



Bachelorgradsoppgave

Demokratiopplæring i ungdomsskolen

Forståelse av Kunnskapsløftet og mulige undervisningsmetoder

Democracy education in lower secondary school

Understanding Kunnskapsløftet and possible teaching methods

Forfatter:
Trine Valø

GLU360

Bachelorgradsoppgave i Grunnskolelærerutdanning
for 5.-10.trinn

Lærerutdanning

Høgskolen i Nord-Trøndelag - 2015



HINT

**SAMTYKKE TIL HØGSKOLENS BRUK AV KANDIDAT-,
BACHELOR- OG MASTEROPPGAVER**

Forfatter(e): Trine Valø

Norsk tittel: Demokratiopplæring i ungdomsskolen
- Forståelse av Kunnskapsløftet og mulige undervisningsmetoder

Engelsk tittel: Democracy education in lower secondary school
- Understanding Kunnskapsløftet and ideas for teaching method

Studieprogram: Grunnskolelærerutdanning 5.-10. trinn

Emnekode og navn: GLU360



Vi/jeg samtykker i at oppgaven kan publiseres på internett i fulltekst i Brage, HiNTs åpne arkiv



Vår/min oppgave inneholder taushetsbelagte opplysninger og må derfor ikke gjøres tilgjengelig for andre

Kan frigis fra: _____

Dato: 25.05.2015

Trine Valø

underskrift

underskrift

underskrift

underskrift

Innhold

1.0 Innledning.....	1
2.0 Teori.....	3
2.1 Hva er demokrati?	3
2.2 Forskning på området	3
2.3 Demokrati i styringsdokumentene.....	5
2.4 Demokratididaktikk	6
3.0 Metode	7
3.1 Etske betraktninger	9
3.2 Utvalg.....	10
3.3 Analysemetode.....	10
4.0 Funn i undersøkelsen.....	10
4.1 Elevdemokrati.....	11
4.2 Egen praksis.....	11
4.3 Forståelse av læreplanen	13
5.0 Drøfting.....	14
5.1 Hva innebærer demokratiopplæring?.....	14
5.3 Demokratiopplæring i alle deler av Kunnskapsløftet.....	15
5.2 Praksis i klasserommet	18
5.4 Drøfting av metode	20
6.0 Konklusjon	21
7.0 Litteratur.....	23

Sammendrag

Demokratiopplæring er en sentral del av den norske skolen. Vi skal gjennom opplæringen i grunnskolen danne mennesker som kan ta vare på det samfunnet vi har skapt. Samfunnet vårt preges av demokratiske verdier som likeverd, respekt, likhet for loven, ytringsfrihet og lik stemmerett for alle. Lærerne i skolen har med andre ord en viktig jobb. Jeg har undersøkt hvordan lærere oppfatter demokratiopplæring gjennom Kunnskapsløftet, hvor de mener demokratiopplæring er omtalt, og hvilke lærere som har ansvar for elevenes demokratidanning. I tillegg har jeg spurt om hvordan de underviser i demokrati. Resultatene blir videre sett i sammenheng med teori på området. Det viser seg at vi har forbedringspotensial på begge områder. Lærerne kan jobbe seg lenger inn i Kunnskapsløftet slik at undervisning gjenspeiler læreplanen bedre, og om man leser litteratur på området vil man finne et hav av didaktiske muligheter. Studier viser at norske elever har gode kunnskaper om demokrati, men det betyr ikke at vi skal slutte å jobbe for å få den beste utdanningen på området. Oppgaven vil gi et lite innblikk i dette.

1.0 Innledning

I en globalisert verden der man må forholde seg til land langt unna ens eget hjemland, både i distanse og styresett, vil en solid demokratiopplæring være av betydning. Demokratiet vi har i Norge er ingen selvfølge. Det tar ikke vare på seg selv. Vi trenger innbyggere og medborgere som har kunnskap om vårt eget styresett og som er i stand til å kunne se kritisk på hvordan myndighetene forvalter vårt land. Ikke bare skal vi være med på å skape sivile medborgere, noen vil selv sitte i høye offentlige posisjoner og være den som tar avgjørelser på vegne av den norske befolkningen. Da er det viktig at våre fremtidige menn og kvinner har et godt grunnlag for å være forvaltere av et politisk styresett en kan stå for ovenfor enhver. Det økende mangfold i skolen er også en utvikling ved samfunnet søm aktualiserer behovet for en mer bevisst holdning rundt hva demokrati er, og hvilke spilleregler man bør følge. De mange ulike kulturene utfordrer gjeldende samfunnsnormer og krever en tilpasning. Vi opplever i tillegg stadig trusler mot demokratiet og en demokratisk styringsmåte: 22. juli, Andre verdenskrig og de siste tids terrorhandlinger i Paris og Danmark kan stå som nære eksempler på at demokratiet stadig blir utsatt for angrep og trenger dermed stødige bein å stå på. I Norge har særlig 22. juli blusset opp debatten om demokratiopplæring.

Jeg er på vei til å bli utdannet lærer for 5.-10.trinn i grunnskolen. Gjennom faget samfunnsfag har jeg blitt bevisst på ansvaret vi har for å utdanne elever som etter hvert skal forvalte Norges demokrati. Etter at jeg begynte ved lærerutdanningen ved HINT har jeg møtt mange samfunnsengasjerte unge mennesker. Det er en helt annen opplevelse enn den jeg har erfart i ungdomsskole og videregående skolegang. Jeg har opplevd klasser som ikke vil diskutere noen ting, og som kommer med oppgitte blikk når elever ville ha en meningsutveksling rundt avgjørelser som var relevante for klassen, fagstoff, og oppgaver. Ute i praksisfeltet har jeg erfart at lærere i skolen ikke forholder seg til den generelle delen av Kunnskapsløftet. de forholder seg for det meste til kompetansemålene og er svært opptatt av sitt eget fag. I undervisningen ved HINT har jeg funnet ut at den generelle delen er svært relevant for min praksis som lærer, og mandatet skolen har er ikke bare nedfelt i kompetansemålene i læreplanen for hvert enkelt fag. Den demokratiske dannelsen til elevene blir i rikt monn omtalt i både den generelle delen, læringsplakaten, opplæringsloven og prinsipper for opplæringen, som alle er en del av styringsdokumentene som alle lærere må forholde seg til.

Jeg ønsker derfor å sette søkelyset mot disse to aspektene ved opplæringen i demokrati. Hvordan forstår lærere Kunnskapsløftet når det kommer til demokrati, og hvordan kan man undervise i demokrati. Kunnskapsløftet er dokumentet all undervisning skal planlegges ut fra, og er selve grunnlaget for all undervisning, også demokratiundervisning. Altså først hvordan lærere oppfatter sitt mandat gjennom Kunnskapsløftet, for så å foreslå og drøfte didaktiske muligheter for gjennomføring av mandatet.

Som teoretisk grunnlag bruker jeg blant annet den forholdvis nylig gjennomførte ICCS-studien. Det er en internasjonal studie som kartlegger hvordan demokratiopplæring blir ivaretatt gjennom å spørre elever, lærere og skoleledere en rekke spørsmål som omhandler emnet. I tillegg vil det bli lagt stor vekt på hvordan gjeldende læreplan omtaler demokratiopplæringen, siden det er disse føringene en lærer alltid vil måtte forholde seg til i planleggingen av undervisningen. For å drøfte hvilke didaktiske valg en kan gjøre med tanke på undervisning i demokrati vil jeg bruke Janicke Heldal Stray og Kjell Lars Berge, Trond Solhaug og Kjetil Børhaug, og Heidi Biseth og Janne Madsen sine arbeider på området. Disse har alle forsket og skrevet bøker på området.

Jeg skal gjennom bruk av teori, tidligere forskning og egne intervju drøfte hvor og hvordan demokratiopplæring er tatt opp i Kunnskapsløftet, og hvordan demokratiopplæring kan gjennomføres. Problemstillingen for oppgaven har blitt formet deretter og lyder som følgende: *Hvordan forstår to lærere Kunnskapsløftet med tanke på demokratiopplæring? Hvilke didaktiske implikasjoner får det for praksis i skolen?*

Grovinnndelingen i oppgaven, slik du kan se av innholdsfortegnelsen er; Teori – Metode – Resultat – Drøfting. Først vil jeg presentere teori som kommer til å bli bruk i drøftingen av resultatene fra intervjurunden. Så vil jeg gi en redegjørelse for metoden og hvilke valg jeg gjorde i forbindelse med den. Deretter følger resultatene fra undersøkelsen. Kapitlet er delt inn i 3 kategorier, og dataene fra intervjuene blir, der det er mulig, sammenlignet fortløpende. Etter resultatkapitlet blir resultatene satt i sammenheng med teori for å kunne drøfte de opp mot hverandre. Gjennom drøftingen vil jeg prøve å komme fram til et mulig svar på problemstillingen. En synliggjøring av svaret jeg har kommet fram til vil du finne i det siste kapitlet *Konklusjon*.

