



Det globale klasserommet.
Utviklingen av kosmopolitisk identitet.

Marita Sikveland
VID vitenskapelige høgskole
Misjonshøyskolen

Masteroppgave
Master i Globale studier

Antall ord: 24 879

16.05.2017

SAMMENDRAG

Denne oppgaven er en del av en mastergrad i Globale studier ved VID Misjonshøyskolen i Stavanger. Tema for oppgaven er utviklingen av kosmopolitisk identitet blant barn og unge i den norske fellesskolen.

Oppgaven består av en innledning hvor jeg gjør greie for min motivasjon og formål med oppgaven. Videre presenterer jeg sentrale begreper og teoretiske perspektiver, som er knyttet opp mot kosmopolitisk identitet og bærekraftig undervisning. I kapittel 3 begrunner jeg valg av metode, beskriver selve forskningsprosessen og til slutt en vurdering av eget arbeid i forhold til etikk. Kapittel 4 og 5 er analyse delen av oppgaven. Først analyserer jeg innholdet i de mest sentrale norske styringsdokumentene som ligger til grunn for den norske fellesskolen. Analysekrteriene er i forhold til: Hvordan dagens styringsdokumentene omtaler elevmedvirkning, mangfold, medborgerskap og opplæring i emner som demokrati og menneskerettigheter. For så å sammenligne det med føringene som ligger for Fremtidens skolen. Kapittel 5 omhandler en presentasjon og analyse av dataen jeg har samlet inn.

I analysen fant jeg at det var lite samsvar mellom de ulike delene av styringsdokumentene. De er skrevet til ulik tid og dette preget innholdet. Skolen skal reflektere samfunnet, noe som viser seg å være vanskelig på grunn av samfunnet endres i raskt tempo, og skolen klarer ikke å holde følge.

I forhold til bærekraftig undervisning i samfunnsfag med temaer som menneskerettigheter og demokrati, er det, det nasjonale perspektivet som står i sentrum i både i styringsdokumentene og i selve undervisningen til lærerne. Det globale perspektivet var i svært liten grad representert. Dette er litt uro vekkende med tanke på at globalisering er et av det mest tydelige samfunns utviklingstrekkene de siste tiårene.

Avslutningsvis trekker jeg noen slutninger i forhold til utvikling av kosmopolitisk identitet hos norske elever og kommer med noen forslag til videre forskning.

Innholdsfortegnelse

| | |
|---|-----------|
| SAMMENDRAG | 2 |
| 1.0 Innledning | 5 |
| 1.1 Motivasjon | 6 |
| 1.2 Hovedproblemstilling | 7 |
| 1.3 Oppgavens oppbygning | 8 |
| 1.5 Avgrensning | 8 |
| 2.0 Teoretiske perspektiver og sentrale begreper | 10 |
| 2.1 Multikulturell, interkulturell, flerkulturell eller mangfold? | 10 |
| 2.2 Kosmopolitisk identitet | 12 |
| 2.3 Bærekraftig undervisning | 14 |
| 2.4 Medborgerskap | 16 |
| 2.5 Oppsummering | 18 |
| 3.0 Metode | 19 |
| 3.1 Valg av metode | 19 |
| 3.2 Utvalg | 20 |
| 3.3 Feltrelasjoner | 22 |
| 3.4 Intervjuguide/ gjennomføring | 23 |
| 3.4 Etisk vurderinger | 24 |
| 4.0 Dokumentanalyse | 26 |
| 4.1 Utvikling av fellesskolen | 26 |
| 4.2 Politiske styringsdokumentene | 28 |
| 4.2.1 Formålsparagrafen | 28 |
| 4.2.2 Generell del av Kunnskapsløftet | 31 |
| 4.2.3 Læreplanen i samfunnsfag | 34 |
| 4.2.4 Oppsummering | 39 |
| 4.3 Fremtidens skole | 40 |
| 4.3.1 NOU 2014:7 og NOU 2015:8 | 40 |
| 4.3.2 Meld.St.28 | 43 |
| 4.3.4 Kosmopolitisk identitet i fremtidens skole | 47 |
| 5.0 Analyse av funn | 48 |
| 5.1 Kategoriene | 48 |
| 5.1.1 Bærekraftig undervisning | 49 |
| 5.1.2 Globalt perspektiv | 56 |
| 5.1.3 Mangfold | 56 |
| 5.1.4 Fellesskolen | 60 |
| 5.1.5 Medborgerskap | 63 |
| 5.1.6 Identitet | 64 |
| 5.2 Hovedfunn | 65 |
| 5.2.1 Funn i forhold til kosmopolitisk identitet | 66 |
| 6.0 Avslutning | 67 |
| 6.1.1 Hvordan blir det kulturelle mangfoldet ivaretatt i skolen? | 67 |
| 6.1.2 Bærekraftig undervisning | 69 |

| | |
|--|-----------|
| 6.1.3 Hvordan skal fremtidens skole takle de globale utfordringene?..... | 71 |
| 6.2 Konklusjon..... | 72 |
| 6.3 Videre forskning..... | 74 |
| Referanseliste | 76 |
| Bøker: | 76 |
| Artikler: | 77 |
| Offentlige dokument: | 77 |
| Andre internettsider..... | 78 |

1.0 Innledning

”Verden rykker stadig nærmere norske klasserom. Flyktningkrisen, terrorangrep og klimaendringer er bare tastetrykk unna. Skolen er elevenes viktigste arena for å reflektere, forstå og engasjere seg. (..) Fremtidens skole må speile den verden vi er en del av og gi elevene kunnskap om sammenhengene mellom det lokale, nasjonale og globale (da Silva 2017).”

Det er vanskelig å spå hvordan fremtiden vil bli. Vi lever i et samfunn som endres ustanselig, raskt og uforutsigbart. Mennesker, både voksne og barn, fryser, sulter, flykter fra krig og elendighet. Dette er bare noen av krisene verdenssamfunnet anno 2017 står ovenfor. Ikke bare naturlige kriser, men menneskeskapte kriser. Kriser som må løses, for at verden skal bli en bedre plass å være, for alle mennesker, men hvordan? Et av de tydeligste utviklingstrekkene vi har hatt de siste tiårene er globalisering. Samhandling på tvers av nasjonale grenser har etter hvert blitt en naturlig del av hverdagen vår. Det betyr at utfordringer som før kunne løses nasjonalt nå må løses globalt. Flyktningkrisen, terrorisme, fattigdom, klima og miljø problemer er alle eksempler på slike globale kriser (NOU 2014:7:112). Verdenssamfunnet står ovenfor komplekse utfordringer, som ikke har noen enkle løsninger.

Klasserommet blir ofte sammenlignet med et samfunn i miniatyr. Janicke Heldal Stray går så langt at hun sammenligner de utfordringene verdenssamfunnet står ovenfor med de læreren møter i sin hverdag. Når alt kommer til alt er hovedutfordringen den samme, menneskene må lære seg å leve sammen (Stray 2011:136). I denne teksten skal jeg se nærmere på innholdet i den norske fellesskolen, i forhold til de utfordringene globalisering fører med seg. Oppgaven er formet ut fra tanken om at skolen er den institusjonen som kan gjøre en forskjell. Den står i særstilling med tanke på at alle mennesker som bor i Norge må være en del av skolen en viss periode av livet, skolen har dermed en reel mulighet til å nå ut til alle. Utgangspunktet for teksten er det globale innholdet i de politiske styringsdokumentene på makronivå og hvordan de når frem til lærerens praksis i klasserommet på mikronivå. På grunn av at den norske fellesskolen er i startfasen av en stor endringsprosess med fornyelse av læreplanverket vil jeg også ta for meg hvilke føringer som har blitt lagt for fremtidens skole.

1.1 Motivasjon

Ideen om å skrive denne oppgaven ble tent da jeg leste en kronikk av daværende generalsekretær i FN sambandet Kari Solholm. Tittelen på kronikken er *”Bærekraftig undervisning i fremtidens skole. FN-sambandet mener undervisning om bærekraftig utvikling må knyttes til flere fag, og spesielt samfunnsfagene”* og handlet om bærekraftig undervisning i fremtidens skole. Bærekraftig undervisning har frem til nå vært nesten utlukkende innen naturfag. Da i forhold til miljøproblematikken. En problematikk som er svært viktig både for oss, og ikke minst kommende generasjoner, men bærekraftig undervisning handler om noe mer. Norge som medlemsland i FN har vært med på å underskrive en forpliktelse om å oppfylle 17 bærekrafts mål innen 2030. Denne forpliktelsen er kort oppsummert: ”Verdens felles arbeidsplan for å utrydde fattigdom, bekjempe ulikhet og stoppe klimaendringene innen 2030 (Solholm 2016)”. Dette er en forpliktelse vi har tatt ikke bare for oss selv, men også for kommende voksengenerasjoner. Skal dagens elever være i stand til å innfri denne og andre globale forpliktelser må de lære seg å tenke og handle utover sin egen nasjonale grense. Verdenssamfunnet banker på døren og vi må lukke opp (Solholm 2016).

Dess mer jeg leste og fordypet meg i dette emne, dess mer viktig og mer relevant fant jeg det. Det er ikke en nyhetssending uten jeg blir minnet på hvor ”liten” verden har blitt. Da mener jeg ikke liten i fysisk forstand, men sikter til hvor nært knyttet landene har blitt bare de siste tiårene. Vi engasjerer oss i saker som for eksempel krigen i Syria, Brexit og valget i USA. Hvorfor? Fordi det påvirker oss, verdenssamfunnet består av nasjoner som er sammenvevd og gjensidig avhengig av hverandre i forhold til områder innen for, for eksempel økonomi, sikkerhet og klima. Konflikten i Syria har ført til den største flyktningkrisen siden andre verdenskrig, det vil si at millioner av desperate mennesker er på flykt fra krig og elendighet. En del av disse har allerede ankommet Norge og flere vil komme. At Storbritannia valgte å trekke seg ut av EU, kan få konsekvenser for norsk økonomi og Trumps utsagn om å svekke USA sitt sterke bånd til NATO, kan ha konsekvenser for Norges sikkerhet. Dette er bare noen få eksempler for å illustrere hvordan nasjonal politikk kan få følger lang utover egne geografiske grenser.

Dette forskningsprosjektet er viktig fordi globalisering vil mest sannsynlig ikke stoppe opp. Hvis skolen skal være et speilbilde av samfunnet, må skole utviklingen følge med i tiden. Er

formålet med skolen å være med å oppdra elevene til å bli aktive samfunnsborgere med demokratiske verdier, som kan være med å gjøre verden til en bedre plass, må store endringer til. Jeg er selv lærer og jobber på en skole med mye kulturelt og religiøst mangfold. Mine tanker før jeg gikk i gang med dette forskningsprosjektet var: Den norske fellesskolen er ikke gode nok til å tenke i et globalt perspektiv. Hvordan kan skolen bidra til at verden blir et bedre sted for alle mennesker. Den norske skolen vil mye på politisk nivå, men lite endring skjer nedover i nivåene. En holdning blant lærer er at for mye mangfoldet i skolen kan bli en belastning. Skolelederne og lærerne har ikke nok kompetanse til å få det til, og ikke nok tid til å gjøre noe med det. Målet mitt med oppgaven er å sette fokus på et viktig tema. Våre elever skal om noen år ta over styringen. Vi som jobber med skole må legge til rette for å utruste dem best mulig.

1.2 Hovedproblemstilling

Det å finne forskerspørsmålet var en pågående prosess. Det var mye frem og tilbake før jeg bestemte meg. Tema var bestemt, men det var vanskelig å finne den rette formuleringen i forhold til hvilket begrep jeg skulle bruke. I først omgang var det multikulturell identitet som skulle være det ledende begrepet, og på veien var jeg innom mangfoldig-, flerkulturell- og global identitet også. Før jeg til slutt endte opp med kosmopolitisk identitet. Grunnen til at valget falt på kosmopolitisk var at både James A. Banks og Audrey Osler beskrev det som et overordnet mål for utdanningen at elevene skal utvikle kosmopolitisk identitet.

Hovedproblemstilling:

På hvilken måte er den norske fellesskolen med på å utvikle en kosmopolitisk identitet hos barn og unge?

Underproblemstillinger:

- Hvordan blir det kulturelle mangfoldet ivaretatt i skolen?
- I hvilken grad legger de norske styringsdokumentene (makronivå) til rette for bærekraftig undervisning og hvordan er lærernes praksis i klasserommet (mikronivå) i forhold til opplæring i demokrati og menneskerettighetene?
- Hvordan skal fremtidens skole takle de globale utfordringene?

1.3 Oppgavens oppbygning

Denne teksten består av 6 kapitler. Jeg vil her ta en kort presentasjon av innholdet i hvert av kapitlene.

Kapitel 1 er dette innledende kapitelet, som gir en innsikt i hva resten av teksten skal handle om, samt formål og motivasjon for skrivningen.

Kapitel 2 er et teori kapitel. Her vil jeg presentere de mest sentral og gjennomgående teoretiske perspektivene og begrepene i teksten.

Kapitel 3 vil omhandle metode. Kapitelet vil beskrive forskningsprosessen i forhold til valg av metode, gjennomføring og evaluering av selve arbeidet.

I Kapitel 4 vil jeg foreta en analyse av noen av de mest sentrale styringsdokumentene i norsk skole. Utgangspunktet for analysen er: Hvordan styringsdokumentene og de politiske rapportene omtaler elevmedvirkning, mangfold, medborgerskap og opplæring i emner som demokrati og menneskerettigheter, samfunnsfagsdelen av bærekraftig undervisning. Dette i forhold til utviklingen av kosmopolitisk identitet. Videre i kapitelet vil jeg se nærmere på politiske dokumenter som omhandler fremtidens skole.

I kapitel 5 vil jeg presentere dataen jeg samlet inn under intervjuene og sette dataen opp mot relevant teori og forskning, samt egen analyse fra kapitel 4. Til slutt i kapitelet vil jeg knytte funnene opp mot utviklingen av kosmopolitisk identitet.

Kapitel 6 er det siste kapitelet. Her vil jeg ha en oppsummering av tekstens innhold, svare på problemstillingene jeg satte innledningsvis.

1.5 Avgrensning

Skolen er en institusjon som blir mye omtalt både i media, politiske rapporter, akademiske artikler og bøker. Kanskje fordi alle nordmenn over en viss alder har et forhold til skolen. Skolen angår oss alle. Dette fikk jeg merke da jeg skulle finne relevant litteratur. En av de største utfordringene jeg møtte underveis i denne prosessen var å plukke ut pensum. Jeg kunne ha druknet i bøker og politiske rapporter. Derfor er det et behov for å avgrense, for å i det hele tatt komme i mål, og for å holde meg innen de gitte rammene.

Det er flere offentlige utredninger som omtaler den norske skolen, men jeg valgte ut de to utredningene Ludvigsens utvalget sto bak. I tillegg har jeg valgt å fokusere på

stortingsmelding 28 som med bakgrunn i Ludvigsens utvalgets utredninger beskriver kunnskapsdepartementets anbefalinger og tiltak for fornyelsen av dagens læreplanverk Kunnskapsløftet 2006. Andre utredninger som kunne ha vært relevante for meg er NOU 2010:7 "Mangfold og mestring" og NOU 2011:20 "Ungdom, makt og medvirkning." Begge disse utredningene blir det referert til, men kun som sekundære kilder.

Selv om jeg kunne ha valgt å bruke læreplanen i flere fag, har jeg valgt å kun bruke læreplanen i samfunnsfag i analysen av styringsdokument. Dette fordi jeg anser samfunnsfag som det mest sentrale faget i forhold til emne.

2.0 Teoretiske perspektiver og sentrale begreper

I denne teksten har jeg hentet inspirasjon fra ulike teorier. Personene bak de teoriene som vil prege denne teksten mest er James A. Banks, Audrey Osler og Janicke Heldal Stray. Både Banks og Osler har mottatt anerkjennelse internasjonalt for sitt arbeid. Stray er en av de fremste forskerne på demokratisk medborgerskap i Norge, og siden denne teksten handler om den norske skolen vil hennes arbeid være sentralt igjennom hele teksten. Jeg vil i dette kapitlet presentere noen teoriene og begreper som er gjennomgående i hele teksten.

I en jungel av begreper er det ikke alltid lett å orientere seg frem til hvilket som passer best til enhver tid. Hvordan brukeren definerer begrepet spiller en viktig rolle for å forstå sammenhengen det blir brukt i. Jeg synes derfor det er viktig å bruke litt plass her i begynnelsen av teksten til en avklaring på hvilke forklaringer jeg legger til grunn for min bruk av begrepene videre i teksten.

2.1 Multikulturell, interkulturell, flerkulturell eller mangfold?

Ulike begreper har blitt brukt for å forklare et sammensatt samfunn bestående av mennesker med ulik opprinnelse/etnisitet. Skal det kalles et multikulturelt, et interkulturelt, et flerkulturelt eller et mangfoldig samfunn? Beskriver begrepene samme fenomen eller har de ulik betydning? Som i samfunnsforskningen generelt er det heller ingen fasitsvar her. Hvilket begrep som blir brukt kan ha ulike forklaringer som for eksempel hvilken tid og hvor i verden det blir brukt. For begrepsbruken kan også være geografisk betinget. Jeg ville mest sannsynlig kunne finne forsvar for bruken av alle fire begrepene, men siden denne teksten skal handle om den norske skole, vil jeg fokusere på de begrepene som blir mest brukt her til lands. Norge har alltid vært et land bestående av ulike kulturer fra urfolket samene, historiske minoriteter og frem til nyere tids innvandring. Ulike begreper har blitt brukt, men fra 2000-tallet har flerkulturell vært det ledende (Westrheim og Tolo 2014:19-20).

For å forstå begrepet synes jeg det er nyttig å definere begrepet kultur først. Kultur kan forstås slik: ” Kultur er den komplekse helhet som omfatter kunnskap, tro, kunst, moral, lover skikker og alle andre ferdigheter og vaner som mennesket har ervervet som medlem av et samfunn”

(Haugen i Westrheim og Tolo 2014:222). Denne definisjonen er fra 1987, og har fokus på ytre og observerbare kjennetegn av ulike kulturer, kort sagt en studie av andre. En annen måte å definere kultur på er slik: ”Kultur er det som gjør kommunikasjon mulig.” (Thomas Hylland Eriksen fra 1994) Her er det relasjonelle som står i sentrum. Felles for begge definisjonene er at kultur er sosialt konstruert og endres av medlemmene over tid. Det vil si at kultur er et begrep som er dynamisk, i stadig endring (Ramirez og Solhaug i Westrheim og Tolo 2014:222).

Norge har som sagt alltid bestått av ulike folkegrupper, men den moderne innvandringen som har hatt en stigende kurve siden 1970-tallet har økt antall ulike kulturer i landet betraktelig. Norge som samfunn består av flere kulturer i dag enn noen gang, og dette preger samfunnsbildet. I politiske sammenhenger har flerkulturell vært det begrepet som har blitt mest brukt for å beskrive dette sammensatte samfunnet, men en klar definisjon av begrepet er vanskelig å finne (Westrheim og Tolo 2014:98-99).

Åse Røthing, professor ved høyskolen i Oslo og Akershus, argumenterer i en artikkel for bruken av mangfolds begrepet. Et begrep hun mener kan erstatte både flerkulturell og multikulturell, fordi det rommer noe mer. Hun beskriver mangfolds begrepet på denne måten:

”Den avgjørende fordelen ved mangfold versus «flerkulturell» eller «multikulturell», er at mangfold – på engelsk diversity – etter mitt syn inviterer til en interseksjonell og breiere tilnærming. Mangfolds begrepet åpner for et bredt og parallelt fokus på ulike maktforhold, identitetskategorier og forskjellsskapende- og andregjørende prosesser, knyttet til både religion, etnisitet, funksjonalitet, seksualitet, kultur og kjønn (Røthing 2016:7).”

Mangfolds begrepet har altså flere dimensjoner enn kun forskjeller som dreier seg om kultur og religion. Mangfold rommer i tillegg individuelle ulikheter. Røthing nevner også et annet begrep som blir brukt innen sosialvitenskapen som er viktig å få med seg, interseksjonalitet. Osler beskriver interseksjonalitet som et begrep som omfavner det at menneskets identitet består av flere sosiale kategorier. Sosiale kategorier som ikke kan deles opp. Kategoriene må

ses på som ulike tråder som er sammenvevd til en helhet, ikke som ulike deler som kan brukes hver for seg (Osler 2016:34-35). En elevs erfaring av å være en del av skole felleskapet avhenger av et komplekst nett av forhold mellom de ulike identitets kategorier. Eksempler på identitets kategorier kan være: religion, rase, sosial klasse, seksualitet, etnisitet og alder. Kategoriene utgjør til sammen hvem du er, hvordan du tolker og hvordan du reagerer i ulike situasjoner (Ramirez og Solhaug i Westrheim og Tolo 2014:238).

