med ulike forutsetninger (Lund, 2017, s. 44). Samtidig omtaler Lund norsk skole med betegnelsen; *mangfoldsskole* framfor *enhetsskole* eller *fellesskole* og presiserer at den betegnelsen som brukes om skolen velges på bakgrunn av hvilke mandat, oppgaver og utfordringer som skolen står ovenfor. (Lund, 2017, s. 14).

Slik jeg forstår læreplanverket er det tydelig at skolen ønsker å snakke om, reflektere over og legge det mangfoldet som er i elevmassen til grunn i arbeidet med å sikre et likeverdig opplæringstilbud for alle elever. Likevel opplever, som tidligere nevnt, enkelte elever at det gjennomføres undervisning der de ikke blir representert, blir utelatt, marginalisert eller ekskludert. Det er læreren sin oppgave å sikre at dette ikke skjer.

ICCS 2016 forteller noe om hva sosial bakgrunn har å si for medborgerskap (Huang et al., 2017). Elever som kommer fra minoritetsspråklige hjem og elever som har foreldre med lavere utdanning skårer lavere på kunnskapstesten sammenliknet med majoritets elever og elever med foreldre som har høyere utdanning. Elever med flerkulturell bakgrunn viser gjennomgående svakere skolefaglige prestasjoner sammenliknet med majoritets eleven (Hegna et al., 2019).

Når slike ulikheter eksisterer er det tydelig at elevens bakgrunn kan ha betydning for elevens reelle muligheter for medborgerskap som voksne. Dersom skolen skal lykkes med demokratisk danning i et mangfoldig fellesskap, trenger lærere mer kunnskap om mangfold og perspektiver på mangfold, samt refleksjon rundt *hvordan* skolen skal møte mangfold. Et mål vil være å forstå ulike maktforhold som eksisterer mellom mennesker og grupper av mennesker og å forstå ulikhet som en positiv ressurs (Biseth, 2012bs. 242; Lund, 2017, s. 35-36; Røthing, 2020, s. 21-22).

Læreren kan eksempelvis spørre seg om undervisningen hen planlegger å gjennomføre bekrefter en forestilling om «vi» og «dem» og på den måten kan resultere i at enkeltelever opplever ekskludering. Læreren kan også bidra til å anerkjenne og forstå mangfold ved å være nysgjerrig på likheter og ulikheter mellom elever og ved å bidra til å skape et fellesskap på skolen som oppleves støttende og nært (Arnesen, 2020, s. 95; Lund, 2017, s. 44).

Stray legger til at skolen kan bygge demokratisk danning gjennom å legge til rette for demokratisk aktivitet i skolen (Berge & Stray, 2012, s. 21-23; Stray, 2011, s. 107 ff). Tenkningen samsvarer med uttalelser fra Biesta (2009), der utdanning til demokrati forutsetter et menneskelig mangfold og forskjellighet og at demokratisk danning kan skje gjennom utdanningens tre funksjoner, og da spesielt danning «gjennom» demokrati. Eksempelvis kan elever delta i elevrådsarbeid der elever opparbeider kompetanse og ferdigheter til å uttrykke egne meninger, formulere argumenter og fremme sin sak i fellesskap med andre. Demokratisk

deltakelse kan bygge demokratisk kompetanse og det er lærerens jobb å gjøre skoler til demokratiske steder. Lærere som evner å planlegge og gjennomføre undervisning «for» og «gjennom» demokrati kan forene mangfold og demokrati og igjen bidra til å styrke demokratiet (Biseth, 2012b, s. 250).

Inkludering

For å møte det mangfoldet som en elevgruppe kan representere trekkes begrepet *inkludering* inn som et ideal (Arnesen, 2020; Haug et al., 2014; Kunnskapsdepartementet, 2021). Inkludering bygger på en rettferdighetstenkning om like rettigheter og muligheter for alle og inkludering innlemmer begreper som *tilhørighet*, *likeverd* og *deltakelse* (Arnesen, 2020, s. 86 og 185).

De fleste av oss vil raskt vise sin støtte til idealet om en skole for alle, en skole der alle barn vil oppleve å være deltakende i et lærende fellesskap med andre. Samtidig problematiserer Haug hvordan skolen, tross idealet om inkludering, likevel historisk sett og i dag ikke alltid er for alle. «I skolen er det for eksempel lang tradisjon for at «*alle barn betyr alle barn som ikke avviker for meget fra normalen*» (Haug et al., 2014, s. 6).

Arnesen skriver i *Pedagogisk nærvær – skolen som inkluderingsarena og risikosone* at lovverket stiller tydelige krav om hvordan skolen skal sikre inkludering, men at det likevel eksisterer variasjoner mellom skoler når det gjelder å legge til rette for inkludering (Arnesen, 2020, s. 86). Samtidig beskriver hun at andelen elever som ikke fullfører videregående skole har økt i perioden 2009-2015 og at det er lite som tyder på at skolen har gjort store endringer i sin pedagogiske virksomhet i samme periode. Det er slik sett tydelig at skolen ikke klarer å inkludere alle barn i ordinær skole (Arnesen, 2020, s. 184).

Haug og Arnesen sine uttalelser forteller meg at arbeidet med inkludering kan være krevende å få til, og Haug er samtidig ærlig om hvor ambisiøst det er for skolen å ha et mål om å inkludere alle i fellesskap og læring (Haug et al., 2014, s. 7). Likevel blir inkludering brukt som et svar på de utfordringene som er knyttet til elevenes læringsutbytte og videre utfordringer knyttet til utenforskap i og etter endt skolegang. Inkludering er med utgangspunkt i dette også av betydning for medborgerskap og demokrati.

I forståelsen av begrepet inkludering ser Haug et behov for å dekonstruere begrepet, der han viser til en *vertikal* og en *horisontal dimensjon* i forståelsen av inkludering. Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK20) er skolens styringsdokument og er politisk initiert. Videre forvaltes dokumentet av kommunen og skolen. Innholdet i alle klasserom i Norge skal gjenspeile

innholdet som er beskrevet i styringsdokumentene. Haug beskriver denne iverksettungskjeden fra stat, via kommune og ned til hver enkelt skole som den vertikale aksene. Haug presenterer fire utfordringer som skolen står ovenfor: *fellesskap*, *deltakelse*, *medvirkning* og *utbytte*. Analyse av ulike definisjoner av inkludering, samt analyse av politiske intensjonsformuleringer ligger til grunn for konkretiseringen og sammen utgjør disse fire, det Haug beskriver som den horisontale akse. Gjennom fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte skal skolen sikre at den enkelte elev har en sosial tilhørighet i fellesskapet, sikre elevens mulighet til deltakelse i meningsfulle aktiviteter, sikre at alle stemmer blir hørt og sikre at alle elever har utbytte av opplæringstilbudet som skolen gir (Haug et al., 2014, s. 12-14).

Arnesen beskriver at begrepet inkludering internasjonalt har utviklet seg fra å omhandle «enkelte barns særskilte behov» til å handle om «skolens evne til å møte alle barn og gi alle barn tilfredsstillende opplæring» (Arnesen, 2020, s. 17-18). Hun er med dette tydelig på at inkludering i skolen handler om at skolesystemet skal tilpasse seg alle barn sine behov. På bakgrunn av Haug og Arnesen sine beskrivelser av inkludering, forstår jeg inkludering som noe mer enn tilpasninger for elever med særskilte behov. Inkludering omhandler alle.

Haug understreker at det ikke eksisterer en universell definisjon av begrepet inkludering og at tidligere forskning ikke gir entydige svar på hva som skal til for at skolen skal klare å realisere sitt ideal. Han presiserer også at «skolen gjør forskjell på elever. Det gjelder kjønn, sosial klasse, etnisitet [og] geografi.» (Haug et al., 2014, s. 40).

Hoskins underbygger dette med artikkelen *Tackling inequalities in political socialisation: A systematic analysis of access to and mitigation effects of learning citizenship at school* (Hoskins et al., 2017). Her tar hun opp spørsmålet om hvordan og når medborgerskap påvirkes av elevenes sosioøkonomiske bakgrunn. Utgangspunktet for artikkelen er en undersøkelse blant ungdom i England i alderen 11-16 år. Faktorer som *politisk aktivitet i skolen*, muligheten for et *åpent debatt- og klasseromsklima* og *medborgerskapsutdanning* undersøkes og det kommer tydelig frem i undersøkelsen at elever med ulik sosioøkonomisk bakgrunn får ulike muligheter for deltakelse (Hoskins et al., 2017).

Resultater viser at politisk aktivitet i skolen og muligheten for et åpent debatt- og klasseromsklima bidrar til å forbedre det politiske engasjementet, men det bidrar i liten grad til å redusere sosiale ulikheter i politisk engasjement. Det er ulike grunner til dette og det pekes eksempelvis på at mange av de politiske aktivitetene som arrangeres på skoler er frivillige (Hoskins et al., 2017).

Det pekes også på at elever har ulik interesse for og tilgang på slike oppgaver og at dette igjen har sammenheng med elevens bakgrunn. Det argumenteres for at ulike faktorer vil påvirke

i hvilken grad elever ønsker og har mulighet til å delta i frivillige arrangementer i skolen. Faktorer som kan påvirke er: i hvilken grad elever kommer fra hjem der åpen debatt er en norm, de språklige ferdighetene som eksisterer i hjemmet og politisk interesse. Videre kommer det tydelig frem at medborgerskapsutdanning kan bidra til å redusere sosiale ulikheter, at obligatorisk undervisning vil være av verdi for alle elever, og at medborgerskapsundervisning bør være obligatorisk for elever gjennom hele skoleløpet (Hoskins et al., 2017).

Lærerens kompetanse trekkes frem som den viktigste enkeltfaktoren som bidrar til god opplæring (Hattie, 2009). Her kan vi med nysgjerrighet se til hva læreren gjør og vite at lærerens praksis kan ha avgjørende verdi for individets opplevelse av inkludering. Lærere som er oppmerksomme på elevens forkunnskaper, tanker, ønsker og interesser er mer i stand til å planlegge for og gjennomføre undervisnings som oppleves relevant og meningsfull (Arnesen, 2020, s. 84; Hattie, 2009). Det kan være tidkrevende å bli kjent med enkelteleven i en større elevgruppe og Arnesen beskriver at samtaler der eleven får mulighet til å presentere seg i «ulike situasjoner» blir viktig (Arnesen, 2020, s. 84-85). Samtalen bør med dette inkludere spørsmål om forhold på skolen, men også inkludere spørsmål om vennskap, trivsel, fritidsinteresser og opplevelser utenfor skolen.

Haug (Haug, 2010a) uttrykker seg slik i sin omtale av hva lærere gjør som ser ut til å virke:

«Konklusjonen er at når undervisningen er utført i samsvar med velkjente og aksepterte prinsipper for kvalitet i opplæringen, blir resultatet godt i betydningen inkluderende skole (Haug, 2010a, s. 204) (...).»

Prinsippene Haug viser til handler i stor grad om lærere som evner å etablere gode læringsmiljøer for elevene, lærere som skaper relasjoner som oppleves trygge, lærere som bygger opp gode rutiner for elevene og som evner å engasjere. Prinsipper for kvalitet i opplæringen spenner seg med dette utover lærerens fagkunnskap, lærerens kjennskap til elevenes forutsetninger for læring, lærerens evne til å variere undervisningen og lærerens evne til å eksplisitt formidle læringsmålene den enkelte jobber mot (Haug et al., 2014, s. 34-39). Inkludering i skolen handler for Haug om å etablere et godt læringsmiljø, så vel som et godt faglig innhold.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet underbygger Haug sin tenkning og uttrykker seg slik om inkludering: «Et raust og støttende læringsmiljø er grunnlaget for en positiv kultur der elevene oppmuntres og stimuleres til faglig og sosial utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2020). Haug sin tenkning kan om mulig relateres til hvordan læreren underviser «om»

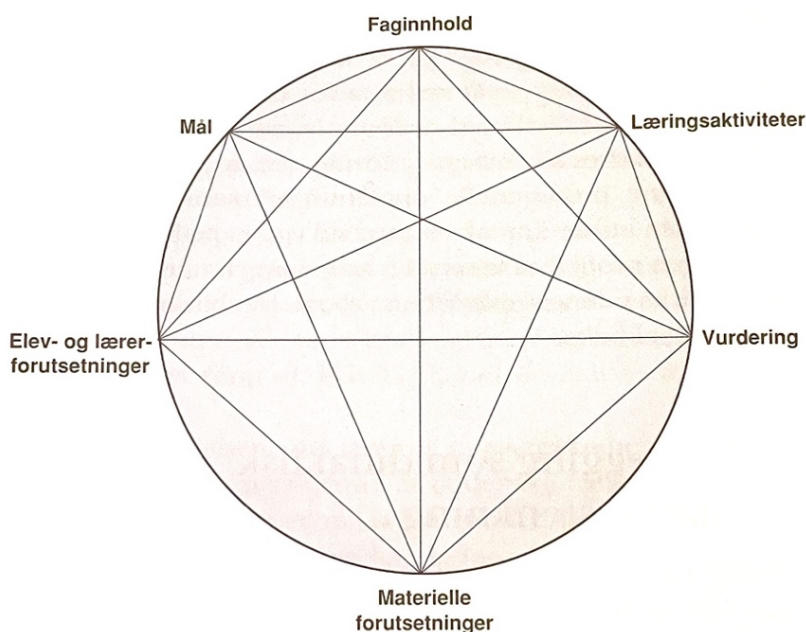
demokrati, «for» demokrati og «gjennom» demokrati. Arbeidet læreren gjør for å skape et godt læringsmiljø kan ses i sammenheng med hvordan læreren underviser «for» demokrati – ved eksempelvis å trene elevene i å argumentere, lytt til argumenter og tenke kritisk og hvordan læreren underviser «gjennom» demokrati – ved eksempelvis å la elever samarbeide om å uttrykke seg og påvirke på forskjellige måter.

2.7 Operasjonalisering av demokratiteori i klasserommet

I arbeidet med å planlegge for undervisning må lærere reflektere over hva innholdet i undervisningen skal være, hvordan undervisningen skal gjennomføres med tanke på organisering og metoder og hvorfor hen velger å planlegge for og gjennomføre undervisning slik hen gjør (Imsen, 2006, s. 40-41). *Didaktisk relasjonstenkning* er en modell lærere kan benytte i arbeidet med å reflektere rundt praksis (Bjørndal, 1978).

Modellen bygger på en tenkning om at ulike faktorer står i sammenheng til hverandre og at god undervisning forutsetter refleksjon rundt flere faktorer. Bjørndal beskrev i boken «*Nye veier i didaktikken*» hvordan faktorene; *mål, faginnhold, læringsaktiviteter, elevforutsetninger og vurdering* påvirker hverandre (1978, s. 44). Modellen har blitt modifisert gjennom årene, og Imsen inkluderer faktorer som *lærerforutsetninger* og *materielle forutsetninger* i sin modell (Imsen, 2006, s. 406).

Gjennom didaktisk relasjonstenkning utfordres lærere til å tenke gjennom hvilket *mål* de har for den undervisningen de planlegger, hvilket *innhold* de velger å fylle undervisningstimene med, hvilke *læringsaktiviteter* som vil bidra til å nå målet, hvordan *elevenes forutsetninger* kan fremme eller begrense den muligheten de har for å lære, hvordan *lærerens egen kompetanse* påvirker undervisningen, hvordan andre *rammefaktorer* påvirker undervisning og læring og hvilken *vurdering* som er egnet for å vurdere måloppnåelse. Disse faktorene henger sammen og har innvirkning på hverandre. Modellen er samtidig tydelig på at det ikke eksisterer kausale sammenhenger mellom faktorene som inngår i modellen og at de utelukkende må forstås som samspillende (Bjørndal, 1978).



Modell 1: Didaktisk relasjonsmodell etter Bjørndal 1978 (Imsen, 2006, s. 406)

Demokratiteori beskriver hvilke intensjoner som bør ligge til grunn og formålet med demokrati- og medborgerskapsundervisning. Likevel er det, slik jeg ser det, ikke entydig hvordan denne undervisningen skal være.

Spørsmål som kan bli relevante er: hvilke tema bør velges? Hvilke arbeidsmetoder og arenaer for læring er nyttige? Hvordan bør undervisning legge elevenes forutsetninger til grunn i planlegging og gjennomføring? Hva har lærerens egen kompetanse å si for undervisningen og hvordan kan læreren utnytte lokale rammefaktorer for å fremme demokratiske verdier?

I denne oppgaven ønsker jeg å undersøke hvilken forståelse lærere har for arbeidet med demokratisk medborgerskap i et mangfoldig klasserom og se deres refleksjoner opp mot tidligere beskrevet demokratiteori. Videre ønsker jeg å se demokratiteori i relasjon til de didaktiske faktorene: *mål*, *faginnhold*, *læringsaktiviteter* og *elev- og lærerforutsetninger*. Jeg vurderer disse fire faktorene som mest relevante for planlegging og gjennomføring av demokrati- og medborgerskapsundervisning. Faktorene *materielle forutsetninger* og *vurdering* er i mindre grad med i oppgaven. *Materielle forutsetninger* og *læringsaktiviteter* kan være noe overlappende og materielle forutsetninger inngår derfor innunder læringsaktiviteter. Et eksempel på dette er når lærere beskriver at skolens økonomi begrenser deres mulighet til å bestille buss for å besøke Stortinget. Det ville vært relevant å undersøke hvordan skolen skal *vurdere* om elevene besitter demokratisk medborgerskapskompetanse, spesielt når den demokrati- og medborgerskapsopplæringen som er beskrevet gjennom Fagfornyelsen dreier

vekk fra ensidig å undervise «om» demokrati til også å undervise «for» og «gjennom» demokrati – en undervisningspraksis jeg anser som noe mindre målbar og refleksjon rundt vurdering kan være nødvendig. Likevel vil en slik undersøkelse ligge utenfor rammene av denne oppgaven.

Biesta beskriver at demokrati- og medborgerskapsundervisningen skal bidra med kunnskap, forståelse for samfunnets verdier, holdninger og normer og samtidig gi rom til å danne kritisk tenkende individer. Hans tenkning har blitt operasjonalisert og *målet* med undervisningen beskrives ved å skille mellom utdanningens *kvalifiserende*, *sosialiserende* og *subjektiverende* funksjon (Biesta, 2009, 2011). Her blir det likevel i mindre grad tydeliggjort hvordan skolen kan lykkes i å nå sine fastsatte mål og hvilke andre faktorer som påvirker. Teorier knyttet til didaktisk relasjonstenkning presiserer at skolens mål ikke står løsrevet fra andre påvirkende faktorer og det vil derfor være av relevans å se hvilke mål lærere beskriver for demokrati- og medborgerskapsundervisningen i lys av andre faktorer som virker inn på elevenes læring.

Strays (2012; 2011) «om», «for» og «gjennom» demokrati kan knyttes til faktorene *faginnhold*, *mål* og *læringsaktiviteter* i den didaktiske relasjonsmodellen. Undervisning «om» demokrati knytter seg til fagets *innhold*, undervisning «for» demokrati knytter seg til skolens *mål* og undervisning «gjennom» demokrati knytter seg til *læringsaktiviteter* i klasserommet og i skolefellesskapet.

Dewey (1997) fremmer tanken om at vi må forstå demokratiet som en måte å leve på og en måte å styre et samfunn på. Hans tenkning er i tydelig relasjon til skolens *mål*, men det er også mulig å forstå hans teorier i retning av å beskrive hvilke *læringsaktiviteter* skolen kan og bør bruke. Undervisning som tilrettelegger for at elevene skal få utløp for nysgjerrighet, mulighet til å eksperimentere, undersøke og medvirke og samtidig være selvstendig tenkende er ifølge Dewey viktig, og han beskriver hvordan arbeidsprosessen med «noe» og det ferdige resultatet, samlet inngår i målet for undervisningen.

Haug (2014) beskriver hvordan læreren sin kompetanse eksisterer som den viktigste enkeltfaktoren som påvirker elevenes undervisning. Hvilken kompetanse læreren har, og hvilke didaktiske valg læreren tar er med dette viktig for om undervisningen inkluderer alle i læring. Haug sin teori knytter seg til didaktisk relasjonstenkning gjennom hvilke *læreforutsetninger* som foreligger og hvilke *læringsaktiviteter* læreren iverksetter. Biseth (2014) og Røthing (2020) understreker at dersom skolen skal lykkes i å bidra til demokratisk danning for alle elever må skolen reflektere over mangfold, samt å sikre at skolen legger til rette for at det skal skje demokratisk aktivitet (Røthing, 2020, s. 22). Vi kan knytte deres teori til didaktisk

relasjonstenkning gjennom hvilke *elevforutsetninger* som foreligger og hvilke *læringsaktiviteter* som skjer i klasserommet og i skolefelleskapet.

Jeg har nå vist hvordan demokratiteoriene fra Biesta (2009), Stray (2012; 2011) og Dewey (1997) kan knyttes til didaktisk relasjonstenkning. I forsøket på å knytte de ulike teoriene til den didaktiske relasjonsmodellen blir det klart at mye demokratiteori retter seg inn mot å beskrive hvilket mål det bør være for demokrati- og medborgerskapsopplæringen. Teorien er samtidig tydelig på å beskrive ideen om demokrati- og medborgerskapsopplæring og vier i mindre grad plass til konkrete beskrivelser av hvordan denne opplæringen kan gjennomføres i praksis.

Gjennom didaktisk relasjonstenkning understrekes det at undervisningens mål ikke kan forstås løsrevet fra andre påvirkende faktorer. På bakgrunn av dette forsøker jeg å knytte demokratiteori og praksisfeltet tettere sammen ved å utforme en modell for å operasjonalisere demokratiteori. Jeg velger å sortere mine data etter kategorier hentet fra didaktiske relasjonstenkning og fra demokratiteori. Slik ønsker jeg å knytte didaktisk tenkning og demokratiteori sammen. Sortering av intervjudata ble gjort i tråd med denne modellen:

Didaktisk relasjonstenkning	Mål	Kvalifiserende
		Sosialiserende
		Subjektiviserende
		Undervisning «for» demokrati
	Faginnhold	Nyheter
		Elev-initiert innhold
		Historie
		Undervisning «om» demokrati
	Læringsaktiviteter	Demokrati som styreform
		Demokrati som livsform
		Undervisning «gjennom» demokrati
	Elev- og lærerforutsetninger	Elevforutsetninger
		Lærerforutsetninger
	Materielle forutsetninger	
	Vurdering	

Modell 2: Modell for å operasjonalisere demokratiteori i klasserommet

3. Metode

For å svare på min problemstilling har jeg valgt å gjennomføre et kvalitativt forskningsprosjekt med semi-strukturerte intervjuer av fire lærere på ungdomstrinnet. I dette kapitlet ønsker jeg å presentere mine metodiske valg, mine refleksjoner rundt datainnsamling og analysearbeid, samt de mulighetene og begrensningene mine valg har for eventuelle funn. Avslutningsvis reflekterer jeg rundt kvaliteten på mitt arbeid gjennom å vurdere arbeidets validitet og reliabilitet, samt etiske betraktninger rundt arbeidet.

3.1 Valg av metode

ICCS 2016 – en kvantitativ studie

ICCS ønsker å samle data om kunnskapsnivået til norske 9. klassinger tilknyttet demokrati, samt unge mennesker sin interesse for og vilje til å delta i demokratiet (Huang et al., 2017, s. 22). Undersøkelsen gjennomføres i Norge og 33 andre land og har blitt gjennomført i 2009 og 2016. Slik ønsker ICCS å sikre data om hvordan ulike land presterer, med mulighet for å sammenlikne, samt sikre data om hvordan ulike land presterer over tid. Datainnsamlingen besto av fire ulike data-kilder: en *kunnskapstest* og tre *spørreskjemaer* gitt til henholdsvis elever, lærere og skoleledere, der data fra den elevbaserte delen av undersøkelsen (*kunnskapstesten* og *spørreskjemaet*) vektet tyngst (Huang et al., 2017).

Dette studiet bygger som sagt på ICCS 2016 data. I Norge var det med 148 skoler og 6271 elever på 9. trinn. Skolene var valgt ut ved *stratifisert utvelgelse*. Slik utvelgelse har til hensikt å sikre et representativt utvalg, der utvalget først kategoriseres etter kriterier før det tilfeldig trekkes et utvalg blant alle (Nardi, 2018, s. 122-123). Undersøkelsen sikrer at det er lik sannsynlighet for utvelgelse, samtidig som bredden i utvalget bevares.

I ICCS ble skolene kategorisert etter størrelse og en geografisk inndeling før det ble foretatt en tilfeldig trekning av skoler fra hver kategori. På bakgrunn av dette vil en kunne vurdere det til at undersøkelsen sikrer et representativt utvalg av Norske ungdomsskoler. Ved å gjennomføre et stratifisert utvalg, sikre høy svarprosent og sikre at begge kjønn er tilsvarende representert ønsker ICCS å sikre valide resultater som kan generaliseres, altså resultater som med stor sannsynlighet ville blitt tilsvarende dersom andre skoler ble tilfeldig trukket ut eller dersom alle skoler ble tatt med i undersøkelsen.

Den kvantitative ICCS-undersøkelsen samler statistisk kunnskap om temaet demokrati, og data fra undersøkelsen forteller eksempelvis om hvordan det står til med kunnskapsnivået

om demokrati og medborgerskap hos norske 9.-klassinger. På bakgrunn av denne rapporten ønsker jeg gjennom et kvalitativt forskningsintervju å undersøke hvordan lærere tenker at de kan drive demokratiopplæring i skolen og hvordan de kan bidra til at alle elever blir medborgere, nå og som voksne. En kvalitativ metode vil gi mulighet for en dypere samtale med et lite utvalg informanter med målsetting om å samle beskrivelser av hvordan disse menneskene forstår sin livsverden (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 20).

Det kvalitative forskningsintervjuet egner seg med dette godt når jeg ønsker å finne ut hvordan noen lærere jobber med begrepene demokrati og medborgerskap i sitt klasserom. Mitt mål er en dypere innsikt i deler av den statistiske kunnskapen som foreligger fra ICCS 2016 (Hegna et al., 2019).

Kvalitativ forskningsmetode

For å besvare mine forskningsspørsmål har jeg valgt en kvalitativ metode som er *eksplorerende* (Fangen, 2010, s. 33). Jeg ønsker å samle beskrivelser av den virkelighet fire lærere har, gjerne så nøyaktig som mulig og gjennom det forstå mer av deres livsverden. Studien kan med dette forstås som *deskriptiv* (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 47).

For å kunne besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene har jeg valgt å benytte en kvalitativ tilnærming, der jeg innhenter data ved å gjennomføre semi-strukturerte intervjuer. Kvale og Brinkmann er tydelige på at dersom vi ønsker å forstå hvordan mennesker oppfatter verden og sine liv må vi spørre dem, der denne samtalen kan berike og gi innsikt i andre mennesker sin livsverden. Intervjuene kan vi forstå som *livsverdensintervjuer* (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 18 og 46).

Den forståelsen læreren har av sentrale tema knyttet til oppgaven, kan vi forstå som lærerens mentale konstruksjoner som det ikke er mulig å få full innsikt i ved å benytte en vitenskapelig metode (Krogh, 2014).

Hermeneutikken forsøker å beskrive hva forståelse er ved å beskrive hvordan menneskelig forståelse blir til. Gadamer presiserer eksempelvis at alle mennesker har et sett med fordommer som preger vår forståelse, der vi vil forstå noe nytt med utgangspunkt hva vi allerede vet og forstår. Det vil eksistere fordommer som støtter eller står i veien for ny forståelse, men de er likeså ikke mulig å komme utenom. Gadamer presiserer også at vi ser verden gjennom den historiske tiden og den kulturen vi er en del av, der kjennskap til dette gir forutsetning for forståelse. For Gadamer vil da et menneske ubevist "bevege seg" mellom del og helhet for å oppnå forståelse og han beskriver dette gjennom den hermeneutiske sirkel, en

prosess der mennesket tester det hen vet opp mot noe nytt - reviderer, endrer og utvider egen horisont (Krogh, 2014, s. 49 ff). Forståelse er med dette kontinuerlig, preget av sin tid og ikke mulig å få full innsikt i.

