

Ingvill Marie Thuresson

"Vi driver ikke bare med utdanning. Det er danning også"

Perspektiver på demokrati og medborgerskap
blant yrkesfaglærere i videregående skole.

Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk

Veileder: Jørgen Klein

Mai 2023

Ingvill Marie Thuresson

"Vi driver ikke bare med utdanning. Det er danning også"

Perspektiver på demokrati og medborgerskap blant yrkesfaglærere i videregående skole.

Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk
Veileder: Jørgen Klein
Mai 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Problemstillingen i denne masteroppgaven er *hvilke forståelser og tilnærminger har yrkesfaglærere i videregående skole til begrepene demokrati og medborgerskap?* I forbindelse med fagfornyelsen i 2020, har det kommet en ny overordnet del av læreplanen som legger stor vekt på demokrati og medborgerskap. Overordnet del gjelder alle som jobber i skolen uavhengig av fag. Yrkesfaglærere har mye praktisk undervisning, og det er få kompetansemål som kan knyttes opp mot demokrati og medborgerskap. Hvilken forståelse yrkesfaglærere har til begrepene demokrati og medborgerskap, vil påvirke hvordan de tilnærmer seg temaene didaktisk. Ut ifra ulike teoretiske perspektiver og modeller på demokrati og medborgerskap har jeg laget en egen analysemodell som beskriver ulike demokrati og medborgerskapsforståelser, i tillegg til en didaktisk tilnærming. Denne studien tar utgangspunkt i fire ulike forståelser av valg-demokrati, når jeg analyserer hvilken forståelse yrkesfaglærerne har. Liberale demokratiforståelser, deltakerdemokrati, deliberativ forståelse og radikalt demokrati.

Dette er en kvalitativ studie hvor det er foretatt syv semistrukturerte dybdeintervju av yrkesfaglærere i videregående skole. Gjennom dybdeintervjuene har yrkesfaglærerne beskrevet hvordan de forstår begrepene, i tillegg til at de har beskrevet hvordan de jobbet med begrepene i forbindelse med fagfornyelsen. Videre har de reflektert og beskrevet hvilke demokratiske og medborgerskapsverdier de mener det er viktig at elevene tilegner seg. De har også beskrevet hvilken didaktisk tilnærming de har til begrepene. Flere av yrkesfaglærerne sa at demokrati og medborgerskap var noe de tenkte ble dekket opp av noen av fellesfaglærerne (samfunnsfag, norsk, engelsk). Det viste seg at de ikke var så bevisst at den praktiske tilnærmingen de hadde, kunne knyttes direkte opp mot begrepene demokrati og medborgerskap. Ut ifra empirien konkluderes det med at yrkesfaglærerne underviser om demokrati og medborgerskap gjennom demokratiske prosesser i undervisningen. De beskrev en deliberativ praksis hvor de verdsatte diskusjon og samtale. De er opptatt av at man skal ha respekt for ulike meninger, og samtlige var de opptatt av at elevene måtte lære seg å stå opp for seg selv, tørre å være kritisk og komme med kritikk på en saklig måte. Alle yrkesfaglærerne nevner grunnleggende demokratiske prinsipper som å delta ved valg, ytringsfrihet og organisasjonsfrihet. Empirien viser at forståelsen og praksisen yrkesfaglærerne har sammenfaller med styringsdokumentenes beskrivelser, til tross for at flere av yrkesfaglærerne ga uttrykk for at de var usikre på det nøyaktige innholdet i overordnet dels beskrivelser av begrepene demokrati og medborgerskap.

Abstract

The research question in this master's thesis is *what understandings and approaches do vocational teachers in upper secondary school have to the concepts of democracy and citizenship?* In connection with the subject reform in 2020, known as the Knowledge Promotion Reform, a new comprehensive overarching part of the curriculum, *the core curriculum – values and principles for primary and secondary education and training* has been introduced. It places greater emphasis on democracy and citizenship. The core curriculum applies to everyone who works in schools. Vocational teachers have a lot of practical teaching, and there are few competence aims that can be linked to democracy and citizenship. The understanding of the concepts of democracy and citizenship will influence how the teachers approach the topics didactically. Based on different theoretical perspectives and models of democracy and citizenship, I have created my own analytical model that describes different democracy and citizenship understandings, in addition to a didactic approach. This study is based on four different understandings of electoral democracy. Liberal understandings of democracy, participatory democracy, deliberative democracy, and radical democracy.

This study has a qualitative approach in which seven semi-structured in-depth interviews were conducted with vocational teachers in upper secondary school. Through the interviews, the vocational teachers have described how they understand the terms democracy and citizenship, in addition to describing how they worked with the concepts after the Knowledge Promotion Reform 2020. Furthermore, they have reflected and described which democratic and citizenship values they believe are important for the pupils to acquire. They have also described their didactic approach to the concepts. Several of the vocational teachers said that democracy and citizenship was something they thought was covered by other teachers (social studies, Norwegian, English). It turned out that they were not so aware that their own practices could be directly linked to the concepts of democracy and citizenship. Based on the empirical evidence, it is concluded that vocational teachers' approach to democracy and citizenship are taught *through* democratic processes. They described a deliberative practice in which they valued discussion and conversation. They emphasized that different opinions should be respected, and they all felt that the pupils should learn how to stand up for themselves, dare to be critical and offer criticism in an objective manner. All vocational teachers mention basic democratic principles such as participation in elections, freedom of expression and free choice of trade union. The empirical evidence shows that the understanding and practice of vocational teachers coincides with descriptions in the governing documents, even though several of the vocational teachers stated that they were uncertain about the exact content of the general descriptions of the concepts of democracy and citizenship in the core curriculum.

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært utrolig spennende, lærerikt og inspirerende. Det har også vært krevende å skulle sjonglere studieliv, arbeidsliv og familieliv.

Jeg vil rette en takk til nærmeste familie som har gitt meg tid til å skrive i en ellers hektisk hverdag. Jeg vil også takke arbeidsgiver for å ha vært imøtekommende i å tilpasse arbeidshverdagen min, slik at dette har vært mulig.

Til slutt vil jeg takke veileder Jørgen Klein for gode konstruktive tilbakemeldinger på oppgaven underveis i prosessen.

Trondheim Mai 2023

Ingvill Marie Thuresson

Innholdsfortegnelse

1.	Innledning.....	8
1.1	Introduksjon.....	8
1.2	Problemstilling	8
1.3	Styringsdokumenter	9
1.4	Tidligere forskning.....	11
1.5	Mitt bidrag til forskningsfeltet	13
1.6	Oppgavens struktur	14
2	Teori	15
2.1	Demokrati	15
2.2	Medborgerskap	16
2.3	Ulike demokrati- og medborgerskapsforståelser	18
2.4	Demokratiutdanning i skolen	23
2.5	Medborgerskap i skole og undervisning	24
2.5.1	IKT i medborgerundervisning	28
2.6	Ulike pedagogiske idealtyper av medborgerskap	29
2.7	Avsluttende betraktninger om begrepene demokrati og medborgerskap	30
2.7.1	Analysemodell for demokrati og medborgerforståelser	31
3	Metode	33
3.1	Studiens oppbygging	33
3.2	Kunnskapssyn.....	33
3.3	Utvalg.....	34
3.3.1	Presentasjon av intervjupersonene:.....	36
3.4	Gjennomføringen av datainnsamlingen	37
3.5	Analyseprosessen.....	38
3.6	Reliabilitet, validitet, og generalisering og etiske betraktninger	39
4	Presentasjon av funn og diskusjon	42
4.1	Demokratiforståelsen.....	42
4.2	Medborgerskapsforståelsen	45
4.3	Didaktisk tilnærming: <i>for</i> og <i>gjennom</i>	48
5	konklusjon	55
5.1	Veien videre	56
	Litteraturliste	58
	Vedlegg.....	62
	Vedlegg 1 Intervjuguide	62
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til intervjupersoner	64

Vedlegg 3: ord og uttrykk frå analyseprosessen.....67

1. Innledning

1.1 Introduksjon

Det legges tydelige føringer om at demokratiske prinsipper og verdier skal ligge til grunn i undervisningen i alle fag, samt mellom hjem og skole. Å fremme demokrati er et overordnet mandat utdanningssektoren har (Biseth, 2014). Kunnskapsløfte 2020 har gitt betydelig plass til begrepene demokrati og medborgerskap, og det er også kommet en mye tydeligere beskrivelse av begrepene enn hva som sto i overordnet del tidligere. Overordnet del av læreplanen legger føringer og presenterer det grunnsynet som skal ligge til grunn for alt det pedagogiske arbeidet som gjøres i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 1). På bakgrunn av overordnetets dels føringer rundt begrepene demokrati og medborgerskap, og det faktum at det legges opp til at demokratiske verdier skal prege alt det pedagogiske arbeidet i skolen, skal jeg i denne oppgaven rette søkelys på en bestemt gruppe lærere; yrkesfaglærere. Studien baserer seg på dybdeintervjuer med syv yrkesfaglærere, hvor målet er å se på deres forståelse av begrepene demokrati og medborgerskap. Jeg skal se hvilke demokratiske verdier de mener er viktig at elevene tar med seg ut av skolen samt deres didaktiske tilnærming til demokrati og medborgerskap. Overordnet del av kunnskapsløftet tar utgangspunktet i prinsippene om at det skal foregå undervisning om, gjennom og for demokrati og medborgerskap.

I forbindelse med Kunnskapsløftet i 2020, ble min interesse for begrepene vekket, og jeg merket at det ikke nødvendigvis alltid er like lett å ordlegge seg om hva som ligger i begrepene, spesielt når vi går videre utover samfunnsfagene. I tillegg har jeg selv fått kommentaren «demokrati og medborgerskap er noe samfunnsfaglærere må ta seg av». Derfor fant jeg interesse i å se på hvordan begrepene forstås av lærere som ikke underviser i samfunnsfag. Siden jeg selv underviser i fellesfag på yrkesfag, fant jeg det interessant å studere yrkesfaglæreres forståelse av begrepene demokrati og medborgerskap. De har mye praktisk undervisning, tilbringer veldig mye tid sammen med elevene sine, de er ofte kontaktlærere, og får derfor ofte ansvar for «annerledesdager» og «klassens time». Hvorvidt begrepene demokrati og medborgerskap er å finne igjen i konkrete kompetansemål i ulike yrkesfag, varierer.

Yrkesfag er en samlebetegnelse for de studieretningene hvor man i de aller fleste tilfeller har to år på videregående skole, og to år som lærling i bedrift (Utdanningsdirektoratet, 2021). Elevene har en kombinasjon av yrkesrettet teori og praksis, i tillegg til fellesfag som engelsk, samfunnsfag og matematikk. Yrkesfaglærerne jeg har intervjuet underviser i programfag, og er sammen med elevene både i teoritimer og på verksted eller annen type praksisundervisning. Lærere på disse linjene har yrkesbakgrunn med fagbrev i ulike yrker og har senere tatt videreutdanning som lærer.

1.2 Problemstilling

Med Overordnet del av læreplanen som utgangspunkt er problemstillingen som følger: *Hvilke forståelser og tilnærminger har yrkesfaglærere i videregående skole til begrepene demokrati og medborgerskap?*

Problemstillingen kan deles inn i fire deler. Først vil jeg ha en teoretisk gjennomgang av begrepene demokrati (del1) og medborgerskap (del2). Deretter ser jeg på selve forståelsen yrkesfaglærerne har av begrepene (del3) og til slutt ser jeg på hvordan denne

forståelsen kommer frem i praksis (del4). Årsaken til at jeg valgt en slik problemstilling er at forståelsen av begrepene kan komme frem i måten de jobber med begrepene. Jeg har valgt å se på begge begrepene, da de har en klar sammenheng med hverandre.

1.3 Styringsdokumenter

Skolen skal være en demokratisk arena. Dette kommer tydelig frem i via styringsdokumentene. Mandatet om å fremme demokrati kan ikke være preget av tilfeldigheter, og det må være noe lærere og skolen jobber bevisst med slik at det gjennomsyrrer all aktivitet i skolen (Biseth, 2014). Biseth (2014) mener at demokrati og demokratisk praksis bør være en integrert del av måten det tenkes på i skolen, og at dette alltid er med i samhandlingen mellom elev og lærer. Det er helt avgjørende at man i skolen snakker om demokrati både i skolen og i lærerutdanningen (Biseth, 2014). Dette er en viktig faktor for å unngå at demokratiundervisning blir et individuelt prosjekt hvor det avhenger hver enkelt lærer. Demokrati kan deles inn i tre ulike nivå. Demokrati som *styresett* (rettssikkerhet, implementering av menneskerettigheter, parlamentarisme), demokrati som *levesett* (solidaritet, rettferdighet, selvbestemmelse) og demokrati som *samfunnsform* (hvordan leve sammen i et moderne samfunn) (Biseth, 2014). I skolen må alle disse elementene inkluderes for å få et helhetlig bilde av hva demokrati er. Hvis man ved skolen kun dekker demokrati som styreform, blir ikke dette helhetlig og vil ikke dekke skolens mandat om å fremme demokrati. Overordnet del av Kunnskapsløftet 2020, er sammen med kompetansemål fra samfunnskunnskap med på å dekke disse tre nivåene.