Kort oppsummert kommer jeg til å bruke begrepene flerkulturell og mangfold videre i teksten. Mangfolds begrepet vil i denne teksten bli brukt i forhold til kultur eller religion. Jeg velger å bruke de to begrepene, fordi det er de begrepene som er mest brukt i norsk skole kontekst.

2.2 Kosmopolitisk identitet

Her vil jeg først forklare begrepene kosmopolitisk og identitet hver for seg, for så å knytte dem sammen til kosmopolitisk identitet.

Mau beskriver en person med kosmopolitiske verdier på denne måten:

” People with cosmopolitan attitudes and values are characterized by their recognition of others because of their value and integrity as human beings, quite independently of their national affiliations. They share an open and tolerant worldview that is not bound by national categories but is based on an awareness of our increasing economic political and cultural interconnectedness, which they perceive as enriching rather than threatening” (Mau i Knott og McLoughlin 2010:64).

Begrepet kosmopolitisk er synonymt med å være positiv til endringene globalisering fører med seg. Et menneske med kosmopolitisk synspunkt ser mangfoldet som en berikelse, og tenker på seg selv som en del av verdenssamfunnet. Kosmopolitisme kan ses på som en trussel mot nasjonalisme, men James A. Banks mener det er rom for både og. I forhold til utdanning må det være en balanse mellom nasjonal og global tenkning. Utdanningen må ta hensyn til mangfoldet, og endres i forhold til det. Skolen må endres i takt med samfunnet

(Banks 2015: 98). Banks påpeker viktigheten av at utdanningen er med på å oppdra kosmopolitiske samfunnsborgere. En kosmopolitisk samfunnsborger er et handlende menneske som tar ansvar for å forbedre Menneskerettigheter både for seg selv lokalt, men også globalt selv om det bryter med det lokale lovverket. Dette vil jeg komme tilbake til og utdype mer under avsnittet om bærekraftig undervisning (Banks i Osler 2016: xi).

Videre vil jeg ta for meg begrepet identitet. Begrepet skiller seg ikke fra andre begrep i samfunnsvitenskapen, også her er det flere definisjoner. Jeg har valgt å bruke Jan Aart Scholte (2005) sin definisjon av identitet, fordi han tar hensyn til hvilken påvirkning globalisering kan ha på menneskers identitet. Scholte mener at samfunnsutviklingen med globalisering i spissen har hatt påvirkning på menneskers identitet. Han skiller mellom territoriell og ikke-territoriell identitet. Territoriell identitet er geografisk betinget som for eksempel hvor du bor, hvilken nasjonalitet du har, hvilket språk du snakker og hvilken kultur du tilhører. Ikke-territoriell identitet går på tvers av nasjonale grenser. Det kan være kjønn, tro, rase, yrke, seksualitet osv. På grunn av revolusjonerende utviklingen innen teknologi, kommunikasjon og transport de siste tiårene er ikke geografiske grenser like viktige for identiteten lenger. Mennesker er mer mobile og tilgjengelige uavhengig av geografi. Satt på spissen kan det bety at noen mennesker kan identifisere seg mer med mennesker som bor på andre siden av jordkloden enn de som bor i naboet. Mennesker konstruerer sin egen tilhørighet mer nå enn hva de har gjort tidligere. Dette som en konsekvens av globalisering (Scholte 2005: 239).

Mennesker flytter på seg av ulike årsaker. Innvandrings tallene i Norge har som sagt tidligere vært stigende siden 1970-tallet. Kulturer blandes og menneskers identitet påvirkes. Identitet er ikke et statisk fenomen, men endres og utvikles igjennom hele livet. Dette trenger ikke nødvendigvis bety at menneskene i verden blir likere hverandre. Kanskje heller tvert i mot? Resultatet blir heller et mangfoldig samfunn bestående av mennesker som må lære seg å leve sammen (Scholte 2005: 224-27).

Den franske sosiologen Pierre Bourdieu (1995) kom opp med begrepet habitus, som kan gi en forklaring på at mennesker fra ulike kulturer oppfatter samme ting ulikt. Habitus begrepet går ut på at alle mennesker har bestemte symbolske kategorier for hva som er riktig, sant og

passende. De ulike kategoriene kan være forskjellig fra menneske til menneske. De er påvirket av enkelt menneskets bakgrunn og sosialiseringen. Kultur er en viktig symbolsk kategori, som har stor påvirkning på menneskers måte å oppfatte seg selv både i forhold til andre mennesker og verden rundt seg. Habitus er et aspekt ved menneskers identitet og væremåte. De som har makt til å definere den riktige og normale habitus på et sted, har definisjonsmakten i det sosiale rom. I denne teksten skal jeg bruke begrepet i forhold til hvordan elever med innvandrerbakgrunn kan erfare det å være annerledes fordi de ikke har den "riktige" habitusen på skolen (Ramirez og Solhaug i Westrheim og Tolo 2014:225).

I problemstillingen min har jeg kombinert de to begrepene jeg har beskrevet i dette delkapitlet til et nytt sammensatt begrep: kosmopolitisk identitet. Banks bruker begrepet som et overordnet mål for utdanningen. Jeg vil bruke begrepet på samme måte som Banks, bare i en norsk skole kontekst. Å ha en kosmopolitisk identitet betyr at du definerer deg ikke bare som statsborger, men i tillegg som en medborger og en verdensborger. Skolen må forberede elevene i dagens skole, altså neste generasjons voksne, til å ta mer globalt ansvar. Vis dem at de kan gjøre en forskjell. Oppdra dem til å bli forandringsagenter som tar ansvar for å forbedre global likhet og rettferdigheter (Banks i Osler 2016:xi)

2.3 Bærekraftig undervisning

Jeg nevnte innledningsvis at Norge har forpliktet seg igjennom FN til å sette fokus på bærekraftig utvikling på alle nivå i utdanningen. Bærekraftig betyr å ta vare på, ikke bruke opp, i denne sammenheng er det ofte snakk om ressurser som skal bevares for kommende generasjoner. Tidligere har bærekraftig undervisning stort sett blitt knyttet opp mot naturfag og miljøproblematikken, men aktuelle temaer som bør få mer plass i skole er temaer som blant annet menneskerettigheter, demokrati, mangfold, kultur og rettferdig fordeling (NOU 2015:8, 49-50).

Dagens elever vokser som sagt opp i et samfunn som blir mer og mer preget av globalisering. Alle utfordringer kan ikke lenger løses nasjonalt, en må derfor være i stand til å se seg selv som en del av verdenssamfunnet. Banks mener en god balanse mellom kulturell-, regional-, nasjonal- og global identifikasjon er et godt utgangspunkt. Eleven må lære å reflektere over

utfordringer og ta avgjørelser basert på demokratiske verdier. For at elevene skal fungere optimalt i et mangfoldig samfunn trenger de kunnskap, verdier og evner som viser vei til hvordan. De må også kunne se hvilken innflytelse deres eget kulturelle samfunn og nasjon har på andre kulturer og nasjoner og motsatt. Banks kaller dette for global bevissthet, men setter selv et likhetstegn mellom global bevissthet og kosmopolitiske verdier (Banks 2015: 103-104).

Osler er enig med Banks i viktigheten av at skolen legger til rette for å utvikle globale individ med kosmopolitiske verdier. Osler mener opplæringen av menneskerettigheter og demokratiske verdier er et godt utgangspunkt for å utvikle kosmopolitisk identitet. Hun påpeker viktigheten av at alle barn må få lære om hvilke rettigheter de har. Osler er kritisk til hvordan norske elever får denne opplæringen. Hun mener den norske opplæringen tar utgangspunkt i at menneskerettighetene er en del av det å være norsk, og at norske elever derfor ikke trenger en formell opplæring. Rettighetene blir presentert som en del av vår kulturarv, og på denne måten gjør dem til våre egne. I følge Osler er dette et helt feil bilde av hva menneskerettigheter er (Osler 2016: 68-71).

Menneskerettighetene er universelle rettigheter som gjelder hele menneskeheten. Alle mennesker trenger opplæring i hvilke rettigheter de har. Norges holdning til menneskerettighetene er både arrogante og feilaktige. Menneskerettighetene blir brutt daglig også i Norge. Historisk sett kan vi trekke frem hvordan samene og jødene har blitt behandlet, men vi trenger ikke gå tilbake i tid for å finne eksempler. Hver dag, på hver skole skjer det brudd. Det er derfor viktig å undervise om menneskerettigheter og diskutere brudd både på nasjonalt og globalt nivå. Osler er også opptatt av opplæring i forhold til demokrati og i boken sin "Human rights and Schooling" (2016) tar hun opp terrorangrepet på Utøya 22.juli i 2012, hvor daværende statsminister Jens Stoltenberg svarte med å etterspurte mer demokrati, mer åpenhet og mer menneskelighet og daværende utenriksminister Jonas Gahr Støre ville ha en utvidet definisjon av hva det vil si å være norsk. Hva vil disse utsagnene ha å si for norsk skole? Dette vil jeg ta opp igjen i kapittel 4 om fremtidens skole (Osler 2016: 68-71).

Demokrati er et viktig stikkord i forhold til bærekraftig undervisning. Stray har skrevet en del om emnet. Både om betydningen av begrepet og hvordan demokrati bør være et gjennomgående emne i skolen. Hun kaller det opplæring om, for og igjennom demokrati. Først en beskrivelse av selve begrepet. Selv om flere land har demokrati som styreform er det ikke gitt at det er de samme prinsippene som ligger til grunn. Demokrati må forstås i den sosiale, politiske, ideologiske, historiske og kulturelle sammenheng begrepet blir brukt i. Politiske debatter handler ofte om forhold mellom de private og de offentlige. Hvor mye skal staten få styre? For eksempel kan skolens oppdragermandat komme i konflikt med familiens verdier? Dette kan være spesielt relevant i religiøse spørsmål. I demokratlitteraturen skiller en gjerne mellom to ytterpunkter innen demokrati som styringsform, kommunitarisme og liberalere. De mest sentrale kjennetegnene til kommunitaristene er at de er forpliktelses- og fellesskapsorienterte, i mens liberalere er mer rettighets og individorientert. Norge er mer i retning av kommunitarismen og USA er et eksempel på et land som er mer i retning av liberal demokrati (Stray 2011: 21, 24-25,28). Hvilke demokratiske verdier som ligger til grunn i en nasjon bør gjenspeiles i hvordan skolen blir styrt.

Stray er opptatt av at elevene ikke bare lærer fakta om demokrati, hun mener de også må få erfare demokrati i praksis, for-dimensjonen av opplæringen og til slutt lære hvordan de kan ta del og påvirke demokratiet, igjennom-dimensjonen. Denne teorien vil være gjennomgående og vil bli utdypet senere i teksten (Stray 2012: 21).

2.4 Medborgerskap

Medborgerskaps begrepet er hentet fra det engelske begrepet "citizenship." Begrepet har både på norsk og engelsk flere betydninger. På norsk kan vi skille mellom statsborger, samfunnsborger, medborger, borger og innbygger. Her skilles det gjerne mellom begrepet som status og begrepet som rolle. Status i form av statsborger som har juridiske rettigheter og med pass som symbolsk bevis. Medborger som rolle med forventninger om å være en aktiv demokratisk deltaker i fellesskapet. Både demokrati og medborgerskap er begrep som både er omdiskutert og i stadig endring (Stray 2012: 19-20).

Stray skiller mellom medborgerskap som et pedagogisk og et politisk begrep. Et pedagogisk begrep som inneholder læring, praktiske erfaringer og tilegnelse av demokratisk kompetanse. I tillegg til lærings- og kunnskapsdimensjonene er språk, dialog og kommunikasjon sentralt. Dette er viktige dimensjoner for at demokratiet skal fungere godt. Medborgerskap som politisk begrep er knyttet til demokratiet som politisk styreform. De politiske visjonene for skolen er beskrevet i stortingsmeldinger og andre kunnskapspolitiske dokumenter. Med formålsparagrafen og læreplanverket (Kunnskapsløftet 2006), som de mest sentrale. Disse dokumentene beskriver formålet med skolen og hvilke forventninger samfunnet har til elevene som fremtidige voksne demokratiske medborgere. Stray påpeker at en viktig politisk og pedagogisk målsetting er at elevene forberedes til demokratisk samfunnsdeltakelse gjennom opplæringen. Skolen blir dermed en viktig oppdragerinstitusjon som skal lære eleven samfunnets verdier og holdninger, slik de som voksne kan være aktive deltakere for demokratiets beste (Stray 2011:73 og 74).

Viktige verdier for at demokratisk mangfoldig samfunn skal fungere er sosial rettferdighet, toleranse og solidaritet. Banks bruker Goncalves e Silva sin beskrivelse av en medborger i sin artikkel "Citizen, Global Migration, and Education" (2015):

" A citizen is a person who works against injustice not for individual recognition or personal advantage, but for the benefit of all people. In realizing this task-shattering privilege, ensuring information and competence, acting in favor of all-each person becomes a citizen (Silva i Banks 2015: 100)."

Silva mener at det å bli en samfunnsborger er en prosess. En prosess utdanningen må legge til rette for. Banks bruker også begrepet "failed Citizenship", som beskriver innvandrere som ikke klarer å internalisere de nasjonale verdier, og dermed føler seg strukturelt ekskludert. En konsekvens av "failed citizenship" kan være utviklingen av en ambivalent identitet. Det vil si at primær identiteten er hovedsakelig knyttet opp mot kategorier som rase, etnisitet, språk og religion og ikke nasjonal staten. Banks legger noe av skylden på assimileringens ideologi som fortsatt rår i enkelte land. Assimilasjon som ledene ideologi i skolen vil ikke føre til en samkjørt mangfoldig verden. Det vil heller være hemmende for mangfoldet. Skolen burde i

stede hjelpe elevene til å utvikle en kosmopolitisk identitet, en global bevissthet (Banks 2015: 92, 97 og 102).

2.5 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg beskrevet de mest sentrale teoriene og begrepene jeg vil bruke i denne teksten. Teoriene og begrepene er knyttet opp mot kosmopolitisk identitet. Opplæring i menneskerettighetene og demokrati er viktige bidrag til å utvikle en kosmopolitisk identitet.

3.0 Metode

I dette kapitlet vil jeg ta for meg valg av egnede metode for å svare på problemstillingen, hvordan jeg samlet inn forskningsdata og til slutt en refleksjon rundt eget arbeid spesielt i forhold til etikk.

3.1 Valg av metode

”Kvalitative tilnærminger beskriver det som fins og er mindre opptatt av hvor ofte det fins (Repstad 2004: 23).” I kvalitativ metode handler det altså om noe annet enn hyppighet og antall. Jeg har alltid vært opptatt av mennesker og nysgjerrig på hvordan mennesker tolker sin livsverden. Derfor var det naturlig for meg å velge et emne hvor jeg kunne bruke feltarbeid som metode. Først tenkte jeg at jeg ville kombinere to kvalitative metoder, intervju og observasjon. I noen tilfeller er det å kombinere de to metodene helt klart en fordel med tanke på både validitet og reliabilitet, men i andre tilfeller kan data som blir samlet inn i de to ulike studiene være vanskelig å samkjøre og for tidskrevende til å gjennomføre. Det er ikke alltid slik at resultatene harmonerer, og gir et klart og fullverdig bildet av virkeligheten. Noe som kan være frustrerende, men samtidig også kan gi grunn til å reflektere over gyldigheten til funnene (Repstad 2004:29). I mitt tilfelle innså jeg etter hvert at det ble for ambisiøst. Ikke bare tidsmessig, men også i forhold til tilgang. Jeg valgte derfor bort observasjon.

Hovedmålet med studien var å få frem lærernes tanker og refleksjoner som lå bak undervisningen deres. Hva skjer i klasserommet og hvorfor? Begrunnelser for prioriteringer som ble gjort og deres tolkninger av elevenes læringsutbytte. Derfor falt valget på kvalitativt intervju og ikke observasjon (Repstad 2004:16, 29). Gjennom intervjuene ønsker jeg å få et klarere innblikk i hvordan forholdet mellom det politiske styringsorganet på makronivå og klasserommet på mikronivået i norsk skole.

Alle forskningsmetoder har sine svake punkter, kvalitative intervju er ikke et unntak. Faren ved slike intervju er at det kan bli for mye fokus på enkelt menneskers oppfattelser, opplevelser og meninger. Det er derfor som forsker veldig viktig å ha dette i tankene, når man bearbeider dataen i etterkant. For selv om kvalitative intervju som metode har blitt kritisert for å være blant annet for idealistisk, individualiserende, for å utelukke sosiale, materielle

strukturer og rammevilkår og for å være kontekstløse, kan slike intervju gi et unikt innblikk i menneskers hverdag. Når du er ute etter å forstå hvorfor mennesker gjør som de gjør, er det bedre å snakke med dem enn å bare observere. Pål Repstad kommer med et nyttig tips om å stille spørsmål som er knyttet opp relevant praksis. Dette for å gi intervjuet mer troverdighet. Dette tipset fra Repstad benyttet jeg meg av, men det vil jeg komme tilbake til under avsnittet som omhandler intervjuguiden (Repstad 2004:76-77).

I tillegg til kvalitative intervju vil jeg gjøre en dokumentanalyse av sentrale politiske dokumenter som styringsdokumentene formålsparagrafen 2009, deler av Læreplanverket Kunnskapsløftet 2006 og Norske offentlige utredningsrapporter som NOU 2014:7 og NOU 2015:8 og Stortingsmelding 28. Alle er dokumenter som er viktige bakgrunnsstoff som er med på å danne basisen for utformingen av problemstillingen. Uten rapportene ville jeg ikke kunne svare på min problemstilling (Repstad 2004:103).

3.2 Utvalg

En annen utfordring innen kvalitative intervju er å bevise nytteverdien. Siden forskningen ikke er representativ. Hvem sier den innsamlede dataen noe om? Og hvilken verdi har funnene for samfunnet generelt? (Repstad 2004:76, 81). Selv om kravet om representativitet ikke er like strengt, som ved kvantitativ forskning. Bør en likevel tenke nøye igjennom hvem som vil gi den mest verdifulle dataen for prosjektet og ikke minst om hvem det er som er villig til å dele den? (Hammersley og Atkinson 2012: 159-63). Siden informantene mine vil kun utgjøre en liten promille av det totale antall lærere som jobber på en norsk skole, og de i tillegg vil representere samme geografiske området. Vil jeg bruke offentlige styringsdokumenter og annen forskning som støtte. Dette for å styrke validiteten av forskningen min. Læreplanverket og annen form for styringsdokumenter skal ligge til grunn for all undervisning lærerne i Norge gjennomfører.

I begynnelsen av prosjektet gjorde jeg meg mange tanker rundt hvilke faktorer jeg ville gjøre et utvalg på. Jeg satte ned noen kriterier som for eksempel at lærerne skulle ha minimum tre års erfaring, undervise i KRLE og samfunnsfag og at de skulle jobbe på ulike skoler i Stavanger kommune eller i en av nabokommunene. Jeg ønsket å intervjuere lærere som hadde

ulik ansiennitet, jobbet på ulike trinn i grunnskolen og en jevn kjønnsfordeling. Jeg var også opptatt av at deltakerne skulle være sikret anonymitet. Med dette utgangspunktet sendte jeg en e-post til tilfeldig valgte rektorer i det utvalgte området, med en forespørsel om at de kunne videresende til aktuelle lærerne på sin skole. Tilbakemeldingen var ikke så stor. Jeg vet ikke om det stoppet opp hos rektorene eller hos lærerne, men de aktuelle deltakerne lot vente på seg. Det meldte seg kun en person. Å svare på hvorfor blir bare spekulasjoner fra min side, så det lar jeg være. Jeg valgte å sette pris på den ene som meldte seg og planla en ny strategi. En erfaring rikere, en forsker kan ikke alltid velge fra øverste hylle med tanke på hvem han eller hun skal intervju (Repstad 2004:81).

Siden jeg selv er lærer, er det naturlig at jeg har en del lærere tilgjengelig i mitt eget sosiale nettverk. Det å bruke bekjente som intervjuobjekt er ikke ukritisk. Repstad påpeker at det både kan hemme og fremme forskningen. Hemme i form av at det kan komme inn lojalitetsbånd, avhengighetsbånd og liknende, som kan være forstyrrende for forskningen. Fordelen er at deltakerne kan ha lettere for å åpne seg, og at dermed dataen blir mer ærlig og dyptgående. Andre ulemper kan være at informantene er mer tilbøyelige til å svare det de tror jeg vil høre. I mitt tilfelle mener jeg at det å intervju noen jeg hadde kjennskap til på forhånd gav meg mer enn hva det kostet. Jeg var forsiktig med å gi for mye informasjon om prosjektet på forhånd, nettopp fordi jeg ikke ville det skulle påvirke svarene deres. Jeg opplevde deltakerne som ærlige, fordi svarene de gav ikke alltid satt dem i et godt lys. For eksempel innrømmet de aller fleste at på grunn av tidspress i læreryrket tyr de av og til, til lette løsninger selv om de vet at de ikke er de beste. Jeg intervjuet både bekjente og ukjente uten at jeg følte det var noen vesentlig forskjell. Eneste var at jeg følte meg mer trygg og mer frem på når det var bekjente. Samtalen fløt liksom bedre og dermed ble svarene mer utfyllende også (Repstad 2004:80-84).