Min erfaringsbakgrunn fra lærerarbeid i skolen vurderer jeg som svært nyttig når jeg skal forsøke å forstå hva lærere forteller og beskriver fra sin undervisningspraksis. Jeg har erfaring med hvordan undervisningssituasjoner og skolesystemet kan fungere. Når lærere forteller om sin praksis, har jeg forhåpentligvis en førforståelse som setter meg i stand til å se hvordan undervisningspraksis kan forstås i lys av helheten i skolehverdagen.

Til tross for at hermeneutikken presiserer at vi ikke vil få en fullstendig oversikt over den forståelsen som er, trekkes det kvalitative forskingsintervjuet frem som en egnet metode for å få innsikt i de opplevelser, forståelser og erfaringer som mennesker har (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 20 og 42).

For å sikre at intervjuene blir meningsfulle har jeg i forkant reflektert rundt hvilken erfaring informantene bør ha, hva som er relevante spørsmål, hvordan intervjuene skal gjennomføres, transkriberes og analyseres. Dette samsvarer med hva Kvale og Brinkmann omtaler som *intervju som håndverk* (2018, s. 36-37). Jeg har reflektert over at de data som komme til uttrykk gjennom intervjuer er hva informanten velger å dele og at eventuelle funn blir en beskrivelse av hvordan informantene forstår sin livsverden på det gitte tidspunkt.

Den kunnskapen som produseres vil være begrenset av den konteksten som kunnskapen blir produsert innenfor. Lærere vil reflektere i lys av den arbeidsplassen de er en del av, den erfaringen de har som lærere og den enkelte lærer sin forståelse vil uttrykkes i den sosiale konteksten som et intervju er. Dette samsvarer med hvordan Kvale og Brinkmann omtaler *intervjuet som kunnskapsproduksjon* og *intervjuet som sosial praksis* (2018, s. 36-37). Det er viktig som forsker å reflektere over hvordan jeg ønsker at et intervju skal gjennomføres for at dataene skal bli troverdige til tross for at intervjuet som metode har enkelte begrensninger med tanke på hva det vil være mulig å undersøke og oppdage.

Jeg vil i neste avsnitt beskrive hvordan jeg har samlet inn data, hvordan data er blitt analysert og funn skrevet ut.

3.2 Datainnsamling

Utvalg

Problemstillingen som denne oppgaven ønsker å besvare er todelt. Den ønsker å beskrive hvordan lærere forstår sitt arbeid med demokratisk medborgerskap og den ønsker å beskrive hvordan lærere forstår dette arbeidet i et mangfoldig klasserom.

For å besvare problemstillingen blir det avgjørende å finne informanter som har erfaring med undervisning til demokrati og medborgerskap og som har bakgrunn fra skoler med ulik elevsammensetning.

I arbeidet med å imøtekomme disse kriteriene ble det relevant for meg å reflektere rundt spørsmål som; hvem skal intervjues, hvor mange informanter er nødvendig og hvilke kriterier skal ligge til grunn for utvelgelse (Dalen, 2011, s. 23 ff). I utgangspunktet ønsket jeg informanter med undervisningserfaring fra samfunnsfag, ettersom jeg da i større grad kan anta at de kjenner til læreplanens overordnede del og dets mandat om undervisning til demokrati og medborgerskap, ettersom kompetansemål i faget uttrykker seg eksplisitt om demokrati. Likevel burde jeg kunne regne med at alle lærere kjenner til begrepene, da de inngår som tverrfaglige tema i skolen gjennom Fagfornyelsen (Kunnskapsdepartementet, 2020).

I det endelige utvalget underviser tre av fire lærere i samfunnsfag. Informanten som ikke underviser i samfunnsfag, beskriver likevel at hun, gjennom studier og arbeidserfaring, har arbeidet mye med begrepene demokrati og medborgerskap.

Jeg har vurdert det til at erfaring fra arbeid i skolen er viktig for å kunne besvare forskningsspørsmålene. Utdanning og erfaring fra arbeid i skolen gir den enkelte lærer en samlet kompetanse i hvordan undervisning kan planlegges, gjennomføres og følges opp i tråd med de føringene som læreplanverket setter.

Smeby understreker at det eksisterer systematiske forskjeller i hvordan en profesjon utøver sitt virke og at dette i alle hovedsak skyldes egenskaper den enkelte har tilegnet seg gjennom øvelse (Smeby, 2013, s. 17-19). Lærere uten eller med lite arbeidserfaring har med dette et mer begrenset utgangspunkt for å reflektere over undervisning til demokrati og medborgerskap, sammenliknet med lærere som har undervisningserfaring. Informantene jobber i skolen og kan vise til erfaring som strekker seg fra 9 til 25 år.

Det endelige utvalget består av fire lærer fra to kontrasterende skoler på Østlandet. Skole 1 representerer en elevgruppe med lav sosioøkonomisk status og høy political efficacy, oversatt av Ødegård og Svagård (2018, s. 33) til politisk mestringstro. Skole 2 representerer en

elevgruppe med høy sosioøkonomisk status og tilsvarende lavere political efficacy en man skulle forvente.

Informantene har blitt rekruttert gjennom DEMOCIT-prosjektet, men jeg presenterte mine kriterier for utvelgelse og prosjektet har tatt høyde for de behovene min oppgave stiller til informanter. Da ICCS ble gjennomført i 2016 var det 148 ungdomskoler som deltok i Norge. Da DEMOCIT startet arbeidet med sitt forskningsprosjekt ble noen skoler valgt ut til å delta blant alle. Utvalget ble rekruttert ved stratifisert utvelgelse etter kriteriene *sosiokulturell status* kombinert med politisk *mestringstro*. Det ble søkt etter skoler som falt innunder disse fire parameterne:

- Lav sosiokulturell bakgrunn – lav politisk mestringstro
- Lav sosiokulturell bakgrunn – høy politisk mestringstro
- Høy sosiokulturell bakgrunn – lav politisk mestringstro
- Høy sosiokulturell bakgrunn – høy politisk mestringstro

Gjennom stratifisert utvelgelse ble det utslag på 15 skoler. De to skolene som deltar i prosjektet, er to av de totalt 15 skolene som takket ja til å delta. De to skolene har parameterne: «lav sosiokulturell bakgrunn – høy politisk mestringstro» og «høy sosiokulturell bakgrunn – lav politisk mestringstro».

Slik blir det mulig å reflektere rundt om det blant de utvalgte lærerne eksisterer lik og eller ulik forståelse av arbeidet med demokratisk medborgerskap hos lærere som jobber ved skoler med ulik elevsammensetning. Samtidig er det verdt å bemerke at utvalgskriterier med tanke på sosiokulturell bakgrunn er et mer relevant utvalgskriterium for DEMOCIT-prosjektet, enn hva det er for min masteroppgave. I DEMOCIT-prosjektet er utvalget større enn hva utvalget er i denne oppgaven. Fire informanter er et for lite utvalg til å kunne si noe om eventuelle mønstre i datamaterialet.

To og to informanter er kolleger ved samme skole og det vil bli interessant å se om deres svar vil bære preg av at informantene er del av lik skolekultur. Elevene fra de to kontrasterende skolene viser til ulike resultater på mestringstro og utvalget gir da mulighet til å samle data knyttet til dette. Informantene som deltar i prosjektet, er rekruttert ved *sponsorrekruttering* (Dalen, 2011, s. 32). De to skolene som min masteroppgave henter data fra er med dette de skolene som hadde lærere som ønsket å delta. Jeg ser det som en styrke at begge kjønn er representert, at informantene har ulik erfaring og at informantene har noe ulike studiebakgrunn. Dette vil kunne gi en bredde i de svarene jeg får gjennom intervjuer.

Det endelige utvalget ser slik ut:

Alias	Skole	Kjønn	Erfaring
Lærer 1	Skole 1 Lav sosiokulturell status/høy mestringstro	Kvinne	22 år
Lærer 2	Skole 1 Lav sosiokulturell status/høy mestringstro	Mann	20 år
Lærer 3	Skole 2 Høy sosiokulturell status/lav mestringstro	Kvinne	25 år
Lærer 4	Skole 2 Høy sosiokulturell status/lav mestringstro	Mann	9 år

Modell 3: Utvalg

Spørsmål og intervjuguide

Gjennom semi-strukturerte intervjuer ønsker jeg å skape en planlagt, men samtidig en fleksibel samtale rundt temaet. Intervjuguiden har et sett med overskrifter knyttet til tema og tilhørende spørsmål. Gjennom semi-strukturerte intervjuer blir det likevel mulig å avvike fra den planlagte intervjuguiden for å oppklare eventuelle uklarheter, avklare nyanser og spørre videre om eventuelle interessante og relevante refleksjoner som informanten deler (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 156-157).

Intervjuguiden ble utarbeidet i flere faser. DEMOCIT utarbeidet et førsteutkast som jeg fikk tilsendt for gjennomlesing og med mulighet for å legge til eventuelle spørsmål som var av relevans for min masteroppgave. Jeg la til tre spørsmål knyttet til arbeidet med mangfold. Intervjuguiden ble sendt til gjennomlesing av en gruppe lærere som er såkalte «stakeholders» i prosjektet. Intervjuguiden ble testet ut gjennom to pilotintervjuer og ble avslutningsvis revidert. En gjennomarbeidet intervjuguide og pilotintervjuer bidrar til å sikre at de faktiske intervjuene samler data som er relevante.

Intervjuguiden besto av spørsmål knyttet til fire tema: 1) *Samfunnsfagslærernes syn på demokrati- og medborgerskapsopplæringen*, 2) *Metode, didaktikk*, 3) *Inkluderende undervisning* og 4) *Politisk mestringstro*. I tillegg ble det stilt bakgrunnsspørsmål i starten av intervjuet og avslutningsspørsmål til slutt. Spørsmålene var nummererte og enkelte spørsmål var fargekodet. Dette for å sikre oversikt når intervjuet gjennomføres og for å sikre at spørsmål som vi tenker oss at informanten kan finne på å besvare tilknyttet tidligere stilte spørsmål, ikke stilles igjen.

Ettersom denne masteroppgaven gjennomføres i samarbeid med DEMOCIT-prosjektet ble mine intervjuer gjennomført sammen med en medforsker og ansatt fra OsloMet. Ved å planlegge og gjennomføre intervjuer sammen fikk vi også mulighet til å reflektere over de intervjuene som ble gjennomført, og sammen forstå hva informantene ønsket å formidle. Jeg vurderer det til at gjennomføringen bidro til å styrke intervjuene sin objektivitet.

Intervjuguiden ble noe mer omfattende enn hva den ville vært om jeg utelukkende samlet data til egen masteroppgave. Dette bragte med seg noen fordeler og noen ulemper. Det kunne eksempelvis bli mulighet for at det dukket opp data som jeg ikke ville spurt om, men som likevel kunne berike min besvarelse. Samtidig ble intervjuet mer omfattende, potensielt mer uoversiktlig og arbeidet med å transkribere klart mer tidkrevende. Likevel ble arbeidet med transkribering delt mellom meg og min medforsker, der vi hadde ansvaret for å transkribere to intervjuer hver. Dette reduserte min arbeidsmengde, men det er klart at jeg får en annen og noe tydeligere innsikt i de dataene jeg har transkribert selv. Det er derfor avgjørende å lese transkripsjoner fra de to andre intervjuene godt før arbeidet skal analyseres.

Gjennomføring og datainnsamling

I forkant av intervjuet mottok informantene et informasjonsskriv om prosjektet per mail. Her ble tema for prosjektet beskrevet, samt praktiske detaljer og informasjon om lagring av data og anonymitet. Hvilket formål DEMOCIT har med sitt forskningsprosjekt og hvem som er ansvarlig for prosjektet var tydelig beskrevet. Deretter kunne informanten lese om bakgrunnen for forskningsprosjektet og om hvorfor DEMOCIT har invitert informanten til å delta. Hvordan prosjektet tar hensyn til personvern, anonymitet og lagring av data er tydelig beskrevet. Det kommer tydelig frem at alle utsagn er anonyme og at informanten har mulighet til å trekke seg fra sin deltakelse. Avslutningsvis underskrev informantene et samtykkeskjema der de bekreftet at de har mottatt informasjon og at de ønsker å delta på et intervju med en ramme på 60 minutter og som blir gjennomført på en digital plattform, Zoom eller Teams. Da informanten var godt informert om hva det innebærer å delta, ble det avtalt tidspunkt for digitale intervjuer.

Intervjuene ble gjennomført på en digital plattform og bringer med seg en noe annerledes dynamikk enn hva fysiske intervjuer kan gjøre. Eksempelvis hadde vi noen utfordringer med å oppnå kontakt med informantene via zoom, men med noen forsinkelser lot alle fire intervjuene seg gjennomføre. Digital kommunikasjon er en kommunikasjonsform vi gjennom året 2020 og fremdeles gjennom 2021 har fått trening i grunnet Covid19-pandemien. Jeg vil derfor anta at mange er fortrolige med slik kommunikasjon. Lærerne, som deltok i denne

undersøkelsen har alle valgt å delta og har bekreftet at de ønsker å avgi intervjuer digitalt og jeg vil da vurdere det til at de har tillit til at deres refleksjoner og tanker også vil komme tydelig frem på denne måten. Det er likevel klart at digital kommunikasjon fungerer annerledes, men det er ikke gitt at det vil oppleves som noe negativt i denne sammenhengen. Det ble gjort lydopptak og notater av alle intervjuene. Intervjuene ble tatt opp ved bruk av Appen *Diktafon*, utarbeidet av Universitetet i Oslo. Lydopptakene ble sendt til Nettskjema som er godkjent for behandling av personsensitive data. Det tekniske utstyret ble testet ut før intervjuene ble gjennomført og jeg opplevde ingen problemer med det tekniske utstyret.

Det ble gjennomført fire intervjuer, der en medforsker og jeg gjennomførte to intervjuer hver. Den av oss som ikke gjennomførte intervjuer fikk mulighet til å observere, lytte og notere. Jeg fikk med dette en mulighet til å være tilskuer til en samtale om demokrati og medborgerskap og få modellert hvordan et intervju kan gjennomføres av en medforsker med betraktelig mer intervjuerfaring enn hva jeg har. Kvale og Brinkmann er tydelige på at det ikke eksisterer en fasit for hvordan intervjuer skal gjennomføres, men understreker samtidig at erfaring kan være nyttig for å sikre en samtale der informanten opplever situasjonen som trygg og med det klarer å gi et innblikk i den livsverden informanten skal fortelle noe fra (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 87-88). Det var derfor svært nyttig for meg å observere en erfaren intervjuer.

En observasjon jeg tok med meg til da jeg skulle gjennomføre intervjuer var hvordan hun la opp intervjuet og hvor lite respons min medforsker ga informanten underveis i intervjuet. Jeg valgte på bakgrunn av dette å innlede intervjuene med å presisere ovenfor informanten at jeg ikke ville bidra med respons på hva som blir sagt underveis. Begrunnelsen for dette ligger i at jeg ønsket å unngå å påvirke informanten sine svar. Likevel kan det oppleves underlig å ikke motta en verbal tilbakemelding av arten «mm» eller «så fint» til det som blir sagt. Tydelig informasjon rundt hva informanten kan forvente seg gjennom intervjuet vil fjerne eventuell usikkerhet som kan oppstå.

Kvale og Brinkmann beskriver et intervju som en samtale mellom to parter rundt et tema som er av interesse for dem begge – en *interpersonlig situasjon*. Kunnskap blir til i den samtalen som oppstår mellom intervjuer og intervjuobjekt (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 156). Det er mitt ansvar som intervjuer å sikre at situasjonen oppleves trygg og med det legge til rette for at intervjuet kan samle data som er relevante for forskningsspørsmålet. Hvordan intervjuene innledes kan være avgjørende for om informanten vil ønske å dele fritt av egne refleksjoner for et menneske som er fremmed. Innledningsvis presiserte jeg derfor ovenfor informanten at intervjuet ikke skulle fungere som noen eksamen og at informanten skulle kunne dele fritt fra egne erfaringer og refleksjoner. Avslutningsvis forsikret jeg meg om at informanten ikke brant

inne med informasjon hen opplever som relevant for temaet, ved å spørre om det er noe jeg burde spurt om når det gjelder undervisning til demokrati og medborgerskap i ungdomskolen.

3.3 Analyse og tolkning

Transkribering

Bearbeiding av data startet raskt etter at intervjuene ble gjennomført ved at muntlige lydopptak ble skriftliggjort gjennom transkripsjon. Det er ikke en ukomplisert prosess å redusere muntlig tale til skreven tekst, da transkripsjon innebærer at jeg som forsker fortolker de ordene informanten deler (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 204-205).

Det eksisterer ingen fastlagt måte å gjennomføre transkripsjoner på og det er klart at prosessen kan redusere intervjudataene og gi transkripsjoner som inneholder mer fattige beskrivelser av virkeligheten sammenliknet med de muntlige beskrivelsene informanten delte. Kvale og Brinkmann er i denne sammenhengen tydelige på at analyse av data ikke utelukkende bør legge transkripsjoner til grunn, men også vie interesse for de lydopptakene som er tatt. Gjennom transkripsjon vil noe datamateriale «forsvinne» og det kan være av relevans å se til den opprinnelige kilden for å minnes det ikke-redigerte datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 211-213).

Det hender at enkelte elementer vil komme tydeligere frem i et lydopptak, sammenliknet med en skriftlig gjengivelse. I hvilken grad informanten oppleves usikker, om informanten hever stemmen eller uttrykker seg gjennom kroppsspråk er eksempler på informasjon som trolig vil komme tydeligere frem gjennom lydopptak. Arbeidet med transkripsjon kan raskt bli tidkrevende, dersom alle detaljer i muntlig tale inkluderes i transkripsjonen og det er i den sammenheng relevant å reflektere over om alle detaljer er viktige for å besvare forskningsspørsmålene (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 212) . I arbeidet med å transkribere intervjuer har jeg valgt en transkriberingsstil som reduserer mengden data noe, men har samtidig forsøkt å gjengi informantens utsagn ordrett, markere lengre pauser og «humming» som oppstår i muntlig tale mellom to mennesker.

Mitt forskningsspørsmål omhandler den forståelsen lærere har tilknyttet utvalgte begreper og praksis i klasserommet, og jeg har vurdert det som relevant å tydeliggjøre hvor i intervjuet informanten uttrykker usikkerhet eller trenger tenketid. Spesielt to av informantene opplevdes tydelig usikre på flere av svarene de ga og pausene som oppsto opplever jeg derfor som relevante for forskningsspørsmålene mine. Markeringen er gjort slik (...). Av hensyn til

anonymitet har jeg valgt å skriftliggjøre informantenes muntlige tale på bokmål. Jeg har valgt å ikke inkludere det jeg opplever som mer emosjonelle sider ved de verbale utsagnene - slik som anstrengt stemme, sukking eller nervøs latter. Slike sider ved et intervju gir store muligheter for fortolkning, der det kan være ulike grunner til at informanten uttrykker seg slik hen gjør og det er ikke sikkert at min fortolkning av situasjonen stemmer med hva intensjonen var (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 211).

I forkant av intervjuene reflekterte jeg over hvordan intervjuene bør gjennomføres slik at transkriberingen i etterkant kunne bli troverdig. Mitt valg ble da, som tidligere nevnt, å respondere i liten grad på de ytringene informanten delte underveis i intervjuet og transkriberingen består i hovedsak av de spørsmålene jeg stilte, og de svarene informanten delte. For å sikre en mest mulig lik beskrivelse av virkeligheten ble de ferdige transkripsjonene gjennomlest samtidig som lydopptakene ble spilt av.

Koding og kategorisering

Arbeidet med å organisere og bearbeide data startet raskt etter at intervjuene var ferdige og før transkripsjoner forelå. Jeg lyttet til lydopptak og skrev notater i lys av problemstilling og forskningsspørsmål. Disse notatene ble tatt med til et kafemøte med min medforsker, der vi delte observasjoner, interessante utsagn og reflekterte over enkelte umiddelbare tendenser som vi ønsket å undersøke nærmere.

Eksempelvis ble vi nysgjerrige på relasjonen mellom informantenes utdanningsbakgrunn og deres måte å uttrykke seg på. Vi ble også nysgjerrige på hva lærere konkret beskriver at de gjør i klasserommet, ettersom det ble tydelig at alle forteller at undervisningen inkluderer klasseromsamtaler, diskusjoner og samarbeidslæring. Spørsmål vi stilte oss var eksempelvis: Hvordan forteller lærerne at de gjennomfører en diskusjon? Hva forteller lærerne at de er opptatt av? Eksisterer det noen likheter eller ulikheter i hva de beskriver?

Arbeidet med å analysere intervjudata startet da hvert intervju var ferdig transkribert og lastet inn i analyseverktøyet Nvivo. Her ble analyse av data gjennomført i flere steg. Først leste jeg gjennom intervjuene i sin helhet uten å stoppe opp, for å gjøre en tentativ analyse og for å få en helhetlig oversikt over hvert enkelt intervju. Videre ble intervjuene kodet etter kategorier hentet fra den pedagogiske litteraturen og fra demokratiteori, og er med dette teoristyrte og deduktive (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 224).

Kategoriene hentes fra teorien fordi jeg ønsker å knytte demokratiteori og praksisfeltet tettere sammen ved å utforme en modell for å operasjonalisere demokratiteori. Intervjuene ble først kodet i lys av didaktisk tenkning og faktorene: *mål (1), faginnhold (2) læringsaktiviteter (3), elev- og lærerforutsetninger (4), materielle forutsetninger (5) og vurdering (6)*.

Jeg valgte å fokusere på disse seks kategoriene fordi jeg ønsket å få oversikt over hvordan lærere reflekterer rundt arbeidet med å skape demokratiske klassefelleskap i en mangfoldig elevgruppe (1, 2, 3, 4) og hvilke didaktiske valg (1, 2, 3) læreren beskriver at hen må ta for å tilrettelegge for undervisning til demokrati for alle elever. Informantene ble eksempelvis spurt om å beskrive hva hen legger i begrepene «demokrati» og «medborgerskap», hva hen tenker er spesielt viktig at elevene lærer tilknyttet demokrati og medborgerskap, hvordan hen arbeider med å skape demokratiske klassefelleskap, eventuelle tema som er relevante og konkrete beskrivelser av hvilke læringsmetoder som egner seg.

Jeg ønsket å samle data om hvilke faktorer læreren opplever at fremmer eller hindrer muligheten til å gjennomføre undervisning til demokrati i en mangfoldig elevgruppe (4, 5). Her inkluderes lærerens opplevelse av muligheten og begrensingene i miljøet for å drive opplæring til demokrati og medborgerskap. Informanten ble eksempelvis spurt om hvordan hen legger til rette for en inkluderende undervisning i en mangfoldig elevgruppe og om det eksisterer faktorer som fremmer eller hindrer muligheten for å skape demokratiske klassefelleskap. Faktorer tilknyttet vurdering (6) har mindre plass i min undersøkelse. Det er få spørsmål i intervjuguiden som retter seg inn mot læreren sin vurdering av praksis. Vurdering er likevel med når jeg koder data, da enkelte refleksjoner knytter seg til vurdering.

Videre gikk jeg inn i enkelte faktorer og knyttet demokratiteori opp mot didaktisk tenkning. Her knyttes Biesta sin tenkning om undervisningens *kvalifiserende, sosialiserende og subjektiverende* funksjon opp mot faktoren *mål* fra didaktisk tenkning. Dewey sin tenkning om demokrati som *styreform* og demokrati som *livsform* knyttes til faktoren *læringsaktiviteter* fra didaktisk tenkning. Strays undervisning «*om*», *for*» og «*gjennom*» demokrati knyttes til henholdsvis *faginnhold, mål og læringsaktiviteter*.

Da intervjuene var kodet etter beskrivelsen over, gikk jeg inn i hver enkelt faktor og så på hva de fire lærerne hadde beskrevet. Ved å kategorisere mitt datamaterialet i seks kategorier strukturerer jeg de mer sammensatte intervjuene og det gir meg en bedre mulighet for å forstå datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 226-229). På den måten meningsfortettet jeg dataene mine og data som ikke lenger er relevante for min studie elimineres. På denne måten kunne jeg enkelt se hver lærer sin beskrivelse i relasjon til de tre andre lærernes sine beskrivelser. Her ble det eksempelvis tydelig at undervisningens innhold i all hovedsak retter

seg inn mot å omhandle *nyheter* (2a), *historie* (2b) og innhold som er *initiert av elevene selv* (2c). Faktoren *faginnhold* ble igjen kodet i tre nye koder.

Jeg valgte også å kode *elevforutsetninger* (4a) og *lærerforutsetninger* (4b) separat for å rydde i datamaterialet.

Ved å analysere datamaterialet på denne måten kom jeg frem til funn som knytter seg til enkelte faktorer innen didaktisk tenkning: *mål, faginnhold, læringsaktiviteter* og *elev- og lærerforutsetninger*.

3.4 Kvalitet

I arbeidet med å vurdere kvaliteten på den forskningsdata som er samlet vil jeg ta utgangspunkt i begrepene; *objektivitet, reliabilitet, validitet* og *generaliserbarhet* for å vurdere om funnene fra intervjuer er til å stole på (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 272).

Reliabilitet

Jeg ønsker å samle data i tråd med hvordan Kvale og Brinkmann beskriver reliabilitet i kvalitativ forskning. Her kan reliabilitet forstås som studiens pålitelighet, altså hvor troverdige de data jeg samler inn er og hvorvidt mine kilder til data med troverdighet kan besvare min problemstilling (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 276-277). Jeg etterstreber å samle troverdige data ved å avsette tydelige kriterier til de informantene som er med i studien. De har alle erfaring fra skolen og alle uttrykker kjennskap til begrepene demokrati og medborgerskap i relasjon til undervisning.

Jeg vurderer det til at de med troverdighet kan uttale seg tilknyttet tema. Jeg etterstreber å produsere troverdige data ved å sikre at min intervjuguide er gjennomarbeidet og at jeg har god kjennskap til de forskningsspørsmålene jeg ønsker å stille, samt forforståelse som er relevant for tema. Intervjuguiden er, som tidligere nevnt revidert i flere runder og testet ut gjennom pilotintervjuer og er i tillegg utformet med åpne spørsmål. Jeg ønsker å unngå å stille ledende spørsmål underveis i intervjuet og stiller eventuelle oppfølgingsspørsmål ved eksempelvis å uttrykke meg slik «forstår jeg deg rett hvis jeg sier at...».

Som tidligere nevnt har intervjuene blitt gjennomført i samarbeid med en medforsker og ansatt fra OsloMet, der vi intervjuet og lyttet til to av intervjuene hver. På den måten fikk jeg en ekstra mulighet til å reflektere over måten min medforsker og jeg forholder oss til lik

intervjuguide. Det ble raskt tydelig at vi begge er tro mot de planlagte spørsmålene og at vi begge i liten grad ga respons på informanten sine svar.

Det eksisterer likevel en variasjon som omhandler de oppfølgingsspørsmålene vi stilte som i mindre grad er mulig å forhåndsplanlegge. Likevel vurderer jeg det til at de data vi sammen har samlet gjennom fire intervjuer med troverdighet kan belyse mine forskningsspørsmål. Knyttet til refleksjonen rundt pålitelighet vil det være av verdi å tenke gjennom i hvilken grad jeg vil produsere objektive data – i den forståelse av objektivitet som *frihet fra ensidighet* og objektivitet *som evnen forskeren har til å reflektere* over hvordan en selv bidrar til produksjon av kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 272-273).

Datainnsamling og analyse av data gjennomføres i samarbeid. En mulig konsekvens av dette er at min subjektive refleksjon rundt datamaterialet til stadighet testes ut i møte med min medforsker sine refleksjoner. Slik vil vi korrigere og eller bekrefte hverandres oppfatninger. Dette sammenfaller godt med hvordan Kvale og Brinkmann beskriver at forskeren kan etterstreber en objektivitet om det som er subjektivt (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 273).