Etter fagfornyelsen 2020 har det gradvis blitt innført både ny læreplan og ny overordnet del. Overordnet del gjelder all grunnopplæring i norsk skole, og gjelder både i grunnskolen, videregående skole, og i lærebedrifter (Kunnskapsdepartementet, 2017). I overordnet del presenteres de grunnverdier og prinsipper som skal prege all undervisning og samarbeid mellom skole og hjem. Målgruppa for overordnet del er alle som har ansvar for opplæring: «lærere, instruktører, assistenter, skoleledere, skoleeiere, andre yrkesgrupper i skolen og lærebedrifter» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2). Overordnet del understreker at skolens verdier skal bygge på formålsparagrafen i Opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3) Opplæringslovens formålsparagraf §1.1, inneholder informasjon om hvilket grunnsyn og verdier som skal prege undervisningen. Demokratiske verdier som beskrives er blant annet «(...) respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærlighet, tilgjengelighet, likeverd og solidaritet, verdier som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane» og «Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einskilde si overtiding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemaåte» (Opplæringslova, 2022). Verdiene som kommer frem i formålsparagrafen er ifølge overordnet del verdier som beskriver Norge som samfunn, i tillegg til at det gjenspeiler verdier som kommer frem i ulike religioner og livssyn i tillegg til at de er forankret i menneskerettighetene (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Demokrati og medborgerskap kommer til syne som et av tre tverrfaglig tema i tillegg til at ulike demokratiske verdier blir presentert. I skolen skal demokratiske verdier komme til syne både ved at man lærer om og for demokratiet. I tillegg skal elevene lære gjennom demokrati. Overordnet del sier at man i skolen må opptre på en demokratisk måte i møte med både elever og med hjemmet. Dette innebærer blant annet å vise respekt for menneskeverdet, likeverd, solidaritet, nestekjærlighet, motarbeide diskriminering, jobbe med kritisk tenkning og stille krav. Opplæringslovens formålsparagraf sier blant annet at opplæringen skal «gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einskilde si

overtydning. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3)

Verdier knyttet til demokrati og medborgerskap kommer veldig tydelig frem i Overordnet del av læreplanen, og jeg vil nå trekke frem noen av disse punktene.

Kapittel 1.1. *Menneskeverdet* i overordnet del omhandler verdiene som handler om menneskeverd og menneskerettigheter (Kunnskapsdepartementet, 2017). Som lærer skal man anerkjenne menneskeverdet ved å vise omsorg for og se hver enkelt elev. Innunder menneskeverdet legges det vekt på menneskerettighetene. Dette fordi disse rettighetene gjelder alle uavhengig av hvem man er, i tillegg til at barnekonvensjonen også faller innunder menneskerettighetene. Videre er også kapittel 1.2 *Identitet og kulturelt mangfold* forenlig med demokrati og medborgerskapsverdier. Det skal legges vekt på at alle trenger å føle på tilhørighet og at dette skapes via en felles referanseramme. Gjennom historie og kulturforståelse skal elevene få «innsikt i hvordan vi lever sammen med ulike perspektiver, holdninger og livsanskuelser» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Kapitlet beskriver deler av norsk kulturhistorie, nevner ulike folkegrupper, i tillegg til samisk språk og kultur. I tillegg trekkes språket frem som en viktig markør for identitet, og elevene skal lære seg å bruke språk til å tenke, skape mening, kommunisere og knytte bånd til andre (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Samtidig som at elevene skal lære seg disse egenskapene skal skolen støtte hver enkeltes identitetsutvikling, og trygge elevene på eget ståsted.

Jeg vil også trekke frem kapittel 1.3 *Kritisk tenkning og etisk bevissthet*. Her understrekes det at opplæringen skal gi elevene en forståelse av kritisk og vitenskapelig tenkning. Kapitlet beskriver kritisk tenkning som evnen til å bruke fornuften i møte med praktiske utfordringer, fenomener og ytringer. Elevene skal lære seg å vurdere ulike kilder til kunnskap, og tenke kritisk om hvordan kunnskap utvikles, samtidig som de skal være bevisst at egne meninger kan være ufullstendige eller feilaktige (Kunnskapsdepartementet, Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen, 2017, s. 6). Stortingsmelding 28 (2015-2016) beskriver hva kritisk tenkning i skolen innebærer.

Skolen skal gjøre elevene i stand til å tenke kritisk og selvstendig. I skolen møter elevene samfunnets krav og forventninger. Disse kravene og forventningene skal elevene ta innover seg, men samtidig skal opplæringen utvikle elevenes evner til å reflektere og kritisk vurdere samfunnet rundt seg. Opplæring skal sette elevene i stand til å tenke selv, søke kunnskap og reflektere over og vurdere vedtatt sannheter som ikke alltid er allmenngyldige. Det krever oppøvelse av kritisk sans og evne til å se en sak fra flere sider. (Kunnskapsdepartementet, 2016, ss. 21-22)

Kapittel 1.6. *demokrati og medvirkning* trekker frem det meste som har med demokratiske verdier å gjøre. Kapitlet sier ordrett at opplæringen skal fremme oppslutning om demokratiske verdier og demokratiet som styreform (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8) Det understrekes også et didaktisk perspektiv på at elevene ikke bare skal lære om demokratiet, men elevene skal også erfare gjennom aktive demokratiske prosesser. Elevene skal ha en reel innflytelse (medvirkning), og skal få erfare ulike former for demokratisk deltakelse og medvirkning. Demokratiske verdier som nevnes er «gjensidig respekt, toleranse, den enkeltstros- og ytringsfrihet og frie valg» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Også dette kapitlet trekker frem minoriteter og urfolk, og om vern av mindretall.

De tre tverrfaglige temaene, folkehelse og livsmestring, bærekraftig utvikling og demokrati og medborgerskap, har fått mye oppmerksomhet. Det legges opp til at dette er temaer som skal jobbes med på tvers av fag og klassetrinn. Kunnskap skal skapes i samarbeid med andre, og det skal være fokus på samfunnsutfordringer som krever engasjement av enkeltpersoner og fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Demokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema handler om å lære mer om de demokratiske spillereglene og verdier. Det skal settes søkelys på sentrale menneskerettigheter som ytringsfrihet, stemmerett og organisasjonsfrihet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14) Elevene skal lære seg å bli aktive medborgere gjennom å ha kjennskap til både hvilke rettigheter og plikter de har i samfunnet.

1.4 Tidligere forskning

Formålet med en kort litteraturgjennomgang er å kunne plassere oppgaven min i lys av tidligere forskning, og se på hvilken måte min oppgave er relevant, og hvilket kunnskapshull den skal fylle. Tidligere forskning presentert her tar for seg lærere og samfunnsfaglæreres forståelse av begrepene demokrati og medborgerskap. I tillegg vil jeg presentere en svensk studie som har sett på yrkesfaglæreres tilnærming til demokrati og medborgerskap på verksted og i klasserom.

På masternivå er det en rekke kvalitative studier hvor samfunnsfaglærere er blitt intervjuet i både ungdomsskole og videregående skole. Det er blitt forsket på hvordan lærere forstår begrepene, og hvilke verdier og egenskaper de ønsker at elevene skal kunne om demokrati og medborgerskap. Eksempelvis er masteroppgaven til Jønsberg (2018) opptatt av å se på samfunnsfaglæreres forståelse av begrepet medborgerskap, og han ser også på den didaktiske tilnærmingen til læreren. Hans kvalitative studie finner at samfunnsfaglærerne han har intervjuet ønsker at elevene skal bli aktive medborgere, som kan delta og bli engasjert i politiske spørsmål. De didaktiske tilnærmingene de intervjuede samfunnsfaglærerne hadde var blant annet både skriftlige og muntlige diskusjoner, samt ved å skape engasjement hos elevene ved å jobbe med å finne enkeltsaker i lokalsamfunnet som selv den minst interesserte eleven kunne finne interesse i å utforske (Jønsberg, 2018).

Doktorgradavhandlingen til Børhaug (2007) undersøker blant annet hva samfunnsfaglærere i både ungdomsskole og videregående skole anser som viktig innenfor temaet politikk. Fra kvantitative data i ungdomsskolen, og fra kvalitative data i videregående skole finner han at disse lærerne trekker inn valgdeltakelse som viktig for undervisning om politisk deltakelse. Det var viktig at man ved valg, setter seg inn i hva de ulike partiene står for og at det skal stemmes på det partiet elevene finner seg mest enig i (Børhaug, 2007, s. 110). Å være informert og oppdatert på nyheter om politikk og samfunnet anses også som svært viktig hos deltakerne av studien.

I artikkelen «Deliberativt demokrati i den norske skolan» presenterer Samuelsson (2013) en kvalitativ studie hvor han har intervjuet fem norske lærere i grunnskolen, der han undersøkte om deres demokratiforståelse sammenfalt med et deliberativt demokrati. Han fant flere elementer av en liberal retning av demokratiforståelsen, med fokus på den representative siden av demokrati med flertallsprinsippet. I tillegg til at lærerne beskrev en praksis med fokus på at ulikheter skal respekteres og aksepteres (Samuelsson, 2013). Selve diskusjonen i klasserommet bar ikke så stort preg av deliberative demokratiske prinsipper, men mer sosioemosjonell tilnærming. Samuelsson(2013) sier avslutningsvis at dette kan være en god inngang til å utvikle deliberative demokratiske samtaleevner på høyere klassetrinn.

Det er laget dokumenter som skal hjelpe yrkesfaglærere i å implemtere demokrati og medborgerskap inn i undervisningen som tverrfalig tema (Offergaard, 2022), men det har vært krevende å finne norske studier om yrkesfaglærere sin forståelse av demokrati og medborgerskap. Jeg har funnet en svensk studie. I Sverige har skolen samme demokratiserende mandat som i Norge (se Svensk skollov, § 5 Utformningen av utbildningen). I Sverige finnes det på lik linje som i Norge en del studier som ser på læreres forståelse av begrepene demokrati og medborgerskap, men ikke så mange studier som ser på yrkesfag (Nylund et al., 2020). Det finnes en svenske studie som er gjennomført på videregående nivå i Sverige, som har tatt for seg hvordan ulike demokrati og medborgerskapsverdier kommer til syne gjennom sosialisering i undervisningen på tre yrkesfaglinjer, helse og oppvekst, restaurant og matfag, og bilmekaniker (Nylund et al., 2020). Deres motivasjon for studien er blant annet at det for det meste er forsket på hvordan demokrati og medborgerskap kommer til syne i fellesfag som engelsk og samfunnsfagene, og at det finnes få studier på hvordan disse begrepene jobbes med i yrkesfagene. De har gjennomført en etnografisk studie hvor de har observert yrkesfagundervisningen i til sammen 85 dager, i tillegg til at det er gjennomført intervju med 81 elever og 10 lærere og sett på de pedagogiske rammene, samspillet mellom elever og lærer-elev, og analysert hvordan elevene indirekte eller direkte lærer seg medborgerskapsverdier gjennom denne sosialiseringen og undervisningen. De fant at rammene rundt yrkesfagstimene ikke i særlig stor grad førte til kompetanse i kritisk tenkning og politisk deltakelse. Det var noen tendenser til individuell utvikling og sosial inkludering, men det var ikke rettet direkte som et kritisk blikk på sosiale hierarkier. I helse- og sosial klassen kunne sosial inkludering bli tatt opp i forbindelse med opplæring av kontakt med brukere/pasienter, men ikke rettet mot dem selv og yrkesgruppen deres. På bilmekanikerlinjen var det ikke rettet noe oppmerksomhet mot demokrati og medborgerskapsverdier, men de utviklet en felles identitet som bilmekanikere.