Det er ingen standardregel for hvor mange intervjuobjekter du må ha. Repstad mener at det er en gylden regel, å fortsette og intervju så lenge du lærer noe nytt og stoppe når du føler du er mettet på informasjon. Det vanlige er og intervju mellom seks til åtte personer til denne type tekst. Det er bedre å gjøre grundige intervjuer av få enn mange overflatiske (Repstad 2004:83). Jeg valgte å intervju seks lærere. Jeg vil beskrive informantene nærmere i kapittel 5.

3.3 Feltrelasjoner

I møte med mennesker er relasjoner viktig, som forsker i en intervjusituasjon er det du som har hovedansvaret for relasjonen. En må tenke igjennom hvordan man fremstår, hvilke holdninger og signaler som blir gitt. Det er viktig å ha en respektfull og høflig fremtoning slik at informantene føler seg trygge og får tillit til intervjueren. Uten trygghet og tillit kan informanten svare unnlattende eller i verste fall lyve, og verdifull data kan gå tapt (Hammersley og Atkinson 2012: 109-16). Jeg hadde fokus på dette når jeg skulle møte mine informanter. Jeg startet intervjuene med å takke for at de tok seg tid til å være en del av prosjektet mitt. Jeg forklarte dem at de når som helst kunne trekke seg og forsikret de om anonymitet i forhold til videre bruk av innsamlet data. I samtykkeskjema som de fikk utdelt beskrev jeg også hvordan jeg skulle lagre dataen jeg fikk på en forsvarlig måte og at studien var godkjent i forhold til personvern av NSD.

Underveis i intervjuet er det viktig at forskeren viser at han/hun hører etter. For å få informanten til å føle seg komfortabel kan det også være greit å anerkjenne svarene. Det er også viktig å ikke vise dømmende reaksjoner på det informanten sier. Målet bør være at det skal føles mer som en samtale enn et intervju. På den måten kan informanten snakke friere enn ved et standardisert intervju. Dermed kan kanskje informanten belyse spørsmål som forskeren ikke hadde tenkt på å spørre om på forhånd, men som likevel er relevant for forskningen (Hammersley og Atkinson 2012: 169). Utfordringen for meg her ble å ikke respondere for mye. Jeg måtte ved flere anledninger konsentrere meg om å ikke bli for ivrig, for og ikke ende opp med å svare på spørsmålene selv. Igjen for å unngå å lede eller påvirke informanten. Det var vanskelig siden jeg selv er lærer og engasjert i temaene jeg tar opp i prosjektet. Rollene kunne like gjerne ha vært byttet om. De fire siste intervjuene brukte jeg båndopptaker. Da synes jeg det var lettere å holde igjen. Jeg er usikker på hva som gjorde utslaget, om det var læring av egne feil eller om det var båndopptakeren. Jeg var i alle fall flinkere til å gi kortere respons som for eksempel ja, enig, eller et nikke. Skulle jeg begynt fra begynnelsen igjen skulle jeg ha tatt meg tid til et prøveintervju. Fått testet intervjuguiden på en person jeg kjenner godt fra før, og deretter satt meg ned å evaluert selve intervjuguiden og min egen rolle. Da kunne jeg unngått at det første intervjuet ble litt nervøst og ustrukturert,

men alt i alt er jeg nokså fornøyd med læringskurven jeg har hatt og resultatene jeg sitter igjen med.

Informantene fikk selv være med på å bestemme hvor vi skulle møtes. Fire av seks valgt et møterom på den skolen de jobber på, og en var jeg hjemme hos og den siste ville komme til meg (Hammersley og Atkinson 2012: 116-17).

3.4 Intervjuguide/ gjennomføring

Selv om den gode samtalen kan være et godt mål for et kvalitativt intervju, er det ikke det samme som å ha en tilfeldig prat. Det krever en del planlegging på forhånd. Det kan være lurt å lage en intervjuguide, som et utgangspunkt. Det er ingen fasitsvar på hvordan en intervjuguide skal se ut, men den bør være knyttet opp mot hovedproblemstillingen. En av hovedforskjellene mellom et kvalitativt intervju og et kvantitativ spørreskjema er fleksibiliteten i forhold til spørsmålene. Det kan være lurt å ha forberedt noen hovedspørsmål og oppfølgingsspørsmål på forhånd, som kan om ikke annet brukes som en huskeliste og en styrings mal for å unngå å drukne i irrelevant snakk. Det er også en fordel at spørsmålene er relativt korte og lett forståelig. For mye detaljer kan virke passiviserende på deltakerne (Repstad 2004: 78-80, 86-92).

Som en novise innen forskningsfeltet merket jeg hvor viktig et godt forarbeid er. Jeg var overraskende nervøs ved første intervju og intervjuguiden gav meg en trygghet. Heldigvis var læringskurven min stigende. Det tok ikke lang tid før jeg var litt varmere i trøyen og intervjuet gikk mer over i den gode samtalen som var målet. Jeg opplevde det som nyttig å la intervjuobjektene være med på å styre samtalen og ikke være knyttet til intervjuguiden slavisk. På denne måten fikk jeg noe av den mest verdifulle dataen, og det tok jeg med meg inn i neste intervju.

Utfordringer i forhold til intervjuguiden var å finne de rette spørsmålene, som ikke var ledene. Dette klarte jeg ikke alltid. Da jeg hørte igjennom opptaket i ettertid fant jeg noen eksempler på at jeg ble for ivrig og nærmest la ordene i munnen på deltakeren. Denne type data vil ikke

bli brukt videre i analysen av funn. Mest av alt opplevde jeg intervjuene som motiverende. Jeg satt igjen med en følelsen av at emne engasjerte de fleste av de lærerne jeg snakket med. Et par av dem uttalte i etterkant av intervjuet, at de opplevde intervjuet som nyttig.

3.4 Etisk vurderinger

Jeg har allerede vært inne på noen vurderinger og tiltak som jeg har gjort i henhold til etikk. Kort oppsummert har jeg allerede beskrevet hvordan jeg skulle i vare ta anonymiteten til informantene på best mulig måte både i forhold til lagring av data og personvern med tanke på at de fleste deltakerne er hentet fra eget nettverk.

I forhold til lagring av innsamlet data, ble deltakerne informert både skrift igjennom samtykke skjema og muntlig om hvordan dataen skulle bli lagret både underveis og i etterkant av prosjektet. Jeg har lagret all informasjon på en privat kode beskyttet PC og mobil, hvor kun jeg har tilgang. All data er lagret uten bruk av informantens navn, men under kodenavn som Lærere 1, 2, 3, 4, 5 og 6. Ettersom jeg hadde relativt få informanter klarer jeg å huske hvem som er hvem uten å skrive det ned. Etter at prosjektet er ferdig vil dataen fortsatt være lagret på samme måte. Det er kun jeg som vet hvem informantene er og hvilken kode den enkelte har. Hver av deltakerne fikk beskjed i forkant av intervjuet at de når som helst kunne trekke seg uten at det ble noen form for konsekvenser av den grunn. Deltakerne ble også informert om at prosjektet var godkjent av NSD.

Jeg intervjuet informanter som hadde det samme yrke som meg selv. Dette opplevde jeg som positivt og følte at informantene på grunn av det følte seg bedre forstått. Jeg må være ekstra på vakt i analysen, slik at jeg gjengir informantens uttalelser på en mest mulig korrekt måte, uten innblanding av egne meninger og synspunkter.

Alle informantene er voksne og kan dermed stå til ansvar for seg selv. Innholdet i intervjuet angikk informantens yrkes praksis. Dette kan oppleves som privat, men ingen av deltakerne reagerte på noen av spørsmålene eller uttrykte at de var ubehagelige på noen måte. Lærerne må uansett dokumentere all undervisningen i halvt årsplaner og disse planene er tilgjengelig

for innsyn av andre. Det at jeg intervjuet bekjente kan ha gjort det vanskelig for informantene å si nei til å delta, men de jeg spurte gav uttrykk for at de synes det var stas å bli spurt. Stemningen igjennom intervjuene var god, noe som vitner om at informantene hadde det greit.

4.0 Dokumentanalyse

I dette kapitlet vil jeg foreta en analyse av noen av de viktigste styringsdokumentene i norsk skole, formålsparagrafen, gjeldende læreplanverk Kunnskapsløftet 2006 med vekt på generell del og læreplan i samfunnsfag. Det skjer mye på skolefronten for tiden, regjeringen er i gang med fornyelse av Kunnskapsløftet, men arbeidet vil tidligst være ferdig i 2019. Uten om en ny generell del som allerede er ute på høring (Meld.St.28 2016:78). Utgangspunktet for analysen er vektlegging på: Hvordan styringsdokumentene og de politiske rapportene omtaler elevmedvirkning, mangfold, medborgerskap og opplæring i emner som demokrati og menneskerettigheter. Dette i forhold til utviklingen av kosmopolitisk identitet.

Som sagt skjer det mye på skolefronten for tiden, og jeg vil i del to av dette kapitel se nærmere på noen av de politiske dokumentene, som ligger til grunn for utformingen av fornyelsen av styringsdokumentene. De politiske dokumentene som vil bli tatt utgangspunkt i er Ludvigsens utvalgets to utredninger NOU 2014:7 ”Elevenes læring i fremtidens skole” og NOU 2015:8 ”Fremtidens skole Fornyelse av fag og kompetanser”, samt Stortingsmelding 28 (2015-2016) ”Fag – Fordypning – Forståelse”.

4.1 Utvikling av fellesskolen

Før jeg går i gang med selve analysen vil jeg ta et historisk tilbakeblikk på utviklingen av den norske skolen. Norge som nasjon ble bygget igjennom felles språk, religion og kultur. Dette har reflektert den norske skolen, hvor de nasjonale verdiene står sterkt. I fra politisk hold har det vært et mål at skolen skulle støtte opp om Norge som en enhetlig og selvstendig nasjon. Sosial ulikhet og kulturelt mangfold ble derfor som en trussel mot det sosiale samholdet. Dette fikk store konsekvenser for nasjonale minoriteter for eksempel samene, som ble utsatt for en beinhard assimileringssprosess. I en assimilasjonssprosess ligger endrings ansvaret hos minoriteten, som i dette tilfelle var samene. Samene måtte endre viktige identitets kategorier som språk og religion, for å bli mer lik majoriteten i befolkningen. Ikke før på slutten av 1980-tallet fikk samene lov til å bruke språket sitt på skolen og i andre offentlig organ (Hauge 2006: 267).

Skolen har hatt som mål å speile samfunnet. Et samfunn i stadig endring betyr en skole i stadig endring. Etterhvert skiftet folkeskolen over til å bli kalt enhetsskolen. Enhetsskolen hadde som mål å ha rom for alle elever og at alle elevene skulle få det samme tilbudet. Dette skulle bidra til utjevning av geografiske og sosiale forskjeller. Alle skulle ha mulighet for å kvalifisere seg til høyere utdanning. Etter 1997 ble enhetsskolen byttet ut med fellesskolen, men med tilsvarende ambisjoner om å legge til rette for like mulighet uavhengig av sosial bakgrunn. Fellesskolen skal legge til rette for mangfold og inkludering, som for eksempel av barn med spesielle behov og barn med minoritetsspråklig bakgrunn. Fellesskolen står for likeverdig opplæring og har krav om tilrettelagt undervisning for hver enkelt elev. Tilrettelagt undervisning skal være en trygghet både for foreldre og elever. En trygghet om at alle skal få utfordringer som fremmer utvikling både faglig og sosialt. Alle elevene skal bli stilt krav til, men samtidig få hjelp til det som blir krevende (NOU 2014:7, 24).

Historieprofessoren Knut Kjeldstadli, mener at den norske fellesskolen står i en unik posisjon til å skape samfunn mellom mennesker og til å skape felles referanser. Han peker ut skolen som den samfunnsarenaen som skal løse de krevende oppgavene. Spørsmålet blir om skolen kan klare å både ta vare for enkelt individet og samtidig vær et felleskap som alle kan passe inn i? Mangfoldet i skolen vil ikke bli mindre med årene, global migrasjon vil ikke stoppe opp. Samfunnet vil i all overskuelig fremtid være sammensatt og mangfoldig. Kjeldstadli mener at skolen er tosidig i forhold til mangfold. På den ene siden har vi skolens personal, som er dominert av mennesker med norsk opphav, og det er de norske kulturelle verdiene som er gjeldene i planer, ritualer vi feirer og så videre. I mens mangfoldet blir gjerne trukket frem når det gjelder positive felt, som for eksempel mat og musikk. Han mener det er lett å leve ved siden av forskjeller som vi liker. Det som blir utfordringen er forskjellene vi misliker. Han oppsummerer det hele med:

”Samhold uten mangfold er kveldende enhet. Mangfold uten samhold er fragmenterende.”

Dette er noe av det samme Banks uttalte i en av sin artikler:

”Diversity and unity should co-exist in a delicate balance in democratic multicultural nations” (Banks 2015: 98).

Hvordan skal skolen takle disse utfordringene? Globaliseringen utfordrer den norske likhetstanken. Kjeldstadli mener at skolen ikke klarer å løse oppgavene alene, den må få hjelp

fra politisk hold. Han foreslår blant annet et mangfoldig lærerkorps, flerkulturelle mangfold som en selvsagt del av lærerutdanningen og å sikre at skolen er offentlig, som mulige løsninger (Westreheim og Tolo 2014: 8-9, 27).

4.2 Politiske styringsdokumentene

Skolen har et todelt samfunnsmandat. Skolen skal både utdanne og danne. Elevene skal oppdras til å bli komplette individ som skal fungere på best mulig både individuelt og til fellesskapets beste. Som voksen personer skal de jobbe, tjene penger, betale skatt, delta i samfunnet og være en god medborger med demokratisk kompetanse. De politiske visjonene for skolen er beskrevet i stortingsmeldinger og andre kunnskapspolitiske dokumenter. De mest sentrale er: formålsparagrafen og læreplanverket (Kunnskapsløftet 2006). Her blir målet med skolen definert og beskrevet. Utdanningen skal reflektere hvordan et ønsket samfunn skal være. Skolen kan ses på som en offentlig oppdragerinstitusjon som skal videreformidle og videreføre samfunnets verdier og holdninger. Videre nå vil jeg ta for meg styringsdokumentene (Stray 2011: 73-74).

4.2.1 Formålsparagrafen

Første paragraf i opplæringsloven er formålsparagrafen. Paragrafen beskriver formålet med skolen. Formålsparagrafen har blitt revidert åtte ganger, dette i takt med samfunnsendringene. Den første i 1848 og den siste i 2009. Her vil kun innholdet i den siste utgaven bli tatt utgangspunkt i. Samfunnsutviklingene går i raskt tempo. Det er ikke enkelt for skolen å henge med, men noen ganger er endringen så betydningsfulle at store forandringer må til. Det er årsaken til at det kun er 11 år mellom nåværende formålsparagraf (2009) og den forrige (1998). Endringene var spesielt i forhold til mangfold og globalisering. En av de hendelsene, som endret en hel verden var terrorangrepet i New York 11.09.2001. Terrorangrepet var med på å øke behovet for globalt samarbeid. Norge måtte forholde seg til verden på en ny måte. Dette hadde også innvirkning på skolen. Kunnskapsbehovet endret seg og dermed måtte også rammene rundt endres. Resultatet ble Kunnskapsløftet 2006 og formålsparagrafen 2009 (Stray 2011: 75, 83-87). Jeg vil nå se nærmere på innholdet i formålsparagrafen i forhold til analysekriteriene jeg nevne innledningsvis i kapitlet.

Stray påpeker at starten på paragrafen ”skolen skal åpne dørene mot verden og fremtiden (KD 2009)” kan tolkes som en kosmopolitisk invitasjon. Dette globale perspektivet var ikke til stede i den forrige formålsparagrafen (1998).

Formålsparagrafen sier videre om opplæringen:

”Opplæringen skal bygge på grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfrihet, nestekjærleik, tilgivelse, likeverd og solidaritet, verdier som og kommer til uttrykk i ulike religioner og livssyn og som er forankra i menneskerettighetene (Norske lover 2009).”

I dette sitatet kommer det klart frem at i den norske skolen skal de kristne og humanistiske verdiene ligge i bunn, men anerkjenner likevel det religiøse mangfoldet. Før var det kun de kristne verdiene som ble nevnt. James A. Banks er opptatt av denne tosidigheten i utdannelsen. Det skal være rom for både det nasjonale og det globale. Utdanningen må følge samfunnsendringene og tilpasses etter mangfoldet. Banks bruker Frankrike som eksempel på det motsatte. I 2004 innførte franskmennene en lov som forbød jenter å bruke hijab på skolen. Loven gjorde det vanskelig for mange muslimer finne en fransk identitet (Banks 2016: 98). Osler har vært kritisk til hvordan vi i Norge fremstiller menneskerettighetene som en del av våres kultur og ikke som universelle rettigheter som ingen har eierskap på. Rettighetene skal være gjeldene for alle mennesker uavhengig av nasjonalitet (Osler 2016:73). Dette avsnittet av formålsparagrafen kan tolkes begge veier, alt etter hvilken religion leseren tilhører. En kristen eller humanist vil mest sannsynlig synes sitatet er veldig anerkjennende, i mens en person med tilhørighet i en annen religion kan oppfatte sin religion som mindre likeverdig siden den ikke referer direkte til andre religioner.

Videre i formålsparagrafen står det:

”Opplæringen skal bidra til å utvide kjennskapet til og forståelsen av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon (Norske lover 2009).”

Også her trekker paragrafen inn det globale perspektivet. Helt i samsvar med kosmopolitiske verdier og Banks todelte fokus i utdanningen.

”Opplæringen skal gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den enkelte sin overbevisning. Den skal fremme demokrati, likestilling og vitenskapelig tenkemåte (Norske lover 2009).”

I dette avsnitt av formålsparagrafen blir respekten for det kulturelle mangfoldet trukket frem, og viktigheten av kunnskap om hverandre. Det står også at undervisningen skal fremme demokratiet. Det kan ses i samsvar med bærekraftig undervisning som er et gjennomgående emne i denne teksten. Siste avsnittet jeg vil trekke frem er dette:

”Elevene og lærlingene skal lære å tenke kritisk og handle etisk og miljøbevisst. De skal ha medansvar og rett til medvirkning (Norske lover 2009)”

Her står det i klar tekst at elevene skal ha både medvirkning og medansvar. Gjennom medvirkning skal de skal få muligheten til å påvirke sin egen skole hverdag. De skal også læres opp til å ta medansvar. Medansvar går ut på å ta ansvar for seg selv, skolens eiendom og de andre elevene i skolefelleskapet. Stray er opptatt av at demokrati skal være et gjennomgående begrep i opplæringen. Hennes for, om og igjennom dimensjoner i demokrati opplæringen er eksempler på hvordan skolen og lærere kan legge til rette for medvirkning (Stray 2012: 21).

Formålsparagrafen 2009 har som formål å styrke demokratiet. Også det globale perspektivet er tydelig synlig her. Paragrafen anerkjenner at skolen både er flerkulturelt og består av flere ulike religiøse innslag, som har de samme verdiene som reflekterer menneskerettighetene og demokratiet. Dette og utviklingen av verdier som respekt for menneskeverd og ulikhet, likeverd og solidaritet er noen av kjernen verdiene i kosmopolitisk tenking(Osler 2016: 82-84).

4.2.2 Generell del av Kunnskapsløftet

Dagens generelle del er en videreføring fra læreplanverket fra 1997 (L97). Dette på grunn av tidsmangel og fordi lærerne virket tilsynelatende godt fornøyd med den generelle delen slik den var. Innledningsvis i den generelle delen av Kunnskapsløftet beskrives ”det integrerte menneske.” Det integrerte menneske er en beskrivelse av hvordan den optimale utviklingen av elevene er etter 10 års skolegang. Det integrerte menneske er sammensatt av seks sider ved menneskets natur: Det meningssøkende, det skapende, det arbeidende, det allmenndannende, det samarbeidende og det miljøbevisste menneske. Jeg velger å fokusere på den siden som er av mest relevans i forhold til dette emne, det meningssøkende.

Under avsnitt om det meningssøkende menneske står det at opplæringen skal bygge på de grunnleggende kristne og humanistiske verdier.

”Dei kristne og humanistiske verdiane både fordrar og fremjar toleranse og gir rom for andre kulturar og skikkar. Dei grunngir den demokratiske rettsstat som ramma rundt jambyrdig politisk deltaking og debatt. Dei framhevar nestekjærleik, forbrødring og von, legg vekt på at framgang er mogleg gjennom kritikk, fornuft og forskning, og at mennesket sjølv er ein del av naturen ved sin kropp, sine behov og sine sansar (Udir 2006: 3).”