Validitet

Arbeidet med å sikre valide resultater etterstreber jeg gjennom hele intervjuprosessen, fra planlegging av intervjuer, via datainnsamling og gjennom transkribering og analyse av data – det Kvale og Brinkmann omtaler som *prosessvalidering*. Valide resultater handler om å sikre gyldige funn ved å benytte en egnet metode og da sikre at undersøkelsen samler data om det jeg ønsker å finne ut av (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 277).

Arbeidet med å samle gyldige data til denne studien startet allerede da jeg utformet spørsmål jeg anser som relevante og gode for å sikre funn. Dalen beskriver hvordan validiteten i en intervjustudie styrkes ved å stille spørsmål der informanten gis rom til å dele innholdsrike beskriver av egen virkelighet (Dalen, 2011, s. 97). For å sikre en valid intervjuguide ble den, som tidligere nevnt, utformet i flere runder og testet ut før gjennomføring. Intervjuguiden er utformet med åpne spørsmål, med mål om at informanten skal kunne dele egen forståelse, egne meninger og refleksjoner knyttet til tema. På et tidspunkt i intervjuet stilles lærerne direkte spørsmål om deres undervisning inkluderer læringsaktiviteter som klasseromsamtale, klasseromdebatt og samarbeidslæring. I denne sammenhengen kan det være verdt å reflektere over om lærerne ville relatert utvalgte læringsaktiviteter til demokrati- og medborgerskapsopplæring, dersom spørsmålet ikke var like konkret.

Dalen beskriver hvordan forskeren kan sikre valide resultater når hen skal fortolke de dataene som er samlet gjennom intervjuer. Her beskrives *tolkningsvaliditet* som forskeren sin søken etter å finne indre beskrivelser i det datamaterialet som foreligger (Dalen, 2011, s. 98). Slik jeg forstår begrepet, handler det om forskeren sin oppgave med å fortolke den virkeligheten som informanten beskriver og i hvilken grad denne tolkningen er valid – altså gyldig. Arbeidet med fortolkning er, som tidligere nevnt, noe jeg gjør i samarbeid med min medforsker for å etterstrebe en forståelse av datamaterialet som er valid.

Måten vi forstår datamaterialet er med utgangspunkt i hva vi allerede vet og kan knyttet til tema. Her er det relevant å presisere at vi begge har skolefaglig bakgrunn og med det et godt utgangspunkt for å forstå hvordan andre lærere reflekterer over sin praksis. Det er også relevant å nevne at min medforsker besitter solid førforståelse knyttet til demokrati og medborgerskapsopplæring. Jeg vil senere i oppgaven beskrive de sammenhengene vi ser i datamaterialet og de tolkningene som er gjort av datamaterialet. Jeg vil eksemplifisere enkelte av de tolkningene som har blitt gjort og jeg vil forsøke å forstå utsagnet i lys av den konteksten der utsagnet ble sagt.

I arbeidet med å forstå de funnene som har kommet frem gjennom intervjustudier kan forskeren etterstrebe *teoretisk validitet* ved å se egne funn i lys av tidligere teori knyttet til det aktuelle tema (Dalen, 2011, s. 99). I hvilken grad den undersøkelsen som er gjennomført er *teoretisk valid* handler om den tidligere forskningen som jeg legger til grunn i denne oppgaven er egnet til å belyse det jeg ønsker at de skal belyse. I kapittel to presentere jeg ulike teoretiske modeller for å forstå begrepene demokrati og medborgerskap. I refleksjon rundt de analyser som gjøres reflekterer jeg rundt sammenhenger mellom funn og teori.

Generaliserbarhet

Generalisering handler om hvorvidt de resultatene jeg har funnet kan overføres til andre mennesker i andre liknende situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 289). Kvalitativ forskning handler om mennesker og er situasjonsbestemte, i dette tilfellet om lærere knyttet opp mot to kontrasterende skoler på Østlandet i Norge. Det er dermed vanskelig å tenke seg at de data som kommer frem kan gjelde for alle lærere i andre kontekster til alle tider og det er ikke i den kvalitative forskningens interesse å generalisere data til å gjelle alle. Likevel er det ikke fremmed fra at leseren kjenner seg igjen eller ser at det som rapporten forteller kan overføres til leserens liv. Det vil være opp til leseren å vurdere om resultatene kan generaliseres til også å gjelde for han eller henne. De resultatene som denne forskningen beskriver vil kunne være

relevante for andre som, på en eller annen måte, er deltakere i skolesystemet – slik som skoleledere, lærere, elever og foreldre. Jeg vil også anta at forskere med en interesse for undervisning vil finne dataene relevante.

3.5 Etiske betraktninger

Forskningsprosjekter reguleres av overordnede etiske retningslinjer (Dalen, 2011, s. 100) og DEMOCIT har sendt meldeskjema til NSD i forkant av arbeidet med dette konkrete forskningsprosjektet. Min masteroppgave inngår i denne prosessen. Etiske retningslinjer ligger til grunn for ethvert forskningsarbeid med hensikt om å beskytte informantene og gjøre deltakelse i prosjektet trygt (Dalen, 2011, s. 100).

Deltakelse i prosjektet er frivillig, anonymt og gjøres etter at informantene har gitt et informert samtykke til deltakelse. Dette betyr at informantene har mottatt informasjon om hva det innebærer å delta. Samtykkeskjemaet inneholder informasjon om hva som er målet med prosjektet, hvordan data anonymiseres, lagres og oppbevares og informasjon om at informanten til enhver tid kan trekke sin deltakelse. Jeg vurderer det til at de fire lærerne, som frivillig har meldt sin interesse og underskrevet et samtykkeskjema før intervjuer, gjør dette på bakgrunn av å inneha tilstrekkelig informasjon om egen deltakelse.

De fire lærerne blir ikke beskrevet med navn og alder. Informantenes erfaring fra arbeid i skolen og deres kjønn er, slik jeg ser det, tilstrekkelig bakgrunnsinformasjon. De to skolene som lærerne jobber ved beskrives ikke ved navn, men med en geografisk tilhørighet, samt en beskrivelse av elevgrunnet ved skolen. Sosiokulturell bakgrunn og elevenes skår på mestringsstro er relevant for problemstillingen og må derfor beskrives i oppgaven. Det er likevel slik at flere lærere og flere skoler kan passe beskrivelsene og jeg vurderer det til at lærernes og skolenes anonymitet bevares. De data som samles inn blir lagret på sikret område og lydopptak blir gjort ved bruk av appen Diktafon.

Jeg har vurdert risikoen for deltakelse som lav. Prosjektet omhandler, slik jeg ser det, ingen kontroversielle tema og jeg vurderer risikoen for å dele personlige tanker tilknyttet demokrati og medborgerskap som lav. Spørsmålene er hverken personlige eller sensitive og de er i stor grad åpne. På den måten vil informanten få mulighet til å dele fritt av egne erfaringer og refleksjoner rundt temaet og samtidig kunne verne om informasjon som informanten ikke ønsker at skal være en del av intervjuet.

4. Funn og drøfting

Analyse av datamaterialet skisserer funn som kan knyttes opp mot faktorene *mål, faginnhold, læringsaktiviteter og elev- og lærerforutsetninger*, presentert gjennom analysemodellen i teorikapittelet. Her knyttes *mål* til Biesta (2009, 2011) sin tenkning om utdanningens kvalifiserende, sosialiserende og subjektiviserende funksjon, og Stray (2012; 2011; 2018) sin undervisning «for» demokrati. *Læringsaktiviteter* knyttes til Dewey (1997) sin tenkning om demokrati som styreform og demokrati som livsform, samt Stray (2012; 2011; 2018) sin undervisning «gjennom» demokrati. *Faginnhold* sorteres etter funn fra intervjuer, henholdsvis; nyheter, elev-initiert innhold og historie, og etter Stray (2012; 2011; 2018) sin undervisning «om» demokrati. *Elev- og lærerforutsetninger* relateres i all hovedsak til mangfold og inkludering.

Jeg mener å finne at lærerne i utvalget uttrykker at de tenker at et viktig *mål* for undervisning til demokrati og medborgerskap er å formidle kunnskap. Lærerne beskriver samtidig at opplæringen skal gi elever mulighet til å dele egne argumenter, der de ofte relaterer «å argumentere» til «skape en felles forståelse».

Deretter beskriver lærerne at *faginnholdet* i samfunnsfagundervisningen gjerne kan være initiert av elevene, være sentrert rundt aktuelle tema hentet fra nyhetsbildet og inkludere evnen til å sammenlikne «noe» som skjer nå, med «tilsvarende» som har skjedd før og da kunne se nåtiden med historiske briller. Lærerne ønsker å skape et trygt klasseromsklima og at de er forsiktige med hvordan de inkluderer kontroversielle og sensitive tema som faginnhold i demokrati- og medborgerskapsopplæringen.

Læringsaktivitetene: klasseromsamtale, klasseromdiskusjon og samarbeidslæring stilles det eksplisitte spørsmål om, der alle lærerne beskriver at deres undervisning inkluderer disse aktivitetene. Likevel ordlegger informantene seg ulikt når de beskriver hva de konkret gjør og hva de er spesielt opptatt av tilknyttet læringsaktiviteter i klasserommet og i skolefellesskapet.

Avslutningsvis mener jeg å finne at lærerne reflekterer lite over de *elevforutsetningene* som eksisterer i deres elevgruppe.

Det ser også ut til at lærere med ulik utdanningsbakgrunn reflekterer ulikt rundt undervisning til demokrati- og medborgerskap og det åpner for spørsmål om det eksisterer noen sammenhenger mellom *lærerforutsetninger* og det fagspråket informantene bruker når de skal formidle hva de tenker og gjør.

Enkelte funn som er gjort i denne oppgaven kan knyttes opp mot flere faktorer innen didaktisk tenkning og det kan i enkelte tilfeller frekventere noen gjentakelser. Jeg har tatt et valg om å beskrive utvalgte funn opp mot enkelte faktorer og en gjentakelse begrunnes med at det eksisterer en relasjonell sammenheng mellom ulike faktorer innen didaktisk tenkning.

4.1 Mål

«Barn skal vite hva demokrati er»

Tre informanter relaterer målet med demokrati- og medborgerskapsopplæringen til hvilke kunnskaper de tenker at elevene bør inneha for å kunne bli demokratiske medborgere. Informantene uttrykker seg eksempelvis slik når de beskriver hva de opplever som viktig i sin undervisning:

***Informant 1:** Vi har hatt tema i åttende om valg. Og for eksempel valgsystemet i Norge, ulike partier. Ikke bare det, samtidig, vi prøvde å kartlegge hvor finner vi demokratiske land.*

***Informant 2:** Jeg tenker vel at det må dreie som om eh, at barn skal vite hva demokrati er. Det (...) vil jeg si. Å få noen eksempler og noen ideer og vite litt om valgsystemet å eh, hvordan vi her i Norge hvertfall, eh bestemmer ting og sammenligne litt med andre land.*

***Informant 4:** Jeg vil at de skal ha større forståelse for hva det vil si å leve i et demokrati og hva demokratiet krever av deg. Hvilke kunnskaper og sånn som på en måte de bør (...) ja, hva krever det av deg som menneske å leve i et demokrati.*

Informantene beskriver at elevene trenger kunnskap «om» demokratiet som styreform i Norge og i andre land. De beskriver viktigheten av å kjenne til valgsystemet i Norge og gjerne kunne sammenlikne dette med hvordan andre land organiserer valg. Flere informanter setter demokratiske land opp mot ikke-demokratiske land og uttrykker at de tenker at elevene trenger en bevissthet rundt hvordan enkelte land utgir seg for å være mer demokratiske enn hva de i virkeligheten er. Kunnskap «om» demokratiet vil kvalifisere elevene til å bli demokratiske borgere. Gjennom utdanning skal elevene sikres kunnskap som vil være nødvendig for dem nå og i fremtiden, da gjerne i relasjon til fremtidig arbeid. Det er tydelig at flere av informantene relaterer målet med undervisningen til det Dewey beskriver som «demokrati som styreform»

(Dewey, 1997) og i tråd med måten Biesta beskriver hvordan undervisning skal ha en kvalifiserende funksjon (Biesta, 2009, 2011).

Informant 4 uttrykker samtidig hvordan han tenker at demokrati- og medborgerskapsopplæringen skal sikre at elevene «*har en større forståelse for hva det vil si å leve i et demokrati*» og det eksisterer en sammenheng med Dewey sin beskrivelse av «demokrati som livsform» (Dewey, 1997). Likevel knytter informanten demokratisk livsform til hvilke kunnskaper elever trenger for å kunne leve i et demokrati og i mindre grad til hvilke erfaringer elevene skal få i skolen som kan være nyttige i et demokratisk samfunn eller hvilke verdier og holdninger som ligger til grunn for å kunne leve i et demokrati. Informantene uttaler at skolen har en viktig oppgave, gjennom demokrati- og medborgerskapsopplæringen, med å sikre at alle borgerne forstår hvordan samfunnet organiseres og styres.

Utdanning for fellesskapet

I tillegg til å undervise om demokratiet som styreform, relaterer flere av informantene demokrati- og medborgerskapsopplæring til hvilke ferdigheter elever trenger «*for*» demokrati. Informantene uttrykker hvordan de tenker at et mål for demokrati- og medborgerskapsopplæringen er at skolen skal gi elevene noen ferdigheter og holdninger som gjør dem i stand til å bli en del av fellesskapet, så vel som å ønske å bli en del av fellesskapet.

Informant 3 trekker frem ferdigheten «kritisk tenkning» og setter ferdigheten i sammenheng med vårt kunnskapssamfunn og evnen til å navigere og sortere kunnskap fra falsk informasjon og falske nyheter. Informanten beskriver elevene som svært mottakelige og påvirkelige, der hun konkretiserer ferdigheten «kritisk tenkning» med arbeidet de har og fremdeles gjør på hennes skole tilknyttet kildekritikk. Informanten uttrykker seg slik:

***Informant 3:** Altså vi lever jo i kunnskapssamfunnet med enorm flyt av kunnskap, og da tenker jeg at eh, en ferdighet som de må kunne, jeg lurer på om jeg kan kalle det det, det er jo kritisk tenkning da.*

Flere av informantene uttrykker at de ønsker at demokrati- og medborgerskapsopplæringen skal trene elevene i å ytre egne meninger, lytte til hva andre sier, kunne inngå kompromiss og kunne innordne seg i et fellesskap. Informantene uttrykker seg slik:

***Informant 1:** Elevene mine står for det de mener og tør å si hva de mener. Og tør å høre hva andre mener, ikke minst. Og respekt kommer inn i bildet, og toleranse.*

***Informant 2:** Det gjelder først om fremst tenker jeg å være trygg på seg selv også ha kunnskap i orden eh (...), men også det å høre andres meninger og tanker rundt det, mener jeg jo er viktig.*

***Informant 3:** «Kan ikke jeg gjøre det», «ja, men hvis alle skal gjøre det så blir det ikke godt arbeidsmiljø», ikke sant, man må tenke hvordan er dette her for alle.*

En fellesskapstenkning kommer spesielt tydelig frem gjennom informant 3 sin uttalelse. Samtidig beskrives verdier om toleranse, respekt og evne til å lytte til andre som viktige for fellesskapet. Undervisningen har her en tydelig sosialiserende funksjon i tråd med tenkning fra Biesta (2009, 2011), ved å beskrive hvordan skolen skal sikre at elever gjennom undervisning og deltakelse i skolefellesskapet får kjennskap til vår felles kultur, felles tradisjoner, normer og verdier som er førende i samfunnet. Skolen vil fungere som en viktig samfunnsinstitusjon gjennom å utdanne fremtidig arbeidskraft, samt ved å oppdra alle mennesker slik at de forstår vårt fellesskap og inkluderes i vårt fellesskap.

Informantene beskriver at skolen skal være til nytte for den enkelte, men at den enkelte igjen skal besitte noen kunnskaper, ferdigheter og holdninger som skal komme fellesskapet til gode. Denne ideen kan forstås i sammenheng med en kommunitaristisk demokratitenkning, der hovedfokuset blir å bevare hva som er godt for fellesskapet. Med en slik tenkning får skolen en oppdragende rolle, der lærerens oppgave blir å formidle kunnskap og utdanne borgere som støtter opp om et sett med forhåndsdefinerte verdier og holdninger. Et mål for skolen blir da å bidra til å skape et fellesskap i samfunnet ved å sikre at elever har kunnskap, verdier og holdninger til felles (Christensen, 2015).

Skolen vil være viktig for eleven ved å sikre en felles referanseramme og en forståelse for samfunnet. Skolen blir viktig for individet gjennom å gi hver enkelt elev ett sett med kunnskaper og ferdigheter som er nødvendig for å kunne delta i arbeidslivet og fellesskapet som voksne. Informantene synes å ha som mål for opplæringen at elevene skal bli en del av samfunnet, kunne bidra inn mot fellesskapet og med det besitte evnen til å ytre egne meninger, så vel som å lytte til hva andre deler.

Utdanning for individet

For Biesta har utdanning tre formål i samfunnet, der han i tillegg til en kvalifiserende og sosialiserende funksjon, presiserer at utdanning skal være viktig for individet alene. Han beskriver hvordan utdanning skal ha en subjektiserende funksjon. Skolen skal gi enkelteleven

mulighet til å bli et selvstendig individ med refleksjon og evne til å fremme motstand ovenfor eksisterende verdier og normer. Biesta presiserer at motstanden kan være «noe» positivt da den kan bidra til endring, utvikling og fremskritt (Biesta, 2009, 2011). Denne dimensjonen er mindre til stede når informantene beskriver hva som er målet for deres demokrati- og medborgerskapsopplæring. Likevel eksisterer det enkelte unntak. Informant 1 og 2 beskriver at de ønsker at elevene skal tørre å besitte egne meninger og tørre å ytre dem i et fellesskap med andre elever. Undervisningen skal her gjøre eleven trygg på seg selv og egne standpunkt og på denne måten danne enkelteleven.

Informant 3 beskriver at ferdigheten «kritisk tenkning» er viktig for elever. Hun begrunner dette med at det eksisterer falsk informasjon og falske nyheter og at kritisk tenkning vil være en viktig ferdighet for elever når de omgås store mengder informasjon. Jeg vil tro at hun forstår «kritisk tenkning» som en viktig ferdighet for individet – i den forståelsen av at eleven skal kunne sortere sann og falsk informasjon fra hverandre. «Kritisk tenkning» handler da om at eleven ikke skal bli lurt. I sine uttalelser beskriver hun ikke ferdigheten «kritisk tenkning» i sammenheng med at elever, gjennom demokrati- og medborgerskapsopplæringen, skal få mulighet til å tenke selv, ta egne standpunkt eller ytre motstand mot vedtatte normer, verdier og tradisjoner. Det ser ut til at undervisningen i liten grad vender fokuset mot hva som er viktig for hver og en, uten at det skal eksistere en nyttefaktor for fellesskapet og samfunnet.

Slik jeg forstår Biesta (2009, 2011), trenger samfunnet at mennesker utfordrer fastsatte tradisjoner, normer og verdier for at samfunnet skal utvikle seg. Den skolen som informantene beskriver, er en institusjon der kunnskap formidles og der ferdigheter som tjener fellesskapet løftes frem. Skolen er i så måte lite individfokusert og gir om mulig lite plass til å argumentere mot, utfordre og rokke ved det faste. Et viktig spørsmål blir hva dette vil ha av betydning for hva som kan og ikke kan debatteres – i den forståelse av hva som er tillatt og ikke tillatt å ytre i skolefellesskapet.

Det er mulig å forstå informantenes utsagn i relasjon til ulik demokratitenkning (Christensen, 2015). Jeg mener å se at informantene ønsker at elevene skal utvikle toleranse og evne til å argumentere med mål om å utvikle en forståelse for andres tenkning, og utsagnet kan tolkes i retning av deliberativ demokratitenkning. En deliberativ tenkning kommer også til syne når informant 3 uttrykker hvordan hun ønsker at elevene skal reflektere over «*hvordan er dette her for alle*». Hun er opptatt av fellesskapets interesser og viktigheten av at den enkelte tar andres argumenter og følelser i betraktning.

Når informantene uttrykker at en viktig ferdighet for elevene er å kunne argumentere for sin sak, kan jeg forstå slike utsagn som uttrykk for en liberal demokratitenkning, nettopp

fordi eleven argumenterer for hva eleven selv mener om ulike tema. Likevel beskriver informantene i mindre grad hvordan de tenker at demokrati- og medborgerskapsopplæringen skal ivareta individets interesser og rettigheter. Jeg opplever at informantene presenterer en skole som i mindre grad er preget av en liberal demokratitenkning – informantene er opptatt av fellesskapet. Dersom det stemmer at skolen er tydelig kommunitaristisk i sin tenkning og i liten grad liberal – reiser det et knippe nødvendige spørsmål. Opplever elever fellesskapet som samlende og der det eksisterer et rom for å være seg selv? Opplever elever fellesskapet som trygt eller opplever elevene fellesskapet som trangt – i den forståelsen av at ytringsrommet er begrenset og der det er liten plass for individualitet?

Uenighetsfellesskap

Flere av informantene beskriver at målet med deres undervisning er at alle elever skal få dele sine tanker med sine medelever. Slik sett kan jeg forstå deres utsagn i retning av en republikansk demokratitenkning. En republikansk demokratitenkning etableres som en mellomposisjon mellom kommunitaristisk og liberal demokratitenkning. Med utgangspunkt i en republikansk demokratitenkning vil ulike elever og ulike tanker bli ansett som en ressurs for læring, der en forutsetning for at fellesskapet skal fungere er at uenighet snakkes om høyt i skolefellesskapet (Christensen, 2015).

Det ser likevel ikke ut til at informantene reflekterer over hvordan ulikhet i elevforutsetninger og ulikhet i elevutsagn kan fungere som et utgangspunkt for læring eller som en ressurs for læring. De er gjennomgående opptatt av at elever skal snakke sammen med mål om å forstå hverandre og gjennom en lik forståelse fungere godt sammen i et fellesskap. Slik jeg forstår deres utsagn, ønsker lærerne at undervisningen skal inkludere argumentasjon og debatt innenfor en ramme av harmoni. Det er ikke tydelig hvordan undervisningen skal gå i dybden av uenighet, forsøke å utfordre uenighet eller om nødvendig etablere konsensus om ulike tema. Slik jeg forstår informantene, ønsker de at elevene skal øve på å argumentere, men de er lite tydelige på hva argumentasjonen skal bidra til utover at elevene skal lytte til hva medelever tenker. Det ser ut til at informantene tenker at dersom elevene får mulighet til å dele ulik tenkning og mulighet til å lytte til ulike utsagn, så vil de bli lære. Jeg er usikker på om alle elever evner å se sammenhenger og utfordre og eventuelt endre egne meninger, ved å lytte.

Det ser også ut til at elevene kan være uenige innenfor en ramme av at ingen elever skal oppleve at deres ulike meninger skal være støtende. Informant 1 og 4 beskriver situasjoner i klasserommet der elever har vært uenige rundt ulike tema, der de samtidig presiserer at ingen

elever var stygge med hverandre og at elever ikke opplevde undervisningen som støtende. Informantene uttrykker seg slik:

***Informant 1:** Og da argumenterte elevene mot den ene, og han tok det veldig pent. Det var ikke noe stygt.*

***Informant 4:** Det kan koke noe voldsomt, men det er jo (...) jeg vet jo at det her er fruktbart, hvis vi kommer oss ut i andre enden, på alle fire, uten å trække på noen føtter.*

Iversen trekker frem begrepet «uenighetsfellesskap» og beskriver hvordan læring kan skje i et fellesskap når mennesker tenker ulikt og er uenige (Iversen, 2014, s 12 ff). Det ser ut til at informantene møter ulike tema med en forsiktighet og av hensyn til enkeltelever. Ingen av informantene beskriver hvordan undervisningen kan brukes for å trene elever i å tåle kritikk eller å stå i konflikt. Informant 3 uttrykker eksplisitt at han avslutter samtaler som kan fornærme eller såre. Han uttrykker seg slik:

***Informant 3:** Ja, da stopper, jeg stopper hvis det går ut av, for at det kan selvfølgelig gjøre det.*

På denne måten kan det se ut til at lærerne begrenser ytringsrommet for hva elever kan være uenige om og hvor uenige elever kan være i klasserommet. Skal jeg forstå informantene sine beskrivelser i lys av hva Iversen presiserer at er viktig for læring, kan det se ut til at informantene ikke utnytter den muligheten de har for læring ved å tillate mer uenighet i klasserommet. Det kan også se ut til at lærerne ikke utnytter uenighet som en pedagogisk mulighet. Dette kommer jeg tilbake til i refleksjonen rundt kontroversielle tema i relasjon til hvilket faginnhold lærerne ser ut til å velge som relevant i demokrati- og medborgerskapsopplæringen.

Slik jeg ser det, eksisterer det en sammenheng mellom lærerforutsetninger og deres mulighet for å drive faglig samtale og debatt i klasserommet. Faglig samtale og debatt er læringsaktiviteter informantene ønsker å inkludere i sin undervisning og et mål de beskriver at de ønsker å nå. Læreren hverdag inkluderer å ta en mengde valg som ikke kan planlegges på forhånd. Læringsaktiviteter som klasseromsamtaler og klasseromdebatter kan læreren styre til en viss grad. Hvilken retning den faglige samtalen eller debatten tar, kan ikke læreren kontrollere fullt ut. Læreren kan likevel bidra inn i fagdebatten gjennom å kjenne til temaet som debatteres, stille relevante spørsmål, bistå med faglig refleksjon og eksplisitt understreke viktige poenger som elevene trekker frem i debatten. Slik sett kan læreren i noen grad forme

den debatten som skjer mellom elevene. Vi ser her en tydelig relasjon mellom *lærerforutsetninger, læringsinnhold* i undervisningen og de *målene* læreren beskriver at de setter for undervisningen.

Kunnskapsformidling, sosial læring og læring gjennom erfaring

Informantene beskriver i all hovedsak målet med demokrati- og medborgerskapsopplæringen i tråd med Biesta (2009, 2011) sin tenkning om utdanningens *kvalifiserende* funksjon og Dewey (1997) sin tenkning om *demokratiet som styreform*. Beskrivelsen av målet for demokrati- og medborgerskapsopplæringen utvides, i noen tilfeller til også å inkludere det Biesta (2009, 2011) beskriver som utdanningens *sosialiserende* funksjon.

Joris, Simons og Agirdag har analysert Europarådets dokumenter om hvordan skoler skal drive demokrati- og medborgerskapsopplæring. Her tar forfatterne utgangspunkt i Biestas sine begreper når de analyserer Europarådets dokumenter. De konkluderer med at det er Biestas kvalifiserende og sosialiserende funksjon som er mest fremtredende i fagdokumentene som er analysert. Biestas subjektiverende funksjon er mindre synlig. Deres konklusjoner samsvarer godt med måten lærerne jeg har intervjuet beskriver målet med demokrati- og medborgerskapsopplæringen (Joris, Simons & Agirdag, 2021). Funnene i denne masteroppgaven kan om mulig forklares med at de planene som ligger til grunn for undervisningen vektlegger kvalifisering og sosialisering, og det vil kanskje være naturlig at undervisningen preges av dette.

Biseth og Stray uttrykker tydelig i sin tenkning av demokrati- og medborgerskapsopplæring at undervisningen bør inkludere et element av erfaring med å argumenter, lytte og fremme sin sak. Biseth (2014) uttrykker seg gjennom å beskrive undervisning om demokrati som *livsform*. Stray (2012) uttrykker seg gjennom begrepet *handlingskompetanse* - der hun beskriver at et viktig element i demokratiopplæringen er at elever skal lære om demokrati «gjennom» å praktisere demokratiske prosesser.

Også Dewey (1997) beskriver hvordan demokratiopplæring bør inkludere erfaring gjennom sin tenkning om *demokrati som livsform*, der han beskriver hvordan skolen bør gi elevene erfaringer med demokratiske prosesser i nåtid og ikke ensidig arbeide for at elevene skal bli demokratiske medborgere som voksne.