Studien «International Civic and Citizenship Education Study» (ICCS) som utføres på vegne av International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) er en svært omfattende studie som gjennomføres med jevne mellomrom. Den er i de siste tiårene gjennomført i 2009, 2016 og 2022. Resultatet fra den nyeste innsamlingen er ikke klart enda. Studien samler inn data fra 24 land rundt om i verden, og ser på hvordan elever på ungdomstrinnet «kjenner til, utøver og forberedes til rollen som demokratiske medborgere i dagens og fremtidens samfunn» (Huang, et al., 2017). I tillegg til å se ungdomsskoleelevers oppfattelse og kunnskaper av begrepene demokrati og medborgerskap, tar ICCS studien også for seg skoleledere og lærere sin forståelse av begrepene. Studien gir datagrunnlag til hvert enkelt land, i tillegg til at data brukes til å se på forskjeller mellom ulike land når det gjelder innhold i demokrati- og medborgerundervisning. Data fra ICCS studien kan også se på forskjeller mellom land, relatert til hva som kjennetegner elevenes holdninger, skolene og samfunn og se på hva som er karakteristisk for land sammenlignet med andre land (Schulz, et al., 2018). Til tross for at det er en variasjon i tilnærmingen ulike land har til demokrati og medborgerundervisning, er det fellestrekk i hva de anser som viktige elementer i denne undervisningen. Uavhengig av land er lærerens tre viktigste mål med demokrati og medborgerundervisning var 1) selvstendige og kritisk tenkende elever, 2) promotere kunnskap om medborgeres plikter og rettigheter, 3) og å promotere respekt og ivaretagelse av miljøet (Schulz, et al., 2018). Et annet viktig funn fra denne studien var at flertallet av de deltakende landene (inkludert Norge) har demokrati og medborgerskap som en integrert del av skolehverdagen, som vil si at det er inkludert i alle fag, som igjen betyr at alle lærere har et ansvar for å fremme demokrati og medborgerskaplige verdier. Data viser også at elevene opplever i høy grad at lærere oppmuntrer dem til å uttrykke sine

egne meninger, at det er lav terskel for å være uenige, og at lærere er flinke til å forklare ulike sider av problemstillinger når det presenteres i klasserommet (Schulz, et al., 2018). Den norske skolen skårer høyt på spørsmål om demokratisk deltakelse i klasserommet, og skiller seg ut fra både det internasjonale og det nordiske gjennomsnittet (Huang, et al., 2017). Elever i norsk skole opplever skolen som åpen for meningsutveksling og diskusjon, og dette korresponderer godt med elevenes kunnskap om og forståelse av demokratiet (Huang, et al., 2017)

Den norske skolen skårer høyt på spørsmål om demokratisk deltakelse i klasserommet, og skiller seg ut fra både det internasjonale og det nordiske gjennomsnittet (Huang, et al., 2017). Elever i norsk skole opplever skolen som åpen for meningsutveksling og diskusjon, og dette korresponderer godt med elevenes kunnskap om og forståelse av demokratiet (Huang, et al., 2017)

Data fra ICCS studien brukes også aktivt i Norge. Sætra & Stray (2019) har brukt kvantitative data fra ICCS undersøkelsen i 2016, i tillegg til egne kvalitative data, undersøkt hva lærere i ungdomsskolen ser på som mest viktig i medborgerundervisning. Det er foretatt 26 intervjuer av samfunnsfag og KRLE lærere i tillegg til spørreundersøkelse, som er sent ut til 148 ungdomsskoler i Norge, der lærere med ulike fag og skoleledelsen har svart. Fra denne spørreundersøkelsen er det hentet ut to spørsmål. Ett gikk til alle deltakerene: «Hva ser du på som de viktigste målene for undervisningen i demokrati og medborgerskap på skolen?» og ett som kun ble gitt til samfunnsfaglærere: «Hva bruker du mest tid på i undervisning i demokrati og medborgerskap?» (Sætra & Stray, 2019). Sætra & Stray konkluderer med at utdanning *igjennom* demokrati er lavt prioritert av ved at lærere ikke prioriterer deltakelse i lokalsamfunnet og politisk engasjement som en del av undervisningen. Det prioriteres heller kunnskap om demokrati høyt (for demokrati), da ungdom har lite forkunnskaper om tema, og det blir vanskelig å engasjere seg uten å ha denne teoretisk kunnskap i bunn (Sætra & Stray, 2019). Videre kommer det frem at lærere ønsker at elevene skal følger med i nyhetsbildet, og lærer seg evnen til kritisk tenkning.

Westheimer & Kahne sin (2004) forskningsartikkel *What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy* er et eksempel på en kvalitativ og kvantitativ studie hvor de har studert rene medborgerskapsprogrammer på videregående nivå i USA. Medborgerskapsprogrammer kan sammenlignes med valgfag i norsk skolesammenheng, hvor studentene selv har valgt å ta del i fag med et spesielt faglig fokus. De konkrete idealtypene Westheimer & Kahne har konstruert vil jeg komme tilbake til i teoridelen. Den empiriske delen av arbeidet deres er en analyse av hvilke idealtyper av medborgerskap som fremmes i undervisningen, og hvilken effekt programmene har hatt på elevene. Hvilken forståelse lærerne har for medborgerskap, og hvilke styringsdokumenter de må forholde seg til, former utdanningsprogrammet. Ulike utdanningsprogram for medborgerskap, vil skape ulike typer medborgere. Det holder ikke å bare skulle undervise om demokratiske verdier, det må konkretiseres hvilke verdier det er snakk om. Hvilken type medborger ønskes? For eksempel kan det være fokus på at elevene skal bli en personlig ansvarlig medborger eller for eksempel en rettferdighetsorientert medborger. Det konkluderes med at politikk og ulike interessegrupper i samfunnet er med på å avgjøre hvilke medborgere skolen utdanner (Westheimer & Kahne, 2004).

1.5 Mitt bidrag til forskningsfeltet

Det finnes altså en del forskning som ser på læreres forståelse av demokrati -og medborgerskap begrepene. Forskningsfeltet har også mye spennende materiale

tilgjengelig via ICCS-undersøkelsene. I Norge finnes det mange studier som retter seg inn mot samfunnsfagene og samfunnsfaglæreres forståelse av begrepene. Det finnes også studier som tar for seg lærere generelt, men det har vært krevende å finne studier som ser spesifikt på andre lærergrupper som for eksempel yrkesfaglærere sin forståelse av begrepene. Jeg kan ikke utelukke at det finnes slike studier, men det er tydelig at det ikke finnes mye forskning på feltet. Yrkesfaglærere møter elevene i praktisk og yrkesrettet situasjoner, og det er interessant å se på hvordan disse lærerne reflekterer, forstår og tar i bruk begrepene. Min studie er gjennomført to og et halvt år etter at den nye overordnede delen tredde i kraft i 2020. Forskning viser at forståelsen lærerne har for begrepene vil prege tilnærmingen de har til demokrati og medborgerskap i praksis. Jeg mener forskningen jeg har gjennomført er viktig og vil være med på å aktualisere en viktig yrkesgruppe. Forskningen er med på å dekke et kunnskapshull om hvordan yrkesfaglærere forstår og praktiserer demokrati og medborgerundervisning.

1.6 Oppgavens struktur

I dette innledningskapittelet har jeg presentert tema for oppgaven, samt belyst bakgrunn for valg av tema. Innledningsvis har jeg også viet stor plass til styringsdokumentene som legger føringer for innhold i norsk skole. Overordnet del av læreplanen gir en klar føring og forventning om at demokrati og medborgerskap skal komme til syne i all virksomhet i skolen. I neste kapittel vil jeg presentere teori om begrepet demokrati og ulike demokratiforståelser. Inspirert av teori og modeller av Solhaug (2021a, b), har jeg laget en analysemodell med demokratiforståelsene, hvor jeg også har trukket inn hvilke medborgerlig verdier og egenskaper som faller inn under de ulike forståelsene. Kapittel 3 tar for seg metode. Her presenteres studiens forskningsdesign og metodevalg, og jeg vil også drøfte oppgavens reliabilitet, validitet og etiske betraktninger. Metodekapittelet vil også presentere utvalget og analyseprosessen. Kapittel 4 presenterer empiri, i tillegg til at jeg vil drøfte og diskutere funn opp mot teorier og egne refleksjoner. I kapittel 5 avslutter jeg med oppsummering og konklusjon.

2 Teori

For å kunne analysere, kategorisere og kartlegge mine informanternes forståelse for demokrati og medborgerskap, må jeg først definere ulike forståelser for begrepene. Kapitlet vil beskrive teorier om demokrati og medborgerskap, samt se hvordan begrepene er knyttet opp mot skole og undervisning. Avslutningsvis kommer jeg til å presentere en analysemodell som oppsummerer ulike demokrati- og medborgerskapsforståelser

2.1 Demokrati

«Demokrati er et sosialt konstruert fenomen» (Biseth, 2014, s. 27). Det er et konstruert begrep som tar for seg avtaler mellom mennesker og menneskeskapt institusjoner (Biseth, 2014). Betydningen av begrepet demokrati er i konstant utvikling i takt med samfunnsutviklingen. Opprinnelsen til ordet demokrati, *demokratia*, deles opp i *demos* (folk) og *kratos* (styre), og vi får begrepet *folkestyre* (Held, 2006). Det er mange ulike oppfatninger av demokratibegrepet innebærer, og det er et begrep som er i stadig endring. Spørsmål som stilles er: hvem er folket og hva slags deltakelse skal folket ha? Skal alle få delta like mye? Hva legges i å styre? Hvor bredt eller snevert skal folket få styre? Hva ligger i et politisk styre? Cohen (1971) definerer et demokrati med at alle i samfunnet har lik rett til å delta og fatte beslutninger i saker som angår dem.

Diamond & Morlino (2005) definerer demokrati med utgangspunkt i fire kategorier: alle voksne skal ha stemmerett, frie valg med reel konkurranse, mer enn ett seriøst politisk parti, og det må være alternative kilder til informasjon. Det understrekes at hvis et valg virkelig skal være fritt og rettferdig, må det også være andre sivile og politiske rettigheter, som for eksempel retten til å ytre seg og organisere seg rundt sine politiske parti og tanker (Diamond & Morlino, 2005). Når disse grunnleggende punktene er konstatert, kan man gjøre en vurdering av hvor godt alle disse faktorene fungerer for å ivareta demokratiets tre hovedmål: politisk og sivil frihet, folkesuverenitetsprinsippet, og politisk likhet (Diamond & Morlino, 2005).

Forskere har ulike meninger om hvilke type institusjoner og rettigheter som må være på plass for at en stat skal skåre høyt som velfungerende demokrati. Det største fellestrekket for ulike forståelser av demokrati er at det gjennomføres valg og at det er en reell konkurranse mellom partier og kandidater (Knutsen, 2021, s. 36). Siden det er store fundamentale ulikheter i hva som ligger i begrepet demokrati, finnes det derfor ulike typer demokrati og ulike måter å måle i hvor stor grad en stat er et demokrati. Knutsen (2021) redegjør for de vanligste måtene å definere demokrati på.

Kontinuerlig vs. Kategoriske definisjoner	Enten ser man på ulike grader av demokrati. Eksempelvis at Norge er mer demokratisk enn Tunisia, Russland mer demokratisk enn Nord-Korea. Eller så ser man mer kategorisk på det som demokrati vs ikke-demokrati (diktatur).
Institusjonelle vs. Substansielle definisjoner	Disse definisjonene ber om svar på hva demokrati <i>egentlig</i> er, og viser enten kun til institusjonelle faktorer som antall politiske partier og stemmerett. Eller substansielle prinsipper som mener at man i tillegg til institusjonelle faktorer må se på politisk likhet og befolkningens kontroll over politikken (substansielle faktorer) .
Minimalistiske vs. maksimalistiske definisjoner	Minimalistisk vs maksimalistisk definisjoner avhenger av hvor mange aspekt som må inkluderes for å kunne sikre høy grad av demokrati. Ulike aspekter er: konkurranse mellom ulike politiske partier/kandidater til valg, deltakelsesrettigheter, beskyttelse av sivile rettigheter, fordomsfri og opplyst politisk debatt.

Tabell 1: Ulike type demokratidefinisjoner. Kategorisert i tabell basert på av Knutsen (2021) ss. 23-35

De vanligste valgdemokratiene er ifølge Knutsen (2021) liberalt demokrati, deltakerdemokrati, deliberativt demokrati og egalitært demokrati. Alle disse valgdemokratiene anses ifølge Knutsen (2021) som tykke demokratier. Det vil si at det trengs både en rekke institusjonelle instanser og substansielle faktorer for å kategorisere det som et velfungerende demokrati. De moderne demokratiene som anses som gode demokratier går også inn under den maksimalistiske definisjonen. Solhaug (2021a) trekker frem liberale, deltaker- og deliberativt og radikalt demokratier som relevante demokratioppfatninger i didaktisk sammenheng.

2.2 Medborgerskap

I det norske språket skiller vi mellom ordene statsborgerskap og medborgerskap. Statsborgerskap tar for seg den juridiske delen med hel eller delvis inkludering i staten Norge, mens medborgerskap tar for seg politiske og sosiale rettigheter, samt normer forutøvelse av medborgerskapet (Solhaug, 2021b, s. 48). I Norge vil et statsborgerskap gi full tilgang til alle rettigheter og plikter, men også mennesker med lovlig opphold i Norge, får tilgang til en del politiske, sivile og sosiale rettigheter, eksempelvis: «ytrings- og organisasjons- og trykkefrihet, stemmerett (ved lokalvalg) og rettigheter som regulerer arbeid, fritid, helse, barnehage, skole, religionsutøvelse, ekteskap, gravferd, seksualitet og barns rett (..).» (Solhaug, 2021b, s. 48). Det finnes en gruppe mennesker som er statsløse. Disse kan også bli kalt ikke-statsborgere/non-citizen (Solhaug, 2021b). Ikke-statsborgere mister alt av rettigheter statsborgere har i samfunnet, og de kan for eksempel ikke jobbe lovlig, da dette krever at man har papirer på sin identitet. Når demokratiske stater har anerkjent menneskerettighetene, og for eksempel implementert dem inn juridisk, vil det innebære at også ikke-stasborgere skal ha visse rettigheter. I Norge er blant annet mindreårige asylsøkere beskyttet av barnekonvensjonen, og har blant annet ha rett til skolegang (Biseth, 2014).