På samme side i den generelle delen står dette sitatet:

”Vår kristne og humanistiske tradisjon legg likeverd, menneskerettar og rasjonalitet til grunn. Han søker sosial framgang i fornuft og opplysning, i mennesket si evne til å skape, oppleve og formidle (Udir 2006: 3).”

Hvilke signaler sender disse sitatene ut i forhold til likeverd? Er det bare i den kristen og humanistisk tradisjonen disse verdiene er viktige og gjeldene? Hva har dette å si for mangfoldet i klasserommet? Stray er krass i sin vurdering av den generelle delen. Hun mener at den fremstiller de kristne og humanistiske verdiene som de eneste riktige og sanne, og at det betyr at alle elever uavhengig av hvilken bakgrunn de har, presenteres for kristne og humanistiske verdier som grunnlaget for toleranse, menneskerettigheter og demokrati (Stray

2011: 92-93). Dette er i tråd med Oslers kritikk mot den norske undervisningen av menneskerettigheter og demokratiske verdier, som jeg har utdypet tidligere. Dette er som sagt et eldre dokument enn formålsparagrafen. Selv om det er utgitt på ny i 2006, går den ennå et tiår tilbake i tid. Det er en viktig betraktning med tanke på den hvor mye som har skjedd i samfunnet fra den generelle delen ble skrevet og frem til i dag. Ut i fra sitatene tar den ikke hensyn til mangfoldet. Dette gjør at to av styringsdokumentene ikke samsvarer i forhold til mangfoldet i skolen.

Videre i generell del står det:

”Utviklingen av den enkeltes identitet skjer ved at en blir fortrolig med nedarvede væremåter, normer og uttrykksformer. Opplæringen skal derfor ivareta og utdype elevenes kjennskap til nasjonale og lokale tradisjoner – den hjemlige historie og de særdrag som er vårt bidrag til den kulturelle variasjonen i verden (Udir 2006: 4).”

Her blir utviklingen av identiteten til elevene knyttet opp mot å bli fortrolig med den nedarvede væremåter, normer og uttrykksformer, og det nasjonale perspektivet kommer tydelig frem. Generell del fortsetter med å trekke inn det flerkulturelle perspektivet og anerkjenner at den norske skolen har elever fra grupper som i vårt land utgjør språklige og kulturelle minoriteter. Det er derfor viktig å formidle kunnskap om andre måter å leve på, andre religioner og tradisjoner. Stray forsetter med å kritisere tenkemåten som blir fremstilt i den generelle delen av læreplanen. Hun hevder den kan tolkes som monokulturell, at det er de norske tradisjonene og den norske kulturen som gir grunnlag for søken etter mening. Et forsvars argument kan være at alle elevene, uavhengig av hvilke land de kommer fra er elever i norsk skole og bor i Norge. Men slik argumentasjon er ikke holdbar i henhold til menneskerettighetene og demokratisk forståelse, fordi de ikke har grunnlag i en likeverdighetsretorikk (Stray 2011:92-93). Dette kan vi kjenne igjen fra Banks, at det er assimilasjons idologien som er ligger til grunn i skolen også i Norge. Noe som ikke vil føre til en samkjørt mangfoldig verden (Banks 2016: 102). Elever med en annen habitus enn norske kan få vanskeligheter med å tilpasse seg den norske kulturen, som skal være gjeldene i identitets utviklingen (Ramirez og Solhaug i Westrheim og Tolo 2014:225).

Sitat fra generell del som derimot inneholder det Stray karakteriserer som kjernen i demokratisk medborgerskap (Stray 2011:93):

”Utdanningen skal oppøve evnen til samarbeid mellom personer og grupper som er forskjellige. Men den må også gjøre tydelig de konflikter som kan ligge i møtet mellom ulike kulturer. Åndsfrihet innebærer ikke bare romslighet for andre syn, men også mot til å ta personlig standpunkt, trygghet til å stå alene og karakterstyrke til å tenke og handle etter egen overbevisning. Toleranse er ikke det samme som holdningsløshet og likegyldighet. Oppfostringen skal utvikle personlig fasthet til å hevde egne og andres rettigheter og til å reise seg mot overgrep (Udir 2006: 5).”

I dette sitatet fremheves også behovet for samarbeid og for å synliggjøre konflikter mellom grupper i samfunnet. Her beskrives noen av de mest sentrale verdiene i kosmopolitisk tenking: samarbeid, åndsfrihet og toleranse. Verdiene blir knyttet opp mot individets rett til å være annerledes, men likevel en likeverdig del av felleskapet. En kan se sammenheng mellom dette sitatet og noen av kjerneverdiene i demokratiet og menneskerettighetene, ytringsfrihet og religionsfrihet.

Ut i fra de sitatene jeg har valgt å ta med fra generell del kan vi tydelig se at dokumentet har en rekke tilsynelatende motstridende formål. Avslutningsvis i generell del blir det trukket frem en rekke eksempler på denne tosidigheten. Jeg har valgt ut noen av dem jeg synes var mest relevante i forhold til de sitatene jeg har brukt tidligere i teksten:

”Å gi fortrolighet med vår kristne og humanistiske arv - og kjennskap til og respekt for andre religioner og trossyn.”

”å kjenne og pleie nasjonal arv og lokale tradisjoner for å bevare egenart og særdrag - og åpent møte andre kulturer for å kunne gledes av mangfoldet i menneskelige ytringsformer og å lære av kontraster (Udir 2006: 22).”

Banks påpeker at en solid nasjonal identitet trenger ikke være et hindre for en kosmopolitisk identitet, tvert i mot. Det blir viktig å finne en balanse mellom det nasjonale og det globale (Banks 2015: 101).

For å oppsummere den generelle delen av Læreplanverket Kunnskapsløftet 2006, er det viktig å igjen minne om at den ble videreført fra 1997. I løpet av de to tiårene siden den ble skrevet har det mye i samfunnet. Det er kanskje ikke så rart at den ikke er helt i takt? Mangfoldet blir i liten grad trukket inn, og i den grad det blir trukket inn blir det med fokus på det norske (Stray 2011: 98). Som sagt er en ny generell del underveis, kanskje med mer fokus på det globale perspektivet?

4.2.3 Læreplanen i samfunnsfag

Til nå har jeg tatt for meg formålsparagrafen og den generelle delen av læreplanverket Kunnskapsløftet 2006. Begge styringsdokumenter beskriver den sosiale delen av opplæringen. De beskriver innhold, men sier lite om hvordan elevene skal lære. Jeg vil nå gå over til læreplanen i samfunnsfag. Læreplanene for hvert fag består av en rekke kompetansemål. Kompetansemålene er utgangspunktet for hvilken kompetanse elevene skal oppnå. Kompetansemålene er delt inn i tre aldersnivå, kompetansemål etter 4.trinn, etter 7.trinn og etter 10.trinn. Utover det står enkelt læreren ganske fritt i forhold til når elevene skal lære hva. Jeg kunne funnet relevante kompetansemål i flere av læreplanene fra hvert enkelt fag spesielt i norsk, naturfag og KRLE, men har valgt å kun konsentrere meg om læreplanen i samfunnsfag. Siden samfunnsfag er det faget som har den mest sentrale rollen i bærekraftig undervisning foruten miljøproblematikken som hører under læreplanen i naturfag.

Innledningsvis blir formålet med faget beskrevet. Dette sitatet er hentet fra denne delen:

”I eit demokratisk samfunn er verdiar som medverknad og likeverd viktige prinsipp. Sentralt i arbeidet med samfunnsfaget står forståing av og oppslutning om grunnleggjande menneskerettar, demokratiske verdiar og likestilling. Faget skal stimulere til og gje erfaring med aktivt medborgarskap og demokratisk deltaking (Udir, læreplan i samfunnsfag 2006).”

Dette sitatet er nært knyttet opp mot det som jeg har beskrevet som bærekraftig utvikling. Viktige ord som demokrati, medvirkning, menneskerettigheter og medborgerskap er alle nevnt her i formålet med faget. Videre står det også:

”Menneska er prega av den kulturen dei veks opp i, og dette påverkar haldningar, kunnskapar og handlingar. Ei djupare forståing av forholdet mellom det personlege livet og samfunnslivet kan medverke til å erkjenne mangfaldet i samfunnsformer og levevis. I samfunnsfaget står forståing av likestilling og likeverd sentralt (Udir, læreplan i samfunnsfag 2006).”

Dette sitatet handler om enkelt elevens identitet. En kan knytte det opp mot Bourdieu sitt begrep habitus. At ikke alle elevene vokser opp med de samme sosiale kategoriene om hva som er rett, sant og passende, og dette må skolen legge til rette for og utnytte på best mulig måte. Alle elever sin kultur er likestilt og likeverdig uavhengig av antall medlemmer. Dette samstemmer ikke helt med hvordan den generelle del omtalte dette, men mer i henhold til formålsparagrafen. Sitatet fremmer også kosmopolitiske verdier som likestilling og likeverd i forhold til mangfold.

Videre i formålet med faget står det:

”Som reflekterande og handlande individ og fellesskap kan menneska bidra til å forme seg sjølve, og både påverke og bli påverka av omgjevnadene sine. Som moralsk individ er mennesket ansvarleg for handlingane sine, også for handlingar som andre har teke initiativ til. Gjennom samfunnsfaget utviklar elevane medvit om korleis dei kan påverke det lokale og globale fellesskapet og sin eigen livssituasjon (Udir, læreplan i samfunnsfag 2006).”

Dette sitatet sier at samfunnsfaget skal være med på å oppdra reflekterende og handlende individ, som både påvirker og blir påvirket av den sosiale konteksten. Elevene skal lære å stå til ansvar for egne handlinger og blir klar over hvordan de kan være med å påvirke både på det lokale og det globale fellesskapet og egen livssituasjon. Dette er ikke helt ulikt Strays

opplæring om, for og igjennom demokratiet. Spesielt for og igjennom dimensjonen (Stray 2012: 21-23).

Samfunnsfaget består av tre ulike deler, som utgjør faget som helhet. Det er geografi, historie og samfunnskunnskap. Videre i analysen vil jeg hovedsakelig konsentrere meg om kompetansemålene i fra samfunnskunnskapsdelen av læreplanen. Jeg skal ta for meg noen relevante kompetansemål i forhold til analysekriteriene og kommentere dem. Først etter 4.trinn, så etter 7.trinn og til slutt etter 10.trinn. Jeg har nummeret kompetansemålene slik at det skal bli lettere for meg å kommentere dem. Det er viktig å poengtere at det har ingenting med rangering av hvilke mål som er mest betydningsfulle.

Jeg har trukket frem fire relevante kompetansemål som elevene skal ha oppnådd etter 4.trinn (Udir, læreplan i samfunnsfag 2006)

1. gje døme på rettar barn har, og ulike forventningar jenter og gutar møter i kvardagen, og samtale om korleis forventningane kan opplevast
2. samtale om tema knytte til seksualitet, grensesetjing, vald og respekt
3. utforme og praktisere reglar for samspel med andre og delta i demokratiske avgjersler i skolesamfunnet

Kompetansemål 1 kan knyttes opp mot barnekonvensjonen og menneskerettighetene. Jeg skriver kan fordi det er ikke spesifisert. Kompetansemål 2 kan også kyttes opp mot Barnekonvensjonen i forhold til artikkel 34, som sier at barn skal være beskyttet mot seksuell utnyttning og misbruk. Denne artikkelen kan være svært aktuell i dagens sosiale kontekst i forhold flyktningkrisen, som har satt en mengde barn i en svært sårbar og utsatt situasjon, barneekteskap kan være et annet eksempel. Dette er bare to eksempler på hvordan disse to kompetansemålene kan tolkes. Hvordan de tolkes kommer an på læreren. Kompetansemålene gir stor handlingsfrihet til den enkelte lærer. Osler er svært opptatt av gi plass til opplæring av menneskerettighetene og barnekonvensjonen i skolen. Hun mener at barn kan ikke kreve rettigheter uten av de vet at de er rettighetsholdere (Osler 2016: 85). Kompetansemål 3 legger opp til demokrati opplæring i praksis. Her skal elevene vær med på å utforme og praktisere

egne regler for samspille med andre. De skal også være med på demokratiske avgjørelser som skjer på skolen. Dette er i tråd med Strays syn på demokrati opplæring, i alle fall for-dimensjonen (Stray 2012: 21-23). Selv om jeg relatere kompetansemålene opp mot disse emnene, er de for vagt formulert til at det er en garanti at alle lærere tolker de slik. Dette kan føre til store forskjeller i innhold rundt om i norske klasserom.

Jeg forsetter med å trekke frem noen av kompetansemålene etter 7.trinn (Udir, læreplan i samfunnsfag 2006).

1. gjere greie for dei viktigaste maktinstitusjonane i Noreg og deira hovudoppgåver og diskutere skilnader mellom å leve i eit demokrati og i eit samfunn utan demokrati
2. gjere greie for kva eit politisk parti er, og diskutere nokre sentrale motsetnader mellom dei politiske partia i Noreg
3. gjere greie for kva for moglegheiter, plikter og rettar barn og unge har til medverknad
4. gje døme på ulike kulturelle symbol og gjere greie for kva vi meiner med omgrepa identitet og kultur
5. presentere ein aktuell samfunnskonflikt og drøfte forslag til løysing
6. diskutere formålet med FN og anna internasjonalt samarbeid, også urfolkssamarbeid, og gje døme på den rolla Noreg har i samarbeidet

De to første kompetansemålene kan tolkes i retning av Strays om-dimensjonen i demokrati opplæringen. Her skal elevene gjøre greie for hvordan Norge blir styrt og finne forskjeller mellom en demokratisk styringsform og en ikke demokratisk styringsform. De skal kunne si noe om hvilke parti det finns i Norge og hva som skiller de fra hverandre. Begge kompetansemålene bygger på fakta om, det å kunne gjengi kunnskap. Det står ingen krav om elevaktivitet utover det. Av alle de seks kompetansemålene jeg har tatt med blir verb som ”gjøre greie for”, ”presentere” og ”gi eksempel på” brukt i fem av tilfellene. Dette er verb som ikke krever mer enn å kunne gjengi innlært kunnskap. Kun et av kompetansemålene oppfordret til diskusjon. Diskusjon krever at elevene bearbeider kunnskap mer aktivt, at de oversetter den til sitt eget språk, for så å bruke kunnskapen i en diskusjon etterpå. Mange analysebegrepene er nevnt, men lite krav til elevaktivitet eller metode generelt. Det å lære om demokrati er ikke det samme som å lære hvordan demokratiet fungerer i praksis eller hvordan elevene selv kan være med å påvirke sin egen fremtid, Strays for og igjennom dimensjon.

Til slutt kompetansemål etter 10.trinn (Udir, læreplan i samfunnsfag 2006)

1. gjere greie for korleis ulike politiske parti fremjar ulike verdiar og interesser, knyte dette til aktuelle samfunnsspørsmål og argumentere for eige syn
2. gjere greie for politiske institusjonar i Noreg og deira rollefordeling og samanlikne dei med institusjonar i andre land
3. gje døme på kva samarbeid, medverknad og demokrati inneber nasjonalt, lokalt, i organisasjonar og i skolen
4. gjere greie for hovudprinsippa i FN-pakta, FN's menneskerettserklæring og sentrale FN-konvensjonar, mellom anna ILO-konvensjonen om urfolks rettar, vise korleis dei kjem til syne i lovgeving, og drøfte konsekvensar av brot på menneskerettar
5. gjere greie for omgrepa haldningar, fordommar og rasisme og vurdere korleis haldningar kan bli påverka, og korleis den einskilde og samfunnet kan motarbeide fordommar og rasisme
6. gje døme på og diskutere kulturelle variasjonar og drøfte moglegheiter og utfordringar i fleirkulturelle samfunn

Her er det flere av kompetansemålene som er direkte relevante i forhold til analysekriteriene eller som kan tolkes dit hen. Det kan tyde på at bærekraftig undervisningen øker på etter hvert som elevene blir eldre. Også her er passive verb som ”gjør greie for”, ”gi eksempel på” og ”beskriv” dominerende. I noen av tilfellene skal eleven i tillegg argumentere for eget syn, sammenligne og drøfte, dette er med på å øke kravet til mer læringsaktivitet. Kompetansemål 2, 4 og 6 har et globalt perspektiv. Nummer 6 legger til rette for å diskutere eventuell utfordringer som kan oppstå i et samfunn preget av kulturelt mangfold og hvilke muligheter det kan gi. Demokrati er ikke nevnt med ord, men flere av målene kan tolkes dit men ingen garanti. Dette er ganske påfallende med tanke på formålet med faget og skolens samfunnsmandat generelt.

I en ”International civic and citizenship study” (ICCS) som kartlegger ungdomsskoleelevers demokrati kompetanse. Det vil si deres kunnskaper, holdninger og analytiske ferdigheter på området kommer norske elever på 9.trinn på en 5.plass blant jevnaldrende. I mens 8.trinn ligger nærmere den internasjonale gjennomsnittsskåren. I tillegg uttrykker norske elever støtte til demokratiske verdier som ytringsfrihet, litt over det internasjonale gjennomsnittet og

uttrykker sterk støtte til kvinners og alle folkegruppers rettigheter i samfunnet. Få norske elever kan akseptere voldelige ytringsformer. Norske og nordiske elever opplever klimaet i klasserommet som mer åpent enn det internasjonale gjennomsnittet (NOU 2014:7, 50). Denne studien sier at norske elever kan mye om demokratiet, om dimensjonen, men hva med den demokratiske deltakelsen?

I følge tall fra SSB er valgdeltakelsen under fylkes og kommunevalget i 2015 litt høyere blant førstegangsvælgerne (48,3 %) enn i aldersgruppen 20 - 24 år (36,4 %). Deltakelsen var noe høyere ved Stortingsvalget i 2013 da var valg deltakelsen i begge disse aldersgruppene et sted mellom 60 og 70 %. Ut i fra statistikkene er det rom for forbedring, spesielt i forhold til fylkes og kommunevalg. Kanskje mer fokus på demokratiske prosesser i praksis på skolen ville øke valgdeltakelsen? Kanskje hvis elevene får erfare at det nytter å delta, at deres stemme er av betydning?(SSB 2015)

Kompetansemålene blir kritisert for å være uklare og for å ha for lite fokus på metode. Dette gir rom for tolkning. Det viser den enkelte lærer og skole mye tillit, men det kan også gi store forskjeller i innhold i utdanningen. Antall kompetansemål er en annen utfordring. Det har blitt satt inn nye mål uten at noen har blitt tatt ut. Dette har ført til stofftrengsel og tidspress hos lærerne, noe som igjen går ut over kvaliteten på undervisningen (SSB 2013).

4.2.4 Oppsummering

I dette delkapitlet har jeg tatt for meg noen av de mest sentrale styringsdokumentene for norsk skole. Dokumentene kan til tider ha liten sammenheng seg i mellom. De er preget av å være skrevet til ulik tid. Spesielt i forhold til generell del, som er skrevet nesten et tiår før de andre. Alle dokumentene omtaler elevmedvirkning, mangfold, medborgerskap, menneskerettigheter og demokrati, men det kommer ikke tydelig frem hvordan skal legge til rette for dette metodisk. Dette kan føre til store forskjeller i innhold innad i den norske skolen. Det gjør at elever vokser opp med ulikt utgangspunkt for hva som ligger i det ulike begrepene. Stray påpeker at til og med læreplanverket er til dels motstridene i forhold til hvordan vi skal forstå hva som ligger i begrepet demokrati. Generell del tenderer mot en kommunitaristisk forståelse, noe som igjen kan være uheldig i forhold til mangfoldet i

samfunnet. Kunnskapsløftet bygger mer på en liberal fortolkning av begrepet. Dette er to motstridende måter å tolke demokratibegrepet på som krasjer mot hverandre i det helhetlige læreplanverket (Stray 2012: 31). I forhold til hvordan den norske fellesskolen legger til rette for utviklingen av kosmopolitisk identitet? Det globale perspektivet er ikke dominerende på noen måte i styringsdokumentene, men helt klart mer synlig i formålsparagrafen enn i den generelle delen av læreplanverket og læreplanen i samfunnsfag. Kosmopolitiske verdier som for eksempel likeverd, solidaritet, rettferdighet, menneskerettigheter og demokrati er gjennomgående i alle de tre styringsdokumentene jeg har vært igjennom.

4.3 Fremtidens skole

Her skal jeg først gjengi noen hovedtrekk i utredningene i forhold til innhold og utvalgets anbefalinger. Jeg vil videre ta for meg innholdet i Stortingsmelding 28, den politiske tilbakemelding til utredningene og deretter sette innholdet i utredningene og stortingsmeldingen i forhold til kosmopolitisk identitet.