Børhaug (2017) vil samtidig presisere at undervisningen ikke må løsrives fra samfunnet utenfor skolen, da dette kan skape en distanse mellom undervisning nå og det samfunnet

elevene skal være en del av. En helhetlig demokrati- og medborgerskapsopplæring inkluderer med dette kunnskapsformidling, sosial læring og læring gjennom erfaring.

Biseth (2014) og Stray (2012) uttrykker tydelig at demokratisk deltakelse har til hensikt å gi elevene muligheter til å erfare demokratiske prosesser i skolen og med det erverve kunnskaper og ferdigheter som sikrer deltakelse, nå og etter skolelivet. Erfaringen bygger på hva elevene har tilegnet seg av kunnskaper «om» og «for» demokratisk deltakelse. Slik sett vil opplæring gjennom å praktisere demokratiske prosesser aldri stå løsrevet fra det Biseth (2014) beskriver som undervisning om demokrati som *styreform* og *samfunnsform*, og det Stray (2012) beskriver som *intellektuell kompetanse* og *verdi- og holdningskompetanse*. Disse beskrivelsene trekker informantene fem når de uttrykker hva som er målet med demokrati- og medborgerskapsopplæringen i skolen.

Ingen av informantene beskriver målet med demokrati- og medborgerskapsopplæringen i tråd med at elevene skal få praktiske erfaringer med demokratiske prosesser, der disse erfaringene skal komme til nytte når elevene skal bli aktive deltakere i samfunnet nå og som voksne. Informantene beskriver en undervisning som i all hovedsak inkluderer kunnskapsformidling og noe elevaktivitet gjennom faglige samtaler i par eller gruppe. Ved å se til Dewey (1997), Biesta (2009, 2011), Stray (2012) og Biseth (2014) blir det tydelig at informantenes beskrivelser av målet for demokrati- og medborgerskapsopplæringen er noe smal. Det er også tydelig at det eksisterer en mulighet for lærerne til å utvide hva de tenker at skal være målet for opplæringen og gjennom dette kunne tilføre undervisningen en dimensjon av erfaring for elevene.

Redd Barna har gjennomført et prosjekt med en skole i Groruddalen der elevene har jobber tett med byrådsutvalget. Evalueringsrapporten fra dette arbeidet konkluderte tydelig med at prosjektet har økt elevenes politiske mestringstro og demokratiske handlingskompetanse (Jøsok.E & Tolgensbakk.I, 2021). I Utdanningsnytt skriver Marianne Ruud om å bruke teater og rollespill i demokrati og medborgerskapsopplæringen, for å lære å se ulike situasjoner fra ulike perspektiver. Aina Hammer fra lærerutdanningen på OsloMet er opptatt av hvordan rollespill, som «forumteater» skapt av den brasilianske teatermannen, skribenten og politikeren Augusto Boal kan være en fin måte å trene opp elever til demokratisk deltakelse (Ruud, 2019). Kahne og Westheimer mener at skolen kan bidra til økt politisk mestringstro ved å la elever delta i frivillig arbeid i deres nærmiljø. Frivillig arbeid på et eldre hjem eller arbeid med hjemløse trekkes frem som eksempler. Unge mennesker kan gjennom frivillig arbeid i samfunnet, gjerne i kombinasjon med refleksjon og samtale i skolen, oppleve at deres evner og

ressurser er nyttige og dermed også få økt tro på at de kan bidra og påvirke i samfunnet. (Kahne & Westheimer, 2006, s. 294-295).

Erfaringer med demokratiske prosesser slik som engasjement i elevråd, muligheten til å skrive leserinnlegg i en lokalavis, mulighet for å drive undersøkelser og frivillig arbeid i skolefelleskapet og i lokalsamfunnet, muligheten til å delta i skoledebatter eller kontakt med kommunestyret eller byrådsutvalg vil kunne gi elevene autentiske erfaringer med å ytre seg og erfaring med å påvirke. Samtidig vil jeg tenke meg at slik undervisning vil kunne bli mer elevaktiv, kreativ og sosial og samtidig bli mer tilpasset elevens faglige utgangspunkt.

4.2 Faginnhold

«Alt som kommer nært dem, det er viktig at vi debatterer»

Lærerne har flere likhetstrekk i hva de beskriver at innholdet i undervisningen er, og bør være. Lærerne ønsker å velge ut et faginnhold som elevene skal oppleve som relevant og nært. Temaer som diskriminering, rasisme og «Black Lives Matters», det amerikanske valget og avtroppende president Donald Trump, for eller imot lekser, kroppspress, likeverd og #metoo trekkes frem som relevante temaer og sentrere undervisningen om, i arbeidet med å brygge demokrati- og medborgerskapskompetanse i klasserommet.

Enkelte tema velges ut som faginnhold på bakgrunn av hva som er av interesse i elevgruppa. Enkelte andre tema blir faginnhold fordi det er en interesse for temaet i samfunnet. Jeg vil knytte temaer som lekser og kroppspress til elevenes hverdag og deres liv som ungdom i dag. Det amerikanske valget knytter jeg til hva som er aktuelt og av samfunnsinteresse på det aktuelle tidspunktet. Hva elevene har av erfaring, referanseramme og interesser velges i flere sammenhenger ut som faginnhold. Det ser ut til at elevenes interesser bidrar til å bestemme hva som skal være faginnhold i undervisningen. Informant 3 uttrykker seg slik:

***Informant 3:** Men alt som er nært dem, altså lekser - ikke lekser, for eksempel kroppspress, eh, utseendepress, alt dette her. Det er de ganske engasjert i. Så alt som kommer nært dem, det føler jeg er en viktig, det er viktig at vi debatterer da. At vi snakker om.*

Utsagnet understreker, som tidligere nevnt, at læreren tenker at debatt er viktig. Jeg kan anta at læreren tenker at debatt kan bidra med mulighet for å trene på å argumentere og lytte til andre, men det kommer ikke frem av intervjuene hvilke begrunnelser lærerne legger til grunn når de

uttrykker at debatt er viktig. Det kan være at informanten tenker at elevene bør debattere kroppspress og utseendepress med mål om at de skal tenke mindre på hvordan de ser ut og slik sett oppleve mindre press. Det kan også være at målet for debatten er at elevene skal forstå mer av egen opplevelse i relasjon til medier, kjendiser og bloggere. Målet for debatten kan være ulik og langt flere enn hva som er skissert over. Det er likevel vanskelig å finne data på hva informantene begrunner at er målet for den debatten som skal finne sted i klasserommet.

Lærerne henter ofte faginnhold som er nært, relevant og kjent fra aktuelle nyheter, der nyhetene blir en kilde til samtale, debatt og refleksjon i klasserommet. Slik jeg forstår informantene blir nyheter valgt ut som relevant faginnhold fordi nyheter representerer «noe» fra elevenes livsverden. Livsverden relateres med dette til «hva som opptar elevene». For Dewey eksisterer *livsverden* som en filosofisk samfunnsform for hvordan mennesker skal leve sammen. For Dewey vil det da være viktig at nyheter brukes som et utgangspunkt for å diskutere om de institusjonene og strukturene vi har i det norske samfunnet eksisterer og ivaretar et demokratisk samfunn (Løvlie, 2013). I hvilken grad informantene bruker nyheter som utgangspunkt for slik faglig debatt vet jeg lite om. Det ser ut til at informantene begrunner sitt utvalg av faginnhold i hva som interesserer og opptar elevene og at de i mindre grad begrunner hva de ønsker at nyheten skal gi av faglig refleksjon.

Ryen beskriver hvordan nyheter kan brukes som faginnhold når lærere skal undervise i samfunnsfag. Han refererer til Klafki og den tenkningen Klafki har om å sentrere danning om aktuelt innhold. Her beskriver Klafki hvordan faginnhold kan gjøre samfunnet meningsfullt for eleven og samtidig hvordan faginnhold kan gjøre eleven til en aktiv og kritisk tenkende deltaker i sitt samfunn (Ryen, 2019, s. 70-73). Hva som velges ut som relevant faginnhold er med dette viktig for individet og fellesskapet. Ryen reflekterer over nyheter som aktuelt faginnhold i relasjon til danning. Han er tydelig på at nyheter kan være egnet faginnhold. Likevel presiserer han at dette fordrer at elevene besitter tilstrekkelige forkunnskaper om den aktuelle nyhetsaken og at elevene opplever nyheten som betydningsfull og relevant for sine liv (Ryen, 2019, s. 85-86). Lærerens oppgave i møte med nyheter som faginnhold blir da å vurdere faginnhold i relasjon til elevforutsetninger.

Gjennom intervjuer kommer det frem at elevene kan bidra med forslag til faginnhold som skal diskuteres og elevene, så vel som læreren, bidrar med å definere hva som er aktuelle nyheter – altså hva som er relevant faginnhold. Antageligvis velger elevene nyheter som de opplever at er betydningsfulle og relevante for dem. Det er mindre sikkert om elevene har tilstrekkelige forkunnskaper om de nyhetene som velges ut. Eksempelvis uttrykker to informanter seg slik om hvordan de bruker nyheter i undervisning:

***Informant 1:** For meg er elevene medvirkere. Elevene deltar i diskusjoner, faglige samtaler. Og jeg som en samfunnsfaglærer sier til elevene når jeg starter timen «hva er siste nytt?», så jeg begynner med nyhetene.*

***Informant 2:** Jeg sitter, veldig ofte så er det jo en sånn, det er et tema i (...) nyhetene for eksempel som vi tar fram. Spør om: har noen sett nyhetene? Det er jo en ting vi gjør.*

Ryen presiserer at lærerens didaktiske planlegging i forkant av en undervisningstime er viktig. Her beskriver han at det vil være nyttig for læreren å tenke gjennom hvordan den aktuelle nyheten kan brukes for å synliggjøre hvordan samfunnet er strukturert (Ryen, 2019, s. 72-73). Jeg mener å se hvordan Ryen sin tenkning samsvarer med måten Dewey tenker om demokrati som *livsform* – nyheter bør brukes som et utgangspunkt for å forstå mer av hvordan samfunnets institusjoner og strukturer kan ivareta et demokratisk samfunn.

Når lærere starter undervisningstimer med å spørre elevene hva som er aktuelt, mister de muligheten til å tenke gjennom hva de ønsker at nyheten skal gi elevene av faglig refleksjon. Det kan likevel hende at rutinerte lærere evner å skape refleksjon hos elevene uten mye planleggingstid, men det krever at læreren har fagkunnskap tilknyttet de ulike nyhetssakene og erfaring med å lede samtaler i klasserommet.

Aktuelle nyheter får betydelig plass som faginnhold når unge mennesker skal opparbeide demokratisk kompetanse og trenes i å bli aktive medborgere. Et nødvendig spørsmål å diskutere er rollen media får med tanke på å sette dagsorden, og da igjen rollen media får med å produsere innhold som brukes av lærere som faginnhold i undervisning på ungdomskolen. Antageligvis fanger media opp de viktigste debattene i samfunnet og på den måten nettopp representerer aktuelle problemstillinger i den verden ungdommene lever. Mediene formidler og til dels fortolker hendelser i verden og det vil i så fall bli viktig at skolen tenker over hvordan hendelsene formidles og eventuelt fortolkes gjennom mediene.

Kunnskapsoverføring

På spørsmål om det er spesielle tema som er mer egnet, eventuelt mer krevende å jobbe med i demokrati og medborgerskapsopplæringen, uttrykker lærerne seg på ulike måter. Der flere informanter opplever temaer tilknyttet historiske hendelser og epoker som mer krevende å skape engasjement rundt, opplever en av informantene at historie er et godt utgangspunkt for å forstå hvordan ulike styreformers fungerer i dag. Lærere som opplever historie som et krevende utgangspunkt, begrunner dette med at de erfarer at elevene strever med å relatere historiske

hendelser til hva som skjer i dag og at elevene viser mindre engasjement. Dette tydeliggjøres når informantene beskriver hvordan de opplever historie som faginnhold:

Informant 2: *Ja altså (...), enkelte i hvert fall er det verre bak i historien, altså ting som ikke skjer skjer nå på en måte. Altså det er nok en del som ikke klarer å se sammenheng med det som har skjedd før og verden i dag på en måte, øh (...) så det er jo en utfordring å få bygd en bro mellom historie og nåtid da.*

Informant 1: *Det som jeg synes at elevene synes at, når vi begynner med amerikansk revolusjon, fransk revolusjon, også går vi til første verdenskrig, andre verdenskrig, mellomkrig og kappløp og alt dette.. dette, det er tunge temaer for elevene. Og jeg synes ikke alle gruppene takler det så fint, og de blir lei. Og de har lyst at neste gang det er snakk om konflikt og krig, snakke om samfunn, debatt, gå mest på samfunnskunnskap enn historie eller geografi. Og da synes jeg, da sliter jeg litt med, elevene mister litt sånn ... jeg synes det er for mye historie. Det blir tungt. Men samfunnskunnskapstemaene, da bare går med glans.*

Informanten som uttrykker at historie er et godt utgangspunkt for å bygge demokratikompetanse, begrunner dette med at kjennskap til ulike historiske tider vil gi et utgangspunkt for å forstå nåtiden. Han uttrykker seg slik:

Informant 4: *Vi bruker jo liksom historie for å belyse nåtid. Eh (...) altså, demokrati - det jeg sier til elevene, det det jeg prøver å kommunisere og, til elevene er jo at demokratiet på en måte ikke gir seg selv. Så historie generelt synes jeg er fint å bruke som sånn perspektivutvider. Eller hva du kan kalde det, på nåtiden.*

Hva som er årsaken til at informant 4 opplever temaer tilknyttet historie annerledes enn de andre informantene, er vanskelig å si. Jeg kan likevel tenke meg at læreren besitter gode kunnskaper i historie og at læreren viser et personlig engasjement for ulike historiske tider og epoker i sin undervisning. Slik sett kan det være at hans kunnskap og personlige engasjement gjør at faget oppleves mer tilgjengelig for elevene. Samtidig beskriver læreren hvordan han opplever at skolen sin oppgave er å kvalifisere borgerne, der elevenes engasjement og elevenes interesser ikke alene skal ligge til grunn for hva som skal være faginnhold i skolen. Læreren beskriver også hvordan han opplever at elever i ungdomsskolealder ikke alltid viser tydelig engasjement i undervisningstimene. Han uttrykker seg slik:

***Informant 4:** Jeg tenker jo. Er ikke ungdomstida den tida der du kan tillate deg å ikke være så interessert i ting, tenker jeg, hehe. På en måte da. Så kommer jo interessen etterpå. Og min jobb er jo å lose de gjennom og jeg vet at de ikke er interessert i de tingene her, men min jobb er å markere for dere at det er noe utenfor deres umiddelbare interesse. Så min jobb som ungdomsskolelærer ligger mye der da, på en måte (...) prøver jo å banke litt vett inn i skallen på de.*

Læreren representerer en tenkning om at skolen skal være en klar kunnskapsformidlende institusjon i samfunnet og at det eksisterer en base av kunnskap som elever trenger. Hans tenkning samsvarer godt med den skolen som har vokst frem gjennom reformer fra 1990-tallet og de perspektivene Gudmund Hernes hadde om norsk skole. Skolen ble mer sentralt styrt og innholdet i ulike skolefag ble mer detaljert beskrevet. Hernes var tydelig på at skolen trengte å samle elevene om et felles kultur- og kunnskapsgrunnlag (Telhaug, 2005, s. 34-37).

Jeg forstår informantens utsagn i relasjon til hvordan Biesta (2009) beskriver at utdanning bør ha en kvalifiserende funksjon – skolen skal bidra med en materiell danning som elever trenger nå og som voksne. Slik jeg forstår denne læreren, tenker han at noe kunnskap er viktigere enn annen kunnskap. Han uttrykker eksempelvis at hans oppgave som lærer blir å «banke litt vett inn i skallen på de». Han beskriver sin jobb som lærer på denne måten:

***Informant 4:** Ja, min jobb er å presentere ting for de som de ikke hadde oppsøkt selv, når de er så gamle som de er nå.*

For denne læreren ser det ut til at faginnhold velges ut etter kriterier om hva som er viktig kunnskap å kunne, der han presiserer at historie er kunnskap som er viktig. Jeg ser en relasjon mellom kunnskapsoverføring og Biesta (2009, 2011) sin kvalifiserende funksjon og Stray (2012) sin tenkning om undervisning «om» demokrati. Når informanten beskriver hvordan han ønsker å «banke vett inn i skallen på de», kan jeg likevel ikke se bort ifra at informanten ønsker å formidle at han tenker at lærerens oppgave er å formidle visdom og klokskap som eleven trenger i arbeidet med å danne seg selv. Slik sett kan vi også forstå informantens utsagn relatert til Biestas (2009, 2011) subjektiverende funksjon.

Elevsentrering

De tre andre informantene legger elevenes interesser og engasjement til grunn for utvelgelse av faginnhold. Deres tenkning er langt mer elevsentrert, og jeg ser en parallell til

vekstpedagogikken som tydelig beskriver hvordan elevens interesser skal gi læring (Røys, Gjørund & Huseby, 2007, s. 71).

Jeg kan også se deres tenking i relasjon med hva Biesta (2009, 2011) beskriver som utdanningens subjektiverende funksjon – gjennom undervisning skal eleven få mulighet til å finne frem til sine tanker og refleksjoner rundt ulike tema. Det blir klart at informantene tenker ulikt rundt hvordan faginnhold skal velges ut, men det er tydelig at de fleste tenker at et godt utgangspunkt for å velge ut faginnhold, vil være å undersøke hva elevene er interesserte og engasjerte i.

Dersom elever skal kunne finne frem til sine refleksjoner tilknyttet ulike tema, krever det samtidig at de må besitte noe kunnskap som de kan reflektere ut fra. Slik sett blir et annet relevant spørsmål hvordan læreren skal finne frem til en balanse mellom kunnskapsoverføring og elevsentrering. Det er også interessant hvor ulikt lærere kan erfare at temaer bidrar eller begrenser deres mulighet til å engasjere elevene rundt demokrati- og medborgerskapsproblemer.

En del av faginnholdet er elev-initiert og det eksisterer med dette en tydelig relasjon mellom faginnhold og elevforutsetninger. En forutsetning for å kunne legge elevenes interesser til grunn for utvelgelse av faginnhold vil være at læreren kjenner til hva som er elevenes interesser. Jeg opplever at lærerne beskriver en god kjennskap til hva elevene interesserer seg i, men de sier lite om hvordan de jobber for å få denne innsikten. Det blir samtidig relevant å reflektere over om elev-initiert faginnhold vil være tilstrekkelig i møte med de ulike kompetansemålene som står beskrevet i læreplanverket. En av lærerne beskriver at han jobber på en skole der flere av jentene i hans klasse bruker hijab. Hijab og muslimske hodeplagg blir med dette relevant faginnhold i skolen. Han uttrykker seg slik:

Informant 2: I: Nei, jeg altså det blir jo sånn da at man tar opp noen temaer kanskje som, ja for eksempel hijab da. Det er jo en - kanskje et tema som vi ikke ville tatt opp dersom vi ikke hadde hatt noen.

Informanten forteller at han muligens ville valgt vekk hijab som relevant tema i demokrati- og medborgerskapsopplæringen om ingen av hans elever hadde en erfaring med hodeplagget. Elevgrunnlaget er ulikt på skoler rundt i landet. Dersom flere lærere tenker som denne læreren, vil elever på ulike skoler møte ulikt faginnhold. Spørsmålet blir om faginnholdet i demokrati- og medborgerskapsopplæringen er mer tilfeldig enn hva det burde være. Samtidig vil lærere kunne bruke ulikt faginnhold når de trener på ulike ferdigheter som elever trenger for å kunne bli demokratiske medborgere. Informantene trekker frem ferdigheten «å argumentere» som en viktig ferdighet – argumentasjon kan skolen trene på ved å ta utgangspunkt i ulike tema.

Spørsmålet blir også om lærerne burde jobbet mer målrettet for å vekke engasjement rundt temaer som ikke like umiddelbart vekker interesse hos elevene.

Ingen av lærerne beskriver hvordan de jobber for å vekke en interesse. Læreren som opplever at elevene ikke alltid er interessert og som benytter historie i arbeidet med demokrati- og medborgerskapsspørsmål, beskriver heller ikke hvordan han jobber for å gjøre elevene engasjert i historie. Dersom en viktig ferdighet for å bli en aktiv medborger er å kunne argumentere, er det avgjørende at elevene finner et engasjement for å trene på nettopp dette. Dersom lærere gjentatt erfarer at elever ikke finner engasjement tilknyttet historie, vil det muligens være lurt å bruke andre tema som utgangspunkt for å trene på ferdigheten – å argumentere.

Det er ikke sikkert at en slik kategorisk inndeling er representativ for den undervisningen informantene planlegger for og gjennomfører i sin elevgruppe. Det reiser likevel et viktig spørsmål – er den undervisningen som den enkelte lærer planlegger for og gjennomfører tilknyttet demokrati- og medborgerskapsopplæring noe smal? Samtidig vil jeg tro at hver elev vil møte på ulike lærere i løpet av grunnskolen og at hver elev da vil oppleve ulik undervisning. Slik sett kan ulike lærere bidra med ulike innfallsvinkler til arbeidet med demokrati- og medborgerskapsspørsmål.

Kontroversielle spørsmål

I arbeidet med kontroversielle spørsmål beskriver informantene at religion, rase og diskriminering er temaer som har bidratt til å skape friksjon i klasserommet. Informantene beskriver denne friksjonen gjennom ord som: *uenighet*, *provosert*, «*koke noe voldsomt*» og *disputt*. Jeg fester meg ved to uttalelser tilknyttet opplevelsen av å være lærer i situasjoner der kontroversielle tema blir sentrum for samtalen i klasserommet. En av informantene beskriver hvordan han i situasjoner, der elever er tydelig uenige, velger å flytte samtalen ut av klasserommet og over til et format av «en til en»-samtale». Slik jeg forstår informanten ønsker han at de mest kontroversielle samtalene ikke skal ha publikum og at disse samtalene må roes ned eller ryddes opp i, uten at medelever er til stede. Han uttrykker seg slik:

Informant 2: Nei, altså jeg, da tar jeg stort sett og snakker. Da tar jeg de ut og snakker en og en ja.

En annen informant beskriver hvordan hun opptrer varsomt i møte med enkelte tema, der hun beskriver den rollen hun har som lærer og hvordan hun gjennom sin fremtreden kan påvirke i

klasserommet. Hun underbygger sine vurderinger med å uttrykke at det statistisk sett vil være elever i klasserommet som har erfaringer med seg som kan være smertefulle å snakke om og debattere i klasserommet. Hun uttrykker seg slik:

***Informant 3:** Så jeg er ganske varsom med hva jeg snakker om i timen, og det føler jeg med årene at jeg har fått en slags sånn der, kanskje ikke bare rund rolle, men at jeg er litt forsiktig, rett og slett, med hva jeg sier høyt i klassen. Du er jo en slags sånn offentlig person, og det betyr mer enn man skulle tro, det man sier som lærer da. Så jeg er veldig, veldig forsiktig, når jeg snakker om selvmord, om eh, psykisk lidelse, fedre eller mødre som slår. Alt dette her som er veldig tøft og som jeg vet, statistisk sett, er det jo noen som opplever det.*

Informantene forteller om en forsiktighet i møte med ulike tema. Slik jeg forstår informantene er det klart at det eksisterer noen grenser for hva som kan være tema for samtale og debatt i klasserommet, samt at ytringsrommet i skolen ikke er fritt. På den ene siden ønsker lærerne at elever skal engasjere seg, uttrykke egne meninger og lytte til hva andre deler. På den andre siden er lærerne opptatt av at klasserommet skal inneha et trygt klasseromsklima, der ingen elever skal oppleve å bli triste, støtt eller krenget av den debatten som eksisterer. Noe som er i stor kontrast til rapporten *Living with Controversy Teaching Controversial Issues Through Education for Democratic Citizenship and Human Rights (EDC/HRE) Training Pack for Teachers* som Europarådet publiserte i 2015 som et ledd i utviklingen av demokrati og medborgerskapsundervisningen (Europarådet, 2015, s. 14-15).

Lærerens rolle i klasserommet blir på dette grunnlaget å balansere mellom å engasjere elever til debatt og samtidig sikre at alle elever opplever samtalen som harmonisk, også samtaler tilknyttet tema som det av naturlige grunner eksisterer ulike oppfatninger av. Læreren skal bidra med demokratisk kompetanse, der evnen til å reflektere over og tåle uenighet og konflikt er avgjørende. Læreren skal samtidig vise omsorg for alle, der det er tydelig at lærerne i utvalget beskriver en slik omsorg for elevene. Det er utvilsomt positivt at lærere engasjerer seg i hvordan elevene har det på skolen. Jeg blir likevel nysgjerrig på hva som gjør at lærere velger å flytte samtalen rundt enkelte kontroversielle tema ut av klasserommet og over i formatet «en-til-en»-samtale», og hva som gjør at lærere tydelig er forsiktige med hva og hvordan enkelte tema snakkes om i klasserommet.

Spørsmålet blir om lærere i større grad kan la kontroversielle tema bli en debatt i klasserommet og om lærere kan være mindre forsiktige i møtet med sensitivt faginnhold. I arbeidet med kontroversielle spørsmål argumenteres det for at lærere skal tørre å inkludere de

mer krevende og sensitive temaene i undervisningen og at kontroversielle tema kan bli en pedagogisk læringsarena (Europarådet, 2015; Røthing, 2016). Europarådet mener at det er to hovedgrunner til at skolen bør undervise i kontroversielle tema: 1) Temaene er viktig i seg selv og 2) Gjennom arbeid med kontroversielle tema kan elever eksempelvis erfare at konflikt ikke er farlig, elever kan lære å diskutere på en sivilisert måte, elever kan utvikle sine evner til å kommunisere med andre, argumentere og tenke kreativt og elever kan få politisk interesse og kunnskaper om medborgerskap (Europarådet, 2015, s. 14-15).

Røthing uttrykker seg slik om arbeidet med kontroversielle tema i skolen: «Problematiske holdninger og ytringer burde, i så stor grad som mulig, møtes ved å åpne et rom for bevisstgjøring og refleksjon heller enn med avvisning» (Røthing, 2016, s. 57).

Røthing understreker også at undervisning som berører temaer som elever opplever ubehagelige, likevel kan gi god læring. Røthing beskriver hvordan ubehag kan være en ressurs for læring, og da spesielt i arbeidet med mangfold og inkludering. Undervisning om temaer som elever kan oppleve ubehagelige kan åpne for ny innsikt eller alternative måter å forstå «noe» på. Hun presiserer samtidig at slik undervisning løfter enkelte etiske spørsmål som læreren må tenke over (Røthing, 2020, s. 60-62). I et demokratisk perspektiv er det spesielt viktig at meninger møtes og debatteres og at undervisningen inkluderer temaer som er mer kontroversielle og sensitive.

Lærerens kunnskap om det aktuelle faginnholdet og kompetanse til å få frem kompleksitet og nyanser i ulikt faginnhold er viktig når skolen skal lykkes med å gjøre kontroversielle spørsmål til en pedagogisk læringsarena (Europarådet, 2015; Jelstad, 2020). Lærere med gode faglige kunnskaper om faginnholdet elevene debatterer, vil ha et bedre utgangspunkt for å stille relevante spørsmål, utfordre fastsatte stereotypiske oppfatninger og bidra til god drøfting av temaet (Røthing, 2016). Likevel vil det være lite realistisk at lærere skal besitte utfyllende kunnskap om alle kontroversielle tema (Europarådet, 2015, s. 17).

Hva læreren gjør i møte med kontroversielle utsagn er viktig. Det ser ut til at lærere som møter elevenes utsagn med interesse, nysgjerrighet, respekt og med åpne spørsmål kan bidra til å modellere måten mennesker kan kommunisere med hverandre på og hvordan vi kan forsøke å forstå hverandre. Samtidig ser det ut til at «mye er (...) vunnet ved ikke å «slå ned på» eller fordømme elevens utsagn» (Andersen, 2020, s. 15), der det argumenteres for å løfte frem kontroversielle, upopulære og ytterliggående utsagn, heller enn å praktisere en «nulltoleranse» for hva som kan og ikke kan bli en del av en undervisningstime (Andersen, 2020).