På engelsk omfatter ordet *citizenship* både statsborgerskap og medborgerskap. Når Isin & Turner (2002) referer til forskning på citizenship, ser de på hvordan borgeres rettigheter har utviklet seg opp gjennom moderne historie. I introduksjon til boken *Handbook of citizenship studies* (2002) understrekes det at selv om utviklingen av ulike rettigheter ikke er noe nytt i det 21. århundre, er det likevel skjedd en utvikling i de økonomiske, sosiale og kulturelle forholdene som har lagt til rette for utviklingen av individuelle rettigheter, og disse rettighetene er blitt til noe helt fundamentalt for demokratisk prosesser i samfunnet.

Interessen for medborgerskap som skjød fart på 1990-tallet skjedde parallelt med blant annet en økning i internasjonale parlamenter som EU (Isin & Turner, 2002). Interessen har økt i takt med globalisering og i takt med utviklingen av ulike sosiale bevegelser og grupperinger som har jobbet for annerkjennelse i samfunnet. Eksempler på ulike grupper som på ulikt vis har jobbet for annerkjennelse kan være immigranter, flyktninger, grupper som har blitt tvangsflyttet og urfolk (Isin & Turner, 2002). Et grunnleggende trekk ved moderne demokratier er at alle borgere har grunnleggende menneskerettigheter (Benhabib, 2004). Begrepet medborgerskap har på denne måten utviklet seg fra å omhandle et statsborgerskap, til å inkludere sivile, politiske og sosiale rettigheter. Sivile rettigheter omfatter blant annet ytringsfrihet og bevegelsesfrihet, politiske rettigheter omfatter eksempelvis stemmerett og mulighet til å stille ved valg, og sosiale rettigheter omhandler velferd og helsetilbud. Utviklingen av slike rettigheter er ikke universielt, og når statsvitene måler i hvor stor grad en stat/nasjon er demokratisk, er ofte faktorene som er nevnt her med som indikatorer i målingen (Knutsen, 2021).

Ian Davies (2012) ser på medborgerskapsbegrepet ut ifra seks ulike debattperspektiv. En måte å se på medborgerskap er å se på to konkurrerende aspekt om hva som ligger innunder rettigheter og plikter hos borgeren og staten/nasjonen. USA er et eksempel på det liberale perspektivet. Der handler det om at borgeren har sine rettigheter og at staten skal la dem få være i fred. Blant annet er mange sosiale rettigheter overlatt til det private markedet (Isin & Turner, 2002). Motpolen vil være republikanske nasjoner hvor perspektivet ligger på hvilke rettigheter og plikter alle har ovenfor hverandre i et samfunn (Davies, 2012). I stater med dette perspektivet hviler det et større ansvar på staten, og bedre utviklet offentlige helsetjenester og gratis høyere utdanning er eksempler på ansvarsområder til myndighetene (Isin & Turner, 2002). Ifølge Davies (2012) utelukker ikke det ene den andre. Isin & Turner (2002) viser til både Canada og Storbritannia som eksempler på stater som både kategoriseres som liberale, men som også er sosialdemokratiske med et godt skole- og helsetilbud.

Det politiske aspektet av medborgerskap handler om hvorvidt begrepet er inkluderende eller ekskluderende. Tidligere har medborgerskap ofte vært lenket opp mot begrepet statsborgerskap, og det har vært snakk om juridiske rettigheter. Nå er fokuset gått over på universelle rettigheter, og annerkjennelse av andre sosiale utfordringer i samfunnet (Isin & Turner, 2002). Med en gang medborgerskap kobles opp mot tilhørighet vil det også være noen som føler seg ekskludert. Flyktninger og asylsøkere er eksempler på mennesker som ikke faller inn under et statsborgerskap, og faller lett utenfor hvis vi skal begrense medborgerskap til de med juridiske og politiske rettigheter (Davies, 2012). I Norge er det blant annet debatt om asylinstituttet og om retten til beskyttelse for flyktninger (Solhaug, 2021b, s. 51) I tillegg omhandler det hvorvidt minoriteter i samfunnet har de samme rettighetene som majoriteten. Eksempelvis kan det være snakk om urfolk sin rett til rettferdig behandling, eller hvorvidt borgere uten statsborgerskap får stemme ved lokalvalg (Isin & Turner, 2002).

I tillegg til faktorene allerede nevnt trekker Davies (2012) også frem moral, identitet, handling og engasjement. Hva som er riktig å gjøre rent moralsk sett vil avhenge av kultur og religion, og det er en vanskelig balanse mellom hva man skal sette som «det rette» svaret på store moralske spørsmål. I utdanningsammenheng er disse moralske spørsmålene viktig å ta opp, sammen med anerkjennerlse av ulike identiteter som blant annet er knyttet opp mot etnisitet og seksuell legning. Engasjement handler om i hvilken grad man involverer seg i samfunnet, og hvem man handler på vegne av. For eksempel ved å bruke stemmeretten kan vi vise medborgerskap ved å ikke stemme det som gir

personlig vinning, men tenke på hvordan min stemme kan påvirke de uten stemmerett, og de eldre som enten ikke har mulighet til å stemme eller som er i mindretall.

Medborgerskap handler ofte om tilhørighet til et sted, lokalt, nasjonalt og globalt. Debatten går på hvor bredt man skal se på begrepet medborgerskap. Isin & Turner (2002) skriver om *extent*, *content* og *depth*. Hva innholder et medborgerskap? Hvilke juridiske, politiske, sivile og sosiale rettigheter inkluderes? Hvem faller inn under en stats medborgerskap? Som nevnt innledningsvis i dette delkapittelet er debatten om hva som faller inn under medborgerskapet på et transnasjonalt nivå på grunn av blant annet internasjonalt samarbeid, som EU i Europa. EU-medlemskap genererer EU-medborgerskap som gir borgere bevegelse og arbeidsfrifrihet, rett til utdanning, sosiale rettigheter og rett til å bosette seg i hele EU-området (Solhaug, 2021b, s. 52). Autoriteten til nasjoner og stater blir utfordret av den kontinuerlige globaliseringen, og hva som anses som godt demokrati og medborgerskap ligger ikke lenger hos enkeltnasjonene alene (Isin & Turner, 2002). Det reises spørsmål om i hvilken grad fylkninger og migranter skal inkluderes i det politiske medborgerskapet i stater. Et slikt politisk medlemskap vil for migranter være en inngang inn til samfunnet (Benhabib, 2004). Benhabib (2004) argumenterer for at migranter skal ha rett på fullt medborgerskap der de bor, og at de ikke må bli diskriminert på bakgrunn av at man for eksempel er asylsøker og ikke-statsborger.

Press fra organisasjoner som FN og andre nasjoner har tvunget frem sivile og politiske rettigheter og plikter på den politiske dagsordenen. Likevel vil det være opp til hver enkelt stat i hvor stor grad de implemterer sivile og sosiale rettigheter inn i nasjonal lovgivning (Isin & Turner, 2002). Globalt medborgerskap omfatter internasjonale forpliktelser og samarbeid. Humanitet og fellesskap med menneskers livssituasjon er en grunnpilar (Solhaug, 2021b, s. 52). Avtaler mellom stater gir forpliktelser av juridisk og moralsk karakter og skal sikre grunnleggende rettigheter. Mer om globalt medborgerskap under kapittelet «medborgerskap i skole og undervisning».

2.3 Ulike demokrati- og medborgerskapsforståelser

I dette delkapittelet vil jeg beskrive liberalt demokrati, deltakerdemokrati, deliberativt demokrati og radikalt demokrati. Dette er utgangspunktet jeg senere bruker i analysen av denne studien. De ulike demokratiforståelsene gir utslag for hvordan tilhengere av de ulike forståelsene ser på hvor stor grad enkeltpersoner skal delta i avgjørelser som tas i et samfunn. Det handler blant annet om det politiske systemet med fokus på styring, maktfordeling og stemmegivning. Det handler også om retten alle myndige har til å si seg i mot parlamentet og folkets rett til å kaste landets regjering. Dette er metoden folket har til å regulere og korrigere makt og det som styrer forholdet mellom stat og borger (Biseth, 2014, s. 31). Der noen demokratiforståelser fokuserer på at flertallet vinner, er det i andre demokratiforståelser fokus på å finne den felles beste løsningen for samfunnet. Hva som defineres som velfungerende godt samfunn vil være personavhengig. Her får vi samme type problemstilling som innledningsvis. Hvem skal bestemme hva som er et godt samfunn? Hvem skal bestemme hva som anses som et godt demokrati? Det oppstår en majoritet og en minoritet, ett « oss » og « de andre » (Biseth, 2014). I skolen er det viktig å balansere dette forholdet ved å gi plass til å inkludere ulike perspektiver fra både majoriteten og minoriteten i diskusjoner. Demokrati kan ses på som et system med politisk deltakelse av folket i saker som angår dem, hvor det handler om folkets makt over institusjoner, folkets universelle rettigheter og prinsippet om at alle innbyggere er likeverdige (Torres, 1998).

Til de ulike demokratiforståelsene følger det også en medborgerforståelse. En nøyere gjennomgang av hva medborgerskap er, kommer i neste kapittel.

Liberalt demokrati kjennetegnes ved at det skal være frie og rettferdige valg. Disse demokratiene anerkjenner individuelle rettigheter og friheter, i tillegg til at makten skal begrenses hos utøvende myndighet. Det skal ikke være noen restriksjoner på menneskers frihet (Solhaug, 2021a). Ved politiske valg er tankesettet «hva er best for meg?». Det liberale demokratiet har et tydelig mål om å unngå at makthavere utnytter sin posisjon til fordel for seg selv. Staten skal ikke gripe inn i de frie valgene mennesker gjør i dagliglivet. Det er et maktfordelingsprinsipp, som sikrer at de ulike makthaverne som parlament og en uavhengig domstol ikke utnytter sin posisjon, og når befolkningen ønsker å bytte ledere skal det være en reell mulighet (Knutsen, 2021, s. 37). Maktfordelingsprinsippet går ut på en tredeling av makt mellom en lovgivende, en utøvende og en dømmende makt. Montesquieu mente at makt måtte kunne stanse makt for å unngå utnyttelse av makt (Thorsen, 2021). Ifølge Montesquieu må det være en maktfordeling for at borgere skal være sikret frihet (Held, 2006). Politikerne som er valgt, skal styre landet, men ellers ikke kontrollere innbyggerne. Konkurransedemokratier foregår i alle demokratier, men i de mest frihetsorienterte liberale demokratiene, reduseres folkets deltakelse til kun valg (Solhaug, 2021a). Det vil si at i liberale demokratier er det ikke fokus på politisk deltakelse utover valg. Meningen til befolkningen uttrykkes via parlament eller andre lokale folkevalgte styrever (Solhaug, 2021a). Schumpeter (2010) skriver i boken *Capitalism, Socialism and Democracy* (først utgitt 1943) at det er umulig å finne en felles definisjon på hva som er fellesskapets beste. Det vil være vanskelig om folket skal komme sammen for å diskutere hver minste lille sak, og man trenger derfor en gruppe som kan styre og administrere, for eksempel et parlament og mindre delegater og komiteer som tar opp saker til diskusjon og refleksjon på vegne av folket (Schumpeter, 2010). Befolkningens rolle er, ifølge Schumpeter (2010), å utnevne et parlament. I et konkurransedemokrati har parlamentet, stor utøvende makt. De folkevalgte har en åpen debatt hvor ulike partier fremmer og diskuterer sine politiske synspunkter og konkurrerer om folkets stemmer (Held, 2006). I tillegg bør det i et godt konkurransedemokrati være stor toleranse for ulike meninger og synspunkter, slik at alle politiske meninger kommer frem. Det må være en reell konkurranse mellom ulike politiske partier og kandidater. Ifølge Knutsen (2021) er dette noe av det vanskeligste å måle når man skal se på graden av demokrati i et land. Kritikken av en så minimalistisk definisjon er at borgernes makt minimaliseres til det helt nødvendige. Hvis makten en borger har kun elimineres til å stemme på kandidater og politiske partier, får vi en svært minimalistisk definisjon på demokrati, og i ytterste konsekvens vil denne smale definisjonen på demokrati kun være til hjelp for å unngå enevelde og tyranni (Held, 2006).