4.3.1 NOU 2014:7 og NOU 2015:8

I juni 2013 engasjerte regjeringen Stoltenberg et utvalg, som fikk i oppgave å vurdere om innholdet i den norske skolen var holdbart, i forhold til behovet i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv. Utvalget ble ledet av Professor Sten Ludvigsen, og besto av personer med bred kompetanse og erfaring både fra skolesektoren og annen virksomhet (NOU 2014:7,14). Utvalgets arbeid ble presentert i to utredninger en delinnstilling, ”NOU 2014:7 Elevens læring i fremtidens skole”, som utgjør et viktig kunnskapsgrunnlag for hovedutredningen ”NOU 2015:8 Fremtidens skole fornyelse av fag og kompetanser.” Utvalget var opptatt av at oppdateringen av innholdet i skolen skjer på en kunnskapsbasert måte. Vurderingene og anbefalingene som blir gitt er med bakgrunn i trekk fra samfunnsutviklingen, kunnskap fra ulike forskningsfelt og skolens samfunnsoppdrag. Resultater fra både nasjonal og internasjonal læringsforskning og fagdidaktisk og didaktisk forskning er særlig vektlagt. Utvalget har også brukt eksempler fra norske skoler som allerede har tatt i bruk gode læringsmetoder som er i tråd med utvalgets anbefalinger (NOU 2015:8, 15).

Noen sentrale begreper som går igjen i begge utredningene er: kompetanse, dybdelæring, metakognisjon og tverrfaglig. Bruker derfor plass på å forklare hva som ligger i begrepene aller først.

Kompetanse et av de gjennomgående begrepene i begge utredningene. Kompetanse handler om å løse oppgaver og møte utfordringer på ulikt nivå. Kompetanse omfatter både kognitive, praktiske, sosiale og emosjonelle sider ved elevens læring, inkludert holdninger og etiske vurderinger. Kompetanse kan læres og kommer til uttrykk gjennom handling i ulike situasjoner. I delutredningen skilles det mellom fagovergripende kompetanser og kompetanser for det 21. århundre. Fagovergripende kompetanser er viktige kompetanser elevene kan bruke på tvers av fag, som for eksempel kritisk refleksjon, demokratisk kompetanse, evne til å samarbeide og metakognisjon (NOU 2014:7, 18). Metakognisjon er kompetanse i å lære. Det er en betydningsfull kompetanse og en forutsetning for læring. Elevene bør lære å reflektere over egen læring. Hva, hvorfor og hvordan de lærer i de ulike fagene, og dette vil i stor grad skje i samspill med andre (NOU 2015:8, 47).

Kompetanser for det 21. århundre er kompetanser som vil være nyttige i fremtiden med bakgrunn i tendenser i samfunnsutviklingen (NOU 2014:7, 18). Eksempler som går igjen i både internasjonale og nasjonale sammenhenger:

1. Fagkompetanse
2. IKT – kompetanse
3. Kommunikasjon og samarbeid
4. Kreativitet og innovasjon
5. Kritisk tenking og problemløsning
6. Metakognisjon og å lære å lære
7. Personlig og sosialt ansvar – etisk og emosjonell bevissthet
8. Kulturell bevissthet og kompetanse
9. Liv og karriere/jobbkompetanse
10. Borgerskap – lokalt og globalt

Dybdeløring betyr at elevene skal lære noe grundig. De skal få tid til å bearbeide kunnskapen, analysere, løse problem og reflektere over egen læring. En forutsetning for Dybdeløring er at eleven får være aktiv i læringsprosessen. Dybdeløring blir gjerne sett på som en motsetning til overfalte læring, som gjerne sammenlignes med kunnskapsoverføring (NOU 2014:7, 35). Målet for fremtidens skole er å ha mer fokus på dybdeløring. Dette har til nå vært en utfordring på grunn av tidspress og stofftrengsel. Nye temaer blir tatt inn, men ingen blir tatt ut. Utvalget kommer derfor med en anbefaling om å både kutte ned på antall og tenke mer tverrfaglig i utformingen av ny kompetansemål (NOU 2015:8, 12).

Utvalget legger som sagt vekt på tverrfaglighet. Både for å lette på trykke i forhold til faglig innhold, men også for å styrke sammenhengen mellom de ulike skolefagene. De ser for seg tre viktige tverrfaglige temaer som utgangspunkt, Bærekraftig utvikling, det flerkulturelle samfunnet og folkehelse og livsmestring. Tre temaer hvor elevene kan jobbe med problemstillinger som krever kompetanse fra ulike fag.

Bærekraftig utvikling handler om skolen må ta opp temaer om klodens eksistens i sterkere grad nå enn før. Dette satt på dagsorden på alle nivåer i utdanningen gjennom internasjonale forpliktelser etter initiativ fra FN. Temaet blir igjen delt inn i tre hoveddimensjoner sosialt miljø, økonomi og naturmiljø. Problemstillinger i sosialt miljø kan for eksempel være i forhold til Menneskerettigheter, mangfold, rettferdig og likestilling. I forhold til økonomi kan det være problemstillinger som for eksempel være arbeid, inntekt, å minke fattigdom og rettferdig fordeling av ressurser. Naturmiljø er allerede godt integrert i skolen, men undertemaer her kan være hvordan ta vare på naturen, utnyttning av naturressurser og klimaproblematikken. Tema nummer to, det flerkulturelle samfunnet bunner i at det økt mangfoldet i landet gir økt behov for kunnskap om ulike kulturer, religioner og så videre. Skolen har en viktig rolle i forhold til å bygge identitet og fellesskap i befolkningen. Ulike kulturelle uttrykingsformer og perspektiv må være synlig i skolen. Det såkalte "norske" må være dynamisk, tilpasse seg de enkelte elevene. Siste foreslåtte tverrfaglige tema er folkehelse og livsmestring, og handler om å lære elevene å ta ansvarlige valg i forhold til egne liv. Viktige stikkord her er livsstil, psykisk helse, økonomi og forbruk (NOU 2015:8, 49-50).

Det å kunne kommunisere, samhandle og delta blir sett på som verdifull kompetanseområder i skolen fremover. Lesing, skriving og muntlig kompetanse blir knyttet opp mot kommunikasjon, og samhandling, deltakelse og demokratisk kompetanse går under samhandlingskompetanse. Jeg vil se nærmere på samhandlingskompetanse. I følge utvalget bør det i fremtidens skole bli mer fokus på å trygge elevene i å ytre egne meninger, la elevene bidra og dermed føle seg verdifull i felleskapet. For å sikre utviklingen av denne type kompetanse hos elevene er det viktig å gi dem medansvar, hvordan de kan være med å bidra for å skape et godt skolemiljø både for seg selv og sine medelever. Demokratisk kompetanse handler om å kunne leve sammen og håndtere utfordringer i felleskap. Det handler videre om å ha kjennskap til det politiske systemet, menneskerettigheter og å kunne være aktiv borger i et demokratisk samfunn. Demokratisk kompetanse kan ses i sammenheng med demokratisk medborgerskap, som har vært mye omtalt i denne teksten. (NOU 2015:8, 27,30).

I lys av utviklingstrekkene i samfunnet, som globalisering, individualisering og økt mangfold er demokratisk kompetanse viktig. Jeg har til nå skrevet mye om ulike kompetanser som vil være viktig i fremtidens skole, men lite om: hvordan fagene kan videre utvikles for å synliggjøre disse kompetansene? Utvalget kommer med anbefalinger om en fornyelse av fagene i skolen. En fornyelse der det å kunne lære, kommunisere og samhandle, utforske og skape synliggjøres sammen med fagspesifikk kompetanse. Utvalget mener hvis dette danner utgangspunktet for fornyelse, vil fagene reflektere formålsparagrafen på en bedre måte enn i dag. Andre anbefalinger fra utvalget i forhold til styringsdokumentene er at Læreplanen bør fremstå som en helhetlig og konsistent, både innad i fag og på tvers av fag. Det bør bli tettere samarbeid mellom fagene, som kan lette litt i forhold til stofftrengselen i kompetansemålene (NOU 2015:8, 7, 39).

4.3.2 Meld.St.28

Stortingsmelding 28 (2015-2016) er på en måte regjeringens svar på utredningene. I meldingen legger regjeringen frem et forslag på hvordan fornyelsen av innholdet i grunnskolen og den videregående opplæringen skal skje. Fornyelsen skal se til at barn og unge skal få gode vilkår for å utvikle verdier, kunnskaper og holdninger som har stor betydning i deres liv både i oppveksten og som et godt utgangspunkt for videre utdanning og aktiv deltakelse i arbeids- og samfunnsliv. I følge meldingen har regjeringen høye ambisjoner

for Norge som kunnskapsnasjon. Formålsparagrafen trekkes frem som den viktigste verdigrunnlaget i skolen (Meld.St.28 2015-2016:5).

Jeg vil videre ta utgangspunkt i de samme begrepene som i utredningene, og vise til fremtidige endringer departementet vil gjøre.

Dybdelæring kjennetegnes av at elevene får fordype seg og jobbe med tema over tid. Dette er en utfordring i dagens skole på grunn av stofftrengsel i læreplanene. Det legges til nye tema, men ingen tas ut. Typiske tegn på dybdelæring er at elevene kan overføre det de har lært fra en situasjon eller sammenheng til en annen, og greier å bruke kunnskap og ferdigheter til problemløsning i både kjente sammenhenger, og i nye og ukjente. Måten departementet vil sørge for at elevene utvikler dybdelæringer at hvert fag skal gjennomgå fornyes på en systematisk måte. Det skal defineres noen prioriterte kjerneelementer eller kjernebegreper, som består av sentrale begreper, metoder, tenkemåter, kunnskapsområder og uttrykksformer i faget. Hva som er kjerneelementer kan varierer fra fag til fag (Meld.St.28 2015-2016: 33-34).

Det å kunne reflektere over egen læring blir omtalt som metakognisjon. Metakognisjon fremmer dybdelæring. Departementet vurderer derfor metakognisjon som en viktig kompetanse for elevene å ha med seg, både i skole sammenheng og senere i livet. Elevene skal lære seg å bli bevisste på gode måter å lære på og arbeide på, slik at de raskt kan tilegne seg ny kunnskap og greie å overføre det de har lært til nye sammenhenger. Skolens ansvar i forhold til læringsstrategier er allerede beskrevet i Prinsipper for opplæringen, men departementet vil at dette skal komme tydeligere frem og vil derfor ha dette med i den nye generelle delen av læreplanverket og i læreplaner for fag i den grad det er relevant for kompetansen i faget (Meld.St.28 2015-2016: 39-40).

Utredningen kom med anbefalinger om å tenke mer tverrfaglig, samarbeid på tvers av fag. Utvalget kom med forslag på tre tverrfaglige temaer: Bærekraftig utvikling, flerkulturelle samfunn og folkehelse og livsmestring. Departementet vil at det tverrfaglige temaene skal ta utgangspunkt i samfunnsutfordringer som er aktuelle over tid. Det skal være overordnede

temaer, som det skal legges til rette for i læreplanene og som skal reflekterer formålsparagrafen. På denne bakgrunn vil departementet prioritere følgende temaer i fagfornyelsen:

1. Folkehelse og livsmestring
2. Demokrati og medborgerskap
3. Bærekraftig undervisning

Bærekraftig utvikling – innen dette temaet skal elevene lære å tenke kritisk og handle etisk og miljøbevisst. De skal lære om hvordan de kan få dekket egne behov uten å ødlegge for fremtidige generasjoner. For å oppnå dette må det tenkes og handles lokalt, nasjonalt og globalt. Dette kan igjen deles inn i tre dimensjoner: forbedre av sosiale forhold, miljøproblemer og økonomisk ulikhet (Meld.St.28 2015-2016: 38-39).

Tema nummer to har i stortingsmeldingen endret navn fra det flerkulturelle samfunnet til **Demokrati og medborgerskap** – det betyr ikke at utvalgets anbefalinger ikke blir tatt hensyn til, for det kulturelle samfunnet er en sentral del av dette tema selv om navnet er byttet. Temaet er forankret i formålsparagrafen som understreker at opplæringen skal fremme demokrati, og at elevene har rett til medbestemmelse. Det skal legges til rette for læring som styrker elevenes demokratiforståelse og evne til å delta. Demokrati en statsform som gir rettigheter og pålegger plikter, for eksempel menneskerettighetene og rett til å stemme ved valg. Demokratisk medborgerskap dreier seg om hvordan borgerne lever sammen i et politisk stabilt fellesskap, hvor de både deltar og bidrar. Viktige kompetanser som elevene må lære for å kunne delta aktivt i samfunnet er å lese, skrive og regne, samt demokratiske prosesser i praksis. Her blir Strays læring om, for og gjennom demokrati trukket frem som et eksempel på hvordan dette kan gjøres (Meld.St.28 2015-2016: 38-39).

Tredje tema er **Folkehelse og livsmestring** – elevene utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre livene sine. Være i stand til å delta i både arbeid og i samfunnsfellesskap. Lære hvordan en kan minke risikoen for psykiske og sosiale problemer, samt ta gode helsevalg og om konsekvenser av valgt livsstil. Det å lære om å styre forbruk i forhold til inntekt (Meld.St.28 2015-2016: 38-39).

Dagens læreplaner er som sagt preget av stofftrengsel. Det er vanskelig å bli enig om hva får bli og hva som må ut? Tverrfaglig temaene kan være med på å lette litt på denne trengselen. Tidligere har jeg omtalt dagens kompetansemål som vage og for lite konkrete. Fornyelsen av læreplanen skal gi tydeligere retning for lærernes valg av innhold i opplæringen. Den skal ha en god balanse mellom kompetanseorienterte og innholdsorienterte kompetansemål. Det skal også vurderes om det i fornyelsen skal utvikles kompetansemål på flere trinn enn hva som er tilfelle i dagens læreplan (Meld.St.28 2015-2016:46).

Det har lenger vært etterspurt en fornyelse av generell del av læreplanen på grunn av manglende sammenheng mellom den nåværende generell del og resterende læreplanverk. Som sagt er den generelle delen videreført fra L97, som er et læreplanverk som er veldig ulik dagen læreplanverk Kunnskapsløftet 2006. Den nåværende generelle delen reflekterer ikke utviklingstrekkene de siste 20 årene. I følge stortingsmelding 28 skal den nye generelle delen gi bedre sammenheng mellom de ulike delene og øke oppmerksomheten på grunnopplæringens brede mandat. Viktigste oppgaven er å sette barn og unge i stand til å møte fremtiden på best mulig måte gjennom å gi de en identitet, kunnskap og helhetlig kompetanse. Målet er å bruke formålsparagrafen og de ulike delene av læreplanverket mer aktivt. Verdigrunnet skal uttrykkes slik at flest mulig kan slutte opp om og føle seg inkludert i samfunnets, skolens og lærestedets felleskap. Den skal inneholde felles verdier som alle kan stå for uavhengig av hvilken religion eller livssyn du tilhører. Det skal være rom for uenighet og forskjeller i et demokratisk felleskap. Den nye generelle delen skal åpne dører mot verden og fremtiden. Elevene skal kunne møte en mangfoldig verden, og som voksen skal elevene vær i stand til å mestre livet i verden både som medborger, statsborger og verdensborger. Generell del skal ha fokus på å fremme demokrati og likestilling. Skolen skal gi elevene kunnskap om demokratiet og øve dem i demokratisk praksis i skolefellesskapet. Alle elevene skal ha rett til å bli hørt og få være med å påvirke skolesamfunnet, som en del av den demokratiske opplæringen. De skal oppleve medvirkning og medansvar. Dette som en forberedelse til å ble en aktiv voksen person i et demokratisk samfunn. Skolen har ansvar for det sosiale samspillet mellom elevene og mellom elever og lærer. Elevene skal gradvis utvikle og erfare med ansvar. Det å oppleve verdien av å bety noe for andre og ta ansvar for andre.

Generell del skal utdype disse oppgavene som blir sett på som elevenes rett og plikt (Meld.St.28 2015-2016:19-20).

4.3.4 Kosmopolitisk identitet i fremtidens skole

Samfunnet har gjennomgått store endringer, vi har gått fra å vær et industri samfunn til et mer kunnskapsdrevet og globalisert samfunn (Stray 2012: 30). I første del av dette kapitlet tok jeg for meg de nåværende politiske styringsdokumentene. Her var det lite sammenheng mellom de mest sentrale dokumentene. De var preget av at de er skrevet til ulik tid og de reflekterer dagens samfunn noe variert. Formålsparagrafen som er den nyest av dokumentene tok inn det globale perspektivet i en større grad enn de andre. Jeg nevnte innledningsvis at globalisering var det klareste utviklingstrekket i samfunnet den siste tiden. Det er derfor naturlig at det i fremtidens skole legger opp til et mer globalt perspektiv, enn sine forgjengere. Utredningene og Stortingsmelding 28 som ble omtalt i andre del av kapitlet har et bredt globalt perspektiv. De legger opp til en klarer sammenheng mellom samfunnet og innholdet i skolen. Fremtidens skole går inn for å fremme kosmopolitiske verdier som samhold, samarbeid, solidaritet, demokratisk kompetanse og toleranse for ulikhet. Fremtiden skole legger opp til mer bærekraftig undervisning og demokratisk medborgerskap (Meld.St.28 2015-2016: 39).

5.0 Analyse av funn

I dette kapitlet skal jeg presentere funn fra forskningsprosjektet mitt og knytte det opp mot relevant teori, tidligere forskning og de politiske dokumentene jeg skrev om i kapitel 4. Aller først vil jeg beskrive intervjuobjektene og hvilke kategorier jeg har analysert funnene mine etter. Videre vil jeg foreta selve analysen, før jeg til slutt oppsummerer ved å trekke frem de viktigste funnen jeg gjorde.

Selve forskningsprosessen ble beskrevet i kapitel 3, så her blir det bare en kort presentasjon av de seks lærerne jeg har intervjuet. Jeg velger å ta en generell beskrivelse og ikke en og en. Dette for å bevare anonymiteten til deltakerne på best mulig måte. Jeg velger å kalle dem for Lærer 1, 2, 3, 4, 5 og 6. Fire av lærerne har tatt allmennlærerutdanning, men til ulik tid og på forskjellig sted så noe variasjon i innhold må regnes med. En av lærerne har en faglærer utdanning og den siste har førskolelærer utdanning. De aktuelle lærerne er alle mellom 25 og 55 år, og har dermed ulik ansiennitet. Kun en av lærerne har under 5 års erfaring. Jeg har intervjuet fem kvinner og en mann. Dette hadde med tilgang å gjøre, og jeg tenker at det belyser tendensen i forhold til kjønnsfordelingen i læreryrket. Fire av lærerne jobber på en barneskole og to på en ungdomsskole på nåværende tidspunkt, men jeg ba dem bruke relevant erfaring fra hele yrkeskarrieren. Til sammen har jeg intervjuet lærere fra fire forskjellige skoler.

5.1 Kategoriene

Kategoriene jeg har delt inn i, i analyseprosessen er ikke utelukkende forskjellige. De overlapper og utfyller hverandre. Noen funn kunne ha passet under flere kategorier. Jeg synes likevel at fremstillingen av dataen blir mer oversiktlig og ryddig i de utvalgte kategoriene. Hva jeg legger i de ulike kategoriene blir beskrevet underveis. Kategoriene jeg har analysert funnene etter er:

1. Bærekraftig utvikling
2. Globalt perspektiv
3. Mangfold
4. Fellesskolen

5. Medborgerskap
6. Identitet.

5.1.1 Bærekraftig undervisning

Dette begrepet ble forklart i kapitel 2, jeg vil derfor ikke bruke plass på å gjenta det her. I samme artikkel som jeg refererte til innledningsvis uttrykte Kari Solholm på vegne av FN sambandet en glede over at regjeringen ville satse mer på bærekraftig undervisning, men uttalte samtidig en viss bekymring for at det i tillegg skulle satses enda mer på basisfagene (Solholm 2016). Regnestykket går ikke opp, skal noe prioriteres mer må noe nedprioriteres. Med dette i tankene spurte jeg lærerne om hvilke skolefag de anså som viktigste for elevenes læring og hvorfor?

Flere av lærerne synes det var vanskelig å sette fagene opp mot hverandre. Lærer 1 og 4 mente både basisfagene, samfunnsfag og KRLE. Lærer 2 påpekte at alle fagene hadde sin funksjon, men at samfunnsfag og KRLE hadde en ekstra funksjon i forhold til dannelse delen av samfunnsoppgaven skolen har. Lærer 3 mente engelsk fordi det er viktig å forstå og gjøre seg forstått i en global sammenheng, men mente også at KRLE faget har en viktig funksjon, spesielt etikk delen. Lærer 5 mente at norsk var viktig fordi lesing og skriving er ferdigheter som trengs i alle fag, men også at matematikken måtte vernes om fordi det er et fag som mange elever sliter med og dermed trenger tid. Lærer 5 sa videre at samfunnsfag var et fag som ble litt sånn ”jaja om du mister en time er det ikke krise”, men påpekte videre at det ikke hadde noe med at faget ikke var viktig. Fordi samfunnsfag sammen med KRLE er et kjempe viktig fag i forhold til å lære å bli en god person.