Det er utfordrende for lærere å imøtekomme og arbeide med kontroversielle spørsmål sammen med elever og det presiseres at lærere trenger faglig kompetanse i hvordan håndtere

det (Jelstad, 2020). Igjen blir det tydelig at det eksisterer en relasjon mellom faginnhold og lærerforutsetninger, og at lærerens profesjonsfaglige fellesskap bør eksistere som en læringsarena for arbeidet med kontroversielle spørsmål.

Det ser ut til at lærerne ikke utnytter den muligheten de har til læring når de begrenser hva som kan og ikke kan debatteres i klasserommet. Informantene beskriver at det finnes en grense for hva elevene kan mene og ytre i klasserommet. Det er tydelig at eleven gjennom sine ytringer ikke skal såre medelever. Dette strider klart mot deliberativ demokratitenkning som understreker at det ikke eksisterer noen tema som er for vanskelige for mennesker å samtale om og debattere. Deliberativ demokratitenkning beskriver samtidig hvordan menneskenes fornuft vil velge hva som er godt for fellesskapet (Christensen, 2015). Deliberativ tenkning har slik sett en tro på at mennesker gjennom samtale, også tilknyttet de vanskelige temaene, vil kunne finne gode løsninger sammen. Mennesker trenger derfor ikke å beskyttes fra hva som er vanskelig. Skal vi legge deliberativ demokratitenkning til grunn når vi debatterer ytringsrommet i klasserommet, er det klart at lærerne i utvalget bør inkludere de mest kontroversielle temaene i demokrati- og medborgerskapsopplæringen. Samtaler som kan støte enkelte bør ikke utelukkes eller løses «en-til-en» utenfor klasserommet. Likevel fordrer dette at læreren tar enkelte didaktiske grep.

Deliberativ demokratitenkning understreker at dersom menneskenes fornuft skal kunne ta gode valg for fellesskapet, fordrer det at det eksisterer arenaer der mennesker kan komme sammen og dele sine meninger fritt (Christensen, 2015). Klasserommet må derfor eksistere som en trygg arena der alle elever kan dele hva de tenker fritt og uten at læreren filtrerer bort hva som er mest kontroversielt og eller støtende. Deliberativ tenkning understreker at temaer der individets meninger står i strid mot hva majoriteten tenker, er spesielt viktig å snakke om. Ved å la de mest ytterliggående meningene få plass i klassefellesskapet kan vi gjennom samtale håpe på at klasserommet kan bli en arena for forståelse, men også en arena der enkelte gjennom forståelse kan inngå kompromiss og eller endre mening. Med en deliberativ tenkning til grunn blir det da spesielt problematisk at lærere sensurerer enkelte ytringer. Det er ikke vanskelig å forstå at lærere ønsker at elever skal oppleve klasserommet som et godt sted å være og der de ikke skal risikere å bli såret. Det er derfor lett å forstå at lærerne tenker at enkelte tema skal forbli urørt. Det er likevel verdt å reflektere over hva skolen mister ved å ikke tørre å la klasserommet være en arena for fri debatt i trygge omgivelser.

Iversen støtter tanken om at skolen skal eksistere som en *øvingsarena* for demokratiske prosesser. Her beskriver han klasserommet som et sted for å samtale og debattere temaer som ikke eksisterer som akutte og opplevde problemer, og at skolen derfor kan bli en trygg arena

for å trene på å være uenige (Iversen, 2014, s. 70 og 79-80). Tematikk som lekser og det amerikanske valget er slikt faginnhold, der elevene antageligvis har en distanse til faginnholdet. Hijab kan for enkelte elever eksistere som et mer nært og følsomt emne. Noen elever kan ha med seg opplevelser av negative kommentarer inn i en debatt i klasserommet. Noe faginnhold er mer følsomt enn annet. Elevene skal gjennom undervisning få mulighet til å utforske egne meninger, få bryne seg på hva andre tenker og samtidig få plass til å prøve og feile. Det er slik sett avgjørende at læreren i liten grad filtrerer hva som skal være rammene for hva elever kan og ikke kan ytre i klasserommet. Skolen skal fungere som en øvingsarena for fremtidig politisk deltakelse.

Dersom eleven skjermes fra hva andre elever mener, vil trolig ikke skolen fungere som en reell god øvingsarena. Uenighetsfellesskapet, som Iversen snakker om, beskriver hvordan et fellesskap består av mennesker med ulike meninger og at dette fellesskapet skal forsøke å løse situasjoner eller problemer sammen. Uenighet er med dette naturlig og ikke farlig og enighet er ikke nødvendigvis målet for menneskelig samtale og debatt (Iversen, 2014, s. 12 og 146). Hans tenkning kan likne republikansk demokratitenkning på den måten at individets interesser og behov skal ta plass, at meningsmangfold er viktig for demokratier og at individets meninger skal eksistere i et fellesskap sammen med andre mennesker sin tenkning.

Målet for den læringsaktiviteten som iverksettes vil med dette bli at eleven får ytre sin mening og at fellesskapet skal tåle at alle ikke tenker likt. Enighet står ikke igjen som mål for undervisningen. Forståelse for andre mennesker handler med dette ikke om å tenke likt, men om å akseptere at vi tenker ulikt. Jeg vil argumentere for at det eksisterer et mulighetsrom som lærerne i utvalget ikke benytter seg av, dersom de begrenser muligheten elevene har for å mene ulikt og ytre seg i plenum. Spørsmålet blir om læreren bør utfordre elever mer enn hva de ser ut til å gjøre nå på hva som kan og ikke kan debatteres. Likevel er det verdt å presisere at enkelte meninger er mindre riktige enn andre. Å sympatisere med rasistiske grupper vil være en mening som faller innenfor denne kategorien.

En av informantene beskriver hvordan erfaring har gjort ham tryggere i rollen som klasseleder i undervisningssituasjoner som er mindre styrt. Slik sett kan det høres ut som han tar mer risiko i møte med kontroversielle tema nå, sammenliknet med hva han gjorde som nyutdannet lærer. Samtidig presiserer en annen informant hvordan erfaring har gjort henne mer forsiktig i møte med kontroversielle tema. Hun beskriver selv hvordan hun tar mindre risiko nå, sammenliknet med hva hun gjorde som nyutdannet lærer. Informantene beskriver her tydelig hvordan erfaring gir dem ny refleksjon om egen praksis, men vi ser samtidig at erfaring gjør at de velger å møte kontroversielle tema på forskjellige måter.

Teorien beskriver hvordan lærerens kunnskapsbase inkluderer en teoretisk bakgrunn, så vel som en praktisk erfaring. Den praktiske erfaringen henter læreren først og fremst fra arbeid som lærer i skolen, der læreren gjennom refleksjon over praksis forstår mer av hva som fungerer og hva som ikke fungerer i ulike situasjoner og i ulike elevgrupper (Grimen, 2008; Haug, 2010b). Det er lett å forstå at flere år med erfaring gir en profesjonell trygget og at erfaring gjør at læreren i større grad kan underbygge de valgene hen tar hver dag.

Læreren vil ikke kunne artikulere alt hva hen kan, da noe kunnskap utarter seg som intuisjon eller taus kunnskap (Grimen, 2008, s. 335; Smeby, 2013, s. 20-21). Antageligvis tar lærerne en rekke didaktiske valg i møte med samtale og debatt i klasserommet som de ikke nødvendigvis er klar over og har reflektert over, men som lærerne basert på erfaring vil vurdere som riktige i situasjonen. Det er ikke sikkert lærerne vil kunne uttrykke verbalt hvorfor de tar de valgene de gjør. Det er heller ikke sikkert at praksis ville blitt bedre om læreren hadde kunnet sette ord på hvorfor hen velger hva hen gjør.

Jeg kan tenke meg at lærerne begrenser ytringsrommet for uenighet basert på at de har ulike erfaringer fra liknende situasjoner og at deres vurdering baserer seg på hva som er lurt, godt for elevene og lærerikt. Dersom vi legger republikansk demokratitenkning til grunn og tenker oss at klasserommet skal inkludere kontroversielle og sensitive tema, kan refleksjon sammen med andre lærere fungere som en mulig arena for profesjonell læring. Læreplanverket uttrykker tydelig hvordan læreren forvalter et ansvar for å utøve skjønn i møte med komplekse spørsmål. Læreplanverket beskriver hvordan lærere kan lære gjennom å reflektere over praksis sammen med kolleger. I Læreplanverket kommer det slik til uttrykk:

Lærere og ledere utvikler faglig, pedagogisk, didaktisk og fagdidaktisk dømmekraft i dialog og samhandling med kolleger. Utøvelse og utvikling av det profesjonelle skjønnet skjer både individuelt og sammen med andre. Faglig dømmekraft forutsetter også jevnlig oppdatering. Lærerprofesjonen må derfor vurdere sin pedagogiske praksis for å møte enkeltelever og elevgrupper best mulig (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Som tidligere nevnt, uttrykker ingen av informantene hvordan de arbeider for å trene elevene i å tåle konflikt og stå i eventuelle mindre behagelige situasjoner. En av informantene beskriver likevel sin bekymring rundt å utdanne en generasjon som tåler litt lite. Det blir vanskelig å fastsette eksakte grenser for hva som skal og ikke skal være tillatt å ytre innenfor rammene av norsk lov.

Det vil også være vanskelig å forutse hvilke grenser enkelteleven har for hva som oppleves krenkende. Det er nødvendig å debattere hvor grensen for ytringsutsagn i

klasserommet skal gå og hva skolen kan forvente at elever skal tåle. I møte med disse spørsmålene kan og bør det profesjonelle fellesskapet på skoler brukes som en arena for profesjonell utvikling. Lærere kan reflektere over praksis, der et mulig mål for denne refleksjonen kan være å debattere hva den enkelte lærer opplever som kontroversielle spørsmål, hvordan læreren kan møte uenighet i klasserommet og hvilket ytringsrom som er tjenlig for læring. Det eksisterer en relasjon mellom faginnhold og lærerforutsetninger.

Begrepskunnskap

Fagfornyelsen inneholder en mengde ord og begreper som læreren trenger å sette seg inn i og forstå når læreren skal planlegge hva som er et egnet faginnhold i skolen, og i dette tilfellet hva som er et egnet faginnhold i demokrati- og medborgerskapsopplæringen. Informantene beskriver faginnholdet tilknyttet demokrati og medborgerskap noe upresist og det ser ut til at lærerne ved noen anledninger mangler teoretisk kunnskap, samt et fagspråk å uttrykke seg gjennom.

Tilknyttet begrepet *medborgerskap* blir dette spesielt tydelig. Informant 2 og 4 uttrykker at medborgerskap handler om hvordan eleven skal evne å ta hensyn til andre og tolerere andre. Fra teorien vet vi at medborgerskap som begrep rommer mer enn hva informantene beskriver. Begrepet er knyttet til det engelske begrepet *citizenship*, der begrepet inkluderer de rettighetene mennesker får ved å være medlem av en stat og individet sin subjektive opplevelse av å tilhøre i fellesskapet. Det blir viktig at individet, ikke bare juridisk tilhører i fellesskapet, men opplever at hen kan ytre seg, bidra og påvirke. Medborgerskap inkluderer den rollen hver og en av oss har inn mot fellesskapet (Hegna et al., 2019). Slik jeg forstår informantene relaterer de i all hovedsak medborgerskap til den juridiske tilhørigheten i fellesskapet. Informantene uttrykker seg slik:

***Informant 2:** Eh (...) Nei altså det dreier seg vel om å ta hensyn til hverandre ikke sant. Det å ta hensyn til andre, men også det å vite hvordan andre har det da rundt omkring i verden, både ja som en medborger som i lokalsamfunn og på skole, men også i verden da.*

***Informant 4:** Sånn helt personlig tenker jeg at det handler om at vi er her sammen, i samme båt sammen liksom (...) og vi må få det til å funke på en eller annen måte. Eh (...) både når det kommer til forskjellige nasjonaliteter, forskjellige seksualiteter - alle sånne måter å tenke på da, med tanke på liv og hva livet innebærer, det er jo så mangt*

og derfor (...) medborgerskap – opplæring i medborgerskap må jo (...) skape en viss eh (...) eller en viss eller skepsis og toleranse om hverandre liksom, i skjønn harmoni eller noe sånt da.

Skolen vil ha en viktig oppgave med å sikre at alle elever besitter kunnskaper, ferdigheter og holdninger slik at de kan bli aktive medborgere som voksne. Informantenes beskriver av medborgerskap, begrenser seg i all hovedsak til å inkludere hvilke holdninger elevene trenger for å passe inn i et fellesskap med andre. Informantene beskriver i liten grad hvordan de arbeider for å sikre at alle elever besitter en opplevelse av at deres stemme er viktig, samt at elevene har ferdigheter til å delta. Jeg har tidligere vist hvordan informantene trekker frem argumentasjon som en ferdighet de ønsker at elevene skal mestre, men informantene relaterer ikke argumentasjon til mulighet for medborgerskap. Det kan se ut til at informantene mangler noe teoretisk kompetanse om begrepet *medborgerskap*.

Fagbegreper som *medborgerskap* og *demokrati*, samt fagbegreper som *dybdelæring*, *kritisk tenkning*, *livsmestring* og *bærekraft* er et utvalg av begreper som inkluderes i Fagfornyelsen. Fagfornyelsen er slik sett en læreplan med en mengde begreper som lærere trenger forståelse for og kunnskaper om når de skal undervise i ulikt faginnhold. Fagfornyelsen er ny, men flere av begrepene som inkluderes i læreverket er ikke nye. Jeg kan tenke meg at noen lærere opplever at de har kjennskap til mange av fagbegrepene som inkluderes i Fagfornyelsen, men at det samtidig eksisterer ulik oppfatning av enkelte begreper. Det er slik sett ikke sikkert at lærere besitter lik forståelse for innholdet i Fagfornyelsen.

Et begrep som *demokrati* kan eksempelvis forstås på ulike måter. Dewey (1997) beskriver, som tidligere nevnt, hvordan vi kan forstå demokrati som en styreform eller en livsform. Gjennom informantene sine beskrivelser av demokratibegrepet, er det tydelig at de stort sett forstår demokrati som «en måte å styre et land på».

Jeg vil tro at det eksisterer ulik oppfatning tilknyttet en mengde begreper i den nye læreplanen. Arbeideidet med å lese seg opp og sette seg inn i ulikt faginnhold er et omfattende arbeid. Informant 2 beskriver eksplisitt hvordan han opplever at det er krevende å finne tilstrekkelig tid til å sette seg inn i nytt faginnhold og planlegge undervisning på en slik måte han ønsker. Han uttrykker seg slik:

Informant 2: *Det er en travel hverdag til vanlig. Det å planlegge noe skikkelig. Det er av og til utfordrende.*

Når informantene i stor grad legger elevenes interesser til grunn for hva som anses som relevant faginnhold og når undervisningstimer ofte starter med at læreren spør elevene om hva som er aktuelle nyheter, vil det trolig bli spesielt utfordrende å forutse og sette seg inn i ulikt faginnhold. Når elevene setter dagsorden og bestemmer faginnhold vil læreren få noe begrenset mulighet til å forberede seg og vil med det kunne få utfordringer med å få frem argumenter og diskusjoner som er relevante og viktige.

En begrepstung Fagfornyelse, begrenset tid og elev-initiert faginnhold kan være noen av de utfordringene lærere står ovenfor i arbeidet med å planlegge og forberede relevant faginnhold til undervisning i demokrati- og medborgerskap. Det eksisterer en relasjon mellom faginnhold og lærerforutsetninger. Læreren inngår i et profesjonsfaglig fellesskap sammen med andre lærere og skoleledelse. Senere i oppgaven vil jeg komme tilbake til hvordan arbeidet med faginnhold kan relateres til ulike lærerforutsetninger og da hvordan skolens profesjonsfaglige fellesskap kan eksistere som en arena hvor lærere kan lære sammen.

4.3 Læringsaktiviteter

Organisering av læringsaktiviteter i klasserommet

På spørsmål om hva lærerne konkret gjør når de planlegger for demokrati- og medborgerskapsopplæring, svarer flere informanter med å beskrive hvilket faginnhold de relaterer til arbeid med demokrati og medborgerskap. Informantene svarer bekreftende da de blir spurt om *klasseromsamtaler*, *klasseromdiskusjoner* eller *samarbeidslæring* er en del av deres undervisning. Likevel eksisterer det noen ulikheter i hvordan de reflekterer over og beskriver at de gjennomfører læringsaktivitetene.

Ved å etterspørre om utvalgte læringsaktiviteter er en del av undervisningen, uttrykker jeg som intervjuer samtidig at aktivitetene er relevante og egnede når skolen skal utdanne elever som har kunnskap om demokratiet, og som i dag og senere i livet kan bli aktive medborgere i samfunnet. I hvilken grad, og om lærerne setter læringsaktivitetene i relasjon til demokrati- og medborgerskapsopplæring er usikkert. Didaktisk tenkning baserer seg på at det eksisterer en relasjon mellom de aktivitetene som iverksettes og det læringsutbyttet elevene får. Antageligvis organiserer lærere klasseromsamtale, klasseromdiskusjon og samarbeidslæring fordi de tenker seg at det vil gi et læringsutbytte for elevene, og i denne sammenhengen et læringsutbytte tilknyttet demokrati og medborgerskap. Samtidig vil trolig erfarne lærere inneha denne

refleksjonen, selv om de ikke av eget initiativ trekker frem utvalgte læringsaktiviteter når de beskriver undervisningen i klasserommet.

Informant 3 og 4 beskriver at klasseromsamtaler er en del av praksis, men uttrykker seg ulikt i sin refleksjon rundt hvordan slike samtaler blir gjennomført i deres elevgruppe. Informantene uttrykker seg slik:

***Informant 3:** Ja, i engelsk er det veldig mye klasseromsamtale. Og vanlig måte å gjøre det på er ofte at de får lov til å snakke litt, de får et tema kanskje, eller kanskje de har lest en tekst hjemme, eller et eller annet, også får de snakke sammen to og to. Kanskje sammenligne det de har skrevet, sånn at alle har noe å komme med. Og da får jeg alle i gang. Og så flytter de sammen i større grupper om noen få minutter, også får de snakke sammen i større grupper. Også blir de enige om kanskje en tekst å lese høyt eller en mening å si høyt.*

***Informant 4:** Ja, det blir jo mye klasseromsamtaler, jeg prøver å myke opp elevene slik at de tør å si ting, tør å mene ting uten å frykte noe, men det er jo bare å prate i klasserommet da. Det er ikke noe hokus pokus, men man må jo ha et utgangspunkt for denne samtalen da.*

Slik jeg forstår informantene har de ulik tenkning rundt hvordan læreren kan sikre at alle elever deltar i en klasseromsamtale og at de derav tar ulike didaktiske grep når de skal organisere slike samtaler.

Informant 4 uttrykker at dersom det eksisterer et tema som samtalen kan ta utgangspunkt i, vil en klasseromsamtale oppstå. Han understreker at det er avgjørende å «myke opp» elevene, men sier lite om hvordan han gjør dette utover å dele egne erfaringer og egne refleksjoner med elevene.

Informant 3 beskriver hvordan en klasseromsamtale blir organisert, der læreren tar didaktiske grep ved å dele opp samtalen i ulike steg: samtale «to og to», samtale «i større grupper» og samtale «i full klasse». Informanten begrunner sin praksis i at hun ønsker å sikre at alle elever har noe å dele tilknyttet det aktuelle tema. Slik jeg forstår hennes refleksjoner tenker hun at måten en klasseromsamtale organiseres på, vil påvirke hvordan en klasseromsamtale oppleves for elevene – i den forståelse av at de skal oppleve at de alle har noe å dele.

Teorien støtter denne tenkningen ved å understreke at interaksjon i klasserommet ofte følger et kjent mønster. Klasseromsamtale initieres ofte av læreren gjennom et spørsmål,

utvalgte elever responderer før læreren gir en tilbakemelding på hva som har blitt sagt. Samtalesyklusen forkortes gjerne IRE - Initiating, Responding og Evaluating. Slik interaksjon gir ofte læreren mye taletid, enkelte elever deltar i større grad enn andre og elevgruppa responderer ofte lite på hva andre medelever deler (Gardner, 2019, s. 217). Gardner argumenterer for at deltakelse er gunstig for læring og at læreren bør forsøke å organisere interaksjon i klasserommet annerledes enn gjennom IRE-samtaler. Her understrekes det eksempelvis hvordan Evaluering bør erstattes av Oppfølgingsspørsmål og at en organisering der elever får mer taletid og mulighet til å snakke sammen ser ut til å virke positivt på læring (Gardner, 2019, s. 217-218). Hvordan læreren organiserer læringsaktiviteter i klasserommet påvirker med dette læring.

Trolig vil måten læreren organiserer læringsaktiviteter på, også påvirke den opplevelsen eleven har av trygghet i fellesskapet. Jeg vil anta at elever opplever det som tryggere å snakke høyt foran klassen dersom de allerede har fått mulighet til å snakke sammen i mindre grupper først. Begge informantene ønsker at elevene skal delta, men de tenker ulikt rundt hvilke didaktiske valg de trenger å ta for å sikre at dette kan skje. Informant 3 har, slik jeg ser det, mer refleksjon rundt hva hun som lærer trenger å gjøre for å sikre deltakelse.

Det eksisterer også ulik grad av organisering knyttet til klasseromdiskusjon og samarbeidslæring. Informant 2 og 3 uttaler seg ulikt:

Informant 2: *Veldig ofte så er det jo en sånn, det er et tema i nyhetene for eksempel som vi tar fram. Spør om: har noen sett nyhetene? Det er jo en ting vi gjør. Så hender det av og til og der igjen litt for sjelden kanskje, at en - at en organiserer det litt da.*

Informant 3: *Og da har vi lagd litt sånn speed-dating system at liksom den ene gruppen sitter stasjonært, også flytter de andre seg ett hakk for hver hver gang jeg sier «Nå bytter vi». Da får de møtt mange også får alle snakket og liksom lest dialogene sin flere ganger da. Så, også tar vi gjerne oppsummeringer også. At noen kan snakke høyt.*

Slik jeg forstår informant 2, tenker han at lærerens organisatoriske grep vil påvirke læringsaktiviteten. Han reflekterer selv over sin praksis og uttrykker at det hender at klasseromdiskusjoner organiseres, der han også ytrer en erkjennelse av at det gjerne skulle skjedd oftere i hans undervisningstimer. Hvorfor han tenker slik kan ikke jeg si noe om, annet enn at jeg kan tenke meg til at læreren har positive erfaringer med undervisning som organiseres og styres i noen grad - i den forståelse av at flere elever deltar i samtale og debatt.

Informant 3 beskriver hvordan hun organiserer klasseromsamtale og samarbeidslæring for at elevene skal få delt sitt arbeid flere ganger og med ulike elever. Slik jeg forstå henne ønsker hun at alle elever skal få mulighet og trening i å ytre seg i plenum på en måte som oppleves som trygg. Jeg vil knytte lærernes fokus på og arbeid med å inkludere alle elever i samtale, debatt og felles refleksjon til Dewey og hans tenkning om demokrati som en måte for menneskene å leve på sammen. Her beskriver Dewey hvordan mennesket kan bygge demokratisk kompetanse gjennom å kommunisere og reflektere over erfaringer de deler. Her legges alminnelige erfaringer og utfordringer som eksisterer i samfunnet til grunn når elever skal tenke sammen (Løvlie, 2013).

Temaer som er kjente for elevene og som ligger nært deres livsverden er med dette gode utgangspunkt for å reflektere på sammen. Dewey er tydelig på at læreren vil ha en viktig oppgave med å stille relevante spørsmål (Løvlie, 2013). Denne måten å organisere læringsaktiviteter på og skape samtale på, gir elever mulighet til å eksperimentere med egen tenkning rundt temaer fra deres livsverden, undervisningen blir induktiv og medvirkende. Slik sett blir ikke målet for undervisningen knyttet opp mot faginnholdet alene, men like gjerne knyttet til den læringsaktiviteten som benyttes når faginnholdet skal kommuniseres.

Hvordan undervisning organiseres på er av verdi. Et bidrag til å bygge demokrati og medborgerskapskompetanse i klasserommet kan med dette være at lærere reflekterer over hvorfor de organiserer undervisningen slik de gjør og hvilke spørsmål de ønsker å stille for å gi elevene denne muligheten til å tenke selv, være nysgjerrige og undrende sammen med andre elever. Samtidig blir det viktig at læreren ikke alene reflekterer, men også planlegger og gjennomfører en organisering i klasserommet som kan aktivisere elevene.

Organisering av læringsaktiviteter utenfor klasserommet

Jeg har tidligere beskrevet hvordan skolen kan drive demokrati- og medborgerskapsopplæring utenfor klasserommet og eksemplifiserte dette med prosjektet der Redd barna samarbeidet med en skole i Groruddalen og jobbet tett med byrådsutvalg.

På spørsmålet om lærerne jobber med demokrati- og medborgerskap utenfor klasserommet svarer informantene jevnt over at den undervisningen de planlegger for og gjennomfører er lokalisert i klasserommet. Spørsmålet konkretiseres med å beskrive ulike arenaer vi kan tenke oss at en skole kan benytte for å drive demokrati- og medborgerskapsopplæring, slik som elevråd, kantineområdet, skolegården, ekskursjoner, lokalmiljøet eller hjemme. Samtidig presiseres det ovenfor informantene at de skal tenke seg

tilbake til en skolehverdag med vanlig drift og som ikke tilrettelegges og tilpasses covid19-pandemien.

Informantene er tydelige på at det meste av deres demokrati- og medborgerskapsopplæring skjer i klasserommet, men det er likevel to uttalelser som er spesielt interessante når informantene skal beskrive hvordan de jobber med demokrati- og medborgerskapsopplæring utenfor klasserommet. Informant 1 og 4 uttrykker seg slik:

***Informant 1:** Ehm. Jeg hadde i år, dessverre vi kunne ikke prøve sånne ting på grunn av korona. Men i fjor jeg hadde en undersøkelse som sa til elevene «gå hjem, jeg trenger ikke vite svarene. Men snakk med foreldrene deres. Og ta en undersøkelse, og finn ut mer fakta».*

***Informant 4:** Ikke veldig sånn artikulert, spesifikt tror jeg (...) som jeg kommer på. Men det er jo det (...) demokrati handler mye om å leve og leve på en balansert måte i de omgivelsene. Så målet er jo at de skal bli flinkere på det. En stor del av demokratiet ser jeg på som (...) ubevisste egenskaper liksom, at du bare er (...) at du basert på oppdragelse og opplæring og erfaring - at du bare er et demokratisk vesen*

Informant 1 beskriver at hun har gitt elevene oppgaver der de skal undersøke «noe» hjemme. Samtidig kommer det frem at hun ikke bruker elevenes undersøkelser i undervisningen i etterkant. Det kan se ut til at læreren i dette tilfellet flytter ansvaret for å reflektere faglig over hva elevene undersøker hjemme, fra skolen til hjemmet. Læreren er viktig for å sikre et likeverdig opplæringstilbud for alle elevene (Hattie, 2009). Hva læreren gjør har betydning for elevenes læring og det er slik sett viktig at lærere setter av tid på skolen til å bearbeide arbeid som elevene gjør utenfor skolen.

Informant 4 tenker seg at demokratisk kompetanse baserer seg på den oppdragelsen og opplæringen eleven får, samt de erfaringene individet gjør seg. Slik sett vil hjemmet, skolen og individet sammen bidra til at hver og en bygger demokratisk kompetanse. Deretter beskriver han hvordan han tenker seg at deltakelse i demokratiske prosesser ofte er «noe» ubevisst der hver og en av oss «bare er et demokratisk vesen». Han beskriver ikke hva han legger i begrepet «demokratisk vesen» eller hvilke egenskaper som inngår i å være et demokratisk vesen.