2.0 Teori

2.1 Hva er demokrati?

Først en liten innføring i hva demokratibegrepet kan inneholde. Ordet demokrati kommer fra de greske ordene *demo* og *krati* som direkte oversatt blir henholdsvis folk og styre, derav folkestyre (snl.no). Dette er den korte definisjonen, men demokrati er et begrep med et langt bredere innhold. Begrepet inneholder en rekke faktorer som spenner seg fra formelle lover til indre holdninger og verdier. Det finnes heller ikke noe fasitsvar på hva demokrati er.

Innholdet er ikke fastsatt og det er fullt mulig å debattere hvilke kriterier som må være oppfylt før en stat kan påberope seg å være et demokrati. At Norge er et demokrati har vi hørt mange ganger, men hva vil det egentlig si? I mange fagtekster vil man finne noen gjengangere som er med på å definere demokrati. The Economists (2013) rapport om demokratiets tilstand nevner blant annet at en regjering som er basert på at flertallet bestemmer, frie og rettferdige valg, beskyttelse av minoriteters rettigheter og respekt for grunnleggende menneskerettigheter er viktige kjennetegn på demokrati. Andre framstående komponenter i et velfungerende demokrati er ytringsfrihet og likhet for loven så vel som likeverdighet. Demokrati kan oversettes med folkestyre og trenger følgelig folk som deltar. Men demokrati er ikke bare en måte og styre et land på. Demokrati handler også om levemåte og indre verdier og holdninger. EU har blant annet et mål om å utvikle et felles demokratisk *verdigrunnlag* og dermed utvikle en felles demokratisk identitet, slik at konflikter lettere kan løses (Stray 2011). Også i ICCS-rapporten fra 2009 skriver de om et sett av oppfatninger og en orientering mot bestemte verdier og holdninger som veien mot evne og vilje til engasjement og handling (Mikkelsen og Fjeldstad ifølge Fjeldstad, Lauglo & Mikkelsen 2011). Dermed blir demokrati noe som må utvikles hos hver enkelt, og ikke bare hos den offentlige staten. Å se demokratisk kompetanse som kun deltagelse ved valg vil være en snever måte å tolke begrepet på. Denne vide forståelsen kommer fram i Kunnskapsløftet, som er den gjeldende læreplanen som alle lærere må forholde seg til når de jobber i skolen.

2.2 Forskning på området

ICCS-undersøkelsen, *International Civic and Citizenship Education study*, er en internasjonal studie som undersøker hvordan ulike grupper ser på demokrati, medborgerskap og demokratiopplæring. Mange ulike spørsmål rundt temaet besvares av elever, lærere og skoleledere. Undersøkelsen ble gjennomført i 2009 i 38 land fordelt på 5 verdensdeler. Resultatene fra undersøkelsen viser at norske elever besitter gode demokratiske verdier, tolerante holdninger og har tillit til samfunnsinstitusjoner. Den viser også at elevene har planer om fremtidig deltagelse (Mikkelsen Fjeldstad og Lauglo 2011). Faktorer som kan være

verdt å ta tak er at guttene skårer noe lavere på støtte til kvinners rettigheter i samfunnsliv og politikk, enn jentene. Undersøkelsen avdekker også en noe lavere støtte til innvandreres rettigheter sammenlignet med uttrykt støtte til folkegrupper mer generelt (ibid.)

«Samfunnet forventer at skolen arbeider med å utvikle demokratirelaterte kunnskaper og ferdigheter og også aktivt påvirker elevenes oppfatninger og holdninger. Det skal særlig skje i Samfunnsfag og faget Religion med livssynsorientering og etikk» (Mikkelsen 2011, s.98). Dette sitatet vitner om en oppfatning av at noen fag kan synes å ha et slags hovedansvar for demokratiopplæringen. Når man ser på hvilke faktorer som viser seg å ha sammenheng med kunnskapsnivå og engasjement hos elevene kan man trekke frem 4 ting. Den aller tydeligste sammenhengen finner man til hvor politisk engasjert foreldrene er. Dette viser seg altså å ha stor betydning for elevene. Mer engasjerte foreldre gir både mer kunnskap og mer engasjement hos elevene (Mikkelsen, Fjeldstad & Lauglo 2011). Karakteren i samfunnsfag viser seg i tillegg å ha en positiv sammenheng med engasjementet hos elevene, men også matematikkarakteren, som forklares med at evne til logisk resonnement er viktig for elevenes skår på testen. I tillegg vil åpent klasseroms klima spille en rolle (Mikkelsen, Fjeldstad & Lauglo 2011). «Både ICCS-studien og den tidligere CivEd-studien legger vekt på elevenes oppfatning av åpenhet i klasserommet. En slik åpenhet regnes som viktig for 99 framveksten av gode demokratiske ferdigheter og kulturer» (Torney-Purta 2001 ifølge Mikkelsen et.al. 2011).

Heidi Biseth er stipendiat ved Høgskolen i Oslo og har forsket på hvordan demokratiopplæring skjer i praksis, og har kommet fram til at lærere har gode kunnskaper om det politiske systemet. Det de ikke har et like reflektert syn på er hva demokrati innebærer i praksis, i dagliglivet (Biseth ifølge Nøra 2010). Lærerne oppgir at de synes at elevenes evne til å kunne stå for egne meninger er det viktigste med demokratiopplæringen, mens det å delta aktivt i politikken er det minst viktige (Mikkelsen, Fjeldstad og Lauglo 2011). Det samme kommer fram av Biseth (2010) sine undersøkelser, som viser at lærerne ikke snakker om hva demokrati betyr i praksis til elevene i skolen. Lærerne i ICCS-studien ble også spurt spørsmål om hvor fortrolig de følte seg med emnene som inngår i demokratiopplæringen, og hvilke arbeidsmetoder de bruker. Lærerne svarte at de føler seg meget fortrolig med de aller fleste emnene. På spørsmål om arbeidsmetoder svarer 17% av de spurte lærerne på 8.trinn at de ofte eller svært ofte bruker rollespill i demokratiundervisningen, mens hele 88% bruker arbeid med lærebøker ofte eller svært ofte (Mikkelsen, Fjeldstad & Lauglo 2011).

2.3 Demokrati i styringsdokumentene

Det er flere plasser i den gjeldende læreplanen som omtaler demokratisk danning/opplæring, og man kan si at en demokratisk tankemåte gjennomsyrrer hele læreplanen. Om man reflekterer rundt hva målet med hele læreplanen skal være for hver enkelt elev finner man i bunn og grunn at den norske skolen gjennom LK06 skal skape mennesker som er til gagn for samfunnet, har respekt for andre mennesker og kan og samarbeide med andre. Slike egenskaper kan man finne igjen i demokratier verden over. I den generelle delen i Kunnskapsløftet er det omtalt 6 aspekter ved mennesket som man søker å utvikle for å kunne skape «det integrerte mennesket» etter endt 10-årig grunnskoleutdanning. Alle de seks menneskelige egenskapene har en demokratisk forankret grunnsyn. Om det meningssøkende mennesket står det blant annet om utvikling av gjensidig respekt og toleranse, som begge er demokratiske verdier. Om det skapende mennesket står det at man må få kunnskap om hvordan prøving og feiling opp gjennom tidene har skapt den konstitusjonelle styreform og kollektive ordninger. Om det allmenndannede mennesket står det at man må skape felles referanserammer, bakgrunnskunnskap og dannelse slik at samfunnet fortsetter å være demokratisk også når de yngre generasjonene skal ta over som makthaverne (LK06).

I formålsparagrafen finner vi også en tydeliggjøring av skolens rolle når det gjelder opplæring til demokrati. Det står eksplisitt uttrykt slik i paragrafen: «Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den enskilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte» (Opplæringsloven, 1998, § 1-1). Flere aspekter i formålsparagrafen peker også mot det samme, slik som retten til medvirkning og medansvar, solidaritet og likeverd, og det å skape engasjement. I tillegg har Kunnskapsløftet egne kompetansemål for elevrådsarbeid, og i innledinga står det at fagområdet skal utvikle elevenes demokratiforståelse og evne til demokratisk medvirkning fram mot aktivt medborgerskap. Etter den generelle delen i Kunnskapsløftet finner man Prinsipper for opplæring og Læringsplakaten, og der finner man igjen skolens ansvar for opplæring i, gjennom og for demokrati uttrykt ved flere anledninger (LK06). Det er dermed liten tvil om at skolen bærer ansvar for ei opplæring som skal skape et fremtidig demokrati og demokratiske medborgere i landet vårt.