Selv om jeg ikke gikk i detalj rundt hva forskningen min gikk ut på, viste lærerne at KRLE og samfunnsfaget var en sentral del. Mulig at det er en årsak til at alle lærerne valget å ta med minst et av de fagene i rangeringen. Kunnskapsløfte legger opp til 5 % fleksibilitet i forhold til fordeling i antall timer per fag fra 1-10 trinn. I en rapport ”Spørsmål til Skole-Norge” høsten 2014, kommer det frem at 5 % fleksibiliteten er godt kjent, men benyttes i liten grad. Blir den benyttet vises det til i rapporten, at det er basisfagene som har fått tilført flest timer igjennom lokale omdisponeringer. Timene er først og fremst blitt flyttet fra KRLE,

samfunnsfag og utdanningsvalg. Innholdet i denne rapporten samsvarer med uttalelsen til Lærer 5. Det kan også ha en sammenheng med at skoleeierne prioriterer fagene elevene skal ha avsluttende eksamen i på 10.trinn. Ludvigsens utvalget anbefaler en økning i denne fleksibiliteten som virkemiddel for å legge til rette for mer tverrfaglighet. Flexibiliteten vil derfor øke fra 5 til 10 % (Meld.St.28 2015-2016: 55).

På spørsmål om hva styrer undervisningen, hvordan underviser du om sosiale hendelser, demokrati og menneskerettigheter svarte lærerne følgende:

Lærerne er enige om at lærebøkene i samfunnsfaget blir altfor fort utdaterte, at det derfor er viktig å holde seg oppdatert og å bruke andre kilder i tillegg. Lærer 1 påpeker at det er spesielt viktig å la kompetansemålene styre samfunnsfags undervisningen og ikke utelukkende lærebøkene. Lærer 2 sier mye av det samme som Lærer 1, men sier samtidig at læreboken av og til blir utgangspunktet for undervisningen allikevel på grunn av tidspress. Lærer 1 sier videre at hvordan en lærer underviser i demokrati, menneskerettigheter er nok veldig variert. Han/hun sier også at en lærers styrker og svakheter i forhold til kunnskap er også en avgjørende faktor på hvilke emner det brukes minst og mest tid på.

Lærer 1 er innpå noe av den kritikken kompetansemålene i Kunnskapsløftet 2006 har fått i etter tid. Tilbakemeldingen sier at kompetansemålene er for vagt formulert og for upresis i forhold til metode. De gir altfor stor tolkningsrom til den enkelt skole og lærer. Resultatet kan bli at det er store variasjoner i undervisnings innholdet fra skole til skole. Problematikk lærerne opplever rundt lærebøkene, reflekterer samfunnsutviklingen som skjer i raskt tempo.

Lærer 2 synes det er viktig å holde elevene oppdaterte på sosiale hendelser, men påpeker også viktigheten av å snakke om vanskelige tema som for eksempel flyktningkrisen og terrorisme på et nivå som elevene kan forstå og ikke gjøre dem redde. Spesielt om hendelser som føles veldig nært. Lærer 2 bruker terrorangrepet på et Statoil-anlegg i Algerie i 2016 som eksempel. I Stavanger området er det flere av elevene som har foreldre som jobber for Statoil. Da er det viktig at lærerne kan berolige og svare på eventuelle spørsmål elevene har. Lærer 6 underviser

på barnetrinnet og lar elevene styre hvilke nyheter som blir tatt opp i klasserommet. Elevene blir møtt på sin nysgjerrighet og det blir satt av undervisningstid til å svare på spørsmål. Elevene får gjerne med seg deler av nyheter eller bilder, men forstår kanskje ikke helheten. Det kan være sterke inntrykk som for eksempel bildet av den lille døde gutten på stranden som ble et av symbolene på flyktningkrisen. To av mine intervjuobjekter brukte dette bilde som eksempel. Lærer 6 kommer også med andre eksempler som elevene har vært opptatt av i løpet av skoleåret, hendelser som valget i USA og Killer clowns.

Alle lærerne svarte at de brukte nyheter aktivt i undervisningen, men på ulik måte. Det brukte både aviser og nyhetssendinger. Nyhetssendingene de brukte på barneskolen var helst Supernytt, som er et nyhetsprogram på NRK super beregnet på unge seere. Lærer 2 er veldig bevisst på bruken av nyheter. Hun/han lar elevene legge frem nyheter for hverandre og diskuterte hvordan forskjellige nyheter blir presentert. Hvilke virkemidler som blir brukt og så vider. Hun/han brukte en reportasje fra Supernytt som eksempel. Det var i forbindelse med fjorårets valg i USA og reportasjen skulle presentere de to kandidatene. Hun/han viste reportasjen først en gang uten å kommentere den på forhånd. Elevene ble spurt i etterkant om hvilken kandidat de ville ha stemt på om de hadde fått deltatt i valget. De fleste ville ha valgt Hillary Clinton. Før Lærer 2 viste klippet på ny fikk elevene noen oppgaver. De fikk blant annet i oppgave å høre og se etter hvilke virkemidler som ble brukt i reportasjen. For eksempel hvilken musikk var i bakgrunnen? Var det noen ord som ble fremhevet ekstra godt? Etter elevene hadde sett reportasjen på ny fant de noen interessante funn. De fant ut blant annet ut at musikken var skumlere når Trump ble presentert. Og at når Clinton ble presentert ble de positive tingene hun sto for fremhevet med ord som poppet opp på skjermen i tillegg til lyd. På denne måten ble elevene bevisst på hvilken makt media kan ha til å bevisst eller ubevisst styre hva du skal mene osv. Viktig læring i forhold til refleksjon og kritisk tenking.

Da jeg spurte lærerne om hvordan de underviste om menneskerettigheter og demokrati? Svarte Lærer 4 at menneskerettigheter er noe som angår oss alle. Det er derfor viktig å undervise om dem. At alle mennesker er likeverdige er det mest grunnleggende, for å få en rettferdig verden. Lærer 4 påpekte at miljølære også er en del av menneskerettighetene. Det å ta vare på kloden vår. Viktigheten av å lære elevene om menneskerettighetene fikk Lærer 2 kjenne på kroppen da han/hun underviste om barnekonvensjonen på 1.trinn. Lærer 2 hadde

samlet elevene i en ring i klasserommet, og de snakket sammen om hvilke rettigheter alle barn i verden har. Blant annet at det ikke er lov å slå barn. Da den rettigheten ble tatt opp var det en elev som rakk opp hånden og fortalte at hun/han ble slått av sine foreldre. Eleven trodde det var helt vanlig at foreldre slo barna sine.

Dette eksempelet er et klart bevis på hvor viktig denne undervisningene er, også i Norge. Osler er som sagt tidligere i teksten kritisk til hvordan norske skoler underviser om menneskerettigheter og demokrati. Hun mener at i norske klasserom blir menneskerettighetene og andre demokratiske verdier fremstilt som en del av vår kulturarv, og at brudd på rettighetene bare skjer i den sørlige delen av verden. Dette blir en feilaktig fremstilling. Brudd på menneskerettighetene skjer hver dag og overalt, selv i Norge (Osler 2016:73). Lærer 2 kom med et alvorlig eksempel som bevis for det. Dessverre er dette eksempelet bare et av mange. Det er mange brudd bare i skole sammenheng, som for eksempel mobbing, som er et pågående problem i norsk skole.

Lærer 4 sier at han/hun prøver å legge demokrati opplæringen opp mot et fylkes og kommunevalg eller stortingsvalg. Da snakker de om de ulike partiene. Hvilke saker de står for og hvem som leder partiet og så videre. I tillegg for at elevene skal få prøve seg på demokrati i praksis arrangeres klassevalg. En annen måte Lærer 4 underviser om demokrati er klassens time. Her får elevene komme med saker som de ønsker å ta opp i klassen. Elevrådsrepresentanten skriver ned forslagene, og tar de tilbake til elevrådet. Dette blir på en måte skolens storting. På denne måten lærer elevene om demokrati i praksis igjennom hele skoleåret, men Lærer 4 tilføyer at dette ikke blir gjort så ofte som det burde.

Stray mener at hvis elever skal vokse opp til å bli aktive og gode samfunnsborgere må de få undervisning om, for og gjennom demokrati. Om-delen består av kunnskap om for eksempel demokratiets historie, hvordan demokratiet er organisert og hvordan politiske prosesser foregår. Elevene må lære om både nasjonale og internasjonale forhold. Dette er viktig kunnskap for å forstå det samfunnet elevene er en del av, en bevisstgjøring av hvilke rettigheter og forpliktelser demokratiet krever. Om-delen gir elevene en intellektuell kompetanse som gjør dem til informerte borgere. Eksempelvis slik Lærer 4 forteller om

hvordan undervisningen om norske politiske partier og hvordan valget foregår. For-delen er en aktiv dimensjon. Denne delen av demokratiundervisningen gir elevene en verdi og holdningskompetanse. Denne kompetansen er ikke forbeholdt samfunnsfag, men bør være gjennomgående i alle fag gjerne i form av medvirkning og medansvar. Gjennom-delen av opplæringen er å gi reell erfaring gjennom demokratisk deltagelse. Denne delen er også gjennomførbar i alle fag. Eksempel på gjennom-delen kan være å skrive leserbrev til avisene, deltagelse i lokalmiljøet, organisering av ulike aktiviteter og lignende. Denne type opplæring gir elevene en handlingskompetanse (Stray 2012: 21-23).

Elev medvirkning er en god måte å undervise i demokratiske prosesser i praksis, Strays for-dimensjon. Jeg snakket mest med Lærer 5 og 6 om dette, men flere av lærerne har allerede vært inne på det, selv om de ikke ble spurt direkte om det. Lærer 4 i forhold til klassens time, hvor de fikk ta opp saker de selv ønsket. Hos Lærer 6 får elevene være med å styre undervisningen, i forhold til nyhetssaker de var nysgjerrige på. Lærer 5 forteller at deres elever får medvirkning i form av et aktivt elevråd, hvor de får komme med innspill som blir tatt på alvor. Skolen har også to elevrepresentanter i driftsstyret. Her får de komme med innspill, men har ikke stemmerett. De får likevel et innblikk i hvordan skolen deres blir driftet. Lærer 5 mener at det er viktig at elevene blir hørt igjennom både elevråd og driftsstyret, men påpeker at de likevel skårer lavt på medvirkning i elevundersøkelser, altså det er et forbedringspotensialet. Lærer 6 mener også at skolen generelt er for dårlig til å la elevene bli hørt, og tenker at det må en holdningsendring hos personalet for at det skal bli bedre. Lærer 6 utdyper det med en frustrasjon over at erfarne lærere viderefører faste mønstre på hvordan ting skal være til nyansatte lærere. Det er for lite krav fra ledelsen og for liten tid satt av til å reflektere over didaktiske metoder som kan gjøre oss bedre på dette. Det Lærer 6 kaller ”Les og løs fakta oppgaver” – pedagogikken er for fremtredende.

Denne frustrasjonen Lærer 6 uttrykker stemmer godt overens med en klasseromstudie fra evalueringen av Kunnskapsløftet (Hodgson mfl 2012). Her ble det avdekket at lærerne snakket med elevene sine om hva de ønsket å oppnå med opplæringen. Men målene for undervisning var imidlertid primært knyttet opp mot fagkunnskap og hadde lite fokus på grunnleggende ferdigheter og elevens læringsstrategier. Studien viste videre at undervisningen la liten vekt på oppgaver som utfordret elevene til å gå i dybden. Elevene

brukte mer tid på oppgaver som å identifisere, produsere og registrere ord, begreper og fakta. Lærerne brukte tid på elevene, men gav dem i liten grad arbeid som fremmet læring i dybden (NOU 2014:7, 40). Dette viser at det er en jobb å gjøre i forhold til å innføre mer dybdelæring som er et mål for fremtidens skole.

Det er helt klar at jeg nå har kommet inn på et emne Lærer 6 er veldig engasjert i. Jeg vil derfor vite mer og spør videre hvordan han/hun legger til rette for medvirkning i klassen? Lærer 6 sier at han/hun så ofte som mulig legger elevenes interesser til grunn når han/hun planlegger undervisningen. Av og til treffer han/hun blink andre ganger ikke. Blir det bom må det legges nye planer. Lærer 6 skiller mellom det hun kaller direkte og indirekte medvirkning. En måte han/hun gir indirekte medvirkning er å gi forprøver, og bruke resultatene som utgangspunkt for undervisningen. Hva kan de fra før? Hva må de øve mer på? Lærer 6 gir direkte medvirkning i form av valg, for eksempel vil dere ha den eller den aktiviteten i gymmen? Eller skal vi ha om det eller det tema først i naturfag? Lærer 6 mener også at elevene må få komme med ærlige tilbakemeldinger på hans/hennes arbeid. En dialog med elevene om hva som kan bli bedre. Det handler om å prate med elevene sine, høre etter og å vise at du tar innspillene på alvor.

Medvirkning er omtalt direkte i alle de tre styrings dokumentene jeg analyserte i kapitel 4. Det er også gjennomgående i de politiske dokumentene om fremtidens skole. Tolker jeg stortingsmelding 28 rett vil det komme enda tydeligere frem i fremtidens skole, for her står det:

”Formålet slår fast at elevene skal ha medansvar for og rett til medvirkning. Alle elever har rett til å bli hørt og til å være med å påvirke skolesamfunnet. Dette er demokrati i praksis og skoledemokrati er en forberedelse til å delta i et demokratisk samfunn. Skolen har ansvar for det sosiale samspillet elever imellom og mellom elever og lærere og elevene skal gradvis utvikle og erfare et medansvar. At elevene lærer verdien av å bety noe for andre, stå opp for andre og ta ansvar for andre, ligger i skolens mandat (Meld.St.28 2015-2016: 22).”

Dette sitatet gir forhåpninger om at medansvar og medvirkning vil få større plass i fremtidens skole. Dette er demokrati i praksis. Vil samfunnet ha aktive medborgere i fremtiden, må det legges til rette for at elevene blir trent i dette i skolen. Som sagt skal skolen reflektere samfunnet. Kanskje de nye styringsdokumentene må være mer direkte i forhold til hvordan skolene skal få dette til i praksis, og kanskje knytte det opp mot kompetansemål.

I følge Stray er skolens demokratiske mandat verken utdypet eller definert i dagens styringsdokumenter. Demokrati opplæringen er for utydelig definert, noe som kan føre til store forskjeller skolene i mellom. Det er heller ingen klare retningslinjer i Læreplanverket på hvordan denne opplæringen skal være. Jeg nevnte i kapitel 2 at etter terrorangrepet på Utøya 22.juli, ble det oppfordret av daværende statsminister Jens Stoltenberg, til å svare tilbake med mer demokrati. Ungdommen fikk en ny status i samfunnet etter dette angrepet på en politisk ungdomsorganisasjon. I en offentlig utredning samme år (NOU 2011: 20 Ungdom, makt og mening) ble det foreslått å innføre et nytt breitt demokratifag. Stray mener at hvis det blir tilfelle må en målrettet demokratipedagogikk som både inneholder teoretiske perspektiver og prinsipper på hvordan denne opplæringen kan gjøres praktisk (Stray 2012: 18-20). Jeg finner ingen antydninger i det offentlige dokumentene som omhandler fremtidens skole at det er planer om et nytt demokratifag, men demokrati er et av de gjennomgående emner i dokumentene. Demokratisk medborgerskap er også et av de tre nye tverrfaglige emnene som skal bli prioritert (Meld.St.28 2015-2016: 39).

Demokrati og medborgerskap er et av de tre tverrfaglige temaene som blir prioritert i fornyelsen av kunnskapsløftet. Dette tema er forankret i formålsparagrafen som understreker at opplæringen skal fremme demokrati, og at elevene har rett til medbestemmelse. Dette tema skal styrke demokratiforståelsen og øke evnen til demokratiskdeltakelse hos elevene (Meld.St.28 2015-2016: 38). At demokrati og medborgerskap blir løftet frem som et prioritert tema, gir forhåpninger om tydeligere definerte kompetansemål den kommende fornyelsen av Læreplanverket.

5.1.2 Globalt perspektiv

Det globale perspektivet er som sagt ikke tydelig i Læreplanverket 2006 verken i den generelle delen eller i læreplanen i samfunnsfag. Dette kommer tydeligere frem i formålsparagrafen. Dette kan ha noe med samfunnsutviklingen på den globale fronten har vært enorm og i rask vekst den siste tiden. Jeg spør lærerne om hvordan skolen de jobber på viser elevene globalt ansvar? Jeg utdyper at jeg er ute etter om skolen i felleskap gjør noe for å øke det globale perspektivet på skolen som for eksempel om de har noen form for solidaritetsaksjoner, markerer FN dagen eller lignende.

Alle de fire lærerne som representerer barneskolen sier at de verken har noen form for solidaritetsaksjoner eller markerer FN-dagen 24.oktober. Tre av fire sier at skolene markerte FN dagen før, men har gått bort i fra det uten at det er en spesiell grunn for det. Lærer 4 er en av dem. Før inviterte de foreldre som hadde en annen etnisk bakgrunn til å lage en rett fra sitt hjemland som ble solgt på skolen. De markerte mangfoldet på skolen med flagg, noen hadde foredrag eller viste frem spesielle gjenstander knyttet til hjemlandet sitt. Lærer 4 ytrer et ønske om at skolen skal ta opp igjen denne markeringen. Lærer 1 og 5 jobber på ungdomsskole, de markerer heller ikke FN dagen felles på skolen, men viser globalt medansvar på en annen måte, igjennom solidaritetsaksjon. Skolen til Lærer 5 gjør litt forskjellig, hvert trinn bestemmer selv. Det kan være alt fra salg av mat, sponset aktivitet eller jobbe og tjene penger. Alt til inntekt for et veldedig formål. Lærer 1 beskriver noe lignende ved sin skole.

Det står ingen spesifikke krav i styringsdokumentene om denne type opplegg. Det er kanskje derfor det er så lite av det også? Det som jeg forundret meg var at 4 av 6 lærere sa de hadde vært flinkere på dette før. I tillegg til at dette kan være en kjekk måte å lære om globalt ansvar kan det også være med på stryke fellesskapet på skolen. Det å gjøre noe sammen.

5.1.3 Mangfold

I forhold til det kulturelle og religiøse mangfoldet er de ulike skolene lærerne jobber på svært varierende med hensyn til antall. Jeg spør allikevel alle informantene spørsmål i forhold til antall elever, rasisme, fordeler og utfordringer og om egen kompetanse.

Lærer 5 har kun en elev med foreldre som har en annen etnisitet i sin klasse, men eleven har bodd i Norge hele livet så snakker godt norsk. Skolen generelt har elever med annen kulturell bakgrunn, men det utgjør en relativ liten del av elevmassen. Jeg spør om han/hun tror elevene på skolen går glipp av noe siden det religiøse og kulturelle mangfoldet er så lite variert? Lærer 5 mener at elevene opplever mangfold biten på andre steder i samfunnet utenom skolen, som for eksempel på fritidsaktiviteter. Likevel tenker Lærer 5 etter hvert at det ikke blir helt det samme. Lærer 5 trekker frem et eksempel fra tidligere erfaring med å ha en buddhist i klassen, og konkluderer med at det helt klart var en ressurs. Det å ha en ”ekspert” i klassen som kunne fortelle om opplevelser fra innsiden av religionen i KRLE timen. Lærer 1 og 2 har ingen elever med annen opprinnelse enn norsk på nåværende tidspunkt, men har allikevel et merkbart religiøst mangfold i klassen med elever som er kristne, Jehovas vitner og humanetikere. Lærer 2 mener allikevel at mye læring går tapt på grunn av at elevgruppen er for homogen i forhold til kultur. Han/hun sier at det kulturelle mangfoldet er et savn. Lærer 3,4 og 6 jobber på samme skole og har et bredt kulturelt og religiøst mangfold i klassene sine.

Det vil si at 3 av 6 av de spurte lærere har klasser uten kulturelt mangfold. Kan da skolen reflektere samfunnet? Hvordan skal elevene lære seg å leve sammen i et mangfoldig samfunn?

Videre spør jeg lærerne om de har opplevd rasisme elevene seg i mellom og ber dem i så tilfelle om å gi eksempler. Fire av lærerne kommer ikke på noen tilfeller av rasisme som de har opplevd i sin lærerkarriere. Lærer 4 måtte tenke seg nøye om før han/hun kom på et eksempel fra lang tilbake i tid, hvor en muslimsk gutt hevdet at de norske guttene var homofile fordi de dusjet sammen etter gymmen. Dette er litt langt tilbake i tid så Lærer 4 husker ikke detaljene rundt det, bare at det ble sterke reaksjoner. Lærer 6 hevder at det er en del rasisme blant de mindre elevene. De dreier seg stort sett om kommentarer som ”jævla neger” og ”Pakistan din bavian” og om lukter i forhold til hva de ulike spiser. Selv om det ikke er store alvorlige saker velger Lærer 6 å ta det på alvor og jobber aktivt for å få slutt på det.