Nysgjerrighet, åpenhet og et ønske om å lære kan være slike ubevisste drivkrefter som et menneske vil kunne bruke aktivt i engasjement om demokratiske prosesser, i tråd med hvordan Dewey (1997) beskriver at læring bør ta utgangspunkt i «noe» eleven viser interesse for. Christensen (2015) beskriver hvordan vi kan ta utgangspunkt i ulike teorier om demokrati

for å forstå hva et demokrati kan bidra til. Slik jeg leser Christensen, vil *liberale, kommunitaristiske, republikanske og deliberative* perspektiver på demokrati vektlegge ulike «demokratiske vesen» - i den forståelsen av å vektlegge ulike egenskaper ved et menneske eller ulik forventning til og muligheter for mennesket som et medlem av demokratiet. Eksempelvis kan jeg tenke meg at en liberalistisk demokratiforståelse ønsker at alle mennesker skal sikres like muligheter og frihet til å følge egne behov. En kommunitaristisk demokratiforståelse vil i langt større grad ønske seg demokratiske vesen som favner fellesskapet i sine valg. Med en deliberativ demokratitenkning vil eksempelvis menneskets fornuft bli sentralt når mennesker skal dele argumenter med hverandre og sammen komme frem til gode løsninger.

Informanten beskriver tydelig hvordan han tenker seg at elevene «*bare er et demokratisk vesen*» og jeg blir nysgjerrig på hva han tenker seg at et demokratisk vesen innebærer. Samtidig forstår jeg hans uttalelse som at mennesket, utelukkende ved å være medlem av samfunnet vil dannes til å bli et demokratisk vesen og at det slik sett er noe som skjer uten planlagt og tilrettelagt opplæring.

Trygt og inkluderende klasseromsklima

Gjennomgående har lærerne et ønske om at læringsaktiviteter som klasseromsamtaler, klasseromdiskusjoner og samarbeidslæring skal legge til rette for at elever skal få muligheten til å fremme egne refleksjoner og argumenter i klassefellesskapet. Lærerne beskriver at en forutsetning for at elevene skal tørre å ta ordet i plenum er at læreren sikrer et trygt og inkluderende klassefellesskap.

Lærerne ønsker at demokrati- og medborgerskapsopplæringen skal trene elevene i ferdigheten «å argumentere» og understreker at det innebærer å kunne formidle egne meninger, så vel som å kunne lytte til hva medelever uttrykker. I denne sammenhengen presiserer flere av lærerne at det er viktig at elevene tørr å si hva de mener og at det er viktig at elevene viser respekt for hverandre og tar hensyn til hverandre.

På den ene siden kan det se ut til at lærerne bruker argumentasjon i en undervisningskontekst med mål om at elever skal forstå hverandre bedre og slik sett fungere sammen i et fellesskap. På den andre siden kan det se ut til at lærerne bruker argumentasjon i en undervisningskontekst for at elevene skal trene på å lytte til hverandres argumenter og med det komme frem til en felles tenkning. Lærernes utsagn kan forstås i relasjon til kommunitaristisk og deliberativ demokratitenkning.

Innenfor kommunitaristisk demokratitenkning vil fellesskapstenkning og forståelse for andre mennesker eksistere som viktige faktorer. Med utgangspunkt i en kommunitaristisk tenkning vil rammene for argumentasjon i klasserommet bli at elever kan ytre seg innfor noen allerede avsatte grenser. Det eksisterer slik sett noen normer og verdier som elevene skal forstå og akseptere og som elevene ikke kan debattere (Christensen, 2015). Læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2020) og Opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet, 2021) beskriver vedtatte verdier som skolen og læreren skal fremme og forvalte. Skolen skal eksempelvis fremme positive verdier til demokrati, likestilling og mangfold og skolens felles verdigrunnlag kan relateres til en kommunitaristisk demokratitenkning.

Gjennom en deliberativ demokratitenkning vil rammene for argumentasjonen i klasserommet bli at elevene skal lære seg å lytte til hva medelever tenker, der samtaler i klasserommet kan skape forståelse og, om mulig, konsensus rundt ulike tema. I en deliberativ tenkning vil argumentasjon også ønske at elevene skal trenes i å kunne innrømme feil og slik sett trene elever i å kunne endre mening (Christensen, 2015). En deliberativ demokratitenkning vil slik sett gi elevene mer rom for å utfordre og eventuelt dytte på allerede vedtatte verdier som er førende i samfunnet. Samlet sett er likevel min tolkning av informantene sine utsagn at de primært ønsker at deres undervisning skal være viktig for fellesskapet – elever skal forstå hverandre. En kommunitaristisk demokratitenkning kommer slik sett tydeligst frem.

Informantene er tydelig opptatt av ferdigheten «å argumentere» i relasjon til «å tørre» å dele sine meninger. Jeg mener å finne at informantene beskriver at et åpent og trygt klasseromsklima er en forutsetning for at læringsaktiviteter som klasseromsamtale, klasseromdebatt og samarbeidslæring skal bli mulig å gjennomføre. Informantene uttrykker seg eksempelvis slik:

Informant 1: *Jeg har lyst til at når elevene lærer seg å bruke sine meninger på en fornuftig måte og diskuterer og tør å stå fram for det de mener, og ta valg, spesielt jentene.*

Informant 2: *Nei altså at de tør i større grad å si sine meninger og har ja, rett og slett tør å – tør å si hva de mener ja. På en skikkelig måte, at de tørr å si i fra.*

Informant 3: *En av mine viktigste oppgave som lærer, det er å skape trygghet og ro i klasserommet, for da blir de som er usikre sikre.*

***Informant 3:** Å få alle fram, da, på den måten som er naturlig for dem, at det ikke blir press for de som er naturlig tilbakeholdne, ikke sant.*

***Informant 4:** Da må jo min jobb i klasserommet bli å (...) ufarliggjøre det igjen. Å ja du tenker sånn, jeg tenker sånn, de tenker sånn, vi tenker sånn.*

Informantenes utsagn forteller meg at det er en utfordring for lærerne å sikre at alle elever deltar i samtale. Jeg tolker deres utsagn på den måten at de tenker seg at dersom det eksisterer trygge rammer for meningsutveksling, så vil en faglig samtale finne sted. Jeg er usikker på om trygghet alene vil sikre deltakelse og lurer på om deltakelse kan relateres til elevforutsetninger.

Det kan være at elevene ikke besitter tilstrekkelige forkunnskaper og med det ikke har forutsetninger til å klare å delta i den faglige samtalen. Arnesen beskriver hvordan elevenes forkunnskaper muliggjør eller diskvalifiserer deres mulighet til å delta i klasseromdiskusjoner og at lærere må lete etter løsninger som gjør faginnholdet tilgjengelig for ulike elever med ulike forutsetninger for læring (Arnesen, 2020, s. 86-87). Det kan også hende at elevene ikke engasjerer seg eller har meninger om det aktuelle faginnholdet. Slik sett vil det bli viktig at læreren tar enkelte didaktiske grep for å hente frem forkunnskaper og vekke interesse om ulikt faginnhold, slik at elevene har forutsetninger til å delta i ulike læringsaktiviteter.

Slik jeg forstår informantene, ønsker de å skape trygge rammer for meningsutveksling ved eksempelvis å understreke viktigheten av å respektere andres meninger. Jeg opplever at informantene beskriver klasserommet som et sted for fri meningsutveksling og at hver og en elev skal trenes i å respektere og akseptere hva medelever mener. Samtidig eksisterer det, som beskrevet i kapittelet om kontroversielle tema, noen grenser for hva hver enkelt kan mene og ytre i fellesskapet. Det yringsrommet som informantene beskriver imøtekommer sensitive tema med en varsomhet og det kan være at informantene gjør dette for å sikre at klasserommet oppleves trygt. Spørsmålet blir da om elevene vil oppleve klasserommet mindre trygt dersom lærerne åpner for mer uenighet. Vil det da bli vanskeligere å få elevene til å tørre å delta i ulike læringsaktiviteter dersom yringsrommet er større? Informant 4 bruker ordet «ufarliggjøre» når han beskriver hvordan han som lærer ønsker at elevene skal oppleve at det ikke er farlig å mene forskjellig eller å ta feil. Ingen av informantene beskriver hvordan de omfavner feil i klasserommet.

Det er tydelig at informantene ønsker at elevene skal kunne være uenige og at demokrati- og medborgerskapsopplæringen skal inkludere meningsmangfold. Det kan samtidig se ut til at informantene er opptatt av at alle meninger er like gode. Det kan oppleves vondt å ta

feil og spørsmålet blir hvordan læreren kan motivere elever til å dele sine meninger og samtidig korrigere eller si seg uenig med elever som tar feil. En deliberativ demokratitenkning vil anse det som verdifullt at elevene får mulighet til å bryne sine meninger mot hverandre, der elevene i fellesskap reflekterer over hvilket argument som belyser problemstillingen på best vis (Christensen, 2015). En deliberativ demokratitenkning vil slik sett vie interesse mot gode argumenter, der jeg vil anse feil eller mindre politisk korrekte argumenter som viktige for å skape god debatt. Dewey beskriver også hvordan ulikheter og kontraster er viktige og at det ligger et potensiale for læring gjennom å mene ulikt og potensielt bli konfrontert med egne feil (Dewey, 2011, s. 90).

Enkelte lærere relaterer et «trygt klasseromsklima» til «inkludering». Dette blir spesielt tydelig når informant 3 forteller at trygget og ro i klasserommet eksempelvis handler om at «*de usikre blir sikre*» og at undervisningen skal gjennomføres på en slik måte at den kan «*få alle frem på en måte som er naturlig for dem*». Arbeidet informantene gjør med å sikre et trygt klasseromsklima blir med dette et arbeid for å sikre at alle elever opplever å bli inkludert i klassefellesskapet. Informantene beskriver at de jobber for å inkludere alle elevene i et fellesskap og at de jobber for at elevene skal bli hørt.

Haug underbygger hvor viktig dette er når skolen skal arbeide for inkludering. Haug beskriver at arbeidet med inkludering fordrer at skolen arbeider for å sikre elevens mulighet til deltakelse og sikre at alle elever har utbytte av opplæringstilbudet som skolen gir (Haug et al., 2014, s. 31-34). Det er mindre tydelig hvordan informantene jobber for å sikre deltakelse i andre aktiviteter enn klasseromsamtale og klasseromdebatt og hvordan lærerne vet at elevene får et faglig utbytte av undervisningen. Det er også vanskelig for læreren å vurdere om elevene opplever reell inkludering i skolen, til tross for at læreren ytrer et tydelig ønske og mål om å inkludere alle.

Spørsmålet blir likevel hvilke læringsaktiviteter som er meningsfulle når skolen skal inkludere alle elevene. Biseth understreker sammenhengen mellom demokrati og inkludering (Biseth & Madsen, 2014, s.34-38; Lenz & Nustad, 2016: 57). Demokrati- og medborgerskapsopplæring «*om*» demokrati, «*for*» demokrati og «*gjennom*» demokratiske aktiviteter kan gi elevene kunnskaper og ferdigheter som de trenger, samt ulike fellesskap som er viktige for opplevelsen av inkludering og tilhørighet. Slik jeg forstår teorien vil læring gjennom deltakelse i ulike demokratiske aktiviteter bli spesielt viktige i arbeidet med inkludering. Lærere som evner å planlegge og gjennomføre undervisning «*gjennom*» demokrati kan sikre inkludering og igjen bidra til å styrke demokratiet (Berge & Stray, 2012; Biseth & Madsen, 2014; Lenz & Nustad, 2016, s. 57).

Som tidligere nevnt er det tydelig at informantene sin undervisning ivaretar undervisning «om» og «for» demokrati, men det er mindre tydelig hvordan opplæringen legger til rette for undervisning «gjennom» demokrati. Redd barna sitt prosjekt i Groruddalen der elever jobber tett med byrådsutvalg og teater og rollespill i demokrati- og medborgerskapsopplæringen har blitt beskrevet tidligere som eksempler på hvordan skolen kan legge til rette for undervisning «gjennom» demokrati.

Hoskins beskriver hvordan skolen gjennom demokrati- og medborgerskapsopplæring også kan arbeide for å utjevne sosiale forskjeller og da sikre inkludering. Her kommer det tydelig frem at politiske aktiviteter og et åpent klasseromsklima påvirker elevenes politiske engasjement på en god måte. Likevel understrekes det at et politisk engasjement ikke alene bidrar til inkludering. Ofte arrangeres politiske aktiviteter, slik som engasjement i elevrådet, som en frivillig aktivitet. En konsekvens av dette er at mange elever ikke inkluderes i disse aktivitetene (Hoskins et al., 2017). Arbeidet informantene gjør med å sikre et trygt klasseromsklima er utvilsomt positivt med tanke på demokratiopplæring og med tanke på å inkludere alle elevene i læring og i fellesskapet på skolen. Likevel vil ikke et godt klima alene sikre læring og inkludering. De læringsaktivitetene læreren planlegger for og gjennomfører er viktige, både aktiviteter i og utenfor klasserommet. Det kan se ut til at lærerne i større grad kan bygge demokrati- og medborgerskapsopplæring ved å planlegge for og gjennomføre aktiviteter der elevene får mulighet til å delta i demokratiske prosesser, samt at skolefellesskapet og lokalsamfunnet kan brukes mer enn det gjør som en større ressurs for læring.

4.4 Elev- og lærerforutsetninger

Elevforutsetninger

Som tidligere beskrevet, jobber lærerne på skoler med ulik sosioøkonomisk status, og de representerer en ulikhet i elevgrunnlag og elevmangfold. Gjennom intervjuer ønsket jeg med dette utgangspunktet å undersøke om informantene reflekterer rundt elevforutsetninger i møte med praksis.

Lærerne legger, i all hovedsak, faginnhold til grunn når de planlegger undervisning. Jeg ser et unntak fra dette gjennom hvordan lærerne lar elevene, og da elevenes interesser tilknyttet nyheter, bli utgangspunkt for noe faginnhold. Jeg ser også hvordan enkelte informanter knytter elevmangfold og kjønn sammen. Hvilket elevmangfold som er i klasserommet og skolens generelle elevgrunnlag ser likevel i liten grad ut til å påvirke hvilke didaktiske valg læreren tar.

På spørsmål om hvordan læreren og skolen arbeider for å legge opp undervisningen på en mest mulig inkluderende måte, i klasserommet og ut mot storsamfunnet, kommer det frem at lærerne i mindre grad reflekterer over elevforutsetninger. I sitt arbeid med å legge til rette for inkluderende undervisning, ytrer informant 2 en ærlighet rundt at han tenker lite på hvilke elevforutsetninger som foreligger. Han uttrykker seg slik:

Informant 2: *Kan du (...) inkluderende måte. Ja asså der du skal få med både gutter og jenter blant annet nei, altså trokke jeg har så mye å komme med der jeg altså.*

Intervjuer: *Betyr det at du tenker at det mangfoldet i klasserommet ikke har noe å si for den undervisningen du legger opp?*

Informant 2: *Nei det kan nok hende at jeg ikke tenker nok på det.*

Informant 4 forstår spørsmålet om inkluderende undervisning som hvordan elevenes «bagasje» og «hvilke beskjeder» elevene har med seg hjemmefra påvirker undervisning i skolen. Han beskriver hvordan han bruker undervisningstid til å samle elevenes ulike refleksjoner og ufarliggjøre at vi tenker ulikt. Informanten beskriver hvordan elevene kommer fra hjem som tenker ulikt og der familier praktiserer ulike verdier. Skolen må være en arena der meninger kan møtes og diskuteres, samt en mulighet for å redusere eventuelle verdikonflikter som eksisterer mellom hjem og skole. Slik sett ser det ut til at informanten har en refleksjon rundt at det eksisterer et elevmangfold på hans skole. Informanten relaterer elevforutsetninger til meningsmangfold. Utover dette reflekterer informanten lite rundt hva elevmangfoldet kan inneholde. Informanten uttrykker seg slik:

Informant 4: *De kommer med forskjellig bagasje. Forskjellige beskjeder fra foreldrene, forskjellig sånn innputt hjemmefra da. Ikke sant, og det er sikker mange som er veldig veldig (...) usikre på om det de har blitt fortalt hjemme, eller (...) eller eller sånn sånn fiksjon mot andres holdninger til samme samme tema eller noe sånt da og da må jo min jobb i klasserommet bli å (...) ufarliggjøre det igjen. Å ja du tenker sånn, jeg tenker sånn, de tenker sånn, vi tenker sånn. Ufarliggjøre sånne ting da. At forskjellige holdninger er ikke så farlige (...)*

Lærerne er tydelig engasjerte i elevene. Enkelte informanter relaterer «inkludering» til «å vise omsorg for elever». Informant 3 beskriver hvordan hun oppretter kontakt med enkeltelever som har det hun beskriver som «trøblete bakgrunn», og gjennom denne kontakten ønsker å sikre at

eleven inkluderes i fellesskapet. Hun beskriver hvordan arbeidet med inkludering begrenser seg til arenaer der hun treffer elevene. Her uttrykker hun hvordan ny teknologi gjennom video- og chatte-funksjoner bidrar til å skape flere arenaer for å møtes og at omsorgen for eleven med dette ikke lenger er begrenset til å eksistere på skolen. Det kommer ikke frem hvordan informanten reflekterer over måten elevens «trøblete bakgrunn» påvirker undervisningssituasjonene på skolen eller om informanten tar enkelte didaktiske grep nettopp for å inkludere disse elevene i læring. Informanten uttrykker seg slik:

***Informant 3:** Det med bakgrunn, elevs bakgrunn, det er jo vært kjent lenge. At det påvirker selvfølgelig. Og det får vi ikke gjort noen ting med. Så jeg prøver på en måte å tenkte «Hva kan jeg gjøre noe med». Jo, jeg kan gjøre noe med der jeg treffer elevene. Og selvfølgelig, når du vet at en elev har trøblete bakgrunn, så kan man jo ta det litt ekstra under sine vinger [ler]. Så jeg føler at, faktisk, den nye teknologien, og tidene vi hadde med nedstengning også, gjorde at jeg har opprettet sånn chatte-linjer til elevene mine, så jeg kan liksom, jeg kan både ringe de opp, sånn som vi snakker nå med bilde, og jeg kan snakke med de. Og de, altså da får jeg veldig ofte fort svar da. Så jeg føler at jeg, det er lettere for meg å på en måte favne de som jeg veit faller litt utafor.*

Informant 1 relaterer «inkludering og mangfold» til viktigheten av at «alle blir hørt og sett». Det er tydelig at hun er bevisst hvilke verdier og holdninger hun ønsker at skal komme til uttrykk gjennom undervisning. Det er mindre tydelig hvilken refleksjon hun har rundt hvordan elevforutsetningene i klasserommet påvirker enkeltelevens opplevelse av å bli hørt og sett i timene. Hun uttrykker seg slik:

***Informant 1:** Jeg åpner for at, vi har et samfunn som er mangfold, og det er veldig viktig at alle blir hørt og sett og respektert.*

Informantene beskriver i all hovedsak at elevforutsetninger handler om meningsmangfold og enkelteleven sin opplevelse av å bli hørt og sett i fellesskapet, samt at det eksisterer enkeltelever som er mer sårbare i elevgruppen som helhet. Informantene har en tydelig omsorg for elevene, de ønsker at individet skal bli sett i fellesskapet og de ønsker at individet skal oppleve aksept og tilhørighet. Slik jeg forstår informantene beskriver de elevmangfold som positivt, men det er mindre tydelig hva elevmangfold og elevforutsetninger har å si for demokrati- og medborgerskapsopplæringen. Det kommer ikke tydelig frem av intervjuene om og eventuelt hvordan informantene reflekterer over elevene i klasserommet når de planlegger hvilket

faginnhold undervisningen skal inneha, eller hvilke læringsaktiviteter som er spesielt egnede.

Røthing argumenterer for at det er viktig at lærere reflekterer over hvilke elevforutsetninger som er, og begrunner dette med at det gjennomføres undervisning der enkeltelever opplever å ikke bli representert, bli utelatt, marginalisert eller ekskludert (Røthing, 2020, s. 10).

Arendt beskriver hvordan et demokrati forutsetter menneskelig mangfold og forskjellighet, og er samtidig tydelig på at et demokrati ikke kan eksistere uten at menneskene, som deltar i demokratiet, har frihet til å tenke ulikt, handler ulikt, og ha ulike verdier og holdninger. Et demokrati kan bare eksistere dersom mangfold eksisterer (Arendt, 1996). Likevel blir ofte ulike elevforutsetninger nedtonet i norske klasserom, der fokuset heller rettes mot hva elevene har til felles (Vedøy, 2008).

Refleksjon rundt elevforutsetninger er med dette viktig av to grunner: 1) Læreren trenger å reflektere over elevforutsetningene i klasserommet slik at hver elev opplever at deres bakgrunn er relevant og viktig. 2) Læreren trenger også å reflektere over elevforutsetningene i klasserommet dersom læreren skal kunne bruke elevenes forutsetninger og det mangfoldet som er i klasserommet som en ressurs for demokrati- og medborgerskapsopplæringen. En større vilje til å bruke elevmangfoldet i undervisning vil kunne gi læreren et utgangspunkt for å bruke ulike elevforutsetninger i undervisningen og da igjen unngå at undervisningen ensrettet handler om hva vi har til felles. Her tydeliggjøres det hvordan Biesta sin tenkning om skolens sosialiserende og subjektiverende funksjon støter mot hverandre, når skolen skal samle elevene om hva som er felles og samtidig gi individet plass.

Læreren må kjenne til elevenes bakgrunn, deres forutsetninger, interesser og engasjement for å kunne bruke dette når læreren velger ut faginnhold. Refleksjon rundt elevforutsetninger virker derfor inn på andre faktorer i den didaktiske relasjonsmodellen, eksempelvis faginnhold. Informantene har tydelig beskrevet en omsorg for elevene og er tydelig opptatt av at elevenes interesser skal komme frem i den undervisningen som gjennomføres. Det ser også ut til at informantene har en god oversikt over hva som interesserer elevene. Det er tenkelig at informantene vet mer om elevenes forutsetninger enn hva de beskriver. Det kan også hende at begrepet «elevforutsetninger» er uklart.

Informantene ble spurt om de opplever at det eksisterer faktorer som bidrar til eller hindrer dem i å kunne drive demokrati- og medborgerskapsopplæring. I denne sammenhengen trekker ingen av informantene frem elevforutsetninger som en ressurs eller et mulig hinder i arbeidet med demokrati- og medborgerskapsopplæring. Faktorer som lærerne trekker frem som kan begrense praksis er mengden kompetansemål i relasjon til eksamen ved semesterslutt,

skolens beliggenhet og behovet for å bestille buss for å dra på ekskursjoner og begrenset økonomi. Informant 4 beskriver hvordan noe faginnhold, nærmere bestemt hvordan utvalgte ord, skaper oppildnet stemning i klasserommet. Igjen blir det tydelig at det eksisterer en grense for hva vi kan uttrykke og debattere i klasserommet. Han uttrykker seg slik:

Informant 4: Ja altså. Det å si sånn fyfy ord. Det er noen begreper og ord som er veldig betente liksom.

Intervjuer: Hvilke da?

Informant 4: Ehh (...) Altså (...) Sånne (...) For eksempel ting som har med homofili å gjøre, også neger. Altså sånne ord.

Didaktisk relasjonstenkning beskriver hvordan elevforutsetninger – i forståelsen av enkeltelevens evner, interesser og erfaringsbakgrunn, vil påvirke andre faktorer som eksempelvis faginnhold eller hvilke læringsaktiviteter som velges som egnede. Elevforutsetninger kan med dette forstås som en ressurs for læring på den måten at elevenes ulike evner, interesser og erfaringer kan bidra til å gi faginnhold ulike perspektiver. Eksempelvis kan elever med ulik religiøs og kulturell referanseramme bidra ulikt inn i samtale og debatt rundt temaer som diskriminering og rasisme.

Samtidig kan elevforutsetninger begrense muligheten for hva læreren kan gjøre i klasserommet. En elevgruppe med store ulikheter i faglig- og språklig kompetanse vil kunne oppleves begrensende når læreren skal skape undervisning der alle elever skal lære. Jeg vil anta at dette er begrensninger som lærerne har kjent på og kjenner på i sitt daglige virke. Dersom dette stemmer, vil jeg også undre meg over hva som er grunnen til at lærerne likevel ikke velger å uttrykke hvordan enkelte faktorer kan begrense praksis. Hvor vidt dette har sammenheng med et ønske om at vi som intervjuere skal sitte igjen med et etterlatt inntrykk som er positivt, blir spekulasjoner.

Det er likevel interessant å feste seg ved denne positive og optimistiske måten å uttrykke seg på i møte med praksis. Det eksisterer likevel noen unntak. Informant 4 uttrykker her hvordan han opplever enkelte elever som mer utsatte enn andre og hvordan han som lærer kan møte på utfordringer når han skal sikre at alle elever opplever klasserommet som en trygg arena og samtidig sentrere undervisningen rundt ulikt faginnhold. Han uttrykker seg slik:

Informant 4: Ja, noen er jo sårbare da. Noen elever er sårbare, mer sårbare enn andre. Og det er jo vanskelig å forholde seg til iblant.

Det kommer ikke til uttrykk hvordan elevene er sårbare, eller hva han opplever som vanskelig i møte med enkelte elever. Det blir likevel klart at han besitter en kjennskap til enkeltelever. Denne kunnskapen om elevforutsetninger i klasserommet vil være viktig når han skal inkludere alle i læring. Her ville det likevel vært av interesse å undersøke hva læreren opplever at er vanskelig og hvordan han og skolen jobber for å inkludere disse elevene.

Tidligere har jeg beskrevet hvordan lærerne uttrykker at et tydelig mål for demokrati- og medborgerskapsopplæringen er at alle elevene skal trene på å finne argumenter tilknyttet ulike tema, tørre å ytre sine meninger i plenum og der klasserommet skal være en arena hvor ulike meninger kan møtes - med et ønske om å skape økt aksept. I møte med dette målet vil det være avgjørende at læreren får til å få ulike meninger, interesser og erfaringer frem når ulike tema skal debatteres. Kjennskap til hvilke elevforutsetninger som foreligger blir viktig om læreren skal kunne bruke elevforutsetningene som en ressurs i klasserommet. Læreren må eksempelvis kjenne til hva elevene interesserer seg for og engasjerer seg i, for å kunne bruke disse interessene og dette engasjementet i demokrati- og medborgerskapsopplæringen. Informantene uttrykker gjentatt at det er viktig at undervisningen relateres til elevenes interesser. De beskriver likevel ikke hvordan de arbeider for å kartlegge hva elevene interesserer seg for. Jeg vil anta at det kan være noen elever i en gruppe som er mer politisk engasjerte enn andre. Dette er klart en ressurs i arbeidet med demokrati og medborgerskap på skolen. Jeg er usikker på hvor bevisste lærerne er rundt hvilke elever de underviser til og jeg undrer meg over om jeg ville sett store ulikheter dersom jeg fikk mulighet til å observere lærerne undervise ulike klasser.

Lærerforutsetninger

Intervjuene ble innledet med et utvalg spørsmål om lærernes utdanningsbakgrunn og erfaring fra undervisning i skolen. Her kom det frem at alle lærerne har solid erfaring og at tre av informantene har undervist i mer enn 20 år. To av lærerne har en allmennlærerutdanning og to av lærerne har en masterutdanning. Deres utdanningsbakgrunn er derfor noe ulik.