Et **liberalt medborgerskap** vil maksimere individets frihet med et sterkt fokus på universelle rettigheter. Denne maksimaliseringen av individets frihet, skjer på bekostning av politiske forpliktelser overfor fellesskapet (Schuck, 2002). Ulike teoretikere definerer hva denne friheten innebærer ulikt, og de ulike forståelsene vil føre til ulike oppfattelser av hva et liberalt medborgerskap er (Schuck, 2002). Schuck (2002) trekker inn bredden fra et negativt syn på frihet hvor staten trekker seg helt ut, og individer står helt på egne ben til å foreta det de måtte ønske og ha ansvar for seg selv, til et positivt syn på frihet hvor staten har et ansvar for å sikre de helt elementære behovene som inntekt, helse og utdanning. Inntekt, helse og utdanning gir grunnlag for at individer får en positiv frihet til å leve som de selv ønsker. Kritikken mot et slikt medborgersyn er at det er vanskelig å forene en så sterk vekt på individuell frihet og samtidig nedtone ansvaret overfor fellesskapet såpass mye. USA er et eksempel på et liberalt samfunn som er preget av store

forskjeller i levestandard og politisk deltakelse (Solhaug, 2021b, s. 53). Uavhengig av politisk partier er det tradisjonelle liberale verdier som er gjeldene i USA (Schuck, 2002). De verdsetter individuell frihet og begrenset statsmakt. Til tross for at den politiske deltakelsen skal minimaliseres til å stemme ved valg, anerkjenner mange liberalister interesserorganisasjoner som viktig for sivilsamfunnet (Schuck, 2002). Disse organisasjonene ses på som positive ved at de samler ulike fellesskap, men hos noen liberalister kritiseres det fordi de kan begrense individers frihet.

Deltakerdemokrati bygger på ideene fra republikanisme (Solhaug, 2021a). Republikanisme kan ofte forveksles med det Republikanske partiet i USA (Dagger, 2002). Republikanisme har i denne teoretiske sammenhengen ikke noe sammenheng med dette partiet å gjøre. Republikanisme stammer fra latin *res publica* og betyr den offentlige sak (Solhaug, 2021a) I deltakerdemokrati er det ikke nok for borgere å kun delta ved politiske valg på nasjonalt nivå. Det må i tillegg være lokale valg, samt kanaler og institusjoner der borgere har mulighet til å ytre seg, være politiske aktive og ha mulighet til å komme med innspill til politikere og andre byråkrater (Knutsen, 2021, s. 38). I tillegg skiller deltakerdemokrati seg fra det liberale synet ved at det er skal være offentlig innsyn i saker som angår befolkningen, dette gir alle mulighet til å påvirke politikken og verner mot korrupsjon (Solhaug, 2021a). Det er ikke kun fokus på individets egeninteresse, men man ser på befolkningen som en gruppe med felles interesser og forpliktelser til å delta til å styre seg selv (Solhaug, 2021a). Dette kommer til syne ved at den offentlige debatten får frem ulike perspektiv og synspunkt, og åpner opp for fellesskap, solidaritet og felles mål om å løse konflikter, og man ønsker å se på hva som er det felles beste for samfunnet (Dagger, 2002). Deltakerne i samfunnet blir avhengig av hverandre, og det blir umulig for den enkelte å få gjennomslag for noe som kun gagnar en selv. Det eneste resultatet av offentlig debatt og avgjørelser er der hvor alle deltakerne må dele på fordelene og byrdene (Patemann, 1970, s. 23) Solhaug (2021a) trekker også frem at deltakelse i demokratiske prosesser kan sette maktutøverne på en kritisk test, og det kan skje justeringer, som igjen kan styrke legitimiteten til demokratiet. Styrken til et deltakerdemokrati er også at det store fokuset på personlig deltakelse gir folk erfaring og tro på at deltakelse er viktig og at det nytter (Patemann, 1970, s. 25).

Ifølge Patemann (1970) vil et deltakerdemokrati som er godt etablert klare å opprettholde seg selv (self-sustaining) fordi egenskapene som kreves av deltakerne for at systemet skal fungere, er de samme egenskapene som produseres av systemet. Deltakerne får erfaringer av at deltakelse gir resultater, og dette vil automatisk frembringe lysten og et ønske om å fortsette å delta (Patemann, 1970, s. 25). Kritikken mot deltakerdemokratiet er at det ikke finnes noen klar prosess for hvordan man kommer frem til den kollektive viljen. Som beskrevet av Schumpete (2010) i avsnittet over er det store uenigheter om hva som er det felles beste for samfunnet. I pluralistiske samfunn er det mange ulike gruppefellesskap, og det vil være krevende å finne en felles kollektiv vilje (Solhaug, 2021a, s. 37). Et deltakerdemokrati vil best fungere i små stater, bystater eller i land med delstater og mulighet for lokale styrever som for eksempel i USA (Dagger, 2002). Dette fordi borgene må føle på nærhet til de avgjørelsene de skal være med på å ta, og en tilhørighet til folket man skal ta avgjørelsene sammen med. Et deltakerdemokrati kan også fungere i små samfunn uavhengig av statens styringsform som for eksempel i borettslag (Dagger, 2002). Solhaug (2021a) trekker også frem at norsk politisk praksis er preget av deltakerdemokratisk tenkning.

I et deltakerdemokrati er den grunnleggende medborgerforståelsen at alle skal få delta og ha et engasjement i fellesskapet og den offentlige debatten. Å styre et samfunn/stat er

noe som angår alle, og skal foregå åpent i et fellesskap heller enn privat og individuelt (Dagger, 2002). Engasjement i denne sammenhengen handler om å delta i den offentlige debatten og hensikten er å skape en kollektiv vilje (Solhaug, 2021b). En åpen offentlig debatt samler mennesker i et samfunn, og det skaper et fellesskap (Dagger, 2002). Når målet er å jobbe mot det felles best for samfunnet, må man legge til side personlige interesser. Et deltakersamfunn skal legge til rette for at samfunnet klarer å styre seg selv ved hjelp av samtale og deltakelse. Tilhengere av deltakerdemokrati understreker at man ikke må handle vilkårlig, impulsivt eller hensynsløst, men at man handler ut ifra et felles juridisk rammeverk som alle har hatt mulighet til å utarbeide (Dagger, 2002).

«Deliberasjon betyr å drøfte og vurdere ulike argumenter på en kritisk, åpen og fordomsfri måte og vekke dem mot hverandre for å komme frem til et svar» (Knutsen, 2021, s. 38).

Deliberativt demokrati skal derfor legge til rette for en styreform hvor åpen og kritisk drøfting, samt vurdering av politiske saker er mulig. Det er også kjent som dialogdemokrati. Jürgen Habermas er en ledende filosof innenfor den deliberative demokratiforståelsen (Knutsen, 2021, s. 38). Ved å bygge videre på både liberale og deltakerdemokratiske ideer har Habermas (1995) fokus på at man gjennom dialog klarer å finne en løsning på det felles beste. Ved diskurs og samtaleetikk legges det til rette for at de beste avgjørelsene fattes. Gjennom forhandlinger, selvforståelse- og rettferdighetsdiskurser hvor alle sider av saken skal trekkes frem, vil det foregå rettferdige demokratiske prosesser (Habermas, 1995). Idealet er derfor at hele den politiske prosessen fra start til slutt skal foregå med respektfull dialog, og alt skal begrunnes offentlig, og det må «rettferdiggjøres med hensyn til hva som er det kollektive gode for samfunnet» (Knutsen, 2021, s. 39). Motargumenter skal også respekteres og anerkjennes for å sikre den beste politiske løsningen. Dewey skriver i *Democracy and Education*, originalt gitt ut i 1916, at demokrati er en livsform hvor man er en del av et fellesskap hvor meningsutveksling og samtale er en del av livets daglige form (Dewey, 1961, s. 87). Dewey (1961) beskriver at innad i et hvert storsamfunn er det en mengde mindre grupper, både politiske og religiøse, men også innenfor forskning og industri. Innenfor disse gruppene er det igjen ulike sosiale mål, ulike grupper og samarbeid. For at alle disse grupperingene skal fungere sammen må man lære å samtale og samhandle, og klare å se sine egne handlinger og meninger i lys av andres meninger (Dewey, 1961).

Den offentlige debatten i media spiller en stor rolle i deliberative demokratier (Solhaug, 2021a). Debatten i media følger nødvendigvis ikke den gode samtaleetikken som anses som viktig i deliberative demokratier. Wessler (2008) har sett på medias rolle i demokratiske deliberative demokratier. For at offentlig deliberasjon i media skal møte kriteriene i et deliberativt demokrati må det sørges for at borgerne har mulighet til å velge mellom ulike kilder til informasjon. Videre må det presenteres ulike synspunkt og ideer, hvor argumenter blir godt begrunnet. Det er viktig at det ikke er en skjevfordeling hvor noen syn får være mer dominerende enn andre, og det er viktig at diskusjonen er saklig og at man viser respekt for motparten, og viser forståelse for at man kan være uenig (Wessler, 2008). En tungtveiende offentlig debatt får kritikk for å favorisere de verbalt sterke i samfunnet, men den voksnede trenden med nettdebatt har senket terskelen og gir flere mulighet til å delta i debattene (Solhaug, 2021a).

I et medborgerskaplig perspektiv handler det om at man er i et kommuniserende fellesskap, hvor sosial interaksjon vektlegges og deltakelse i debatt er en positiv rett. Deliberative praksis forgår i alle prosesser hvor målet er å komme frem til en enighet (Solhaug, 2013). Medborgerskap sees på i denne sammenhengen som noe som er sosialt betinget i samfunnet. Medborgerskap handler i dette perspektivet om å delta i det politiske

fellesskapet, men det handler også om å bevare identitet, derfor vil forståelsen av medborgerskap variere ut ifra hvert enkelt samfunn (Delanty, 2002). Moderne samfunn er ofte multikulturelle og består av ulike grupperinger med ulike meninger og tradisjoner. Kommunikasjon og deliberasjon er derfor viktige redskaper i arbeidet med å finne politiske og sosiale løsninger. Det legges vekt på at man må anerkjenne ulike kulturer i samfunnet, man må anerkjenne ulikhet. Majoriteter og minoriteter skal godta sine ulikheter, ha samme rettigheter og er verdt like mye. Delanty (2002) trekker frem Storbritannia som eksempel på en nasjon hvor deliberativt demokrati og medborgerskap er populært.

Med Chantal Mouffe som teoretisk grunnlag beskriver Solhaug (2021a) et **radikalt blikk på demokratiforståelsen**. Utgangspunktet her er at det alltid vil være motparter i politiske diskusjoner, og at det ikke er mulig å komme frem til noe svar på hva som er det felles beste for alle (Mouffe, 2013). Mouffe (2013) legger vekt på at politiske spørsmål ikke er tekniske problemer som må løses av eksperter, men at politiske spørsmål alltid involverer at man må ta et valg mellom to alternativer som står opp mot hverandre. Det vil alltid være grupper som settes opp mot hverandre, og det vil alltid være et alternativ til den politiske gruppen som styrer en nasjon. Konflikt og politiske diskusjoner/konfrontasjoner vil være med på å utvikle politikken. Målet for tilhengere av radikal demokratiteori er å være i konstant beredskap til å kjempe mot ekskludering av enkeltindivider eller sosiale grupper (Rasmussen & Brown, 2002). Det handler om politisk motstand og å arbeid for inkludering og deltakelse. Politikk skaper følelser, felles identitet og politisk samhold, og demokratisk politikk kan være med på å skape nye kollektive identiteter som har oppslutning fra eget ståsted (Solhaug, 2021a). Mouffe (2013) kritiserer liberalistisk tankegang da dets rasjonalistiske og individualistiske tilnærming ikke er i stand til å møte samfunnets naturlige pluralistiske form hvor konflikter og uenigheter er uunngåelig. Med pluralisme menes her at samfunnet består av mennesker med mange ulike verdier og perspektiver, og man er ikke i stand til å klare å tilpasse seg alles behov (Mouffe, 2013). Mouffe (2013) vil at man skal anerkjenne at man er uenig i politikken og at det er et «venn/fiende»-perspektiv. Når man har fastslått at det ikke er noen rasjonell løsning, må det bli satt opp en rekke regler som gjør at konflikten kan reguleres på en rasjonell og demokratisk måte. Det må anerkjennes at andre grupperinger i samfunnet er uenig i ditt standpunkt (Mouffe, 2013).

Skal vi ta denne teorien inn i medborgerskap-perspektivet handler det om å delta aktivt i det offentlige ordskiftet og bygge gruppeidentitet om politiske spørsmål for å fremme ulike politiske syn, og samtidig anerkjenne fiendens rett til å eksistere med sine synspunkter (Solhaug, 2021b). Det handler også om sosiale fellesskap, engasjement og lidenskap. Lidenskap er med på å forme grupper eller følelser av tilhørighet som «sosiale klasser, kjønn, seksualitet, etnisitet og funksjonshemming» (Solhaug, 2021b, s. 54). Å være en politisk medborger handler om å utfordre ulike syn, få gjennomslag for sitt eget verdisyn (Solhaug, 2021b).