Det er kun et kompetansemål i fra 1-10.trinn som omhandler rasisme. Kompetansemålet er hentet fra læreplanen i samfunnsfag, kompetansemål etter 10.trinn:

”gjøre greie for omgrepa haldningar, fordommar og rasisme og vurdere korleis haldningar kan bli påverka, og korleis den einskilde og samfunnet kan motarbeide fordommar og rasisme (Udir 2006).”

I følge kompetansemålet skal elevene både gjøre greie for selve begrepet og vurder hvordan den enkelte person og samfunnet kan motarbeide rasisme. I følge mine informanter er ikke rasisme et stort problem i skolen, men med tanke på at skolene er så varierende i antall flerkulturelle elever gir det kanskje ikke et reelt bilde?

Når jeg spør informantene mine om fordeler og utfordringer i forhold til kulturelt og religiøst mangfold. Vil de fleste snakke om fordelene. Lærer 4 mener det er store fordeler. Mangfoldet er viktig del av sosialiseringen, ”jo flere kulturelle innslag jo mer læring”. Med det mener han/hun at det er en unik mulighet til å få innsyn i andres kultur og religion, til å lære av hverandre. Det er veldig mye verdifull læring om livet og om verden i det. Lærer 6 sier noe av det samme. Han/hun mener det er mye ”gratis” læring om du vet å utnytte mangfoldet til elevenes beste, både i forhold til språk, geografi, kultur og religion. Lærer 6 forteller at i sin klasse kan de til sammen si god morgen på i underkant av 20 forskjellige måter. Lærer 6 sier videre at her ligger det mye ubrukte ressurser.

Det er mye snakk om de viktige ressursene som ligger i det kulturelle mangfoldet i skolen. Det som ikke kommer tydelig frem er hvordan utnytte disse ressursene skolen har tilgjengelig. Astrid Tolo har analysert Meld.St.20 (2012-2013) ”På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen” med utgangspunkt i: Hvordan mangfold og flerkulturelle verdier er presentert og tenkes håndtert i skolen? Tolo påpeker at mangfolds begrepet er sentralt, med tanke på at det blir brukt allerede i tittelen, men mener mangfolds begrepet blir omtalt som noe uproblematisk. Noe som går seg til naturlig, og at det derfor ikke trenges å gjøre noe med fra politisk hold. Hun savner konkrete tiltak eller metoder på hvordan mangfoldet kan utnyttes som en ressurs? Dette krever kompetanse, fordi det er et tema som er ”fult av fallgruver” for lærerne. De ulike kulturene som finnes i den norske skolen må bli anerkjent for at de skal

være en ressurs. Slik det er i skolen i dag risikerer vi at elever kan komme til skolen uten at deres kultur blir lagt merke til eller tatt på alvor. Dette er et problem som i liten grad blir diskutert politisk (Tolo i Westrheim og Tolo 2014: 106, 108-110). Dette kan ses i sammenheng med de andre politiske dokument som jeg har vært inne på, som formålsparagrafen og Læreplanverket, også her blir mangfoldet anerkjent, men ikke problematisert.

På spørsmål om utfordringer i forhold til det kulturelle og religiøse mangfoldet, svarte Lærer 4 at han/hun synes for eksempel at det er vanskelig å undervise i KRLE faget. Han/hun begrunner det med at det har for mye med tro og indre overbevisninger. Noen av elevene har vanskelig for å forstå at de må lære om andre sin religion, og ikke bare sine egen. Da er det viktig å begrunne hvorfor vi må lære om hverandre? At det er for å forstå hverandre bedre, og knytte det opp mot demokratiske verdier som religionsfrihet. Lærer 4 påpeker at selv om denne type undervisning kan være vanskelig, er det et viktig ledd i internasjonalt fredsarbeid. Lærer 2 trekker frem julemåneden desember som utfordrerne, han/hun opplever å komme i konflikt mellom hva foreldrene og elevene selv ønsker. Noen foreldre vil ikke at barna deres skal delta i aktiviteter som har med jul å gjøre, som for eksempel sang, tenning av lys osv. I mens noen av barna selv ønsker å ta del. Vanskelig å vite hvem du skal ta hensyn til. Barna eller foreldrene?

Tilbake til ressurser, både Lærer 5 og 6 trekker inn at de har ressurser i forhold til SNO (særskilt norsk opplæring), men det fungerer ulikt på de to skolene. På skolen hvor Lærer 5 jobber har de en 100 % stilling, som tar seg av SNO og spesial pedagogikk. En ressursperson som kan komme å observere i timene og som de kan rådføre seg med. Lærer 6 er mer oppgitt over at SNO læreren på hans/hennes trinn blir ofte brukt som en vikarressurs på grunn av høyt fravær av lærere. Jeg snakker videre med Lærer 5 om kompetanse i forhold til mangfoldet. Lærer 5 sier at mange måter føler han/hun at han/hun mangler kompetanse på området. Lærer 5 har jobbet i skolen i mange år, og føler at han/hun har kompetanse i norsk, men mener dette krever en annen type kompetanse enn vanlig begynner opplæring. Han/hun sier at vi lærere må bare gjøre vårt beste, men helt klart er det mangel på kompetanse. Jeg spør hvordan de i vare tar flerkulturelle elever som ikke kan følge vanlig undervisning på grunn av for lite norsk kunnskaper? Lærer 5 svarer at det er en utfordring. I store klasser med mange elever og få

lærerressurser. Det ender ofte opp med at elevene får noen kopi ark med oppgaver de kan jobbe med. Jeg spør videre om motivasjon i forhold til denne type opplegg. Han/hun svarer at det nok ikke er super motiverende for elevene. Det er ikke intelligensen til eleven det er noe i veien med, men alt blir vanskeligere når eleven ikke snakker undervisningsspråket.

Lærer 5 opplever denne situasjonen som håpløs og vanskelig. Det er ikke viljen til å legge til rette det står på, men kompetansen og kapasiteten. Forskning som er gjennomført i Norge i løpet av de siste tiåret viser at minoritets elever er overrepresentert i spesialundervisningen, og at de oftere henvises til Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) for utredning. Den norske fellesskolen som jeg har beskrevet i kapittel 4 vektlegger en pedagogisk tankegang om at alle elevene uavhengig av sosial bakgrunn skal ha like muligheter. Det å fokusere på denne likheten og på kulturprinsippet om likeverdighet kan føre til at minoritets elevenes kulturelle særegenheter blir oversett i skolen (Ramirez og Solhaug i Westrheim og Tolo 2014: 218, 220). I forhold til lærerens flerkulturelle kompetanse, noe som Lærer 5 etterlyste, ble dette utpekt til et av hovedområdene som skulle prioriteres høyest i 2013. Utdanningsdirektoratet og Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring, som ansvarlige instanser for tiltaket. Dette viser at tiltak settes i gang, men spørsmålet blir når det ut til lærerne eller forblir det svevende på makronivå? (Tolo i Westrheim og Tolo 2014: 112)

5.1.4 Fellesskolen

Den norske fellesskolen ble omtalt i kapittel 4, jeg vil derfor ikke utdype noe mer her. Dataen i denne kategorien handler om i hvilken grad lærerne holder seg oppdatert politisk og hvordan de bruker styringsdokumenter som Læreplanverket Kunnskapsløftet og formålsparagrafen. Jeg spør konkret om Ludvigsens utvalgets utredninger NOU 2014:7 og NOU 2015:8 og om Meld.St.28, som alle omhandler fremtidens skole.

Et par av lærerne hadde hørt om Ludvigsens utvalget, men kun en av dem hadde lest og jobbet litt i forhold til Ludvigsens utvalgets utredninger. Ingen av dem kunne si noe særlig om innholdet. Jeg snakket med informantene om hvilket forhold de hadde til nye politiske føringer, om de holdt seg oppdaterte. Lærer 5 sier de bruker lite av fellestiden på skolen til den type emner, men at skolen har valgt ut noen satsningsområder som de bruker tid til å

diskutere rundt. Lærer 5 mener det er vanskelig å holde seg oppdatert, fordi det er så mye nytt hele tiden. Han/hun velger derfor å prioritere skolens satsningsområder og faglig utvikling i forhold til egen undervisning. Lærerne mener det ikke er mye tid igjen etter rettings arbeid og undervisnings forberedelse. Lærer 6 sier mye av det samme. Han/hun prioritere også å holde seg faglig oppdatert, men synes kanskje at skolen generelt kunne ha brukt mer av fellestiden til å oppdatere om eventuelle nye føringer. Lærer 2 sier at skolen han/hun setter krav til at de holder seg oppdaterte både faglig og politisk, men at det er lite oppfølging på om lærerne faktisk gjør det.

I forhold til aktiv bruk av styringsdokumenter spurte jeg kun om bruken av kompetansemålene i Kunnskapsløftet 2006. Lærer 1 og 2 påpekte begge viktigheten av å la kompetansemålene styre ikke lærebøker. Lærer 2 innrømmet likevel at på grunn av tidspress var det lett å ty til ferdiglaget oppgaver og halvårsplaner i læreboken. Lærer 5 sier noe av det samme som Lærer 2. At målet er å legge undervisningen opp etter kompetansemålene, men blir allikevel litt lærebok orientert. Ferdig laget arbeidsplaner og oppgaver blir jo ikke fulgt slavisk, må jo redigere og plukke oppgaver etter hva som passer. Viktig å være kritiske og gjøre det til mitt eget.

Forskning viser at Lærer 2 og Lærer 5 ikke er alene om å velge enklere løsninger når tiden ikke strekker til. Nordlandsforskning (2012) fant i en evaluering av undervisning og læring i Kunnskapsløftet at læreboken står sterkt og styrer mye av undervisningen. Dette funnet bekrefter i tillegg tidligere forskning om at lærebøkene er en viktig rolle i læringsarbeidet i skolen. Mange lærere bruke læreboken som planleggingsverktøy i undervisningen (Meld.St.28 2015-2016: 75).

En annen ting jeg ikke spurte direkte om, men som jeg likevel synes var interessant da jeg gikk igjennom intervjuene i etter tid er at et par av lærerne mente at uro i klassen som et element som var styrende for didaktiske avgjørelser.

Da jeg spurte Lærer 3 om det hadde vært fokus på hvordan en kunne legge til rette for kritisk tenking og refleksjon i undervisningen på pedagogikk studie han/hun nylig hadde tatt. Svaret

jeg fikk var at de hadde ikke hatt så mye om det, men mye av didaktikken de lærte i forhold til metode var vanskelig å gjennomføre etter at han/hun kom ut i jobb. Han/hun mente at lærerne han/hun hadde aldri snakket om uro i klasserommet. Det virket som de kun tok utgangspunkt i en perfekt klasse, der alle fungerer godt og går overens med alle. Lærer 3 sier videre at ”det hadde vært fint å hatt en slik klasse.” Lærer 6 sier at i hans/hennes klasse var han/hun nødt til å snu om på undervisningen. Kutte ut alt av lærebok i et av fagene og rett og slett jobbe med sosial kompetanse. Har ikke elevene det sosiale på plass så er det heller ikke miljø for læring.

Undersøkelser viser at norske klasserommene er stort sett et godt sted å være. Det er god kontakt mellom lærer og elev, men at det likevel preges av en del uro. Uro er et forstyrrende element og et hinder for læreren å lære i fra seg, samt for at elevene skal lære. Det kan være flere årsaker til uro. Det kan være mangel på respekt eller forståelse for hva som er akseptabel atferd i klasserommet. En annen årsak kan være fellesskolens mål om at det skal være rom for alle uavhengig av funksjonsevne. Alle elever også de med store atferdsvansker går i den vanlige skolen. Dette gir økte utfordringer for læreren. En annen årsak er at antall elever som ikke snakker norsk er økende. Disse elevene trenger bedre oppfølging. En tredje årsak er at elevene tilhører en generasjon som er mer tolerante mot støy. De har en tilnærming til læring som ikke alltid fungerer i et klasserom. En fjerde årsak mangel på klasseledelse fra lærerens side. Uavhengig av årsak er det sløsing av tid og viktig å finne løsninger på hvordan klassemiljøet kan forbedres (Stray 2011: 136-138).

Stray referer til, H. Jerome Freiberg, en amerikansk forsker med klasserommiljø som spesialfelt, for å forklare hvordan enkelte elever kan oppleve det å være i klasserommet. Freiberg bruker metaforen turisme, for å beskrive elever som ikke klarer å tilpasse seg regler og struktur i klasserommet. Kjennetegnene til en turist er som oftest en person som er på gjennomreise, uten å ha tilhørighet og forpliktelser og uten å involvere seg. En turist kan gjerne ikke språket som blir snakket, skjønner ikke de sosiale kodene eller spiser ikke den samme maten. Det er mange elever som opplever seg selv som turister i klasserommet. Læreren kan bli sammenlignet med en guide. En guide viser turistene rundt og forteller om stedet vi er på. Denne oppgaven kan oppleves som vanskelig fordi læreren vet for lite om hva eleven vet om terrenget han/hun skal bevege seg i fra før (Stray 2011: 138-139).

Den norske fellesskolen ønsker å fremme likhet, men Bourdieu hevder at skolesystemet reproducerer forskjeller, elever med foreldre med økonomisk, sosial og kulturell kapital, har klare fordeler i skolesystemet. Fordi de kommer fra familier som forstår hvordan skolen og samfunnet fungerer. Elever som kommer fra familier med få ressurser, foreldre med lav utdanning, elever som kommer fra andre land enn Norge (Stray 2011: 139-140).

I et pedagogisk perspektiv viser forskning at denne gruppe elever skaper uro. Lærerens oppgave å være god guide og sørge for at alle elevene er kjent med forventningene til dem. Elevenes behov er det samme som de er på andre steder. De ønsker noen som bryr seg, lytter til dem og ser og respekterer dem for den de er. For å imøtekomme disse behovene må deltagerne i klasserommet samarbeide på flere plan. Samarbeid kan skape samhørighet, deltagelse, tillit og en følelse av tilhørighet. Gjennom samarbeid kan elevene lære å leve sammen (Stray 2011: 140-143).

Siden denne teksten handler om det kulturelle og religiøse mangfoldet og ikke andre typer mangfold som finnes på skolen, vil jeg kommentere urolighetene i klasserommet ut i fra det utgangspunktet. Freiberg bruker metaforen turist, men kan ses i sammenheng med Bourdieus begrep habitus. Har ikke elevene den rette habitusen, som har definisjonsmakten i skolen, vil dette mest sannsynlig påvirke elevenes følelse av tilhørighet.

5.1.5 Medborgerskap

Siden informantene hovedsakelig representerer Stavangerskolen vil jeg ta utgangspunkt i hvordan Stavangeskolen forklarer medborgerskap begrepet:

”Medborgerkompetanse handler om å virke i samfunnet og om å ta ansvar, å ta den andre sitt perspektiv og handle deretter. Det betyr å tenke «vi og oss» i stedet for «jeg, meg og mitt». Det betyr å være noe for andre, å yte noe for andre og å bety noe for andre.

Medborgerkompetanse omfatter både kunnskaper, holdninger og handlinger. Dette kan læres i fagene og på tvers av fag, gjennom elevsamarbeid, gjennom ansvarsoppgaver på skolen og i konkrete tiltak i familien og i lokalmiljøet (Stavangerskolen, kvalitetsplan 2016-2020: 9).”

Medborgerskap er et eget punkt i kvalitetsplanen 2016-2020 i Stavangerskolen. Jeg tenkte derfor at det kunne være interessant og snakke med informantene mine om medborgerskap. Om hva de legger i begrepet og om skolens ansvar i forhold til å oppdra gode samfunnsborgere.

I forhold til å skape gode samfunnsborgere, hvem har ansvaret hjemmet, skolen eller begge deler? Lærerne var litt uenige. Lærer 1 mener at det ikke er skolens ansvar, men siden elevene bruker så mye tid på skolen blir det fort skolens ansvar allikevel. Lærer 4 mener dette burde vært prioritert mer, faktisk så mye at det burde vært et eget fag fra 5.trinn, Etikk og moral. Lærer 4 sier videre at det er jo små drypp hver dag med ordensregler, vise medansvar og omsorg for hverandre. Alt må øves på. Da jeg spurte Lærer 6 om hvilke tanker han/hun hadde angående medborgerskaps begrepet svarte han/hun: ”en dannelse reise ungene skal være med på.” Dette kjenner han/hun ekstra på nå etter som kandidaten beskriver klassen sin som utfordrerne, og at det derfor er naturlig at han/hun jobber mye med dette. Det å lære elevene til å ta ansvar for både seg selv og andre, og det å vise handlekraft og ta initiativ. Rett og slett gjøre dem til delaktige elever i det samfunnet vi lever i.

5.1.6 Identitet

Jeg hadde ikke så mange spørsmål direkte knyttet opp mot identitet. Kun hvem de tror har størst påvirkning på elevers verdier og holdninger av foreldre, skolen, sosiale medier og venner. Sosiale medier er ikke like aktuell på barneskolen på grunn av alder, i alle fall ikke direkte. De fleste setter foreldrene på første plass og skolen og venner som en god nummer 2, men påpeker at det er litt aldersbetinget. Venner er spesielt viktige i ungdomsskole alder. Andre faktorer som spiller inn er hvor engasjerte foreldrene er, hvor sterke foreldrene er i meningene og hvor mye de snakker om dette når barna er til stede. Lærer 5 påpeker at det også kommer an på holdninger og verdier til hva, for eksempel i komplekse saker har de fleste elevene vanskelig for å se det store bilde. Da er det nok ofte slik at de adopterer foreldrenes holdninger og verdier for eksempel i forhold til flyktningkrisen. I forhold til religion mener lærerne at foreldre har stor påvirkningskraft. Som lærer er det viktig å nyansere det for dem, ikke fortelle dem hva som er rett og gal tro, men belyse at det handler om tro og at mennesker tror forskjellig.

Det er vanskelig å vite hvem som påvirker elevene mest. Jeg vil trekke inn begrepet interseksjonalitet som jeg forklarte i kapitel 2. Interseksjonalitet handler kort repetert om sammenvevde identitets kategorier som utgjør hvem vi er. Familien, venner og skolen kan gjerne påvirke ulike kategorier av identiteten, men kategoriene må ses i en sammenheng. De kan ikke deles opp og brukes hver for seg. Det er derfor vanskelig å avgjøre hvem som påvirker elevene mest, men det kan virke som familien med foreldre i spissen har størst innvirkning på kategorier som religion og kultur (Osler 2016:34-35).

5.2 Hovedfunn

Jeg vil nå oppsummere med å trekke frem noen hovedfunn.

I forhold til bærekraftig undervisning, er det veldig variert hvordan og hvor mye tid som blir brukt på emner som menneskerettigheter og demokrati. Demokrati opplæring er gjerne knyttet opp mot fylkes og kommunevalg eller stortingsvalg. Det vil si at opplæringen har et nasjonalt utgangspunkt, og er ikke bevisst gjennomgående igjennom hele året foruten om i elevrådet og klassens time. Flertallet av informantene innrømmet at de burde ha mer fokus på å gi elevene medvirkning i skolehverdagen.

Det globale perspektivet er i liten grad til stede i skolen. Dette samstemmer med styringsdokumentene. Det kan til og med virke som skolene hadde vært flinkere til dette før, men har gått bort i fra felles markering av FN dag og lignende tiltak. Uten at det er en god forklaring på dette. Ironisk med tanke på at skolen skal reflektere et samfunnet som stadig blir mer og mer globalt.

Det kulturelle mangfold på de ulike skolen var veldig variert i forhold til antall elever med innvandrers bakgrunn. Hele 3 av 6 lærere sa de ikke hadde noen elever med en annen kulturell bakgrunn. Hvordan kan skolen da speile et samfunnet som består av flere og flere mennesker med ulike kulturell opprinnelse. En av lærerne sa at for han/henne var det et savn. Elevene går glipp av mye gratis læring i en for homogen gruppe. Lærerne savnet kompetanse til å i vare ta nyankomne elever som ikke kan snakke så godt norsk. Å øke denne kompetansen var et

offentlig satsnings prosjekt i 2013, der staten satte i gang noen tiltak. Ingen av lærerne hadde hørt eller merket noe til dette satsnings prosjektet. Noen av lærerne sa at på grunn av tidspress var vanskelig å holde seg oppdaterte på nye politiske tiltak. De prioriterte heller å bruke tiden på faglig utvikling og på planlegging av undervisningen. Dette kan tyde på at politiske føringer og lignede fra det offentlige (makronivået) i liten grad når ned på mikronivået, klasserommet. Mangel på kompetanse og mangel på tilgjengelige resurser gjør at elever som trenger ekstra tilrettelegging ikke alltid får tilfredsstillende hjelp.

5.2.1 Funns i forhold til kosmopolitisk identitet

Ut i fra dataen jeg samlet inn fra intervjuene kan jeg ikke se at det globale er særlig synlig i skolen. Det er fokus på det nasjonale og det nasjonale er også utgangspunkt for demokrati opplæringen. I følge Banks er det ikke noe negativt å utvikle en sterk nasjonal identitet. Det kan være et godt utgangspunkt for å tilegne seg kosmopolitiske verdier. Det som er viktig er at utdanning er tosidig, både det nasjonale og globale må være tilstede (Banks 2015: 98). Ut i fra den innsamlede data må jeg konkludere med at det i liten grad legger til rette for utvikling av kosmopolitisk identitet hos elevene i den norske fellesskolen. Men når det er sagt virket lærerne motivert til å ta inn det globale perspektivet.