Jeg mener å se en sammenheng mellom den utdanningsbakgrunnen læreren har og deres språklige utgangspunkt for å snakke om demokrati- og medborgerskapsutdanning. Lærerne med allmennlærerutdanning og lærerne med masterutdanning uttrykker seg noe ulikt, der lærerne med allmennlærerutdanning gjennomgående uttrykker seg mindre presist når de beskriver praksis. Eksempelvis erstatter ordet «ting» ulike læringsaktiviteter, ulike ferdigheter

eller ulik kompetanse som informantene ønsker å beskrive. Deres beskrivelser av praksis blir med dette mer åpen for tolkning. Informant 2 og 4 uttrykker seg eksempelvis slik:

Informant 2: *Eh, men selvfølgelig det er av og til så lar jeg dem bestemme hva vi skal gjøre for eksempel da, at så komme med noen ønsker og eh, høre litt på de sånn. Hvordan skal vi løse forskjellige, forskjellige ting.*

Informant 2: *Eh, jeg tenker vel at det må dreie som om eh, at barn skal vite hva demokrati er. Det (...) vil jeg si. Å få noen eksempler og noen ideer og vite litt om valgsystemet å eh, hvordan vi her i Norge hvertfall, eh bestemmer ting og sammenligne litt med andre land.*

Informant 4: *Altså når de på en måte ikke, du kan ikke vente at de forstår ting hvis de ikke blir satt i en setting der det er mulig å forstå ting.*

Informant 4: *Du må jo lære deg samfunnet å kjenne da, altså du må jo kunne ting for å være demokratiske medborgere.*

Informant 2 ytrer samtidig en ærlighet rundt hvor uvant det oppleves å snakke om egen praksis. Han setter ord på den opplevelsen av å forsøke å formidle hva han gjør i klasserommet, men opplever at han ikke får til å formidle sine tanker om demokrati- og medborgerskapsopplæring slik han ønsker. Han uttrykker seg slik:

Informant 2: *Det er rart å snakke om hva du driver med i klasserommet på en måte. Det kommer ikke frem på den måten jeg (...)*

Informant 3 uttrykker mot slutten av intervjuet at hun opplever at intervjuet har gitt henne noen refleksjoner som hun ikke har hatt tidligere. Antageligvis gikk informanten fra intervjuet med flere eller andre tanker om demokrati- og medborgerskapsopplæring, sammenliknet med hva hun hadde før hun ble intervjuet. Informanten uttrykker seg slik:

Informant 3: *Eh, jeg synes at du har spurt om veldig mye [ler], også om ting jeg ikke har tenkt på så mye.*

Der en informant opplever det som uvant å beskrive sitt arbeid med demokrati- og medborgerskap, opplever en annen å få spørsmål med et innhold som hun ikke har tenkt på tidligere. De fire informantene beskriver, som tidligere nevnt, praksis noe uklart og det kommer

frem at det eksisterer en usikkerhet når de skal beskrive hvordan de tenker rundt demokrati- og medborgerskapsopplæring og hvordan de skal beskrive undervisningen i sin elevgruppe. På spørsmål om bruken av læringsaktiviteten: *samarbeidslæring*, ytrer en informant et ønske om at intervjuer skal definere hva samarbeidslæring er. På spørsmål om å hvordan en kan forstå begrepet *medborgerskap* beskriver en informant at demokrati og medborgerskap for henne er synonymer.

Gjennomgående svarer informantene at de tenker at det eksisterer ulike typer demokrati, der de besvarer spørsmålet med å beskrive demokratiske og ikke-demokratiske land. Det blir klart at ingen av informantene relaterer ulike demokratier til ulike *idealer for demokratiske samfunn*. Det ser også ut til at informantene i liten grad tenker seg at formålet med demokrati- og medborgerskapsopplæringen kan være ulikt i tråd med hvordan Biesta (2009, 2014) beskriver opplæringens *kvalifiserende, sosialiserende* eller *subjektiverende* funksjon eller hvordan Stray (2012; 2011; 2018) beskriver undervisning «om», «for» eller «gjennom» demokrati. Informantene har en klar forståelse av demokrati som en *styreform*. Spørsmålet blir likevel om det er rimelig å forvente at informantene behersker et fagspråk som skal gi dem mulighet til å beskrive praksis mer konkret, tilknyttet arbeidet med demokrati- og medborgerskap.

Fagfornyelsen trådte i kraft høsten 2020. Samtidig herjet covid19-pandemien landet. Lærerkollegier skiftet mellom undervisning på grønt, gult eller rødt smittevernsnivå i noen perioder og hjemmeskole i andre, de skifter mellom undervisning i full klasse og i kohorter, de planlegger stadig mer undervisning hjemmefra og skolens profesjonsfaglige fellesskap forflyttes for mange over til digitale plattformer. Omstendighetene er utvilsomt lite optimale når skolen skal endre praksis i tråd med føringer fra en ny læreplan.

Demokrati- og medborgerskapsopplæring er, som nevnt tidligere, et av tre tverrfaglige tema som skal inkluderes i undervisning i alle skolefag. Endringsarbeid er krevende, også når hverdagen er slik vi vanligvis kjenner den. Da kan lærere og skoleledere samles i profesjonsfaglige fellesskap og sammen drive utviklingsarbeid.

Jeg vil anta at implementering av Fagfornyelsen er spesielt krevende når mulighetene for å drive profesjonsutvikling skjer på andre premisser, når hverdagen som helhet er annerledes og når kontakten mellom lærere stort sett skjer digitalt. Spørsmålet blir da hvilke forutsetninger lærerne i utvalget har for å besitte et fagspråk rundt arbeidet med demokrati- og medborgerskapsopplæring tidlig i implementeringen av ny læreplan. Jeg vil likevel understreke at arbeidet med demokrati har eksistert skolen lenge, så en viss kjennskap bør en kunne forvente.

Informantene bekrefter at de har kjennskap til Fagfornyelsen og demokrati- og medborgerskap som et tverrfaglig tema. Informantene forteller at deres skole har startet opp arbeidet med å implementere Fagfornyelsen, der enkelte også beskriver at de har startet arbeidet med å inkludere demokrati- og medborgerskap i alle fag. Informantene kommer fra to ulike skoler og på spørsmål om arbeidet med Fagfornyelsen blir det tydelig at informantene beskriver arbeidet ulikt. Informant 3 og 4 er mer konkrete når de forklarer hvordan deres skole har arbeidet med å inkludere demokrati- og medborgerskapsopplæring i alle fag og vi kan anta at de legger bak seg et noe mer grundig arbeid, sammenliknet med hva informant 1 og 2 beskriver. De uttrykker seg slik:

***Informant 1:** Det har vi begynt med. Ikke akkurat dette temaet, men under kanskje andre temaer som vi har begynt å fordype oss og kunne snakke sammen så planen er, under de nye punktene som fagfornyelsen nevner, vi blir flinkere og flinkere. Og samarbeide bedre med hverandre, med andre lærere.*

***Informant 2:** Vi er jo der litt, men har ikke kommet voldsomt langt i den prosessen.*

***Informant 3:** I forbindelse med fagfornyelsen så har skolen her jobbet i to år snart med alle delene av de tverrfaglige temaene. Eh, og demokrati og medborgerskap er en del av engelsk, det er vel derfor jeg meldte meg på dette intervjuet. Så vi har jobbet med de modulene som UDIR har kommet med da, hvor vi sett på filmer, diskutert, lest tekster, og snakket til kollega hva er vår førforståelse, også ser vi en film, hva er etterforståelsen.*

***Informant 4:** Ja, det har vi været mange sånne sånne foredrag, ja vi har jobba mye med det.*

***Intervjuer:** I tillegg til foredrag, hvordan har dere jobbet med det?*

***Informant 4:** Vi har jo prata om hvordan vi egentlig gjør ganske mye fra før i tråd med den nye planen liksom. At liksom, at dette er jo, at dette er jo mye av det vi driver med allerede, liksom. Vi har diskutert ting da, hvordan er dette nytt? Hva slags konsekvenser får dette for vår undervisning? Ehm (...) hva må endres? Hva må ikke endres? Ja, vi har diskutert ting.*

Utgangspunktet for Fagfornyelsen er St. Meld 28: *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløfte* (Meld.St.28, 2016). Stortingsmeldingen beskriver hvordan et samfunn i endring trenger en skole som fornyer seg. Samtidig presiserer stortingsmeldingen at arbeidet med å fornye fagene er en langsiktig prosess, der allerede eksisterende læreplan ligger til grunn og der arbeidet skal sikre kontinuitet for lærere og elever. Gjennom sine beskrivelser blir det tydelig at endringsarbeidet ikke skal stå i kontrast til allerede eksisterende praksis og at endringsarbeidet skal ha bred involvering. Fagfornyelsen var politisk initiert, men det er tydelig at politikere ønsket å involvere lærere, pedagoger og andre fagfolk i arbeidet med å utforme den endringen som ble til Fagfornyelsen. Det ser ut til at politikere tar inn over seg hvor krevde en utviklingsprosess kan være og at de gjennom kontinuitet og bred involvering ønsker å sikre at skolen opplever Fagfornyelsen som relevant, nyttig og kjent. Da arbeidet med Fagfornyelsen sto klart, ble læreplanen den første av sin sort hvor det tydelig ble beskrevet at alle skoler skal sikre at de har et profesjonsfaglig fellesskap der ansatte får mulighet til å reflektere og videreutvikle praksis sammen (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Det er helt tydelig at politikerne ønsker at skolen skal være en lærende organisasjon, der det skjer endring og utvikling av praksis. Når informantene skal beskrive det arbeidet som er gjort i deres profesjonsfaglige fellesskap, bruker de ord som: «snakke sammen», «mange foredrag», «sett film», «diskutert» og «lest». Det er tydelig at lærerne gjennom foredrag, filmer og tekster blir presentert for en ny praksis. «Det nye» eksisterer som «noe eksternt» som skal tilpasses, innlemmes, påvirke eller endre hva læreren allerede gjør. Den aktiviteten lærerne gjør når de skal forstå og innlemme demokrati og medborgerskap i alle fag, er å dele erfaringer og refleksjoner gjennom samtale og diskusjon. Informantene beskriver at det settes av tid til profesjonsfaglig samarbeid på deres skoler. Samtidig beskriver, spesielt to av informantene, at det gjenstår en del arbeid for at Fagfornyelsen skal være en del av skolens felles praksis. Det kan godt være at lærere må erfare læreplanen over lengre tid før de opplever at den nye læreplanen har blitt en del av deres arbeid med undervisning og læring og at det slik sett er noe tidlig å forvente at Fagfornyelsen er implementert. Det kan også være at foredrag, samtaler i personalgruppa og videoer fra UDIR ikke er tilstrekkelig for at lærere skal endre praksis.

Likevel er skolens profesjonsfaglige fellesskap et viktig fellesskap når lærere skal lære. Spørsmålet blir da hvordan skolens profesjonsfaglige fellesskap kan benyttes i arbeid med å innføre ny praksis. Teorien beskriver hvordan lærerfellesskapet i økende grad blir ansett som en viktig arena for å støtte opp om læring og kunnskapsutvikling. Samtidig beskriver teorien at måten profesjonsfaglige fellesskap organiseres på har betydning for den læringen som skjer i en personalgruppe (Elstad & Helstad, 2014). Slik sett vil ikke læring og endring av praksis bli

til utelukkende ved å samle lærere i fellesskap med kolleger. Elstad og Helstad beskriver hvordan lærere trenger å utvikle en egen forståelse av det «nye» og at lærere må utfordres på å se ny praksis i relasjon med eksisterende praksis, en prosess som bør inkludere et element av utforskning (Elstad & Helstad, 2014).

Haug underbygger tenkningen om at læreren sin praksis og de erfaringene læreren får gjennom undervisning blir viktige når endring skal skje. Han uttrykker at profesjonalitet ikke kan vedtas, det må skapes (Haug, 2013). Slik jeg forstår ham vil lærerens kunnskap og profesjonalitet bli viktig når lærerne skal bidra til å utvikle praksis, bidra til å gjøre ny praksis til sin egen og bidra til å virkeliggjøre Fagfornyelsen. Innholdet i ny læreplan, og i denne konteksten arbeidet med demokrati og medborgerskap, må ses i lys av hva lærerne allerede kan og vet, samt at lærerne bør få tid og mulighet til å prøve ut nytt faginnhold eller nye læringsaktiviteter i et fellesskap med kolleger.

Når lærerne beskriver hvordan deres profesjonsfaglige fellesskap har jobbet med implementering av Fagfornyelsen, beskriver de at noe arbeid har rettet seg inn mot å se ny teori i relasjon til hva de allerede gjør. Ingen av lærerne beskriver at de har testet ut og erfart hvordan nytt faginnhold eller nye læringsaktiviteter kan fungere i en undervisningssituasjon. Det ser ut til at lærerne i mindre grad tar utgangspunkt i en konkret læringsaktivitet eller et konkret faginnhold når de skal drive profesjonsfaglig utviklingsarbeid. Det ser slik sett ut til at det eksisterer en mulighet til å utvide måten det profesjonsfaglige fellesskapet kan drive endringsarbeid på sammen.

5 Avslutning

Problemstillingen min var: Hvordan forstår lærere sitt arbeid med demokratisk medborgerskap i et mangfoldig klasserom? Analyse av intervjudata fra samtaler med fire lærere på ungdomstrinnet skisserer funn knyttet til demokrati- og medborgerskapsundervisning.

Lærerne reflekterer over hvilke kunnskaper, ferdigheter og holdninger de tenker er spesielt viktige når skolen skal bidra med å utdanne demokratiske medborgere. Lærerne beskriver temaer de knytter opp til undervisning i demokrati og medborgerskap, hvilke didaktiske grep de tar og hvordan de bruker klasseromsamtaler, klasseromdebatter og samarbeidslæring for å bygge demokrati- og medborgerskapskompetanse. Lærerne beskriver hvordan de arbeider med å bygge demokratiske klassefelleskap og hvordan de legger til rette for at opplæringen skal inkludere alle elevene i læring.

5.1 Avsluttende drøfting

Lærerne relaterer i all hovedsak demokrati- og medborgerskapsopplæring til kunnskapsformidling om demokratiet som styreform. Den undervisningen lærerne planlegger for og gjennomfører skal kvalifisere elevene og bidra med kunnskaper som elevene trenger for å kunne forstå hvordan samfunnet organiseres og styres.

Lærernes beskrivelser samsvarer godt med hvordan Dewey beskriver *demokratiet som styreform* (1997), hvordan Biesta beskriver utdanningens *kvalifiserende* funksjon (2009, 2011, 2014) og hvordan Stray beskriver undervisning «om» demokrati (2012). Dette tydeliggjøres gjennom måten lærerne beskriver at elever trenger kunnskap om hvordan demokratier styres, kunnskap om hvordan valgsystemer fungerer i ulike land og kunnskap som gjør elever i stand til å skille demokratiske og ikke-demokratiske land fra hverandre.

Lærerne beskriver også at skolen har en viktig oppgave, gjennom demokrati- og medborgerskapsopplæringen, med å gi elevene noen ferdigheter og holdninger som gjør dem i stand til å bli en del av fellesskapet, så vel som å ønske å bli en del av fellesskapet. Lærernes beskrivelser av hvordan undervisningen skal fremme normer og verdier som er førende samfunnet og hvordan undervisningen skal bidra til å inkludere alle i et fellesskap, kan relateres til Biesta sin *sosialiserende* funksjon (2009, 2011, 2014). Lærerne beskriver eksempelvis hvordan undervisningen skal fremme verdier om toleranse og respekt for andre, så vel som evne til å vise empati og forståelse for andre. Slik fellesskapstenkning kommer spesielt til uttrykk når lærerne begrunner at ferdigheten «å argumentere» er viktig når elever skal få mulighet til å

forstå hverandre. Undervisningen skal gi elevene trening i å ytre sin mening i klassefellesskapet og evnen til å lytte til hva andre deler. Ferdigheter som argumentasjon og evne til å lytte til andre kan relateres til hvordan Stray beskriver undervisning «for» demokrati (2012).

Den demokrati- og medborgerskapsopplæringen som lærerne beskriver er ofte elevsentrert og lærerne reflekterer over hvordan de kan gjøre faginnhold tilgjengelig og interessant for elevene, uten å støte enkeltelever. Undervisningen lærerne beskriver omhandler ofte kunnskapsformidling og elevaktivitet i form av faglige samtaler.

Biesta (2009, 2011, 2014), Dewey (1997; 2013), Stray (2012; 2014) Biseth og Madsen (2014) og Westheimer og Kahne (2006) er alle opptatt av hvordan undervisning til demokrati gjerne bør inkludere et element av erfaring, altså det de ofte refererer til som opplæring «gjennom» demokrati. Ut fra disse teoretiske bidragene kan jeg konkludere med at lærerne kan sikre en bredere demokrati- og medborgerskapsopplæring ved å ha en mer didaktisk refleksjon inn mot undervisningen. I tillegg til samtale og debatt, bør skolen inkludere aktiviteter som gir elevene helt konkret erfaring med demokratiske prosesser, altså demokratisk handlingskompetanse.

Lærerne synes å ha som mål for opplæringen at elevene skal få kunnskaper, ferdigheter og holdninger slik at de skal være i stand til å bli en del av samfunnet, at elever skal ønske å bli en del av fellesskapet og at elever skal kunne bidra inn mot fellesskapet. Deres fellesskapstenkning samsvarer på flere måter med en kommunitaristiske demokratitenkning (Christensen, 2015; Solhaug, 2021). Gjennom undervisning og deltakelse i skolefellesskapet ønsker informantene å bidra til at elever støtter opp om noen felles forhåndsdefinerte verdier i samfunnet og der felles tenkning rundt verdier kan skape samhold. Samtidig beskriver lærerne hvordan undervisningen skal inkludere alle i deltakelse og hvordan undervisningen skal inkludere elevenes interesser i valg av læringsinnhold. Lærernes tenkning om demokrati- og medborgerskapsopplæring samsvarer i noen grad med en liberal demokratitenkning (Christensen, 2015; Solhaug, 2021).

Av mine informanter kommer det frem at arbeidet med å skape demokratiske klassefellesskap handler om å sikre at alle elever skal ønske og tørre å dele sine meninger med andre. Det ser ut til at et trygt og åpent klasseromsklima er viktig for at elever skal ønske og tørre å delta aktivt med sine synspunkter i klasserommet. Lærerne beskriver at de ønsker å skape et trygt og åpent klasseromsklima gjennom å trene elevene i å tolerere hverandre og respektere at mennesker tenker og forstår situasjoner ulikt. Samtidig beskriver informantene at undervisningen ikke skal støte eller såre elever. Ifølge Hoskins trekkes et åpent klasseromsklima frem som en av tre faktorer som bidrar positivt i demokrati- og

medborgerskapsopplæringen. Samtidig presiserer Hoskins at det eksisterer en sammenheng mellom god demokrati- og medborgerskapsopplæring og arbeidet med kontroversielle spørsmål. Et åpent og trygt klasseromsklima vil ifølge Hoskins tåle uenighet i større grad enn hva lærerne ser ut til å ønske i sine klassefellesskap (Hoskins et al., 2017). Jeg undrer meg rundt om informantene relaterer demokratiske klassefellesskap til harmoniske klassefellesskap.

Et svært viktig funn var lærernes beskrivelser av hvordan faginnhold som debatteres i klasserommet ikke skal støte eller såre enkelte. Den faglige debatten mellom elever i klasserommet eksisterer innenfor en ramme av at ingen elever skal bli støtt. Det eksisterer med dette noen grenser for hva elever kan og ikke kan ytre i klasserommet. Det er tydelig at lærerne trår varsomt i møte med sensitive og kontroversielle tema og det kan se ut til at lærerne ikke utnytter uenighet som en pedagogisk mulighet.

Der Iversen beskriver at meningsmangfold og uenighet er naturlig og potensielt en kilde til god læring (Iversen, 2014), kan det se ut til at lærerne ønsker uenighet innenfor noen avgrensede rammer. Røthing understreker også viktigheten av at lærere skal tørre å inkludere sensitive og kontroversielle tema i undervisningen. Undervisning som berører temaer som elever opplever som ubehagelige, kan likevel kan være en ressurs for læring (Røthing, 2016). En deliberativ demokratitenkning vil understøtte en tenkning om at klasserommet tåler uenighet og at et det vil styrke demokratiet at det eksisterer arenaer der alle argumenter kan deles med fellesskapet – også argumenter som kan være vanskelige (Solhaug, 2021).

En av lærerne ytrer en bekymring rundt å utdanne en generasjon som tåler lite. Det er nødvendig å debattere hvor grensen for ytringsutsagn i klasserommet skal gå. Det profesjonsfaglige fellesskapet på skolen kan og bør brukes som en arena for å reflektere over hva den enkelte lærer opplever som kontroversielle spørsmål, hvordan læreren kan møte uenighet i klasserommet, hvilket ytringsrom som er tjenlig for læring og hvordan læreren kan akseptere uenighet i klasserommet og samtidig sikre at elevene opplever et trygt klasseromsklima.

Lærerne tar ulike didaktiske grep i sitt arbeid med å bygge demokrati- og medborgerskapskompetanse. Lærernes didaktiske grep handler i all hovedsak om hvilket faginnhold lærerne anser som spesielt engasjerende og hvilke læringsaktiviteter lærerne tenker at sikrer deltakelse. Lærerne beskriver at det er viktig for demokrati- og medborgerskapsopplæringen at elevene deltar i samtale og debatt og lærernes didaktiske grep retter seg inn mot å gjøre elevene trygge og slik kunne sikre elevdeltakelse. Enkelte lærere mener å sikre deltakelse ved å sentrere læringsaktiviteten om temaer som er kjente for elevene og rundt temaer som elevene viser interesse for. Andre lærere forklarer hvordan de organiserer

undervisningen på ulike måter for å sikre deltakelse. Faginnhold som er interessant og kjent og ulike organisatoriske grep, skal gjøre elevene trygge. Å sikre trygge rammer for meningsutveksling ser ut til å være en viktig oppgave for lærerne når de ønsker at elever skal delta i faglig samtale, debatt og refleksjon. Jeg vil knytte lærernes arbeid med å inkludere alle elever i samtale, debatt og felles refleksjon til Dewey og hans tenkning om demokrati som en måte for menneskene å leve på sammen (Dewey, 1997). Temaer som er kjente for elevene og som ligger nært deres livsverden er gode utgangspunkt for å reflektere sammen.

Lærernes didaktiske grep knytter seg med dette til *hva* som skal være undervisningens faginnhold og til dels til *hvordan* undervisningen skal gjennomføres med tanke på organisering og metoder. Samtidig beskriver teorien hvordan læreren trenger å vite refleksjon til *hvorfor* hen velger å planlegge for og gjennomføre undervisning slik hen gjør (Imsen, 2006). Lærerne begrunner i liten grad hvorfor de velger som de gjør og hvordan deres valg vil bidra til demokrati- og medborgerskapsopplæring. I møte med undervisningens *hva*, *hvordan* og *hvorfor*, savner jeg lærernes begrunnelser for utvalg av faginnhold og utvalg av metoder. Spørsmål som er relevante når det gjelder planlegging og gjennomføring av undervisning til demokrati og medborgerskap kan eksempelvis være: hvilken førforståelse har elevene om det faginnholdet som er valgt, hvilke allmenne ideer og prinsipper kan tydeliggjøres for elevene gjennom det faginnholdet som læreren velger og hvilken betydning kan faginnholdet ha for elevene nå og senere i deres liv (Ryen, 2019).

Refleksjon rundt hvordan faginnholdet bør struktureres for at elever skal forstå sammenhenger, refleksjon over hvordan enkeltelementer av faginnhold kan være viktige for at elever skal forstå en helhet og refleksjon over hvordan noe faginnhold kan skape misforståelser eller være spesielt vanskelig, er viktige begrunnelser for lærerens praksis (Ryen, 2019). Kanskje kan en tydeligere refleksjon rundt *hvorfor* faginnhold og læringsaktiviteter velges ut, samt en tydeligere refleksjon rundt *hvordan* faginnholdet blir tilgjengelig for elevene gjennom de læringsaktivitetene som velges, bidra til en mer bærekraftig demokrati- og medborgerskapsopplæring. ICCS 2016 beskriver hvordan gutter med minoritetsbakgrunn fra familier med lav sosioøkonomisk status står tydeligst i fare for å falle fra (Huang et al., 2017). Kanskje kan en tydeligere refleksjon hos læreren imøtekomme og støtte enkelte av disse elevene.

Forskningsspørsmålene retter seg inn mot å undersøke refleksjoner lærere har av demokrati- og medborgerskapsspørsmål i relasjon til det elevmangfoldet som er i lærernes elevgruppe. Lærerne beskriver i all hovedsak at elevforutsetninger handler om

meningsmangfold og hvordan alle elever skal oppleve at de blir hørt og sett, samt at enkelte elever er mer sårbare enn andre.

Informantene har en tydelig omsorg for elevene, de ønsker at individet skal bli sett i fellesskapet og de ønsker at individet skal oppleve aksept og tilhørighet. Lærerne beskriver elevmangfold som positivt, men de er mindre konkrete på hvordan de kan bruke elevmangfoldet som en ressurs i den undervisningen de planlegger for og gjennomfører, eller hvordan de kan bruke elevmangfold i møte med de målene som er satt for undervisningen. Det ser ikke ut til at lærerne bruker elevenes faglige og språklige utgangspunkt, elevens kulturelle og religiøse tilhørighet og eventuelle politiske engasjement aktivt som en ressurs i undervisningen.

Røthing beskriver at dersom lærere skal bruke elevmangfold som en ressurs i undervisningen, må læreren reflektere over og undersøke hvilke elevforutsetninger som eksisterer i sin elevgruppe og bruke elevenes bakgrunn, interesser og kunnskaper på en aktiv måte i klasserommet (Røthing, 2020). Ved å gjøre seg kjent med de elevforutsetningene som er i elevgruppa vil læreren få mulighet til å bruke elevenes evner og ferdigheter i undervisningen. Elevenes ulikheter kan slik bidra til å skape en rikere samtale og debatt rundt demokratispørsmål, samt at den demokrati- og medborgerskapsopplæringen som skjer i klasserommet kan bli mer nyansert (Røthing, 2020).

Haug beskriver samtidig hvordan lærere som klarer å bruke elevenes bakgrunn når de planlegger for og gjennomfører undervisning, kan bidra til å gi elevene erfaringer med at deres bakgrunn er relevant og viktig og slik gi elever opplevelser av inkludering (Haug et al., 2014).

ICCS 2016 beskriver hvordan elever med ulik bakgrunn viser ulikt kunnskapsnivå, der elever fra minoritetsspråklige hjem jevnt over presterer svakere (Huang et al., 2017). Kanskje kan lærere som klarer å bruke elevene sin bakgrunn som en ressurs i undervisningen, bidra til bedre muligheter for disse elevene.

Tittelen på denne oppgaven er: «*Nei, det kan nok hende at jeg ikke tenker nok på det...*», og er et utdrag fra et av intervjuene. Informanten er ærlig om at han kanskje burde tenkt mer på elevenes forutsetninger når han planlegger demokrati- og medborgerskapsopplæring i sin elevgruppe. Tittelen er ikke valgt for å understreke denne informantens sin tilkortkommenhet, men fordi jeg tror at skolen trenger en slik ærlighet i arbeidet med å videreutvikle praksis med mål om gode muligheter for medborgerskap for alle. I tillegg vil jeg tro at andre lærere kan relatere seg til utsagnet – i hvert fall skal jeg være ærlig å innrømme at jeg følte meg truffet.

5.2 Videre arbeid

Det er lærerne og skolene sin oppgave å konkretisere og virkeliggjøre demokrati- og medborgerskapsopplæring. Basert på beskrivelsene over kan det se ut til at et videre arbeid kan være å knytte demokrati- og medborgerskapsopplæring tettere sammen med flere faktorer hentet fra didaktisk tenkning, slik som *faginnhold, læringsaktiviteter, elev- og lærerforutsetninger, rammefaktorer* og *vurdering*. Da blir refleksjonen rundt demokrati- og medborgerskapsopplæringen ikke alene knyttet til de *målene* som Fagfornyelsen setter til opplæringen.

Relevante spørsmål kan i den sammenhengen bli: Hvordan kan lærere og skoler ved hjelp av aksjonsforskning finne egnet faginnhold og egnede læringsaktiviteter som rommer meningsmangfold, uenighet og læring «gjennom» demokratisk deltakelse? Hvordan kan lærere bruke elevforutsetninger og mangfold som en ressurs i den opplæringen de planlegger for og gjennomfører? Hvilke rammefaktorer fremmer eller hindrer lærerens mulighet for demokrati- og medborgerskapsopplæring? Hvordan kan lærere vurdere om deres elever besitter medborgerskapskompetanse som gjør dem i stand til å bli deltakere i fellesskapet nå og som voksne?