Mange vil lett kunne gi samfunnsfag hovedansvaret for demokratisk opplæring, og dermed samfunnsfaglæreren. Samfunnsfag blir trukket fram ved flere anledninger (Solhaug og Børhaug 2012 og Mikkelsen 2011). I formålet til faget står det også følgende:

«I eit demokratisk samfunn er verdiar som medverknad og likeverd viktige prinsipp. Sentralt i arbeidet med samfunnsfaget står forståinga av og oppslutning om grunnleggjande menneskerettar, demokratiske verdiar og likestilling. Faget skal stimulere til og gi erfaring med aktivt medborgarskap og demokratisk deltaking» (LK06 s.71).

Man forstår av sitatet over at samfunnsfag har en sentral rolle i elevenes opplæring med tanke på demokratiske kunnskaper og ferdigheter. Men det står verken i den generelle delen eller i samfunnsfag sin læreplan at samfunnsfag sitter med hovedansvaret for at elevene utvikler seg til demokratiske medborgere. Den generelle delen av Kunnskapsløftet sier noe om hva alle lærere må ta med seg inn i sin praksis som lærere. Dermed pålegger den generelle delen alle lærere å drive en opplæring som gjør elevene rustet til å delta i et demokratisk samfunn, uansett hvilket fag de underviser i. Et ønske om å delta er ikke noe man lærer bort gjennom konkret faktaundervisning. Man kan ikke tvinge et verdigrunnlag på noen. Dette er en utvikling som alle lærerne må legge til rette for i skolen.

Nytt av inneværende skoleår, 2014/2015, er også at elevene på ungdomstrinnet skal ha et valgfag. Blant de 14 valgfagene skolene har anledning til å tilby finner vi *Demokrati i praksis*. Dette viser igjen hvor sentral demokratiopplæring står i Kunnskapsløftet. Man finner også igjen arbeid med demokratiske verdier i læreplanen for Religion, livssyn og etikk (LK06). Nå har jeg vist hvor man kan finne skolens mandat for opplæring i demokrati, og man finne det overalt. Likevel har Stray (2011), etter en gjennomgang av styringsdokumentene, konkludert med at demokratiopplæring har havnet i bakleksa hva fokusområdet angår. En annen gjennomgang av læreplanene konkluderer med at demokrati og menneskerettigheter er tilstrekkelig ivaretatt (Mikkelsen og Fjeldstad 2011 ifølge Biseth og Madsen 2014).

2.4 Demokratididaktikk

Fordi det har blitt satt fokus på demokratiopplæringen i skolen og hvilke faglige valg lærere må gjøre når de skal undervise, har det utviklet seg en slags egen didaktikk knyttet til fagområdet. I tillegg til kunnskap *om* demokrati må elevene få opplæring *for* og *gjennom* demokrati (Stray 2011). Leif Sletvold (2014) har skrevet om hvordan mennesker som har kjempet for sine rettigheter kan være viktige forbilder for kommende generasjoner. Mange ganger har vi sett at menneskerettigheter blir brutt uten at omverdenen klarer å stanse overgrepet. Som Sletvold (ibid.) så treffende skriver «Et reelt demokrati forutsetter medborgere som kan rope et varsko når grunnleggende verdier er truet». Vi har eksempler fra Norge i nyere tid som viser at det også her trengs kritiske sjeler. Sex mellom homofile ble

ikke lovlig før i 1972, og det var først i 2009 at homofile fikk lov til å gifte seg på lik linje med heterofile (sml.snl.no). Amnesty kritiserer Norge for brudd på menneskerettighetene i behandlingen av spesielt transpersoner (nrk.no), og flere medlemsland i FN kritiserer Norge for deres behandling av mindreårige asylbarn (fn.no).

Line Wittek (2012) har skrevet om hvordan dialogen kan være en del av demokratiundervisningen og argumenterer for dialogen som en metode. Hun skriver at dialogiske strukturer fremmer læring generelt og demokrati i praksis spesielt (Wittek 2012). Hun baserer seg på Bakhtins (1981 ifølge Wittek 2012) tanker om dialog som et instrument for å kommunisere og dele erfaringer med andre for å skape ny lærdom. En viktig forutsetning for at dialogen skal fungere som redskap er deltagelse. Wittek (2012) definerer deltagelse som delt forståelse, orientering og koordinering av sine handler mellom to eller flere personer, skriver at forpliktelse til å engasjement er noe vi bør tilstrebe i norske klasserom siden styringsdokumentene krever dette av skolen.

For å kunne legge til rette for en god dialog i klasserommet nevner Wittek (2012) autentiske spørsmål, opptak og høy verdsetting. Med autentiske spørsmål menes det spørsmål som ikke har noen forhåndsgitt fasit. Elevenes egne tanker og refleksjon rundt spørsmålet er et avgjørende bidrag. Opptak er hvordan læreren responderer på svaret. Her blir det viktig å ta tak i det eleven har sagt og bruke det for å komme videre i samtalen. Høy verdsetting handler om at svarene elevene kommer med blir tatt på alvor, og man vil kunne formidle høy verdsetting gjennom å et godt opptak (Wittek 2012). Noen ganger kan oppleve i klasserommet det vi kan kalle for gyldne øyeblikk av engasjement og meningsytring, og det kan være vel verdt å ta tak i disse mulighetene (Solhaug og Børhaug 2012).

I forlengelse av den lærerstyrte og planlagte dialogen ligger det muligheter i å legge til rette for diskusjon i klasserommet. Klasserommet er et offentlig rom som kan gi elevene mulighet til å trene på å uttrykke sine meninger, og modifisere eget syn gjennom å lytte til andre synspunkter (Stray 2011). Demokrati forutsetter deltaking, og medborgerskap innebærer all deltaking i det sosiale og politiske fellesskapet (Solhaug og Børhaug 2012).

3.0 Metode

Det finnes mange ulike metoder en kan ta i bruk for å samle inn primærdata, og man må i hvert enkelt tilfelle vurdere hvilken metode som vil være mest hensiktsmessig for akkurat det prosjektet. Noe av det første man må ta stilling til er om man ønsker en kvantitativ eller en kvalitativ metode. For min del synes jeg det var mest aktuelt å bruke en kvalitativ metode. Å

bruke en kvalitativ metode vil si at man samler data fra relativt få informanter. Her er intervju en metode man kan bruke for å få utfyllende informasjon fra informanten (Johannessen, Tufte & Kristoffersen 2006). Jeg har valgt å bruke nettopp intervju for å samle data om hvordan lærere underviser i demokrati, og hvordan lærere tolker Kunnskapsløftet med tanke på demokrati. Jeg søker å finne ut hva lærere oppfatter som undervisning i demokrati og hvordan de tolker Kunnskapsløftet. Intervjuet blir her en god framgangsmåte som gir tilgang til personers opplevelse av deres livsverden (Brinkmann og Tanggaard 2012, s.12-16). Intervju egner seg godt for å få frem hva enkeltmennesker tror og mener og hvordan han eller hun fortolker virkeligheten (Postholm og Jacobsen 2011).

Jeg valgte å bruke et semistrukturert intervju, som vil si at deler av intervjuet er planlagt på forhånd, men at det er åpent for avsporinger innenfor rimelighetens grenser. Her gjelder det å være godt forberedt, og bevisst på når man eventuelt bør gripe inn for å få svar på sine spørsmål. Gjennom det semistrukturerte intervjuet vil jeg få mulighet til å la informanten komme med sine tanker, og ha mulighet til å stille utdypende spørsmål der det kan være nyttig.

Noen av oppfølgingsspørsmålene kan karakteriseres som ledende fordi jeg noen ganger måtte prøve å spørre slik at de skjønnte spørsmålet. Om jeg ikke hadde gjort det ville jeg kanskje sittet med et datamateriale som jeg ikke var ute etter i det hele tatt. I planleggingen av intervjuet må man tenke over og velge i hvilken grad man planlegger spørsmål på forhånd, og hvordan man ønsker å strukturere intervjuet. Jeg har prøvd å utforme spørsmål som ikke skulle være for ledende slik at jeg ikke påvirket svarene i en eventuelt ønsket retning. Men ledende spørsmål kan tjene intervjuet på en positiv måte (Kvale 1999). Jeg måtte formulere spørsmålene slik at jeg fikk svar på det jeg ønsket svar på. Hvis spørsmålene blir for vage kan materialet bli mindre valid (ibid.). Jeg nevnte tidligere i kapitlet at jeg valgte å gjennomføre intervjuet som semistrukturert, men ser i ettertid at spørsmålene preges av å være veldig åpne og kan derfor plasseres under det som kalles ustrukturert intervju (Johannes, Tufte & Kristoffersen 2006). Jeg ser også at spørsmålene kunne vært mer konkret, og at svarene da ville blitt mer konkret. Å stille gode spørsmål krever slik jeg ser det svært godt forarbeid. Kanskje hadde det vært en ide å ha to intervjurunder. Da hadde jeg hatt mulighet til å utfylle datamaterialet mitt med flere konkrete eksempler på praksis i skolen.