6.0 Avslutning

I dette kapitlet vil jeg hente frem problemstillingene fra innledningen og oppsummere teksten i gjennom dem. Jeg vil begynne med underproblemstillingene og gå vider til hovedproblemstillingen. Til slutt vil jeg med noen forslag til videre forskning.

En repetisjon av problemstillingene:

Underproblemstillinger:

- Hvordan blir det kulturelle mangfoldet ivaretatt i skolen?
- I hvilken grad legger de norske styringsdokumentene (makronivå) til rette for bærekraftig undervisning og hvordan er lærernes praksis i klasserommet (mikronivå) i forhold til opplæring i demokrati og menneskerettighetene?
- Hvordan skal fremtidens skole takle de globale utfordringene?

Hovedproblemstilling:

- På hvilken måte er den norske fellesskolen med på å danne en kosmopolitisk identitet hos barn og unge?

6.1.1 Hvordan blir det kulturelle mangfoldet ivaretatt i skolen?

Multikulturell, interkulturell, flerkulturell eller mangfold? I kapitel 2 hadde jeg en diskusjon om begreps bruk. Jeg konkluderte med å bruke de to begrepene som var mest brukt i sammenheng med den norske fellesskolen, nemlig flerkulturell og mangfold. Selv om det er ulike oppfattelser av betydningen av begrepene valgte jeg å bruke de to begrepene litt om en annen. Dette med grunnlag i at jeg hadde avklart hvilken definisjon jeg la til grunn på forhånd. Begge begrepene blir brukt for å beskrive et sammensatt samfunn, med mennesker ulik kulturell bakgrunn. I følge Røthing rommer mangfold begrepet mer enn bare kulturelle forskjeller, men i denne teksten ble det avgrenset til å omhandle kun den kulturelle og religiøse kategoriene. Både kultur og religion er sentrale sosiale kategorier for elevenes identitet. Bourdieu kalte disse sosiale kategoriene for habitus. Habitus kan forklare hvorfor mennesker med forskjellig kulturell bakgrunn tolker sosiale situasjoner ulikt. Et menneskets habitus består av symbolske kategorier for hva som er riktig, sant og passende. Habitus er

påvirket av menneskers bakgrunn, og det kan derfor være store forskjeller fra individ til individ. Det er derfor viktig at skolen som en flerkulturell institusjon tar hensyn til dette, og at ikke elever uten den ”riktige” habitusen skal føle seg utenfor fellesskapet (Ramirez og Solhaug i Westrheim og Tolo 2014:225).

I forhold til mangfold i de politiske styrings dokumentene var det lite sammenheng mellom formålsparagrafen 2009 og læreplanverket Kunnskapsløftet 2006. Formålsparagrafen var mer tydelig på at det var de kristne og humanistiske verdiene som skulle være grunnlaget i skolen, men i samme avsnitt anerkjente den at de sentrale verdiene som respekt for menneskeverdet og naturen, åndsfrihet, nestekjærleik, tilgivelse, likeverd og solidaritet, også var gjeldene i andre religioner og livssyn.

Den generelle delen av Kunnskapsløftet 2006, som er en videreføring fra det tidligere læreplanverket fra 1997. At den generelle delen er skrevet for et par tiår siden skinner igjennom i innholdet. Stray kritiserer den for å være både fundamentalistisk og monokulturell. Den fremstiller kristne og humanistiske verdiene som de eneste riktige og sanne. Uavhengig av hvilken habitus du har, blir du lært at det er de kristne og humanistiske verdier som grunnlaget for toleranse, menneskerettigheter og demokrati (Stray 2011: 92-93). Dette samsvarer med hvordan Osler oppfatter den norske demokrati og menneskerettighets opplæringen. Hun mener norsk skole fremstiller menneskerettighetene, som er universelle regler som er gjeldene for alle mennesker i verden, som om de skulle være våre egne. Noe som er naturlig for oss, og derfor ikke trenger formell opplæring i (Osler 2016: 68-71). Det kulturelle mangfoldet blir lite synlig i den generelle delen, men en ny generell del er på vei, forhåpentligvis er mangfoldet mer fremtredende der. I læreplanene i samfunnsfag er mangfoldet mer omtalt i formålet med faget, men det er relativt få kompetansemål direkte knyttet opp mot de flerkulturelle samfunnet.

Mangfolds begrepet kommer tydeligere frem i de politiske dokumentene om fremtidens skole. Ludvigssens utvalget foreslo det ”flerkulturelle samfunnet” som et av de tre tverrfaglige temaene. I Stortingsmelding 28 ble navnet på tema skiftet til ”demokratisk medborgerskap”,

men med en forsikring om at det flerkulturelle samfunnet vil bli et sentralt i dette temaet (Meld.St.28 2015-2016: 39).

I forhold til dataen jeg samle inn under intervjuene av lærerne, snakket vi om fordeler og utfordringer med mangfold i klasserommet. Lærerne var mest opptatt av å trekke frem fordelene. Det er mange fordeler med å ha elever med ulik bakgrunn under samme tak. Lærerne trakk frem språk, kultur og religion som kategorier som elevene kunne lære av hverandre. Det å ha en ”ekspert” i klassen, som kan fortelle om andre kulturer og religioner fra innsiden er verdifullt. Den sosiale kompetansen i forhold til å samarbeide, rett og slett leve sammen på tvers av kultur og religion er noe lærerne trakk frem som lærerikt. Et par av informantene som ikke hadde kulturelt mangfold i klassen mente elevene gikk glipp av noe. Utfordringer knyttet til mangfold gikk mer på det strukturelle forhold som for eksempel egen kompetanse til å legge til rett for god læring for de elevene som ikke mestrer de norske språket og det å vite hvordan en som lærer kan utnytte mangfolds ressursen du har tilgjengelig på best mulig måte. En annen utfordring er hvor skal lærerne finne tid til å opparbeide seg denne kompetansen.

Det kan virke som det er litt slik Kjeldstadli sa det, at i norsk skole er vi flinke til å trekke frem kulturelle forskjeller vi liker, men ikke så flinke til å ta tak i forskjeller som skaper konflikt og uro.

6.1.2 Bærekraftig undervisning

I hvilken grad legger de norske styringsdokumentene (makronivå) til rette for bærekraftig undervisning og hvordan er lærernes praksis i klasserommet (mikronivå) i forhold til opplæring i demokrati og menneskerettighetene?

Bærekraftig undervisning har jeg knyttet opp mot opplæring i demokrati, menneskerettigheter og globale forhold. Jeg har valgt å fokusere på den samfunnsfaglige delen av bærekraftig undervisning, og ikke i forhold til naturfag. Jeg har allerede tatt for meg mangfolds begrepet, så det vil jeg ikke kommentere det noe mer her. Et av de sterkeste tendensene i

samfunnsutviklingen er globalisering, og hvis skolen skal reflektere samfunnet må skolen ta innover seg det globale perspektivet. Det trenger ikke betyr at skolen må fjerne de nasjonale verdiene Banks mener en god balanse mellom de nasjonale og det globale er det beste utgangspunktet (Banks 2015: 98). Osler er enig i viktigheten av at skolen må legge til rette for utviklingen av globale individ. Hun mener opplæring i menneskerettigheter og demokrati er en god start

I de norske styrings dokumentene samlet sett er det variasjon i forhold til hvor godt det globale perspektivet kommer frem. Her påvirker tidspunktet dokumentet ble skrevet. Formålsparagrafen som er det nyeste dokumentet åpner med det Stray kaller en kosmopolitisk invitasjon hvor skolen sammen med hjemme skal ”opne dører mot verda og fremtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring (Norske lover 2009)” Formålsparagrafen inneholder også verdier som er forankret i menneskerettighetene, oppmuntre til å fremme demokrati og setter et krav om at elevene skal ha medvirkning og medansvar i skole hverdagen sin. Læreplanverket Kunnskapsløftet 2006 er mer nasjonalt forankret. Både i den generelle delen og læreplanen i samfunnsfag er viktige nøkkelord i forhold til bærekraftig undervisning god representert. Menneskerettigheter, demokrati, kultur, medvirkning og medansvar, men som sagt med et mer nasjonalt utgangspunkt (Udir 2006).

Stray mener at demokrati må være et gjennomgående tema i opplæringen. Opplæringen bør inneholde de hun kaller for ”opplæring om, for og gjennom demokratisk deltagelse.” Om dimensjonen som gir elevene en intellektuell kompetanse i form av kunnskap om demokratiet. For dimensjonen gir elevene en verdi og holdnings kompetanse i form av at elevene lærer om demokratiet ved å praktisere demokrati, for eksempel kritisk tenkning undersøke saker fra flere sider og kommunikasjon. Gjennom dimensjonen gir elevene en handling kompetanse igjennom å lære om metoder de kan bruke for å påvirke det demokratiske samfunnet de er en del av, for eksempel skrive leserinnlegg, aktiviteter både i og utenfor skolen. For å få en helhetlig opplæring må en kombinere de tre dimensjonene jeg har beskrevet her (Stray 2012: 21-23).

Dataen jeg samlet inn i forhold til bærekraftig undervisning samsvarer med det nasjonale perspektivet som går igjen i de ulike delene i læreplanverket. Demokrati opplæringen ble knyttet opp mot valg i Norge og i forhold til skolens elevråd. Lærerens interesse og kompetanse, samt hvilken lærebok skolen har er faktorer som er med på å avgjøre hvilken undervisning elevene får. En av lærerne kom med et eksempel om en elev som ble slått av foreldrene sine og trodde dette var vanlig barneoppdragelse, dette eksempelet viser hvor viktig denne type undervisning også i Norge.

6.1.3 Hvordan skal fremtidens skole takle de globale utfordringene?

For å svare på denne problemstilling har jeg tatt utgangspunkt i de politiske rapportene om Fremtidens skole som har vært gjennomgående i teksten, Ludvigsens utvalgets utredninger og Stortingsmelding 28.

Et sitat hentet fra NOU 2015:8

”Dagens og morgen dagens samfunn stiller en rekke nye krav til deltakelse i arbeidsliv, organisasjonsliv og i hjem og fritid. Enkelt mennesket og samfunnet er også stilt ovenfor lokale og globale utfordringer knyttet til sosial, kulturell, økonomisk og teknologisk utvikling, og til hvordan vi skal skape en bærekraftig utvikling (NOU 2015:8, 7)”

Jeg nevnte innledningsvis at det er vanskelig å spå fremtiden, her omtalt som morgen dagens samfunn. Samfunnet endres raskt, det er vanskelig å forutse hvilken kompetanse elevene vil trenge i fremtiden. Skolen skal bidra til at elevene for utviklet sitt potensiale som menneske, men skal skolen klare denne oppgaven må fagene fornyes og skolen videreutvikles. Skolen skal legge til rette for at elevene vokser opp og får et godt liv som borger i Norge, men samtidig legge til rette for et samfunn som kan bidra i en global verden (NOU 2015:8, 8).

Ludvigsens utvalget kom med forslag om tenke mer tverrfaglig, to av de temaene de foreslo er direkte relevant for å besvare denne problemstillingen, jeg vil derfor oppsummer de to kort nå: Bærekraftig utvikling- her skal elevene læres til å tenke kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Målet er at elevene skal kunne dekke egne behov uten å ødelegge for generasjoner som kommer etter. Undertemaer her kan være forbedring av sosiale forhold,

miljøproblemer og økonomisk ulikhet. Det andre relevante temaet kalte Ludvigsens utvalget for ”det flerkulturelle samfunnet”, men i Stortingsmelding 28 endret de navnet til ”demokrati og medborgerskap.” Det flerkulturelle samfunnet inngår fortsatt i dette temaet, sammen med demokrati og medbestemmelse. Formålet med dette temaet er å oppdra aktive demokratiske medborgere, som kan leve sammen i et ”gi og ta” forhold. De grunnleggende ferdighetene som å kunne lese, skrive og regne blir trukket frem som viktige kompetanser for å delta aktivt i samfunnet (Meld.St.28 2015-2016: 38-39).

I følge Stortingsmelding 28 skal den nye generelle delen av læreplanverket sørge for bedre sammenheng mellom de ulike styringsdokumentene. Den viktigste oppgaven er å sette barn og unge i stand til å møte fremtiden på best mulig måte gjennom å gi de en identitet, kunnskap og helhetlig kompetanse. Verdi innholdet i den nye generelle delen skal reflektere mangfoldet i samfunnet bedre, og elevene skal få hjelp til å mestre livet i verden både som medborger, statsborger og verdensborger (Meld.St.28 2015-2016:19-20).

Fra dette korte utdraget kan vi se at Fremtidens skole tar samfunnsutviklingen på alvor og legger i større grad vekt på det globale perspektivet enn hva det har blitt gjort tidligere.

6.2 Konklusjon

Innledningsvis hadde jeg noen tanker i forhold til tekstens tema før jeg gikk i gang med selve forskningsprosjektet. Jeg vil begynne dette avsnittet med å kommentere de. Tankene var:

”Den norske fellesskolen er ikke gode nok til å tenke i et globalt perspektiv. Hvordan kan skolen bidra til at verden blir et bedre sted for alle mennesker.” – Den norske fellesskolen per i dag er ikke god nok til å innta det globale perspektivet. Det nasjonale står fortsatt sterkt plantet i ryggmargen til skolen, og mangfoldet får ikke den plassen som det burde. Etter hvert som jeg leste meg opp på temaet Fremtidens skole, ble jeg i midlertid litt beroliget på skolens vegne. Ludvigsens utvalget har gjort et grundig forarbeid i forhold til å avdekke hvilke innhold skolen vil trenge i fremtiden. Ingen kan spå fremtiden, men utvalget har etter min mening gjort et solid forsøk.

”Den norske skolen vil mye på politisk nivå, men lite endring skjer nedover i nivåene.” – Mange politiske utredninger og rapporter er bevis på at skole er viktig for Norge. Ut i fra dataen jeg samlet inn virker det som at informantene er enige med meg. Det blir for mye og lærerne klarer ikke å oppdatere seg hele tiden, men det blir nok annerledes når det er nye styringsdokumenter som kommer på banen. Styringsdokumentene er på en måte lærerens arbeidsverktøy, så det må bli tatt hensyn til.

”En holdning blant lærer er at for mye mangfoldet i skolen kan bli en belastning. Skolelederne og lærerne har ikke nok kompetanse til å få det til, og ikke nok tid til å gjøre noe med det.” Utgangspunktet for min tanke var at lærere så på nyankomne som en belastning. Dette på grunn av alt ekstra arbeidet det kan føre med seg. Alle lærerne jeg snakket med var positive til mangfoldet og betraktet det som en ressurs for klassen og for skolen generelt. Det de savnet var mer kompetanse for å utnytte denne ressursen mer og tilrettelegge bedre for elevene. I forhold til dette tok jeg heldigvis feil.

6.2.1 På hvilken måte er den norske fellesskolen med på å danne en kosmopolitisk identitet hos barn og unge?

Kosmopolitisk tenkning oppfordrer mennesker til å heller engasjere seg i hverandres forskjeller, enn å leve i en illusjon om at det går an å leve parallelle liv i et og samme samfunn. Osler beskriver det slik (Osler 2006: 85):

”We can live togheter without agreeing on what the values are that make it good to live togheter; we can agree about what to do in most cases, without agreeing about why it is right”

Å leve sammen, ulike kulturer side ved side i et samfunn kan være utfordrerne. En utfordring skolen bør ha et spesielt ansvar for. Det å lære barn og unge til å leve sammen med respekt og forståelse for hverandres ulikheter. Lære at det er greit at ikke alle tror på den samme Guden, har den samme hudfargen, de samme meningene eller har den samme seksuelle legningen, men allikevel at alle mennesker har de samme rettigheter og er verdt like mye.

På nåværende tidspunkt er det ikke lette å finne så mange forsvar for at den norske fellesskolen legger til rette for utviklingen av kosmopolitisk identitet hos barn og unge,

utenom i formålsparagrafen. Det nasjonale står sterkt, men etter å ha lest dokumentene om hvilke planer staten har for Fremtidens skole, gir det meg et håp om endring. En endring som gjøre at skolen gjenspeiler det globale mangfoldige samfunnet vi alle er en del av.

6.3 Videre forskning

Jeg har lest mange interessante tekster, forskning og teorier i løpet av dette prosjektet, som har gitt meg noen ideer til videre forskning. Det hadde vært spennende å forske mer på mangfoldet i skolen i forhold til habitus. Om det kan være en sammenheng mellom uro i klasserommet og elever som ikke har den ”riktige” habitusen. Kan uroen ha noe med integrering å gjøre? Jeg synes også dette med assimilasjons idelogien som har vært/eller fortsatt er i forhold til tilhørighet.

Det blir også interessant å følge prosessen med Fremtidens skole med nye styringsdokumenter, hvordan arbeidet med å implementer disse blir. Skolen har en spennende tid i møte.

Forkortelser

- Udir – Utdanningsdirektoratet
- SNO – Særskilt norsk opplæring
- PPT – Pedagogisk -psykologisk tjeneste
- Osv – og så videre

Referanseliste

Bøker:

- Berge Kjell Lars og Janicke Heldal Stray (Red.). Demokratisk medborgerskap i skolen. 2012. Fagbok Forlaget.
- Hammersley Martin og Paul Atkinson. Feltmetodikk. Grunlaget for feltarbeid og feltforskning. 2012. Gyldendal akademisk. Oslo.
- Hauge An-Magritt. Den flerkulturelle skolen. 2006 (2.utgave). Universitetsforlaget. Oslo.
- Knott Kim og Sean McLoughlin (Red.). Diasporas Concepts, Intersections, Identities. 2010. Zedbooks. New York.
- Osler Audrey. Human Right and Schooling. 2016. Teachers College Press. New York.
- Repstad Pål. Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i Samfunnsfag. 2004 (4.utgave). Universitetsforlaget. Oslo.
- Scholte Jan Aart. Globalization a critical introduction. 2005 (2.utgave). Palgrave Macmillian. Hampshire.
- Westrheim Kariane og Astrid Tolo (Red.). Kompetanse for mangfold om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge. 2014. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS. Bergen
- Stray Janicke Heldal. Demokrati på timeplanen. 2011. Fagbokforlaget. Bergen

Artikler:

- Banks James A: Citizenship, Global Migration and Education. Lest: Mandag 12.05.2017.tilgjengelig på:
http://lsp2015.hi.is/sites/lsp2015.hi.is/files/eddakjar/banks_name_chapter.pdf
- Da Silva Anne Cathrine. "Hvor ble det av verdensborgeren i norsk skole." På trykk i Dagsavisen 28.04.2017. Tilgjengelig på:
<http://www.dagsavisen.no/nyemeninger/hvor-blir-det-av-verdensborgeren-i-norsk-skole-1.958423>
- Røthing Åse: Normkritiske perspektiver og mangfoldskompetanse. Publisert 17.11.2016 i bladet, Bedre skole.
- Solholm Kari. "Bærekraftig undervisning i fremtidens skole. FN-sambandet mener undervisning om bærekraftig utvikling må knyttes til flere fag, og spesielt samfunnsfagene" På trykk i Dagsavisen 25.04.2016. Tilgjengelig på:
<http://www.fn.no/Aktuelt/Kronikker/Baerekraftig-undervisning-i-fremtidens-skole>

Offentlige dokument:

- Norges lover. Opplæringslova §1, Formålparagrafen. 2009.
Tilgjengelig på:
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#§1-1
- Regjeringen. 2014. NOU 2014:7. Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag. Tilgjengelig på:
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>
- Regjeringen. 2015. NOU 2015:8.Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser.
Tilgjengelig på:
<https://www.regjeringen.no/en/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>

- Regjeringen. 2015-2016. Meld.St.28. Fag- Fordyping – Forståelse.
Tilgjengelig på:
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>

- Stavanger kommune. Kvalitetsplan. (2016-2020).
Tilgjengelig på:
<http://www.stavangerskolen.no/stavangerskolen/Underside/926>

- Udir. 2006. Kunnskapsløftet 2006. Læreplan, generell del.
Tilgjengelig på:
https://www.udir.no/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf

- Udir. 2006. Kunnskapsløftet 2006. Læreplan i samfunnsfag.
Tilgjengelig på:
<https://www.udir.no/k106/SAF1-03>

Andre internettsider

- Statistisk Sentral Byrå (SSB). 2015. Fylkes og kommunevalg. Tilgjengelig på:
<https://www.ssb.no/valg/statistikker/kommvalg>

- Statistisk Sentral Byrå (SSB). Stortingsvalg 2013. Tilgjengelig på:
<https://www.ssb.no/stortingsvalg/hvert-4-aar?fane=tabell&sort=nummer&tabell=154801>