Arbeidet med å konkretisere hva som er god demokrati- og medborgerskapsopplæring i klasserommet, i skolefellesskapet og i lokalsamfunnet, bør bli et viktig arbeid i skolens profesjonsfaglige fellesskap. Lærerne beskriver hvordan de er kjent med demokrati og medborgerskap som et tverrfaglig tema og beskriver samtidig at arbeidet med å sikre ny og lik praksis blant lærere på deres skole er i startfasen. Det kan se ut til at skolene trenger mer tid til å innføre ny læreplan på en god måte og mer tid til å utvikle en bredere forståelse for den demokrati- og medborgerskapsopplæringen som læreplanen beskriver på andre måter enn tidligere. Det kan også hende at lærere trenger å erfare læreplanen over tid før lærerne opplever at de har endret praksis.

Litteraturliste

- Andersen, I. S. (2020). Rom for dialog, demokratisk danning gjennom filosofiske samtaler i klasserommet. Hentet fra https://dembra.no/no/wp-content/uploads/sites/2/2020/11/Dembra_artikkelsamling_artikkel-4.pdf
- Arendt, H. (1996). *Vita activa : det virksomme liv* (bd. nr 11, C. Janss, Overs.). Oslo: Pax.
- Arnesen, A.-L. (2020). *Pedagogisk nærvær : skolen som inkluderingsarena og risikosone*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berg & Collin-Hansen. (2012). *Opplæringsomsorg : utfordringer for skole og barnevern*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Berge, K. L. & Stray, J. H. (2012). *Demokratisk medborgerskap i skolen*. Bergen: Fagbokforl.
- Biesta. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational assessment, evaluation and accountability*, 21(1), 33-46. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>
- Biesta. (2011). From Learning Cultures to Educational Cultures: Values and Judgements in Educational Research and Educational Improvement. *International journal of early childhood*, 43(3), 199-210. <https://doi.org/10.1007/s13158-011-0042-x>
- Biesta. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforl.
- Biesta. (2020). Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited. *Educational theory*, 70(1), 89-104. <https://doi.org/10.1111/edth.12411>
- Biseth, H. (2012a). EDUCATORS AS CUSTODIANS OF DEMOCRACY. A comparative investigation of democracy in multicultural school environments in the Scandinavian capitals. *University og Oslo: Faculty og Educational Sciences*.
- Biseth, H. (2012b). Flerkulturalitet som en demokratisk ressurs: teoretiske perspektiver og praktiske implikasjoner. I K. L. Berge & J. H. Stray (Red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen*. Fagbokforlaget.
- Biseth, H. & Madsen, J. (2014). Må vi snakke om demokrati? I(s. 25-45). Oslo: Universitetsforl., cop. 2014.
- Bjørndal, B. (1978). *Nye veier i didaktikken?* Oslo: Aschehoug.
- Børhaug, K. (2007). *Oppseding til demokrati : ein studie av politisk oppseding i norsk skule* Universitetet i Bergen, Det psykologiske fakultet, Bergen.
- Børhaug, K. (2017). Ei endra medborgaroppseding? *Acta didactica Norge*, 11(3), 6. <https://doi.org/10.5617/adno.4709>

- Børhaug, K. (2018). Oppseding til medborgarskap: mellom globalisering og elevens livsverd. *Nytt norsk tidsskrift*, 35(3-04), 268-278. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3053-2018-03-04-07>
- Christensen, A. S. (2015). Demokrati- og medborgerskapsbegreber i grundskolens samfundsfag i Danmark, Norge, Sverige og Tyskland. *Nordidactica*, 2015(2015:1), 64-92.
- Crick, B. (2008). Democracy II. D. a. C. H. James Arthur (Red.), *The SAGE Handbook of Education for Citizenship and Democracy - Edited by James Arthur, Ian Davies and Carole Hahn* (s. 13-19). Los Angeles: Sage.
- Dahl, A. G. (2014). Skoledemokrati - en langsom revolusjon. I J. Madsen & H. Biseth (Red.), *Må vi snakke om demokrati?* . Universitetsforlaget
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Dewey, J. (1997). *Democracy and education : an introduction to the philosophy of education*. New York: Free Press / Simon & Schuster.
- Dewey, J. (2011). *How we think*. Project Gutenberg: Project Gutenberg. Hentet fra <https://www.gutenberg.org/files/37423/37423-h/37423-h.htm>
- Dewey, J. & Wrang, J. (2005). *Demokrati og uddannelse*. Århus: Forlaget Klim.
- Elstad, E. & Helstad, K. (2014). *Profesjonsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforl.
- Europarådet. (2010). Europarådets pakt for menneskerettighetsundervisning og opplæring til demokratisk medborgerskap. Hentet Lest: 11. mai 2021 fra <https://theewc.org/content/uploads/2020/02/europaradspakt2010.pdf>
- Europarådet. (2015). Living with Controversy Teaching Controversial Issues Through Education for Democratic Citizenship and Human Rights (EDC/HRE). Hentet fra <https://theewc.org/resources/living-with-controversy-teaching-controversial-issues-through-education-for-democratic-citizenship-and-human-rights-edc-hre/>
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* Fagbokforlaget.
- Finansdepartementet. (2019). Meld. St. 13 (2018-2019) - Muligheter for alle. Hentet fra https://www.regjeringen.no/no/tema/okonomi-og-budsjett/norsk_okonomi/muligheter-for-alle/utdanning-gir-muligheter-for-alle/id2630944/
- Gardner, R. (2019). Classroom Interaction Research: The State of the Art. *Research on language and social interaction*, 52(3), 212-226. <https://doi.org/10.1080/08351813.2019.1631037>
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I(s. s. 71-86). Oslo: Universitetsforl., cop. 2008.

- Hattie, J. (2009). *Visible learning : a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Haug, P. (2010a). Approaches to empirical research on inclusive education. *Scandinavian journal of disability research : SJDR*, 12(3), 199-209.
<https://doi.org/10.1080/15017410903385052>
- Haug, P. (2010b). *Kvalifisering til læreryrket*. Oslo: Abstrakt.
- Haug, P. (2013). Profesjon og metodikk : om "Pedagogikk og elevkunnskap" i grunnskulelærerutdanninga. I(s. [67]-77). Oslo: Universitetsforl.
- Haug, P., Nordahl, T. & Hansen, O. (2014). *Inkludering*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hegna, Ødegård & Seland. (2019). Ungt medborgerskap. Kunnskap, mobilisering og deltakelse. *Tidsskrift for ungdomsforskning*.
- Hoskins, B., Janmaat, J. G. & Melis, G. (2017). Tackling inequalities in political socialisation: A systematic analysis of access to and mitigation effects of learning citizenship at school. *Soc Sci Res*, 68, 88-101. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2017.09.001>
- Huang, Ødegård, Hegna, Svagård, Helland & Seland. (2017). Unge medborgere. Demokratiforståelse, kunnskap og engasjement blant 9.-klassinger i Norge. The International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) 2016. I: Oslo Metropolitan University - OsloMet: NOVA.
- Imsen, G. (2006). *Lærerenes verden : innføring i generell didaktikk* (3. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Iversen, L. L. (2014). *Uenighetsfellesskap : blikk på demokratisk samhandling*. Oslo: Universitetsforl.
- Jelstad, J. (2020). La elevene utforske egne meninger. Hentet 15.04.2021 fra <https://www.utdanningsnytt.no/ytringsfrihet/rad-til-laerere-som-underviser-i-kontroversielle-tema-la-elevne-utforske-egne-meninger/261432>
- Joris, M., Simons, M. & Agirdag, O. (2021). Citizenship-as-competence, what else? Why European citizenship education policy threatens to fall short of its aims. *European Educational Research Journal*. Hentet fra https://www.researchgate.net/profile/Orhan-Agirdag/publication/348816963_Citizenship-as-competence_what_else_Why_European_citizenship_education_policy_threatens_to_fall_short_of_its_aims/links/602bbafd299b1cc26cbbdba/Citizenship-as-competence-what-else-Why-European-citizenship-education-policy-threatens-to-fall-short-of-its-aims.pdf
- Jøsok.E & Tolgensbakk.I. (2021). Helt Ærlig!Evaluering av Redd Barnas prosjekt.

- Kahne, J. & Westheimer, J. (2006). The Limits of Political Efficacy: Educating Citizens for a Democratic Society. *APSC*, 39(2), 289-296.
<https://doi.org/10.1017/S1049096506060471>
- Klette, Blikstad-Balas & Roe. (2017). Linking Instruction and Student Achievement. A research design for a new generation of classroom studies. *Acta didactica Norge*, 11(3). <https://doi.org/10.5617/adno.4729>
- Koritzinsky. (2020). *Samfunnskunnskap : fagdidaktisk innføring* (5. utgave. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk : om å forstå og fortolke* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2020). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2021). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringsloven>
- Kvale & Brinkmann. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lenz, C. (2020). *Demokrati og medborgerskap i skolen* (1. utgave. utg.). Oslo: Pedlex.
- Lenz, C. & Nustad, P. (2016). Teoretisk og faglig forankring av Dembra. I. Særtrykk fra Dembra-publikasjon nr. 1.
- Lund, A. C. B. (2017). *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Løvlie, L. (2013). John Dewey: Danning til demokrati. I I. I. S. Straume (Red.), *Danningens filosofihistorie* (s. 252-263). Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS.
- Mathé, N. E. H. (2018). Democracy and politics in upper secondary social studies: Students' perceptions of democracy, politics, and citizenship preparation. I.
- Meld.St.28. (2016). Meld. St. 28 Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Nardi, P. M. (2018). *Doing survey research : a guide to quantitative methods* (Fourth edition. utg.). New York, London, England: Routledge.

- Osler, A. (2014). Identitet, demokrati og mangfold i skoler: nasjonale og internasjonale perspektiver. I J. Madsen & H. Biseth (Red.), *Må vi snakke om demokrati?* (s. 46-65). Oslo: Universitetsforlaget.
- OsloMet. (2020, 29.desember). Demokrati, læring og mobilisering for unge medborgere (DEMOCIT). Hentet fra <https://www.oslomet.no/en/research/research-projects/democit>
- Ruud, M. (2019). Lærerutdannere lærer å bruke rollespill mot diskriminering. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/laererutdanning-rasisme/laererutdannere-laerer-a-bruke-rollespill-mot-diskriminering/221301>
- Ryen, E. (2019). Nyheter og kritisk tenkning i samfunnsfag. I M. Ferrer & A. Wetlesen (Red.), *Kritisk tenkning i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Røthing, Å. (2016). *Faglige perspektiver på demokrati og forebygging av gruppefiendtlighet i skolen*. Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter (HL-senteret). Hentet fra http://dembra.no/wp-content/uploads/2016/09/Dembrahefte_2016_1.pdf
- Røthing, Å. (2020). *Mangfoldskompetanse og kritisk tenkning : perspektiver på undervisning* (1. utgave. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Røys, H., Gjørund, P. & Huseby, R. (2007). *Didaktikk i skolen*. Oslo: Damm.
- Samuelsson, M. (2019). Education for Deliberative Democracy. Theoretical assumptions and classroom practices. I: The University of Bergen.
- Smeby, J.-C. (2013). Profesjon og ekspertise. I(s. 17-26). Oslo: Universitetsforl.
- Solhaug, T. (2003). *Utdanning til demokratisk medborgerskap* Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo Unipub, Oslo.
- Solhaug, T. (2013). Trends and Dilemmas in Citizenship Education. *Nordidactica* 2013(2013:1), 180-200.
- Solhaug, T. (2021). *Skolen i demokratiet - demokratiet i skolen* (2. utgave. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Stray, J. H. (2009). Demokratisk medborgerskap i norsk skole? : en kritisk analyse. I.
- Stray, J. H. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Bergen: Fagbokforl.
- Stray, J. H. (2014). Skolens demokratimandat. I(bd. Kap. 38, s. 651-664). [Oslo]: Cappelen Damm akademisk, 2014.
- Stray, J. H. (2018). Skolens samfunnsoppdrag Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/skolens-samfunnsmandat/>

- Stray, J. H. & Sætra, E. (2018). Skole for demokrati? En diskusjon av betingelser for skolens demokratidannende funksjon. *Utbildning & Demokrati*, 27 (1), 99-113. Hentet fra <https://www.oru.se/globalassets/oru-sv/forskning/forskningsmiljoer/hs/humus/utbildning-och-demokrati/2018/nr-1/heldal-och-satra---skole-for-demokrati.pdf>
- Strøm, F. & Molstad, C. S. (2020). Holdninger til innvandrere og innvandring 2020. I: Statistisk sentralbyrå.
- Strømsnes, K. (2003). *Folkets makt : medborgerskap, demokrati, deltakelse*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Telhaug, A. O. (2005). *Kunnskapsløftet - ny eller gammel skole? : beskrivelse og analyse av Kristin Clemets reformer i grunnsopplæringen*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Thoresen, I. T. (2019). *Skolen som samfunnsinstitusjon : elev, hjem og skole*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Læreplanverket. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Vedøy, G. (2008). "En elev er en elev", "barn er barn" og "folk er folk" : ledelse i flerkulturelle skoler Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo Unipub, Oslo.
- Weinroth, J. (1972). Carl Cohen, "Democracy". *Social theory and practice*, 2(2), 257.
- Westheimer, J. & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American educational research journal*, 41(2), 237-269. <https://doi.org/10.3102/00028312041002237>
- Ødegård, G. & Svagård, V. (2018). Hva motiverer elever til å bli aktive medborgere? *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 18(1).

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide samfunnsfaglærere utvalg 6/WP4

Innledning: Vi ønsker å snakke med deg for å få innblikk i hvordan du arbeider med undervisningen i temaet demokrati og medborgerskap for å inkludere alle elever, uansett bakgrunn, i det som skjer i klasserommet og i hjemmearbeidet i faget. Vi er særlig opptatt av hvordan du går frem for å gjøre begrepene «demokrati» og «medborgerskap» mest mulig relevant for alle elever, og i hvilken grad undervisningen din er innrettet for å gjøre elevene til aktive deltakere i demokratiet både nå og i framtida. Det er dette intervjuet skal handle om.

Bakgrunnsspørsmål

1. På hvilke trinn underviser du?
2. Hvilke fag underviser du i
3. Hvor lenge har du arbeidet som lærer?
4. Hva slags utdanning har du?
5. Hvordan vil du beskrive elevsammensettingen på skolen og i din klasse?
6. Hvordan ble temaene «demokrati» og «medborgerskap» behandlet i lærerutdanningen da du var student?

Samfunnsfaglærernes syn på demokrati og medborgerskapsopplæringen:

1. Hva legger du i begrepet demokratiopplæring
2. Hva legger du i begrepet medborgerskapsopplæring
3. (I LK20 er «demokrati og medborgerskap» et såkalt tverrgående tema, mens det også står at samfunnsfaget har et spesielt ansvar for opplæring i demokrati. (hvis lærer underviser i annet fag enn samfunnsfag): **hvordan har [faget] betydning for demokrati og medborgerskap?**
4. **Oppfatter du at det finnes flere forskjellige typer av demokratier? OBS kan ha blitt svart på 1.**
5. Har du noen tanker knyttet til hvilke type demokrati du utdanner dine elever?
6. Hvilke kunnskaper, ferdigheter og holdninger (eventuelt bare evner) trenger elevene for å bli gode demokratiske medborgere?
7. Har lærerkollegiet eller skolen som fellesskap snakket/jobbet med hvordan demokrati og medborgerskap skal implementeres i de ulike fagene? Når og hvordan skjedde dette? (Har lærerne felles målsettinger for denne delen av undervisningen? Hvilke målsettinger har lærerne/denne læreren?)
8. (om lærer har lærerutdanning og svarte på spørsmål 6) **Hvordan skiller måten du forstår begrepet demokrati og medborgerskapsopplæringen nå seg fra vektleggingen de hadde da du gikk på lærerutdanningen?**

Metode, didaktikk

1. Om du skal peke på noe helt spesifikt, hva ønsker du at elevene har med seg fra demokrati- og medborgerskapsundervisningen når de går ut fra ungdomsskolen? Hva er det viktigste du gjør i undervisningen for å oppnå dette?
2. Hvilke **tema** knytter du opp til undervisningen om demokrati og medborgerskap? (bærekraft, livsmestring, holocaust, norsk politikk, IP)
3. **(OBS!! Ikke spør om dette, om det tydelig har kommet frem i tidligere svar)** Knytter du undervisningen om demokrati til **eksempler** (om lærer svarer at han knytter det til dagsaktuelle eksempler, be om konkrete eksempler).
4. Har du ofte **klasserom samtaler**?
 - Hva går slike samtaler ut på?
 - Når har du dette?
 - Kan du si litt om hvordan du gjør dette og hvorfor du opplever at dette er viktig i et demokrati og medborgerskapsperspektiv?
 - Hva mener du er din viktigste oppgave som lærer når du bruker denne type undervisningsmetode?
5. Legger du opp til **diskusjoner** i klasserommet?
 - Hvordan legger du opp denne undervisningen?
 - Hvilke tema har dere diskutert de siste årene?
 - Kan det komme opp kontroversielle temaer i slike diskusjoner?
 - Kan du komme med konkrete eksempler på slike kontroversielle saker som har kommet opp
 - Hvordan håndterer du disse?
 - Hva er de viktigste forskjellene på en klasseromssamtale og en diskusjon og hvorfor er dette viktig for demokrati og medborgerskapsundervisningen?
6. Legger du opp til **samarbeidslæring**? Kan du si litt om hvordan du gjør dette og hvorfor du opplever at dette er viktig i et demokrati og medborgerskapsperspektiv?
7. Gjør du **andre ting** som du mener er viktig innhold, eller metoder for demokrati og medborgerskapsundervisningen?
8. **OBS, om dette har blitt svart på før** «Jobber dere med demokrati og medborgerskap utenfor klasserommet?» (Hvis ja; Kan du gi noen eksempler? Hvis nei; hvorfor ikke? Hva (eller hvem) er det som begrenser?).
9. Hvilke perspektiver og tilnæringsmåter i klasserommet har du opplevd at får elevene dine til å engasjere seg når man jobber med demokrati og medborgerskap?
10. Hva har du erfart at får elevene til å føle distanse, avstand, og mangel på interesse med tanke på tema, innhold og metoder knyttet til demokrati og medborgerskap?
11. Involverer du noen gang elevene i faglige eller metodiske valg du tar i samfunnsfagundervisningen? Hvordan gjør du dette - eksempler? Hvorfor gjør du dette?
12. Hvilke tanker har du om å skape et demokratisk klassefellesskap i din elevgruppe? (har mangfold noe å si for hva du tenker at du kan gjøre/ikke kan gjøre?)

Inkluderende undervisning

Demokrati og medborgerskap er ikke bare et av tre tverrfaglige tema i Fagfornyelsen, det står også i formålsparagrafen i opplæringsloven. En annen overordnet målsetting for skolen er å utjevne sosiale forskjeller mellom elever gjennom undervisningen. I ICCS-undersøkelsen, som også denne skolen deltok i i både 2009 og i 2016, kom det frem at det er forskjeller i elevers kunnskap om demokratiske spørsmål (forskjellene gjelder for hele landet). Disse forskjellene følger et bestemt mønster, slik at gutter har mindre kunnskap enn jenter, elever med foreldre som har lavere utdanning eller elever som snakker et minoritetsspråk hjemme, har lavere kunnskap om demokratiske spørsmål enn elever som er bedre økonomisk stilt, eller som snakker norsk med foreldrene sine hjemme. Alt dette er forskjeller i utdanning som er godt kjent fra mange fag.

1. Hvordan arbeider du/dere/denne skolen for å legge opp undervisning på en mest mulig inkluderende måte, både i klasserommet, men også mot storsamfunnet? (hvordan lykkes dere? – nasjonale prøver eller kartleggingsprøver vil ofte kunne gi en pekepinn om dette)
2. Hva mener du er viktig å tenke på når du skal tilrettelegge for undervisning til demokrati i en mangfoldig elevgruppe?
3. Har mangfold noe å si i måten du jobber for å skape et demokratisk klassefelleskap i din elevgruppe? Hvilke hensyn må du ta? Hva gjør du helt konkret?
4. Opplever du at det eksisterer noen faktorer som fremmer eller hindrer din mulighet som lærer til å gjennomføre undervisning til demokrati og medborgerskap?
5. Har arbeidet med inkludering vært en langvarig strategi, eller har dere endret strategi underveis? Hva har dere eventuelt gjort hvis dere har endret strategi?
6. Får dette følger for hvordan dere legger opp undervisning i det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap?

Politisk mestringstro

1. Hva legger du i begrepet mestringstro knyttet til elevers opplæring i demokrati og medborgerskap?
2. Hvordan jobber du med politikk/politiske temaer i klasserommet?
3. Hva vil du si skaper selvtillit til fremtidig (*politisk*) deltakelse hos elevene?
4. Er det noen temaer/metoder/faglig innhold som du har merket skaper politisk engasjement/motivasjon hos elevene?
5. I teorien snakker man ofte om «empowermet» altså å ansvarliggjøre elever, slik at de selv føler et ansvar for samfunnet rundt seg. Har du noe tanker rundt ditt konkrete arbeid i klasserommet med tanke på å ansvarliggjøre elevene dine?

Avslutning

- Hva anser du som de største utfordringene for den tverrfaglige satsingen på demokrati og medborgerskap i Fagfornyelsen (K20)? (organisatorisk på skolen eller mellom lærerne på skolen, pensum, timeplan, læringsmål, forhold ved elevene, forhold ved undervisningen, andre ting)
- Er det noe vi burde ha spurt deg om når det gjelder undervisningen i demokrati og medborgerskap i ungdomsskolen eller i lærerutdanningen som du ønsker å legge til?

Til lærere som vil delta i forskningsprosjektet

Democracy, Equality, Learning and Mobilisation for Future Citizenship (DEMOCIT)

Forskningsprosjektet DEMOCIT handler om hvordan lærerutdanningen kan utvikles for å redusere forskjeller i norske ungdomsskoleelevers demokratikunnskap og deltakelse i demokratiet nå og i framtida. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

DEMOCIT kombinerer forskning om ungdoms demokratiforståelse, demokratiske holdninger og samfunnsdeltakelse med didaktikk og læreres praksis med formål om å utvikle lærerutdanningen slik at alle elever, uavhengig av ulikheter i bakgrunn, kan utvikle evne og vilje til demokratisk deltakelse og tro på at slik deltakelse nytter. DEMOCIT vil styrke det tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap* i skolen så vel som i lærerutdanningen ved å finne ut hvordan ungdoms egne livs- og hverdags erfaringer kan gjøres mer relevante i undervisningen. Forskningsspørsmålene som vi ønsker din hjelp til å undersøke, er:

- Hvordan kan skolens undervisning i demokrati og medborgerskap tilrettelegges for å inkludere alle elever uavhengig av ulikheter i elevenes bakgrunn?
- Hvordan kan skolen bidra til å styrke elevene som aktive samfunnsborgere nå og i framtida?

Anonymiserte resultater fra dette prosjektet skal brukes til å utvikle samfunnsfaglærerutdanningen ved OsloMet - storbyuniversitetet, og vil inngå i planarbeid og undervisning der. Vi vil også skrive rapporter og artikler hvor vi bruker anonymiserte forskningsresultater. Disse rapportene og artiklene kan leses og brukes av alle.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Fakultet for lærerutdanning og internasjonalisering (LUI) og forskningsinstituttet NOVA, begge ved OsloMet, er ansvarlig for DEMOCIT. Prosjektet gjennomføres i samarbeid med Redd Barna, Wergelandssenteret (the European Wergeland Center) og har en referansegruppe bestående av samfunnsfaglærere og lærerutdannere fra OsloMet, Universitetet i Sørøst-Norge samt lærerutdanningen ved Universitetet i Karlstad. Prosjektet er finansiert av Norges forskningsråd og skal munne ut i konkrete omlegginger av lærerutdanningen ved OsloMet

samt bidra til utvikling av prosjektene *Demokratiopplæring på Utøya* (Wergelandssenteret) og *Barnas Valg* (Redd Barna).

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du blir invitert til å delta i studien fordi skolen hvor du er ansatt, deltok i *The International Civic and Citizenship Education Study* (ICCS) i 2016. Vi har valgt ut et sett av disse skolene for å undersøke demokratiundervisningen og få intervjuer skoleleder, lærere og elever.

Hva innebærer det for deg å delta?

Vi ønsker å intervjuer deg om hvordan du arbeider med det tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap* i Fagfornyelsen, hvordan du planlegger for å innlemme dette temaet i undervisningen og i hvilken grad undervisningen legger vekt på å stimulere elevens demokratiske deltakelse. Siden det er kjent at elevens demokratikunnskap og politiske mestringstro henger sammen med sosiale forskjeller i elevenes bakgrunn, ønsker vi også at intervjuet skal handle om hvordan undervisningen legger til rette for å inkludere alle elever. Av hensyn til smittevernrestriksjonene under covid-19 pandemien ønsker vi at intervjuet skal foregå via en digital plattform, fortrinnsvis Zoom eller Teams.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg eller for skolens nåtidige eller fremtidige kontakt med lærerutdanningen ved OsloMet hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med norsk personvernregelverk.

Behandlingsansvaret for intervjudataene vil være delt mellom forskningsinstituttet NOVA og Fakultet for lærerutdanning og internasjonalisering (LUI), begge ved OsloMet. I databehandlingen vil vi erstatte dine personopplysninger (navn, skole) med en kode som oppbevares adskilt fra øvrige data. Lydfilen og bildefilen fra intervjuet vil bli lagret i Tjeneste for sensitive data (TSD) <https://www.uio.no/tjenester/it/forskning/sensitiv/mer-om/> som brukes til all lagring av data fra DEMOCIT. TSD krever totrinns autorisering for tilgang, og ingen utenfor prosjektgruppen vil ha innsyn i disse dataene. I prosjektgruppen er det forskerne Idunn Seland (LUI/NOVA), Anders Granås Kjølsvold (LUI), Evy Jøsok (LUI) og masterstudenten Mona Paulsmoen som vil arbeide med dataene fra intervjuet.

I publikasjoner fra prosjektet vil ingen skoler eller enkeltpersoner kunne gjenkjennes.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes i 2023, og transkriberte intervjuer arkiveres hos Norsk senter for forskningsdata (NSD). Lyddopptak og bildeopptak fra intervjuet slettes ved prosjektavslutning. Ved å lagre anonymiserte data etter prosjektslutt ønsker vi å gjøre datamaterialet i DEMOCIT tilgjengelig for fremtidig forskning. Slik bruk av materialet vil imidlertid kreve søknad om tilgang, slik at materialet ikke vil ligge åpent i NSDs arkiver.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss lov til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NOVA og Fakultet for lærerutdanning og internasjonalisering ved OsloMet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Forskningsprosjektet DEMOCIT har egne nettsider, hvor du kan lese mer om bakgrunn, formål og forskningsspørsmålene i prosjektet

<https://www.oslomet.no/forskning/forskningsprosjekter/demokrati-lering-mobilisering-unge-medborgere>

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter til innsyn eller sletting av data, ta kontakt med:

- Prosjektleder Lihong Huang, e-post lihong.huang@oslomet.no tlf.: 41 1 63 458 eller ansvarlig for datainnsamling i DEMOCIT arbeidspakke 4, forsker Idunn Seland, e-post idunn.seland@oslomet.no, tlf.: 975 45 652
- OsloMets personvernombud: Ingrid Jacobsen, e-post ingrid.jacobsen@oslomet.no, tlf. +47 67 23 55 34/+47 993 02 316

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD-vurderingen av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen
Lihong Huang
Prosjektleder

Samtykkeerklæring

Følgende erklæring skrives ut, signeres og enten: a) scannes og sendes på e-post til universitetslektor Evy Jøsok, evjo@oslomet.no eller b) fotograferes med mobilkamera og sendes som MMS til Evy Jøsok, tlf.: 915 98 131.

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet DEMOCIT, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju via digital plattform (Zoom eller Teams) med opptak av lyd og bilde

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: NSD-godkjenning

Datainnsamlingen og behandlingen av persondata i prosjektet har fått tilråding fra NSD og ble gjort gjennom DEMOCIT-prosjektet.