2.4 Demokratiutdanning i skolen

Demokratiutdanning sees på som helt avgjørende i eldre demokratier for å bevare demokratisk kultur og for å jobbe mot politisk apati blant unge. I Norge var valgdeltakelsen hos førstegangsvelgere på 58 % i 2019 (Børhaug, 2021). Dette er såpass lavt at det er bred enighet om at den politiske deltakelsen hos unge bør stimuleres (Børhaug, 2021). Det er ikke nok for ungdom at det er vanlig å forvente at de skal stemme ved valg. De må ha en reel rettfærdig og meningsfull begrunnelse for hvorfor de skal delta i politikk og politiske valg (Børhaug, 2021). Med dette som bakgrunn mener Børhaug (2021) at hovedoppgaven i demokratiopplæringen er å grunngi overfor elevene hvorfor det er meningsfullt å delta ved valg og annen politisk deltakelse. Dette kan gjøres ved å hjelpe elevene til å forstå at politiske avgjørelser kan komme dem til gode. Derfor må de også lære seg hvordan de kan aktivt delta for å fremme sine interesser (Børhaug, 2021).

Forholdet mellom utdanning og demokrati er viktig å ta stilling til. Både i nye og gamle demokratier har skolen en helt avgjørende rolle til å forme demokratisk medborgerskap og utvikle demokratisk kultur (Biesta, 2006, s. 118). Den vanligste måten å forstå forholdet mellom demokrati og utdanning er at utdanningen skal forberede elever på fremtidens deltakelse i et demokratisk liv (Biesta, 2006, s. 123). Biesta (2006) deler denne utdanningsprosessen inn i tre deler: 1) Å lære *om* demokrati og demokratiske prosesser. 2) Å legge til rette for at elevene tilegner seg demokratiske egenskaper, som deliberasjon, ta felles avgjørelser og å lære hvordan man håndterer ulikheter. Dette blir ofte referert til som å lære *gjennom* demokrati. 3) Til slutt handler det om å støtte opp under positive holdninger om demokrati. Dette refereres til som å lære *for* demokrati.

Utdanning *for* demokrati innebærer å lære om demokratiske verdier. Debatten om hva og hvordan man skal undervise om demokrati er i seg selv et demokratisk-filosofisk spørsmål. Solhaug (2018) stiller spørsmålet: Hvem sin kunnskap skal det undervises om? Skal skolen være en demokratisk arena må dette foregå uten at elevene blir fortalt at demokratiet er den riktige måten å tenke på, men gi elevene tilgang til informasjon om alle type styresett, og legge opp til diskusjon om egenskapene til de ulike styresettene og diskutere hvorfor de ulike styresettene fungerer som de gjør. Forskning på politisk sosialisering viser at elever ikke bare lærer av det de blir undervist om, men at de også lærer av andre ulike sosiale arenaer de tar del i (Biesta, 2006, s. 124). Biesta (2006) mener derfor at å undervise *for* demokrati bør skje *gjennom* demokrati. For eksempel vil det ikke være hensiktsmessig om skolen kun lærer elevene *om* demokrati dersom skolen i seg selv er udemokratisk. Biesta (2006) mener dette uten tvil vil ha en negativ innvirkning på elevenes holdninger til demokratiet. Den beste måten å forberede seg på demokratisk deltakelse, er gjennom å ta del i demokratiske prosesser (Biesta, 2006, s. 125). Å undervise *gjennom* demokrati tilsier at skolen må være en demokratisk arena, hvor både kompetansemål og skolens gang må legge opp til at elevene får ta del i ulike demokratiske prosesser og avgjørelser (Biesta, 2006, s. 125). I de norske styringsdokumentene legges det klare føringer for at lærere skal opptre på en demokratisk måte, og la elevene ta del i demokratiske beslutninger (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette faller inn under *gjennom* demokrati.

Skolen bør altså være en arena hvor elevene kan få utfolde seg i interaksjon med andre, og utvikle det demokratiske individet de allerede er i samhandling med andre individer. Skolen er for alle, og det vil derfor være et mangfold av mennesker med ulik bakgrunn og med ulike meninger. Solhaug (2021a) mener skolen er en veldig viktig og fin arena til å erfare diskusjon og å trene på å samhandle med mennesker med ulike meninger. Skolens

mandat, slikt det står beskrevet i overordnet del av læreplanen, er blant annet å være med på å bygge et samfunn som består av tillit mellom mennesker til tross for forskjeller. Dette kan jobbes med ved at man kan jobbe med å se på «likeheter og forskjeller i kjønn, ulike politiske oppfatninger, ulik etnisitet eller seksuell legning» (Solhaug, 2021a, s. 43). Beslutningsprosesser i skolen kan enten foregår ved avstemninger og valg, eller ved å finne løsninger gjennom samtaler. Alle alternativene er fine å bruke i skolen for å trene på ulike måter man kommer frem til beslutninger på. I ulike beslutningsprosesser og diskusjoner vil det i noen tilfeller ikke være mulig å komme frem til en felles avgjørelse. Det å anerkjenne retten andre har til å ha et annet syn enn seg selv, bør reflekteres over og øves på i klasserommet (Solhaug, 2021a, s. 44). Det dreier seg også om å legge opp til sosial interaksjon, diskusjoner og demokratiske debatter. Diskusjoner i klasserommet foregår under kontrollerte rammer og det er anledning til å lære seg samtaleetikk eller diskusjonsregler som for eksempel «å være saklig, snakke sant, være oppriktig og lytte og å forstå det andre sier og unngå personangrep» (Solhaug, 2021a, s. 44).

Evnen til å være selvstendig, være rasjonell og ha kritisk tenkning er egenskaper elever bør utvikle gjennom demokratiske prosesser i skolen (Biesta, 2006). Å lære seg disse egenskapene skjer gjennom samtale og kommunikasjon hvor man deler tanker. Dette skaper vekst, forandring og utvikling hos mennesker (Biesta, 2006, s. 129). Muligheten til å vurdere, kritisere og komme med alternativ informasjon er helt grunnleggende i et demokrati (Solhaug, 2021c, s. 122). Solhaug mener derfor det burde legges opp til at elevene har denne muligheten.

Solhaug mener undervisningen bør legge til rette for mangfoldig kunnskap hvor elevene kan trene på å reflektere kritisk og vurdere ulik kunnskap opp mot hverandre. Dette kan ha stor effekt dersom skolen har det som beskrives som et positivt syn på konflikter. Et positivt syn på konflikt handler om å anerkjenne konfliktens tilstedeværelse og å se på konflikthåndtering som en demokratisk inkluderende prosess (Reinhardt, 2015). I skolesammenheng vil elevene øve på kritisk refleksjon og kritisk argumentasjon og diskusjon i møte med konflikt (Solhaug, 2021c). Å bli konfrontert med konflikt vil stimulere utviklingen av egne meninger og evnen til interaksjon med andre (Reinhardt, 2015, s. 76). Ved å bli gjort oppmerksom på at det finnes ulike meninger og standpunkt enn sitt eget og sine nærmeste, vil det frembringe evnen til å anerkjenne ulikhet og godta at konflikter eksisterer (Reinhardt, 2015, s. 25). Reinhardt mener skolen må brukes som et redskap hvor man kan lære å håndtere ulikhet og konflikt med diskusjon og samtale heller enn for eksempel vold eller undertrykkelse av de med ulike oppfatninger enn en selv.

De to siste avsnittene tydeliggjør sammenhengen mellom demokrati og medborgerskap. De demokratiske prosessene er med på å gi elevene erfaring i å være en aktiv medborger. Medborger innebærer å forholde seg til andre mennesker og ulike perspektiver. Det handler blant annet om å forstå hva andre sier, og kanskje ta den andres perspektiver (Solhaug, 2021b). Jeg vil nå gå over til en teoretisk gjennomgang av begrepet medborgerskap, før jeg tar opp tråden med medborgerundervisning i skolen.

2.5 Medborgerskap i skole og undervisning

Ordet medborgerskap er ifølge Solhaug (2021) fortsatt lite brukt i Norge, sammenlignet med Danmark og Sverige som bruker ordene «borger» og «medborjare». Skolen kan sees på som en relativt demokratisk enhet (Solhaug, 2018). Innholdet i skolen, og de avgjørelsene som tas er påvirket av politiske prosesser, styringsdokumenter som

opplæringslover og læreplaner. Elevene kan kun til en viss grad være med å bestemme regler, da skolen reguleres av offentlige lover og regler. Innad på skolene foregår det demokratiske prosesser av ulik grad avhengig av land, men felles for mange land er at skolen har en sosialiserende og kvalifiserende rolle, og det er rettigheter og plikter både for elever, foreldre og skolen (Solhaug, 2018). I tillegg reguleres skolen også av internasjonale lover som er ratifisert i for eksempel norsk lov, som anerkjenner alle barn som fullverdig juridiske borgere. På skolen som institusjon blir det dermed en rekke lover, formelle og uformelle normer som legger føringer for praksis i skolehverdagen og regulerer forholdet mellom elever og elev-lærer. Det blir derfor en egen form for medborgerskap som gjelder i skolesammenheng (Solhaug, 2018). I hvor stor grad elevene lærer av dette medborgerskapet avhenger av i hvor stor grad de deltar i avgjørelser som angår dem. Dette avhenger igjen av lærere og skolens indre liv i form av hvor mye de slipper til elevene og hvordan forhold den enkelte lærer har til elevene. Siden ordet medborger er et såpass lite brukt begrep argumenteres det for at det er viktig å begynne å ta ordet aktivt i bruk, og bygge en bevissthet rundt hva hver enkelt har av rettigheter og bevisstgjøre elevene på hvordan man oppfører seg mot andre (Solhaug, 2021b, s. 62). En måte å gjøre dette på er å ta ordet medborger inn i den daglige talen ved at ordet nevnes i forbindelse med elever væremåte, klasseregler, i forbindelse med hendelser i samfunnet og i klasserommet.

Det er ulike formeninger om hvorvidt medborgerskap skal være et eget fag, eller en del av andre fag, som for eksempel samfunnsfag og religion. Eller om medborgerskap skal gjennomsyre praksisen og atmosfæren på skolen, altså at man lærer *gjennom* og *for* medborgerskap. En tilnærming til medborgerundervisning er gjennom interaksjon med samfunnet, lokalt, nasjonalt eller globalt (Davies, 2012). I internasjonal sammenheng er dette kjent som de tre *c'ene*: *curriculum*, *culture* og *community*. Disse ulike tilnærmingene går i hverandre, og i Norge, kan alle disse punktene inkluderes igjennom styringsdokumenter som overordnet del av lærerplanen, og kompetansemål i ulike fag (Kunnskapsdepartementet, 2017).

I medborgerundervisningen kan man skille mellom de som ser på demokrati og medborgerskap som nasjonsbygging og har fokus på nasjonal tilhørighet, og de som har fokus på global solidaritet (Osler, 2011). Et nasjonalt medborgerskap har som mål å gi unge opplæring i deres nåværende og fremtidige plikter og rettigheter som borgere, med utgangspunkt i statens grunnlov og juridiske loverk (Olser & Starkey, 2003). Utdanning til nasjonalt medborgerskap fokuserer på at elevene skal lære om og identifisere seg med landets juridiske rammeverk, samt landets politiske, religiøse og sosiale institusjoner (Torney-Purtaet et al., 2001). Dette nasjonale fokuset kan være med på å diskriminere og ekskludere ulike minoritetsgrupper i en nasjon ved at utdanningen fremmer et homogen kulturell identitet (Olser & Starkey, 2003). Med England som eksempel trekker Olser (2011) frem hvordan de bør gå vekk fra det tradisjonelle synet på medborgerskaputdanningen med fokus på nasjonsbygging og åpne opp for at hva som kan defineres som britisk identitet vil variere stort ut fra hvem man spør. Ved et bredere perspektiv på hva medborgerskap er, hvor man ser bort ifra lokalt eller nasjonen tilknytning, vil det være enklere å inkludere alle mennesker inn under medborgerskapsparaplyen. Årsaker som krig, arbeid og økonomiske intensiver har gjort samfunn kosmopolitiske ved migrasjon og immigrasjon (Olser & Starkey, 2003). Denne tilflyttingen har blant annet ført til at skoler i urbane strøk har fått et mer multikulturelt samfunn, og Olser & Starkey (2003) trekker frem medborgerundervisning som viktig for å lære ungdom med ulike kulturelle bakgrunner til å kunne leve sammen.

Det er en økning i nye demokratier, og medborgerundervisning sees på som viktig for å lære om demokrati og grunnleggende menneskerettigheter (Olser & Starkey, 2003). Det er bred enighet om at utdanning i medborgerskap forsterker demokratiske samfunn og

hjelper til å forebygge fremmedfrykt, rasisme og urettferdighet (Kerr, 2012). Staters politiske og sosiale hendelser påvirkes av hverandres. Utfordringer rundt politiske og sosiale rettigheter er de samme i ulike land, og globalisering påvirker lands tradisjonelle synspunkt på hvordan å drive politikk og samfunn. Politiske bevegelser som er ensrettet mot en religion, etnisitet eller små nasjonale ideologier truer demokratiet og politiske og sosiale strukturer (Olser & Starkey, 2003). Globaliseringen har ført til at det legges nye teorier om hvordan denne undervisningen burde praktiseres. Det er ikke lenger bare lokale utfordringer som trekkes inn i undervisningen, men man må se på nasjonale, regionale og internasjonale utfordringer (Kerr, 2012).