Lærerne fikk spørsmålene omtrent en uke før intervjuet for å kunne forberede seg litt. Dette kan virke inn på hvilke svar man får.

Jeg har valgt å utføre intervjuene ansikt til ansikt med informanten. Resultater av undersøkelser gjort om intervju som metode innen forskning tyder på at den som blir intervjuet synes det er vanskeligere å snakke usant ved en slik intervjusituasjon (Frey og Oishi 1995 ifølge Postholm og Jacobsen 2011). Om man velger gruppeintervju ville man måtte ta hensyn til at intervjuobjektene kan svare annerledes ut fra frykt for hvordan de fremstår for de andre som blir intervjuet samtidig. Men også ved intervju av enkeltpersoner må man huske at man som intervjuer utøver en påvirkningskraft på intervjuobjektet som kan gi utslag på hvordan den som blir intervjuet svarer (Jacobsen 2005). Man vil alltid risikere at en selv påvirker svar og handlinger hos den som blir undersøkt, enten det er gjennom intervju eller observasjon. En annen svakhet ved intervju av enkeltpersoner alene er at det er tidkrevende, og man har ikke anledning til å hente informasjon fra mange informanter (Postholm og Jacobsen 2011).

Spørsmålene som utgjorde intervjuet ble utformet på en mest mulig åpen måte slik at de ikke skulle styre hvilke svar jeg fikk. Svarene var den informasjonen som skulle skape forståelsen av temaet. Intervjuobjektene la slik premisene for hvordan forståelse og drøfting av dataene kom fram skulle formes. Men det er ikke komme bort fra at jeg likevel legger noen premisser når jeg utformer spørsmålene. Min forforståelse vil uansett være med på å gi noen signaler til intervjuobjektene som igjen vil virke inn på hvordan de svarer. Dette vil så gjøre noe med hvordan jeg senere analyserer og presenterer og drøfter de svarene og resultatene som kom fram gjennom intervjuet.

Andre valg rundt metoden var at jeg valgte å ta opp hele intervjuet på båndopptaker. Ved bruk av båndopptak har man registrert all informasjon man har fått muntlig gjennom hele intervjuet, og kan når som helst gå tilbake og finne alt på nytt (Jacobsen 2005). Jeg har tidligere utført intervju i forbindelser med mindre oppgaver og erfart at det er vanskelig å huske alt som blir sagt. Det er i tillegg distraherende å skulle sitte å ta notater mens man utfører intervjuet. Jeg ønsket å være fri til å følge godt med for å kunne stille gode oppfølgings spørsmål. Når jeg hadde mulighet til å lytte på hele intervjuet i etterkant, og valgte å transkribere det selv om det var tidkrevende. Opplysninger og svar som jeg ikke var bevisst på før jeg skrev ned hele intervjuet kom tydeligere fram gjennom transkriberingen. Prosessen var også nyttig når jeg videre skulle analysere resultatene og framstille de i resultatkapitlet.

3.1 Etiske betraktninger

Kvale (1999 s.65) skriver at «en intervjuundersøkelse er et moralsk foretakende» og sikter blant annet til konfidensialitetshensynet ved framstilling av resultatene av intervjuet og

analysering og drøfting. Jeg intervjuet to lærere som jeg håper har vært ærlige når de har fortalt om sin praksis og sine tanker rundt emnet. Før jeg satte i gang med selve intervjuet informerte jeg informantene tydelig om hva som var emnet for oppgaven og at de ville bli anonymisert ved framstilling av resultater. Når en skal ta i bruk informasjonen man har fått fra informantene, må man være bevisst på hvordan man gjør det. Informasjon kan bli tatt ut av sammenheng for å framstille de resultatene man har forventet eller til og med ønsket seg. Det vil ikke være god etisk bruk av dataene man har hentet inn.

3.2 Utvalg

Det ble gjennomført intervju med to lærere i ungdomsskolen i forbindelse med denne oppgaven. Begge er samfunnsfaglærere, men har ellers forskjellige fag. Den ene læreren, lærer 1, har jobbet i mange år, mens den andre, lærer 2, har jobbet i 4 år, og i tre av dem fulgt *en* klasse på vei fra 8-10-trinn. Lærerne jobber ved den samme skolen. Læreren som har jobbet i mange år har i tillegg jobbet som kontaktlærer for elevrådet på skolen i flere år. Dette gir en bedre innsikt i dette arbeidet og det vil kunne gi noe forskjellige svar fra de to lærerne, med tanke på at den andre læreren ikke har hatt denne muligheten enda.

3.3 Analysemetode

Når jeg i neste kapittel skal analysere resultatene fra intervjuene og prøve å fremstille de for leseren, har jeg valgt å dele dataene inn i tre ulike emner eller kategorier. Kategoriene gjør at jeg kan sammenligne dataene fra begge intervjuene (Jacobsen 2005). Kategoriene har jeg valgt på bakgrunn av svarene jeg har fått. Slik tar man vare på den kvalitative forskningsmetodens krav om en induktiv tilnærming til forskningsdataene (Jacobsen 2005). Kategoriernes navn gjenspeiler i tillegg eksisterende teori og forskning på emnet demokrati i skolen.

4.0 Funn i undersøkelsen

Her vil jeg presentere hva som har kommet fram i de to intervjuene som har blitt gjennomført i forbindelse med denne oppgaven. Funnene blir delt inn i tre kategorier for å systematisere hva som er kommet fram av informasjon. I framstillingen av resultatene har jeg også benyttet meg av det som kalles meningsfortetting. Det vil si at jeg har tatt svarene fra intervjuene og kortet de ned med tanke på antall ord. Muntlig tale er en kommunikasjonsform som åpner for mange utbroderinger hos intervjuobjektet. Det vil da være hensiktsmessig for leseren sin del om jeg komprimerer svarene slik at de blir mer beskrivende med færre antall ord. Kategoriene *Egen praksis* og *Forståelse av Kunnskapsløftet* utgjør den største delen og er også de emnene

som får mest oppmerksomhet i drøftingskapitlet. Jeg har valgt å gi intervjuobjektene navnene lærer 1 og lærer 2. De to lærerne finner du omtalt kort under utvalg i metodekapitlet.

4.1 Elevdemokrati

Lærer 1 svarer at hun tror elevene føler de får være med på å påvirke avgjørelser som har med deres skole og skolehverdag å gjøre, men at det i hovedsak gjelder praktiske ting som for eksempel skoleball eller utforming av uteområde. Hun mener samtidig at det er stor forskjell på de ulike elevrådene. Noen elevråd har engasjert seg i saker som har med undervisning å gjøre i tillegg til de mer praktiske sidene. Lærer 2 tror også elevene føler de blir tatt på alvor, men at det hos noen er ensbetydende med at de får viljen sin, og at det for de vil virke som de ikke blir tatt på alvor når utfallet ikke går deres vei. Lærer 1 har tidligere vært kontaktlærer for elevrådet i en lengre periode og kan fortelle at tidligere elevråd har hatt et eget styre i elevrådet som hadde jevnlig møter med rektor og mener at dette er med på å gi elevene en følelse av å bli tatt på alvor.

Begge lærerne hevder at elevråd fort blir nedprioritert til fordel for fag. Både lærer 1 og lærer 2 er samfunnsfaglærere og føler et visst ansvar for gjennomføring av elevrådsrelatert arbeid utenom møtene. Altså den aktiviteten som elevene driver med i forkant og etterkant av alle møter, i tillegg til andre hendelser eller situasjoner som krever elevrådets oppmerksomhet. De forteller begge at elevråd var et eget punkt på timeplanen, men at det nå er blitt tatt bort uten at de vet hvorfor. De mener at det derfor nå blir enda lettere for lærere å ikke ta tak i elevrådsarbeid i deres egne timer. Lærer 2 uttrykker også en bekymring for at det skal gå bort mange undervisningstimer til dette arbeidet. I tillegg til elevrådsaktiviteten nevner hun elevenes innvirkning på undervisning som en del av elevdemokratiet.

4.2 Egen praksis

På direkte spørsmål om hva læreren gjør i undervisningen for og til demokratisk deltagelse svarer lærer 1 at hun prøver å bruke seg selv mye, og vise elevene hennes eget engasjement for å være et eksempel for etterfølgelse. Hun ønsker å engasjere elevene på den måten. Lærer 1 sier hun prøver å ansvarliggjøre elevene gjennom å få de til å forstå at det er de som skal ta vare på samfunnet i framtiden. Gjennom å bruke eksempler som arbeidsledighetstrygd vil læreren gi elevene et utvidet demokratibegrep, og hun bruker gjerne elevrådet for å illustrere hvordan demokrati fungerer i praksis. Lærer 2 uttrykker også et ønske om å engasjere elevene i egen skolehverdag, men synes det er vanskelig å sette fingeren på hva det er hun gjør helt

spesifikt. Hun peker på at hun lar de få være med å bestemme hvordan undervisningen skal være for at elevene skal forstå at om man engasjerer seg kan man skape forandring.

Lærer 2 forteller at hun flere ganger har brukt rollespill som en del av demokratiundervisningen. Metoden har hun brukt for å gjenskape politiske situasjoner og rettsaker, men sier hun kjenner at det går med mye tid til slikt, og det passer ikke i alle klasser. Likevel synes hun at dette er en måte å lære elevene noe mer på. Læreren føler at elevene sitter igjen med noe de ikke kan få gjennom å bare lese om det i boka. Lærer 1 mener at å vise fram fremtredende personer som har vært med å kjempe for demokratiet slik som Nelson Mandela, Desmond Tutu og Mahatma Gandhi, for å vise at det ikke er en selvfølge at vi har demokrati er viktig. Hun ønsker å vise elevene at «demokrati ikke bare er stemmerett, men også det å bli verdsatt i sitt eget land». Lærer 1 sier det har vært brukt paneldebatt med ungdomspolitikere i forbindelse med valg, med skolevalg i etterkant som en metode i demokratiundervisningen.

Begge lærerne har erfaring med opplegget på skolen ved statlige, fylkeskommunale og kommunale valg. Elevene har fått vært med i valglokale ved siste stortingsvalg, og vært der mens lærerne deres stemte. De organiserte også «mini-valgkamp» på skolen. Elevene fikk velge seg en kjent politiker fra et valgfritt parti, og måtte sette seg inn i deres politikk. De skulle stå på stand og prøve å vinne velgere, så de måtte prøve å sette seg inn i hvilke temaer de ville bruke og hvordan de ville argumentere. Lærer 1 mener at opplegget er godt, og at elevene har godt utbytte av det. Lærer 2 sier at hun legger opp til diskusjoner der elevene får være med og argumenterer for og imot i undervisningen, og at de gjennom dette lærer hvordan de skal løse en uenighet sammen. Hun bruker det mer i 10.trinn enn i 9.trinn fordi hun tror elevene trenger å bli litt mer moden for å få mest mulig utbytte av det.

Lærerne ble spurt om hva de tenker er en demokratisk væremåte, og hvordan de kan skape et åpent klasseromsklima. Lærer 1 svarer at hun mener en demokratisk væremåte går på å stille spørsmål, og få elevene til å komme med egne synspunkter. Hun ønsker å skape et åpent klasseromsklima gjennom å fremme holdninger som toleranse og respekt slik at ingen skal være redde for å ytre sine meninger i frykt for å bli rasket ned på. Lærer 1 peker også på at læreren må være ydmyk for at hun ikke vet alt. Hun mener læreren sammen med elevene må undres sammen og finne svar sammen. Lærer 2 svarer på det samme spørsmålet at for å skape et åpent klasseromsklima vil det kunne være en fordel å ta tak i ulike episoder eller hendelse som skulle oppstå i deres hverdag. Selv om det går på bekostning av fag. Slik at man hele tiden jobber med miljøet i klassen og klasserommet. På spørsmål om hva en demokratisk

væremåte er sier hun at det er for henne å passe på å se alle, og la alle bli hørt. Også det å være ydmyk som lærer, og forstå at det som for noen virker rettfærdig, kan for andre virke urettferdig. Begge lærerne drar altså fram ydmykhet som en kvalitet i en demokratisk væremåte.

En annen side ved selve praksisen og gjennomføring av undervisning som begge nevner er at man må velge ut hva man vil legge vekt på i sine timer. Begge lærerne presiserer at man ikke har tid til å gå gjennom alt like grundig, og at det derfor blir opp til hver enkelt lærer hva de vil legge mer eller mindre vekt på. Man har ikke tid til alt. Lærer 1 sier at for henne er demokratiopplæring helt klart en prioritet. Hun anser det som en svært viktig del av opplæringen, og nevner, i tillegg til fokuset i samfunnsfag på demokrati, at hun bruker engelskfaget som en vei mot kunnskap om demokrati. Lærer 2 sier at demokratiopplæring helt klart er en sentral del av samfunnsfag, men sier ikke noe om at det har spesielt mye fokus. Men hun påpeker at Kunnskapsløftet er så omfattende at prioritering av emnene/kompetansemålene er helt nødvendig.

Den læreren som har jobbet lengst virker å ha et nærmere forhold til hva hun gjør konkret i klasserommet enn læreren som har jobbet i 4 år. Hun uttrykker seg mer sikkert om hva hun tenker er deler av en demokratiopplæring. Lærer to er litt mer nølende, men det trenger ikke å bety at hun verken har færre eller mindre bra metoder. Et nærmere og sikrere forhold til egen praksis kan komme fra mengden og bredden erfaring. Likhetene er uansett mange i hvordan de underviser i demokrati. Begge legger vekt på å engasjere elevene ved å gjøre de bevisst på at de selv er ansvarlige, begge sier at læreren må være ydmyk og at de skal komme fram til løsninger og svar sammen med elevene, og begge tror opplegget rundt «mini» valg ved skolen er noe elevene lærer mye av.

4.3 Forståelse av læreplanen

I intervjuet ble lærerne spurt spørsmål som handler om hvordan de oppfatter demokratiopplæring i Kunnskapsløftet. Spørsmålene gikk på hvordan de oppfatter begrepet, hvor de kan finne demokratiopplæring omtalt, og hvorvidt de føler at de får gjennomført den opplæringen Kunnskapsløftet krever.

Lærer 2 tror Kunnskapsløftet mener at man skal danne eller forme elevene slik at de vet hva et demokrati er, og at de kan gå ut i samfunnet og leve etter de eksisterende normene og reglene. Hun tolker det slik at elevene skal bli gode samfunnsborgere i den forstand at de følger det samfunnet som er etablert. De skal med andre ord passe inn. Lærer 1 tolker at

Kunnskapsløftet vil at vi skal utdanne elevene til å bli medborgere med demokratiske ferdigheter, og tror et av målene må være at elevene skal være i stand til å stille spørsmål ved det andre påstår og sier. Altså en kritisk sans stilt ovenfor informasjon og påstander, både i skolen og ellers i samfunnet.

Lærer 1 mener samfunnsfag har et hovedansvar når det kommer til demokratiopplæring, og henviser til kunnskapsmålene. Hun nevner også norsk og engelsk som fag det er naturlig å trekke inn i demokratiopplæringen. Lærer 1 sier det er noe man gjerne kan ta opp i alle fag. Mener man finner demokratiopplæring omtalt hovedsakelig i samfunnsfag sine kompetansemål. Lærer 2 føler også at samfunnsfag har et visst hovedansvar slik det blir framstilt i formålet til faget og kompetansemålene. Lærer 1 nevner den generelle delen, men sier hun føler at fokuset ikke ligger der. Hun hevder at fokuset, slik hun oppfatter det, ligger på de grunnleggende ferdighetene, fag og faktakunnskaper, og ikke på holdningsskapende arbeid. Lærer 2 nevnte ikke den generelle delen på spørsmål om hvor man kan finne demokratiopplæring i Kunnskapsløftet. Hun blir spurt om hun vet noe om den generelle delen, som et oppfølgingsspørsmål, og kan fortelle at hun ikke har sett på den delen av LK06 på en stund.

Lærer 2 trekker i tillegg fram RLE som et fag der man kan jobbe med demokratiopplæring gjennom å jobbe med etikk og verdispørsmål, men også kunnskapen de tilegner seg om de andre religionene som en vei til demokratisk væremåte. Lærer 1 nevner RLE som et mulig fag som eventuelt har noe mer ansvar enn andre, men påpeker samtidig at alle lærere har et ansvar.

5.0 Drøfting

5.1 Hva innebærer demokratiopplæring?

En av de første aspektene som kan være naturlig å ta tak i når man snakker om demokratiopplæring i skolen er hvilken forståelse lærere har av begrepet. Det er læreren som skal forvalte opplæringen i skolen, og han eller hun blir dermed et svært viktig redskap i elevenes forståelsesprosess. Hva mener læreren demokratiopplæring innebærer? Både i ICCS-studien og læreplanen Kunnskapsløftet står det om utvikling av verdier og holdninger som en viktig del av utviklingen mot å bli en demokratisk medborger (Mikkelsen, Fjeldstad og Lauglo 2011). I intervjuene blir lærerne spurt om hva de legger i demokratiopplæring, og svarene kan dreie mot at utvikling av disse egenskapene ikke står fremst i køen når de skal undervise i demokrati. Lærere synes det er viktigst at elevene kan stå for det de selv mener

(Mikkelsen, Fjeldstad & Lauglo 2011). Lærerne som ble intervjuet gir også uttrykk for dette. Lærer 2 snakker lite om hvordan hun skal lære elevene demokratiske holdninger, og mener selv at det blir mye fokus på faktakunnskaper i undervisningen. Kunnskapen er selvfølgelig en bit av bildet, men også holdninger og verdier (The Economist, Mikkelsen, Fjeldstad og Lauglo 2011, Kunnskapsløftet og Stray 2011). Det kan virke som ut fra svarene i intervjuet at lærerne har et noe snevert syn på hva demokratiopplæring innebærer.