Også i Norge er skolene flerkulturelle. I en studie gjort av Olser og Solhaug (2018), har de sett på interkulturell empati i norsk skole, og hvordan utviklingen av en slik empati kan føre til sosial inkludering. Et flerkulturelt miljø med ulik kulturforståelse vil føre til uenigheter og mulig konflikter. Solhaug & Olser (2018) mener dette er helt unngåelig i skolesammenheng. Det diskuteres hvorvidt lærere og medelever kan fremstå som rollemodeller for hverandre. Det argumenteres for at egenskaper som å vise empati, solidaritet, interkulturell forståelse og aksept og respekt for ulikheter, vil være med på å utvikle et inkluderende medborgerskap (Solhaug & Olser, 2018).

Utfordringen ved et flerkulturelt samfunn, er at samtidig som individers individuelle rettigheter står sterkt, skal man anerkjenne alle andres individers kulturelle ståsted, selv om det skillers seg ut fra majoriteten (Biseth, 2014). Man må altså lære å leve sammen med ulikheter, motsetninger og spenninger, og til tross for ulike levesett lære å samhandle om å holde ro og orden i samfunnet. Det krever ikke at det skal være det Biseth refererer til som «fred og harmoni» til alle tider, men at uenigheter skal behandles på demokratisk vis ved diskusjon, debatt og jus, heller en vold (Biseth, 2014, s. 28). Biseth (2014) mener at dersom man skal klare å fungere sammen i samfunn på tvers av kultur og ideologisk synspunkter krever det en demokratisk deltakelse, hvor samfunnsborgere må involvere seg på en eller annen måte for å jobbe mot et velfungerende samfunn. Til dette må man også stille kritiske spørsmål til hvilket mandat skolen har. Hvordan kan man legge opp til en medborgerundervisning som ikke ekskluderer ulike grupperinger i samfunnet? I boken *Character Matters* kommer Lickona (2004) med ti ulike fokus han mener er universelle for ulike kulturer og religioner rundt om i verden. Disse ti punktene er: 1) lære om god dømmekraft 2) rettferdighet, 3) mot og motstandsdyktighet, 4) selv-kontroll/ autonomi, 5) kjærlighet, viljen til å sette andre foran en selv, 6) positiv holdning, 7) hardt arbeid, ta initiativ og sette seg mål, 8) integritet, 9) takknemlighet og til slutt 10) ydmykhet. Dette er trekk alle har i seg til en viss grad, og er fine å ta med seg inn i medborgerundervisning (Pike, 2012).

Det er viktig å adressere de etiske sidene ved medborgerundervisning. Dette er fordi medborgerskap handler om hvordan vi lever og hvordan vi burde leve livene våres (Pike, 2012). medborgerundervisning bygger på et konstruert verdigrunnlag som noen mener er den rette måten å tenke og leve på. Undervisning *gjennom* og *for* demokrati og medborgerskap resulterer i at læreren bygger opp under et sett bestemt sett med verdier. Pike (2012) mener at dersom medborgerskap skal undervises i på skolen, må lærerne være åpne med elevene om hvilket verdigrunnlag medborgerundervisningen er basert på. Skal lærerne påvirke barn og ungdom sitt verdisyn, er det viktig å være transparent i hvilket verdigrunnlag man har (Pike, 2012). Dette er for Pike helt grunnleggende for at man i det hele tatt kan si at man underviser en borger, heller enn et subjekt. Et annet viktig aspekt er å lære elevene å tenke kritisk og reflekterende på ulike levesett, inkludert det levesettet man selv er en del av. «He who does anything because it is the custom makes no choice» (Mill, 2020). Pike siterer John Stuart Mill i *On Liberty* når han argumenterer for at elever må lære seg å se kritisk på sitt eget livsstil da det ofte er noe vi tar for gitt, hvor normer, moral og regler et konstruert av samfunnet vi lever i. «The

mental and moral, like the muscular powers, are improved by being used» (Mill, 2020). Kritisk tenkning handler om blant annet å skille mellom antakelser som er sanne eller falske. Elevenes tilgang til informasjon har vært i stor endring. Tidligere måtte elevene på biblioteket for å finne informasjon, nå skjer det via et raskt søk på internett. Dette fører til en overflod av informasjon som falske nyheter og ideologisk og kommersielt innhold kan raskt fremstå som journalistikk (Ferrer et al., 2019). Elevene må ta aktive valg, hvor de må velge ut og vurdere noe informasjon til fordel for noe annet (Ferrer et al., 2019). Det må foregå en fornuftig balanse hvor man er kritisk, men at man ikke lar skepsisen ta overhånd og mister troverdighet til empirisk basert vitenskap. Det er viktig at elevene lærer hvordan de skal håndtere all informasjon som er tilgjengelig. Er vi i stand til å ta aktive valg og vurdere all informasjonsflyten, er vi mer rustet til å handle på en velbegrunnet måte, og det vil være enklere å ytre seg politisk, aksjonere eller å stemme. Ifølge Ferrer et al., (2019) er det først da vi er i stand til å utøve et demokratisk medborgerskap. I boken *How We Think* fra 1909 har John Dewey definert to former for tenkning; ukritisk og reflekterende (Dewey, 2022). Ukritisk tenkning innebærer at vi tar raske beslutninger uten å veie opp det ene alternative mot det andre, men ved reflekterende tenkning er man kritisk, veier det ene alternative opp mot det andre, og ser etter fakta eller annen informasjon som støtter opp under de ulike valgene vi står ovenfor.

Active, persistent, and careful consideration of a belief or supposed form of knowlende in the light of the grounds which support it, and the furthe conclusions to wich it tends, constitutes reflective thought (Dewey, 2022).

Å være et selvstendig, kritisk tenkende individ er viktige egenskaper å øve på medborgerundervisning. Som nevnt tidligere mener Biesta (2006) blant annet at det i skolen bør jobbes med at elevene skal øve på å være rasjonelle og kritisk tenkende. Overordnet del av læreplanen trekker også frem dette som viktig medborgerlige egenskaper. Skal man lære seg å utvikle selvstendige meninger og å stille kritiske spørsmål, krever dette at man øver på reflekterende tenkning. Reflekterende tenkning innebærer at man er i stand til å anerkjenne eller klarer å legge merke til at det er et problem man er nødt til å ta et standpunkt i (Baron, 1981). Baron (1981) har tatt utgangspunktet i Deweys teori om reflekterende tenkning når han utdyper de fem fasene man går igjennom ved reflekterende tenkning. Denne evnen i seg selv krever en bevisstgjøring. For noen vil det skjer automatisk at man stopper opp og stiller spørsmålstegn ved ulike utsagn eller ulike situasjoner, men dette er ikke gitt av seg selv, det er derfor viktig å være bevisst at man faktisk må tenke (Baron, 1981). Det må også trenes i å finne de ulike alternativene til å løse et problem, eller alternativer til den informasjonen man skal vurdere og reflektere kritisk ovenfor. Deretter må man være i stand til å bruke fornuften i å vurdere alternativene. Ofte vil man søke etter bevis ved å se på egne erfaringer fra tidligere, stille spørsmål eller til og med gjøre eksperimenter (Baron, 1981). Noe som ofte skjer i denne fasen, er at man søker etter å finne informasjon som vil bekrefte det ståsted og synspunkt man allerede har fra før (bias). Det fjerde steget er å gå igjennom argumentene/ bevisene/ teoriene man har samlet opp. Her er det en tommelfingerregel at de nye bevisene veier like tungt som beviser/teorier man har kommet frem til tidligere (Baron, 1981). Til slutt gjør man en evaluering hvor man tar en beslutning. Dersom man ikke er i stand til å ta en beslutning, må man gå tilbake til å se på de ulike alternativene og ta frem fornuften for å vurdere på nytt. Dette er overførbart til skolen og ungdommen. Elevene må lære seg å ta kritisk tenkning aktivt i bruk. I tillegg til å trene på å være kildekritisk, må eleven vite hvordan de kan omsette kritiske tanker til handling, og å trene på å se seg selv som en aktiv deltaker av samfunnet (Ferrer, et al., 2019).

Andreotti (2006) stiller spørsmålet om hvorvidt og på hvilken måte man skal gå frem når man skal adressere økonomiske og kulturelle årsaker til ulikheter i makt, velstand og arbeidsmarked i et komplekst globalt system. Hun har laget en modell med et skille mellom

en myk (soft) versus en kritisk tilnærming til globalt medborgerskap. Andreotti (2006) tar for seg problematikken med at det vestlige tankesettet blir sett på som globalt og universielt, og at holdninger og undervisning ofte kan bære et underliggende preg av kolonialismen og imperialismen, hvor vesten vet hva som er best og skal hjelpe utviklingsland ut av fattigdom. Den myke tilnærmingen til globalt medborgerskap er at problemet i utviklingsland er fattigdom og hjelpeløshet, og at årsken er kulturen i tillegg til mangel på utvikling, utdanning, kunnskap, ferdigheter og teknologi (Andreotti, 2006). I den kritiske tilnærmingen til Andreotti (2006) er problemet ulikhet og urettferdighet, og årsakene til dette kommer av komplekse strukturer og systemer med ubalanserte maktforhold og holdninger som er med på å opprettholde ulikheter og utnyttelser. Løsningene til utfordringene sees på som enten at vesten skal lære bort og være belærende i å finne svar på løsningene versus at man sammen samarbeider. Begge tilnærmingene ser på endring i strukturer og institusjoner samt holdninger til individer som en del av det som må endres, men *hvorfor* disse endringene må til er ulik. En myk tilnærming vil være at endringene må til for at alle skal oppnå utvikling, velstand, toleranse og likhet, mens den kritiske tilnærmingen mener at endringene må til for å adressere ulikhetene og for å skape dialog på et mer rettferdig grunnlag. Hensikten med myk versus kritisk tilnærming til globalt medborgerskap er for å illustrere hvordan den myke tilnærmingen opprettholder holdningen om at vesten skal redde sør, mens den kritiske tilnærmingen har ikke som mål å lære bort en sannhet, men har som mål å lære bort evnen til å reflektere over hvorfor vi tenker og handler som vi gjør på bakgrunnen av maktforhold og sosiale forhold lokalt og globalt (Andreotti, 2006).

2.5.1 IKT i medborgerundervisning

Informasjons- og kommunikasjonsteknologi (IKT) preger store deler av hverdagen til elever både på og utenfor skolen. Utviklingen av ny teknologi, den enorme tilgangen på informasjon og muligheten til å kommunisere i ulik digital form, gjør IKT svært relevant til medborgerundervisningen (Haydn, 2012). Det refereres ofte til som digitalt medborgerskap. «Digitalt medborgerskap avgrenses ofte til de ferdigheter og kunnskaper som gjør at man er i stand til å samhandle med andre gjennom digital teknologi» (NOU, 2011:20, s. 74). Sosiale medier er et svært brukervennlig medium hvor unge kan ytre seg og diskutere på egne premisser i offentligheten. Sosiale media brukes som en politisk funksjon og som arena for samfunnsdebatt, og det brukes blant annet til å mobilisere aksjoner og politiske protester (NOU, 2011:20).

Det er viktig å diskutere hvilken makt sosiale medier har. Hvor stor frihet man har i sosiale medier og nettdebatt avhenger av hvilket land man bor i, og myndigheter og kommersielle aktører bruker også sosiale medier til å nå ut til befolkningen (NOU, 2011:20). I skolen vil det også være viktig å trekke en rød tråd mellom kritisk reflekterende tenkning og kildebruk opp mot både debatt og informasjon elevene leser i sosiale medier. medborgerundervisning kan ha en vinkling hvor det er fokus på å lære elever å lese og forstå informasjon, og trene på å bli intellektuelt autonome medborgere (Haydn, 2012). Elevene må lære å evaluere all informasjonen de har tilgjengelig over nett, og lære seg å være kildekritisk. IKT og medborgerskap handler blant annet om problemstillinger knyttet opp mot tilgang på informasjon, media, demokratisk literacy, samhold i samfunnet og globalt medborgerskap (Haydn, 2012). Alle de ulike kommunikasjonskanalene vi har tilgjengelig via internett har endret måten vi kommuniserer på. Det forgår politiske debatter på nett, og internett har gitt vanlige borgere lettere tilgang til å kunne ytre seg, og å nå ut til flere. Internett gir tilgang til nyttig informasjon, de kan være inkluderende, men det gir oss også tilgang til uriktig informasjon som falske nyheter. Tilgangen til informasjon via IKT har aldri vært så stor som nå (Swarts, 2020). I 2019 ga den teknologiske infrastrukturen internetttilgang til 57% av verdens befolkning (Swarts, 2020).