Læreren omtalt ovenfor er ung, relativt nyutdannet og har bare jobbet i 4 år. Kanskje vil en dypere forståelse komme med mer praksiserfaring og lengre erfaring med Kunnskapsløftet. Den andre læreren som ble intervjuet hadde litt mer å si om de mindre håndfaste og mindre konkrete sidene ved demokratiopplæringen, men hun legger mest vekt på kunnskap om og erfaring med demokrati. Den noe begrensede måten å tenke rundt demokrati kan også komme av at det ikke er noe fokus på den generelle delen i Kunnskapsløftet. Svarene fra de to lærerne som ble intervjuet kan tyde på at den generelle delen av læreplanen ikke er et tema i særlig grad for de. Den generelle delen gir skolen et mandat når det kommer til demokratiopplæring som stikker litt dypere enn faktakunnskap og deltagelse.

Jeg vet ikke om elevene sitter igjen med det grunnlaget Kunnskapsløftet sier de skal, men det er en liten tankevekker at lærerne ikke har et enda mer reflektert syn på hva demokratiopplæringen innebærer. Særlig med tanke på at demokratiopplæring blir grundig gjennomgått i deler av Kunnskapsløftet det ikke virker som lærerne har noe nært forhold til. Det ville kanskje vært mulig å sikre at elevene satt med både kunnskaper, holdninger og verdier om den generelle delen hadde vært en mer integrert del undervisningspraksisen. En mulig årsak til at den generelle delen, sammen med andre deler av Kunnskapsløftet, ikke er en stor del av fokusområdet kommer jeg tilbake til litt senere, i drøftingen rundt forståelsen av Kunnskapsløftet.

5.3 Demokratiopplæring i alle deler av Kunnskapsløftet

Begge lærerne som ble intervjuet er samfunnsfaglærere, og har derfor et nærmere forhold til faget enn en lærer som ikke har faget. Det kan være en mulig årsak til at de begge nevner samfunnsfag på spørsmål om de tenker at noen fag har større ansvar enn andre. Lærer 1 nevner samfunnskunnskap som den delen av faget med størst innhold som kan relateres til demokratiopplæring med tanke på kompetansemål. Den grenen innen samfunnsfag nevnes også spesifikt av Solhaug og Børhaug (2012) som sentral for demokratiopplæring. Kan det hende dette faget har det største ansvaret? Også i rapporten fra ICCS-studien om de norske resultatene drar forfatteren fram at samfunnsfag har et spesielt ansvar for utviklingen av

demokratiske ferdigheter, kunnskaper, verdier og holdninger, sammen med RLE (Mikkelsen, Fjeldstad & Lauglo 2011). Den samme studien viser i tillegg klar sammenheng mellom karakteren i samfunnsfag og kunnskaper og ferdigheter i demokrati. Man kan ikke stikke under en stol at samfunnskunnskap har et innhold som går direkte på demokrati som styreform. Av dette kan vi se at læreren legger vekt på kompetansemål som omhandler kunnskap om demokrati, men dette er bare en side av demokratiopplæringen slik den er omtalt og framstilt i Kunnskapsløftet. Man må huske at demokratiopplæringen omfatter også opplæring gjennom og til demokrati og er omtalt langt flere plasser i Kunnskapsløftet enn bare kompetansemålene for samfunnsfag. Demokratiopplæringen er derfor et ansvar alle lærere deler. Det står mye om hvordan demokrati skal være en del av det overordnede målet i skolen i den generelle delen, og den er ikke forbeholdt spesielle fag. Det handler om en helhetlig opplæring som skal gjennomsyre alle ledd i opplæringen. Alle lærere, uansett fag, vil dermed ha et ansvar for demokratiopplæringen.

I tillegg til samfunnskunnskap har også historiedelen et innhold som gir læreren gode muligheter til å undervise rundt dette med demokrati. Man har flere eksempler i historien på at demokratiet er satt under hardt press. Det kanskje mest fremtredende er Hitlers regime under andre verdenskrig. Den type ideologi kan man igjen knytte til dagens høyreekstreme holdninger og handlinger, som kan virkeligjøres på nært plan ved å ta opp Behring Breiviks grusomme handlinger 22.juli 2011. Ekstremistiske og antidemokratiske holdninger kan finnes i vårt eget nærmiljø. Historie er også en del av demokratiopplæringen i skolen. I denne sammenhengen er det viktig å huske at historien ikke bare må gjenfortelles, men i tillegg drøftes og settes i sammenheng med nåtiden.

ICCS-studien viser at karakter i matematikk har betydning for kunnskaper og engasjement (Mikkelsen, Fjeldstad & Lauglo 2011). Lærer to som ble intervjuet er i tillegg til samfunnsfaglærer også mattelærer. I intervjuet ble lærerne spurt om de mener at alle lærere har et ansvar for demokratiopplæringen. Lærer 2 svarer at det tror hun, men trekker fram matematikk som et litt vanskelig fag i denne sammenhengen. Hun mener likevel at det er mulig å utøve demokratiundervisning gjennom en demokratisk undervisning i matematikk. Man kan i dette faget, så vel som i de andre, la elevene få erfaring med hvordan man utøver demokrati ved å la de får være med å bestemme undervisningsmetoder. Slik kan man også her danne demokratiske mennesker selv om ingen av kompetansemålene i matematikk omhandler demokrati direkte. På denne måten kan mattelæreren ta vare på den generelle delen av

Kunnskapsløftet. Det kunne vært interessant å undersøke hvor vidt matematikklærere som ikke har samfunnsfag mener de har ansvar for den demokratiske dannelsen til elevene.

Lærer 1 sier at hun synes grunnleggende ferdigheter har fått mye oppmerksomhet de siste årene, og at dette går på bekostning av demokratiopplæringen. Hun sier også at hun tror dette fokuset har gjort at den generelle delen i Kunnskapsløftet har kommet i bakleksa. Hun la ikke vekt på den generelle delen når hun snakket om hvor i Kunnskapsløftet man finner demokratiopplæring omtalt. Heller ikke lærer 2 la særlig vekt på den generelle delen. Dette på tross av at den generelle delen i høy grad angir hvordan opplæringen i den norske skolen skal gjennomføres av demokratiske prinsipper, kunnskaper, verdier, holdninger og handlingskompetanse (LK06). Stray (2011) skriver om at hun mener demokratiopplæringen blir nedprioritert til fordel for de grunnleggende ferdighetene. ICCS-undersøkelsen viser at norske elever har gode kunnskaper og ferdigheter når det kommer til demokrati (Mikkelsen, Fjeldstad og Lauglo 2011). I den samme undersøkelsen (ibid.) kommer det også frem at lærerne føler seg meget fortrolige eller ganske fortrolige med de aller fleste emnene som inngår i demokratiundervisningen. Vil dette si at vi ikke trenger å ha fokus på demokratiopplæring? Man kan begynne å lure på om både lærere og elever har et så godt og fortrolig forhold til demokrati at vi ikke trenger noe ekstra bevisstgjøring rundt temaet.

Men hvem vet hva det flyttede fokuset vil medføre på lengre basis. Kanskje vil vi om noen år oppdage at vi ikke lenger har så sterke elever med tanke på ferdigheter i og kunnskaper om demokrati. ICCS-undersøkelsen avdekker at gutter har lavere støtte til kvinners rettigheter i politikk og samfunnsliv enn jenter, og at det er lavere støtte med tanke på rettigheter til innvandrere sammenlignet med folkegrupper generelt (Mikkelsen, Fjeldstad og Lauglo 2011). Dette tyder på at det fortsatt er stort behov for fortsatt fokus på holdninger og kunnskap rundt hva demokrati er. Vi lever i et samfunn med en stadig voksende andel innvandrere, og hvordan vi tar imot mennesker fra andre deler av verden er avgjørende. Vi kan velge å la de ta del i samfunnet vårt, med like rettigheter, eller vi kan ende opp med å forskjellsbehandle de. Det er hvordan vi utdanner elever i demokrati i dag som er med på å avgjøre hvordan de vil forholde seg til denne situasjonen i framtiden. Demokratiopplæring er dermed høyst aktuelt.

Begge lærerne sier at de synes at fokuset de siste årene har vært mer på grunnleggende ferdigheter enn på demokratiopplæring. Stray (2011) hevder det samme etter å ha gått igjennom både læreplanen og utdanningspolitiske dokumenter. En annen gjennomgang av læreplanene konkluderer med at demokrati og menneskerettigheter er tilstrekkelig ivaretatt (Mikkelsen og Fjeldstad 2011 ifølge Biseth og Madsen 2014). Om man leser hele læreplanen

vil man finne demokrati og demokratiopplæring omtalt mange steder, og det levnes liten tvil om at elevenes demokratiske kompetanse er en sentral del av politikernes utdanningspolitiske mål. Ingen av de to lærerne hadde satt seg inn i hva som stod i den generelle delen av læreplanen, og det kan være en medvirkende årsak til at de ikke føler at demokratiopplæring får særlig oppmerksomhet. Hvorfor de, tilsynelatende, ikke har noe nært forhold til den generelle delen av Kunnskapsløftet vet jeg ikke. Av egen erfaring vet jeg at hva lærerutdannelseinstitusjonene velger å legge vekt på i sin undervisning er av betydning for hvordan Kunnskapsløftet blir behandlet hos hver enkelt. Men ettersom flere år går forbi og forholdet til den institusjonen man er utdannet ved blir vagere vil det kanskje være skolen der man jobber som ta over som premissleverandør. Jeg har ikke undersøkt forholdet mellom skoleledere og lærere, men det er liten tvil om at skoleledere og skolekultur har stor påvirkning på praksis.

5.2 Praksis i klasserommet

På spørsmål om hva de gjorde i undervisningen for å undervise i, gjennom og for demokrati svarte lærer 2 i undersøkelsen at hun brukte en del rollespill. I ICCS-studien svarer 17% av de spurte lærerne på 8.trinn at de ofte eller svært ofte bruker rollespill i demokratiundervisningen, mens hele 88% bruker arbeid med lærebøker ofte eller svært ofte (Mikkelsen, Fjeldstad og Lauglo 2011). Det kommer fram i intervjuene at begge de to lærerne som er spurt her tror det er vanskelig for mange elever å forstå begrepet demokrati, og de tror det blir veldig høytsvevende og abstrakt. Med rollespill kan en tenke seg at begrepet blir levendegjort og mer tilgjengelig for elevene gjennom at de selv opplever det i praksis. Kanskje kan en vei mot bedre forståelse av hele begrepet være nettopp rollespill.

Lærer 1 drar flere ganger fram at hun liker å gi elevene eksempler på personer som har måttet kjempe for rettighetene sine, og ønsker med det å vise at et velfungerende demokrati ikke er noen selvfølge. Sletvold (2014) skriver om det samme, og mener at et demokrati må ha personer som kan stå opp mot ikke-demokratiske krefter og overgrep i samfunnet. Lærer 1 nevner Nelson Mandela, Mahatma Gandhi og Desmond Tutu som eksempler på forgangspersoner hun bruker i undervisningen. Det kan være lett å se seg blind på tilstanden i Norge, og med god grunn. Sammenlignet med mange andre land har vi det svært godt i Norge, og vi får stadig høre om levekårsundersøkelser der Norge troner på toppen. Men det finnes flere eksempler på at vi også her skal fortsette å ha et kritisk blikk på samfunnet (nrk.no, sml.snl.no og fn.no). Vi må aldri tro at overgrep ikke kan skje i trygge lille Norge. Foregangspersoner som Nelson Mandela og Rosa Parks kan fungere som idealer til

etterfølgelse om man selv skulle bli satt ovenfor en situasjon der menneskerettigheter eller demokratiske verdier blir utfordret.

«Både ICCS-studien og den tidligere CivEd-studien legger vekt på elevenes oppfatning av åpenhet i klasserommet. En slik åpenhet regnes som viktig for framveksten av gode demokratiske ferdigheter og kulturer» (Torney-Purta 2001 ifølge Mikkelsen, Fjeldstad og Lauglo 2011). Men hvordan skaper man et åpent klasseromsklima? Lærer 1 og lærer 2 svarer at de prøver å skape et klasserom der alle tør å si hva de mener, uten å være redd for å bli latterliggjort på noen måte. Et åpen klasserom kan være en viktig forutsetning for å kunne skape en god dialog i klasserommet. Dialog har av flere blitt dratt fram som et viktig redskap i demokratiundervisningen (Witteck 2012; Solhaug og Børhaug 2012). Her kan man planlegge undervisning som baserer seg på dialog med og mellom elevene eller spontant ta tak i *gylne* øyeblikk av engasjement eller meningsytring (Solhaug og Børhaug 2012). Lærer 2 sier at hun synes det kan være nyttig å utnytte saker som kan komme opp uavhengig av om det er planlagt demokratiundervisning. Man må utnytte mulighetene når man får de og tørre å være spontan. Uansett er det viktig å gi elevenes ytringer en respons der du som lærer tar ytringen på alvor og at du bruker den videre i undervisningen.

I den planlagte undervisningen bør man tenke over hvordan man stiller spørsmål slik at elevene ikke tror det finnes et fasitsvar (Witteck 2012). Lærer 1 sier at hun ønsker at både lærer og elever skal undres sammen, og at man i fellesskap kommer fram til svar. Dette gir inntrykk av en holdning der elevenes svar blir reelle innspill i en samtale eller diskusjon. Elevenes innspill må få være med å forme utfallet. Dette skriver Witteck (2012) om, og påpeker at læreren må bruke svarene som elevene kommer med videre i undervisningen for å vise høy verdsetting av innspillene. Med en slik menings- og erfaringsytring i klasserommet gir det mulighet til å formidle hvordan ytringsfriheten, som er en sentral verdi i et demokrati (Mikkelsen, Fjeldstad & Lauglo 2011), kan utøves og tas vare på. Ved å motta elevenes ytringer med respekt, ta de på alvor, og la alle innspill være velkomne kan læreren legge til rette for øvelse i meningsutveksling.

Lærer 2 forteller at hun ved flere anledninger har brukt rollespill i demokratiundervisningen, og at hun tror at dette tilfører elevene noe mer enn hva som er mulig gjennom å lese en tekst i ei bok. Hun problematiserer metoden med at hun føler det går med for mye tid. Her må man prioritere og huske at det er læring som skal stå i fokus. Rollespill kan være en måte å la elevene få erfaring med demokrati i praksis, som samfunnsfag er pålagt gjennom formålet til faget (Kunnskapsløftet).

Ved stortingsvalg og kommunestyre- og fylkestingsvalg avholder skolen der de to lærerne jobber skolevalg. Elevene får prøve seg som politikere ved at skal velge en kjent politiker de skal være på denne dagen. De måtte sette seg inn i politikken til det partiet politikeren tilhørte og bruke argumenter for å vinne velgere når de sto på stand og representerte. En liten «mini-valgkamp» om man vil. I etterkant skulle alle stemme. Ved å gjennomføre et slikt opplegg får elevene erfaring med demokrati i praksis, noe som Biseth (2012) etterlyser i skolen. Hun mener lærerne i skolen fokuserer for mye på fagstoffet rundt demokrati. Funnen hennes kan støttes med resultater som kommer fram av ICCS-studien om viser at lærere synes aktiv deltagelse i politikken er den minst viktige siden ved demokratiopplæringen (Mikkelsen, Fjeldstad & Lauglo 2011). Lærerne i studien oppgir at de synes at elevens evne til å kunne stå for egne meninger er det viktigste ved demokratiopplæringen (ibid.).

Begge lærerne hevder at det ikke er rom for å gå gjennom alle temaer like grundig, og at det blir opp til læreren å vurdere hvilke tema hun ønsker å fokusere mest på. Men den generelle delen og formålet med faget evner liten tvil om at opplæringen skal føre til at elevene har både kunnskap om og ferdigheter i demokratipraksis (Kunnskapsløftet). Derfor burde det være uaktuelt for enhver lærer å prioritere bort demokratiundervisning.

5.4 Drøfting av metode

Valg av metode kan man alltid diskutere. Metoden jeg har valgt er ikke den eneste mulige i denne sammenhengen. For å gi en mer helhetlig forståelse av situasjonen kunne man både observert lærerens praksis i klasserommet og intervjuet elever om hva de oppfatter som en del av demokratiundervisningen. En slik kryssing av metoder gir den som undersøker mulighet til å sammenligne funnene. Kanskje ville det avdekket avvik i informasjonen man har samlet, eller så kan informasjon bli bekreftet, og eventuelt gi en bedre forståelse av det som kommer fram i intervjuet.

Under arbeidet med datamaterialet jeg samlet inn gjennom de to intervjuene ble jeg etter hvert oppmerksom på at jeg ikke hadde så mye konkret informasjon om lærernes egen praksis. Ved utforming av intervjuet hadde jeg en tanke om hvordan de ville oppfatte spørsmålene, og dermed om hvordan de ville svare. Det skulle vise seg at, ikke overraskende sett i ettertid, at de ikke tolket spørsmålene slik jeg opprinnelig tenkte. Slik jeg ser det burde jeg kanskje ha tenkt enda bedre gjennom hvordan og hvilke spørsmål som ble valgt ut til intervjuet. Samtidig vil jeg påpeke at de svarene jeg fikk faktisk påpeker akkurat det jeg var ute etter. Nemlig hvordan lærere i ungdomsskolen ser på egen praksis, hva *de* vurderer som en del av demokratiopplæringen, og hvordan *de* tolker demokratiopplæring i Kunnskapsløftet. Et svar

er ikke bare en gjenspeiling av spørsmålet, men også informasjon om hvordan undersøkelsesenheten faktisk tenker. Man må huske at alle mennesker er ulike og med ulike erfaringer, og vil derfor gi ulike svar på samme spørsmål.

Man må også huske at intervjuobjektet ikke kommer med objektiv informasjon i en intervjusituasjon. Det man får svar på er hvordan informanten har opplevd erfaringene sine, og beskrivelsene blir skapt der og da (Postholm 2005). Den dataen jeg får fra de to lærerne jeg har intervjuet preges i høy grad av subjektivitet. Jeg undersøker altså ikke hva læreren gjør i klasserommet, eller hva Kunnskapsløftet sier at lærerne skal utføre av demokratiopplæring, men hva læreren selv oppfatter hun gjør i klasserommet og hvordan hun oppfatter Kunnskapsløftet. Det vil finnes like mange tolkninger av læreplanen som det finnes lærere.

Intervjuet skal være med på å kaste lys over hvordan læreren mener og tror at demokratiopplæringen faktisk utføres i to klasserom ved en skole i Nord-Trøndelag. Man må huske at å intervju to lærere ved en skole ikke sier noe sikkert om hvordan demokratiopplæringen praktiseres over det ganske land. Jeg kan ikke si noe generelt om hvordan norske lærere underviser i, for og gjennom demokrati ellers i landet. Men jeg kan belyse hvordan demokratiopplæring *kan* drives. Målet er ikke å generalisere, men å vise hvordan to lærere gjør det slik at andre som jobber med undervisning kan bruke og lære av andres erfaringer. Det man kan lære av et slikt «forskningsprosjekt» jeg utfører her er opp til hver enkelt. Overføringsverdien til egen undervisningspraksis er noe hver enkelt lærer må avgjøre. Her må man huske å lese oppgaven sett i sammenheng med sin egen praksis. Her finnes ingen fasitsvar over hva som fungerer eller ikke fungerer, men to læreres betraktninger rundt sin egen praksis.

6.0 Konklusjon

Tilbake til problemstillingen; *Hvordan forstår to lærere Kunnskapsløftet med tanke på demokratiopplæring? Hvilke didaktiske implikasjoner får det for praksis i skolen?* Gjennom intervju av to lærere på en skole i Nord-Trøndelag har jeg sett at Kunnskapsløftet blir forstått slik, når det kommer til demokratiopplæring, at det er gjennom kompetansemålene at læreren skal gi elevene demokratisk kompetanse. Formålet til faget blir nevnt ved en anledning, men verken den generelle delen, Opplæringsloven, læringsplakaten eller prinsipper for opplæring blir nevnt som premissleverandør for undervisning og virksomhet ellers i skolen. Det finnes også en egen læreplan i elevrådsarbeid, men den blir ikke omtalt ved noen anledning. De to lærerne kan fortelle at elevråd tidligere sto på ukeplanen, men når det punktet nå er borte blir

slikt arbeid lett prioritert bort. Begge lærerne oppfatter likevel demokratiopplæringen som en viktig del av undervisningen. Begge legger vekt på at Kunnskapsløftet er så omfattende at man som lærer selv må prioritere hva man velger å legge vekt på. Demokratiopplæring er dermed ikke sikret å bli like godt arbeidet med i alle klasser. Det som mangler er en et nærmere forhold til alle deler av læreplanen. Her kan det være at skoler og lærerutdanningsinstitusjoner har en jobb å gjøre.

Videre har jeg drøftet hvilke didaktiske valg det er mulig å gjøre i forbindelse med undervisning i demokrati. Slik resultatene fra ICCS-studien framstår for Norges del tror jeg det er mye demokratiundervisning som er vellykket. Elevene i Norge skårer jevnt over høyt på nesten alle punkter, men det betyr ikke at de norske lærerne kan ligge på latsiden. Det er altså mange didaktiske muligheter når man skal undervise både i, gjennom og for demokrati. Det er uansett viktig at læreren er godt forberedt og legger til rette for et åpent klasseromsmiljø der alle kan få ytre seg. I samtaler eller diskusjoner må læreren vise at elevenes innspill er reelle og avgjørende for å gå videre i dialogen. Bruk av rollespill, mini-valg og undervisning om forgangspersoner er også virkemidler man kan bruke. En god lærer kjenner klassen sin godt og vet hva som kan fungere, og hva som ikke gjør det.

Virkeligheten er kompleks, og det vil ikke være mulighet til å fremstille hele virkeligheten i en undersøkelse (Postholm og Jacobsen 2011). Hva mitt tema angår vil både lærer og et ukjent antall elever ha innvirkning på situasjonen i klasserommet. Det hadde selvfølgelig vært interessant å undersøke hvordan elevene oppfatter demokratiopplæring og hvilke deler av undervisningen som fører til deres egen deltagelse. Og hva mener elevene selv kan være gode metoder for å drive en opplæring som fører til demokratisk deltagelse. Et annet aspekt jeg tar opp og som hadde vært interessant å se videre på er hvor vidt mattelærere ser på seg selv som lærere med ansvar for demokratiopplæring. Det kunne vært interessant å undersøke hvor vidt matematikklærere som ikke har samfunnsfag mener de har ansvar for den demokratiske dannelsen til elevene. Til slutt vil jeg nevne en kommentar som en av lærerne kom med spontant etter at selve intervjuet var ferdig. Hun ville bare si at hun mente at flere slike samtaler om praksis kunne vært en vei mot bedre praksis. Jeg spurte derfor den andre læreren om hun også tenkte at hun hadde faglig utbytte av en slik samtale, og det mente hun. Kanskje er samtaler med kollegaer om emnet en aktuell vei mot å utvikle praksis rundt demokratiopplæring i skolen. Det hadde vært spennende å undersøke videre.

7.0 Litteratur

Brinkmann, Svend & Lene Tanggaard. 2012. Intervjuet. Samtalen som forskningsmetode. I Svend Brinkmann og Lene Tanggaard. *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal akademiske.

Jacobsen, Dag Ingvar. 2005. *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. 2.utgave. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Johannessen, Asbjørn, Per Arne Tufte og Line Kristoffersen. 2006. *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. 3.utgave. Oslo: Abstrakt forlag.

Kvale, Steinar. 1999. *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Ad notam gyldendal.

Madsen, Janne og Heidi Biseth. 2014. Om demokratiske trender i skolen. I Janne Madsen og Heidi Biseth (red.). *Må vi snakke om demokrati? Om demokratisk praksis i skolen* (s. 273-282). Oslo: Universitetsforlaget.

Postholm, May Britt og Dag Ingvar Jacobsen. 2011. *Læreren med forskerblikk. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Postholm, May Britt. 2005. *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Sletvold, Leif. 2014. Fortellinger om varslere – betydningen av sivilt mot og sivil ulydighet for demokratiet. I Janne Madsen og Heidi Biseth (red.). *Må vi snakke om demokrati? Om demokratisk praksis i skolen* (s. 168-184). Oslo: Universitetsforlaget.

Solhaug, Trond og Kjetil Børhaug. 2012. *Skolen i demokratiet – demokratiet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Stray, Janicke Heldal. 2011. *Demokrati på timeplanen*. Bergen: Fagbokforlaget

Opplæringslova (1998). (2015, 24. april). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet fra (08.03.2015)
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1

Internettkilder:

Fn.no. Hentet fra (10.05.2015):<http://www.fn.no/Aktuelt/Nyheter/Norge-kritiseres-for-barnas-situasjon>

Mikkelsen, Rolf, Dag Fjeldstad og Jon Lauglo. *Morgendagens samfunnsborgere* (s.3-12). Hentet fra (15.03.2015): <http://www.udir.no/Upload/Rapporter/ICCS-rapport/5/ICCS-rapport.pdf?epslanguage=no>

Nrk.no. Hentet fra (10.05.2015):<http://www.nrk.no/norge/amnesty-kritiserer-norge-i-rapport-1.11519232>

Nøra, Stig. 29.12.2009. *Svikter demokratiopplæring*. Høgskolen i Oslo. Hentet fra (06.05.2015): <http://forskning.no/demokrati-menneskerettigheter-skole-og-utdanning/2010/12/svikter-demokratiopplæring>

Sml.no.snl.no. Hentet fra (10.05.2015):<https://sml.snl.no/homofili>

Snl.no. Hentet fra (22.05.2015): <https://snl.no/demokrati>

The Economist. 2013. *Democracy index 2012. Democracy at a standstill.*

https://portonev.gov.cv/dhu. b/porton.por_global.open_file?p_doc_id=1034 (Lastet 11.03.2015)