De uten tilgang vil falle utenfor både det sosiale fellesskapet, og mangler fri tilgang til informasjon (Haydn, 2012). Undervisning om digitalt medborgerskap innebærer blant annet å bevisstgjøre elevene om at de også på internett er en samfunnsaktør. På lik linje som diskusjoner i klasserommet, må elevene lære seg en debattkultur, hvor man er saklig, viser respekt til tross for at man er uenig (NOU, 2011:20). Selv om dagens unge har vokst opp med sosiale medier som en naturlig del av deres liv, betyr ikke det at de er trygge på å bruke sosiale medier som en ytringskanal (Børhaug, 2021b).

Det er også naturlig å skulle trekke globalt medborgerskap sammen med digitalt medborgerskap. «globalisering innebærer at sosiale, økonomiske, kulturelle og politiske prosesser og strukturer er vevd sammen på tvers av landegrensene (...)» (Børhaug, 2021b, s. 163). Fremveksten i IKT vil «true» et nasjonalt medborgerskap, ved at man på internett vil bli presentert alternative sannheter til både historie, politikk og kultur (Haydn, 2012). Internett gir tilgang til informasjon fra hele verden, og det gir oss mulighet til å kommunisere med folk fra alle verdensdeler. Ungdom kan veldig raskt ta del i globale mobiliseringer av ulikt slag, og på få tastetrykk være aktive globale medborgere (Børhaug, 2021b). Eksempler på dette kan være Greta Tunsbergs skolestreik for klima, eller Black Lives Matter aksjoner hvor alle la ut et hel-svart bilde i sosiale medier.

2.6 Ulike pedagogiske idealtyper av medborgerskap

Olser & Starkey (2003) legger grunnlaget for det kosmopolitiske medborgeridealet. Her legges det til grunn at undervisningen bør ta utgangspunkt i å lære elevene om nasjonen som inkluderende og mangfoldig. Å være en kosmopolitisk medborger betyr ikke nødvendigvis at det er et globalt fokus, men at samfunnet vi lever i lokalt, er kosmopolitisk med et bredt mangfold. Held (2002) beskriver slike samfunn som «overlapping communities». Dette er samfunn hvor man har ulik kultur og tro, men befolkningen knyttes sammen ved for eksempel felles interesser i politiske og sosiale forhold i eget lokalmiljø (Held, 2002). Argumentene for et slikt medborgerideal har også bakgrunn i internasjonale traktater og implementeringen av FNs menneskerettigheter i nasjonale lovverk (Olser & Starkey, 2003). I teorien mener Olser & Starkey (2003) at en kosmopolitisk medborger vil være i stand til å verdsette personlig ansvar og erkjenne viktigheten av samfunnsengasjement; være villig til å jobbe sammen med andre i å løse problemer og jobbe for fred og et rettferdig demokratisk samfunn; respektere mangfoldet i samfunnet; anerkjenne at hvert enkelt syn på verden avhenger av personlig og samfunnets historie, i tillegg til kulturelle tradisjoner; respektere kulturell arv og beskytte miljøet og til sist promotere solidaritet og likhet på nasjonalt og internasjonalt nivå.

Oppfatningen av hva som er godt medborgerskap, henger sammen med hva som kan oppfattes som det gode samfunn (Westheimer & Kahne, 2004). Westheimer & Kahne, (2004) har kategorisert tre ulike medborgeridealer ut ifra hvordan ulike utdanningsprogram fremhever godt medborgerskap.

Den personlige ansvarlige er en som opptre ansvarlig i nærmiljø ved å for eksempel rydde søppel, gi blod, følge lover, være ærlig og delta i frivillig arbeid ved forespørsel. Dette er de verdiene og den forståelsen av medborgerskap som får mest oppmerksomhet, men som likevel ikke nødvendigvis gir det helt rette bildet av medborgerskap (Westheimer & Kahne, 2004). Kritikken av denne forståelsen er at verdier som lydighet og patriotisme til landet, godt naboskap, og ærlighet ikke i seg selv er demokratiske verdier, og at dette er verdier og oppførsel som i like stor grad ville vært akseptabelt og tatt godt imot i totalitære regimer.

Den deltakende medborgeren er en som er aktivt medlem i lokale organisasjoner,

organiserer innsamlinger for de trengende, lærer seg hvordan man driver møter og samfunn, og kjenner til hvordan byer og land styres. Tilhengere av denne filosofien mener at ved å være deltakende og å skape engasjement i samfunnet, vil dette forbedre sosiale utfordringer og også løfte frem positive muligheter i samfunnet (Westheimer & Kahne, 2004).

Rettferdighetsorienterte medborgere fokuserer på engasjement i saker der noen er urettferdig behandlet, og de forstår samspillet mellom sosiale, økonomiske og politiske faktorer. Utdanningsprogram med dette som fokusområde ønsker at en medborger skal være kritisk og analytisk, adressere utfordringer i samfunnet og igjen ha fokus på å forbedre samfunnet. Dette faller innunder en kritisk-pedagogisk tilnærming (Sætra & Stray, 2019). Det er mindre fokus på å gjøre veldedighet, men har heller fokus på å endre strukturene som fører til problemene. (Westheimer & Kahne, 2004). Siden det er ulik oppfatning av hva som ansees som det beste for fellesskapet, understreker Westheimer & Kahne (2004) at en god egenskap innenfor denne medborgerskapsforståelse er å kunne lære seg å diskutere og lære av folk med ulike perspektiver og forståelser. Westheimer & Kahne (2004) stiller spørsmålet om deltakende medborgerskap og rettferdighetsorientert medborgerskap alene vil fremme demokratiske verdier. Vil en som kun har fokus på å delta i samfunnets ulike arenaer lære seg å være kritisk og analytisk? Og vil en som har stort fokus på rettferdighet og urettferdighet gjøre annet enn å diskutere ulikhetene?

Inspirert av forskningen til Westheimer & Kahne (2004) har Sætra & Stray (2019) undersøkt norske læreres medborgerskapsforståelse, og har ved en kombinasjon av kvalitativ og kvantitativ data, sammen med teori utarbeidet tre medborgeridealer: den politisk informerte medborgeren, rasjonelt autonomt medborgerskap, og sosialt intelligent medborgerskap (Sætra & Stray, 2019). Den politiske informerte medborgeren faller innunder det som blir kategorisert som utdanning *om* (representativt) demokrati, der hovedmålet er å opplyse om politiske institusjoner og å lære om ulike politiske saker og partipolitikk (Sætra & Stray, 2019). Med fokus på rasjonelt autonomt medborgerskap vil utdanningen fokusere på at medborgere skal være selvstendige og kritisk tenkende. Her er målet å forberede elevene til å skulle være gode demokratiske medborgere i fremtiden, og skolen brukes til å fremme demokrati. Sosialt intelligent medborgerskap er utdanning *for og gjennom* demokrati ved at elevene skal lære seg å utvikle sosial intelligens i samspill med andre (Sætra & Stray, 2019). Denne idealtypen er inspirert av John Deweys filosofi om at alle som på en eller annen måte er påvirket av sosiale institusjoner må få ta del i å forme og kontrollere dem (Biesta, 2006, s. 128). For at et demokrati skal fungere må borgerne kunne samhandle og diskutere. Den pedagogiske tilnærmingen blir derfor her at elevene skal lære seg å være demokratiske gjennom demokratiske prosesser. Derfor er det viktig at skolen opptre demokratiske og behandler elevene på en demokratisk måte. Elevene skal sees på som demokratiske borgere fremfor noen som er under opplæring til å bli det (Solhaug, 2018).

2.7 Avsluttende betraktninger om begrepene demokrati og medborgerskap

Begrepene demokrati og medborgerskap henger tydelig sammen. Lærere må se på begrepene i sammenheng med hverandre, og planlegge for en fornuftig helhet (Solhaug, 2021b). De medborgerskapelige egenskapene handler om hvordan man er i et demokrati, i tillegg til hvilke demokratiske rettigheter hver enkelt borger eller menneske har. Når intervjupersonene i denne studien beskriver et demokrati, trekkes politiske og sivile

rettigheter inn relativt raskt. Solhaugs kategorisering av både demokrati og medborgerskap sammenfaller også med like betegnelser: liberal, deltaker, deliberativt og radikalt forståelser. Det har jeg synliggjort ved å utvikle en modell som viser hvordan de ulike demokratiforståelsene sammenfaller med ulike medborgerforståelser. Modellen tar utgangspunkt i demokrati- og medborgermodellene, samt teori fra til Solhaug (2021a, 2021b).

2.7.1 Analysemodell for demokrati og medborgerforståelser

Under dette avsnittet vises en oppsummerende tabell som trekker de teoretiske perspektivene på ulike demokratiforståelser sammen med medborgerskapsforståelsen. Modellen tar utgangspunkt i Solhaugs (2021a, 2021b) modeller og teorigjennomgang. I tillegg til en linje hvor jeg beskriver didaktiske tilnærminger og en linje som viser til ulike pedagogiske idealtyper som kan passe inn i de ulike forståelsene.. Alle demokrati forståelsene mener det skal være valgdeltakelse ved politiske valg, og representative forsamlinger. Alle demokratiforståelsene verdsetter rett til å delta samt presse- og ytringsfrihet (Solhaug, 2021a). Første punkt «enighet/konflikt» tar opp spørsmålet om det er likheter eller uenighet og ulikhet som binder oss sammen i samfunnet (Solhaug, 2021a, s. 43). Demokratiske mekanismer og deltakelse beskriver hvordan befolkningen i de ulike demokratiforståelsene skal få delta og hvordan beslutninger skal fattes. Det varierer i hvilke grad det skal foregå deliberasjon og i hvilken grad man mener folket skal delta i ulike beslutningene som avgjøres i hverdagen. For eksempel er skillet stort mellom den liberalistiske demokratiske mekanismen, som kjennetegnes ved en minimalistisk individuell deltakelse, og de deltakerdemokratiske mekanismene som kjennetegnes ved offentlige samtaler med høydeltakelse av befolkningen. Medborgeroppfatninger beskriver hvilke verdisyn og demokratisk praksis de ulike demokratiforståelsene verdsetter. Didaktisk tilnærming beskriver ulike fremgangsmåter i klasserommet som kan benyttes for å lære om de ulike demokrati og medborgerskaps-forståelsene.

	Liberale demokrati	Deltakerdemokrati	Deliberativt demokrati	Radikalt
Enighet/konflikt	Enighet ved valgdeltakelse, fritt marked og gruppefelleskap.	Enighet ved etisk selvforståelse og kollektiv bevissthet.	Enighet om «gode» politiske løsninger.	Konfrontasjon og debatt.
Demokratisk mekanismer og deltakelse	Minimalistisk deltakelse i samfunnet, men også omfattende pluralistiske gruppefelleskap og interessegrupper	Valgdeltakelse, offentlige samtaler, diskusjoner. Høy deltakelse av folket. Fellesskapets beste. Beslutning ved valg, men uklare kriterium om debatt	Valgdeltakelse, samtale og deliberasjoner. Omfattende debatt og Engasjement. Beslutninger ved valg. Deliberasjon og diskursetikk, det bedre argumentet avgjør.	Valgdeltakelse. Leve med uenighet. Omfattende politisk deltakelse. Annerkjennelse av motstander. Utvikling av ulike syn og politiske fellesskap for å samles mot hegemoni
Medborgeroppfatninger	Individualistisk Mindre vekt på forpliktelser, ansvarlig overfor seg selv. Sterkt fokus på individuelle rettigheter	Sosialt fellesskap. Medborgerlige rettigheter sikre positiv rett til å delta i samfunnet. Stor vekt på ansvarlighet og forpliktelser overfor det sosiale fellesskapet. Kollektiv vilje. Alle skal få delta i offentlig samtale.	Kommuniserende fellesskap. Alle skal få delta. Enighet mulig og ønskelig. Alle har lik mulighet til å delta i samfunnet. Deliberative praksiser i det offentlig ordskifte.	Politisk fellesskap omkring uenighet. Alle skal få delta i samfunnet og debatt. konfronterende syn. Utfordre hegemoni. Emosjonelt og engasjerende. Politisk identitet og gruppefelleskap
Didaktisk tilnærming	Bli enig via avstemninger i klasserom. Gir vinner/taper. Alle ansvarlig overfor seg selv.	Bli enig gjennom samtale og diskusjon. La elevene ta beslutninger i fellesskap, og sammen finne den beste løsningen for klassen.	Enighet gjennom valg, samtale og diskusjoner. Øve på samtaleetikk og høy deltakelse av alle i klasserommet. Argument som har tatt hensyn til alle er avgjørende	Diskusjoner med konflikt. Finne løsning til tross for uenighet. Mindretall må øve på å utfordre et flertall. Øve på konfrontasjon og anerkjennelse av ulikhet
Pedagogisk idealtyper	Den politisk informerte medborgeren	Sosialt intelligent medborgerskap Rettferdighetsorientert medborgere Deltakende medborgerskap	Rasjonelt autonomt medborgerskap Sosialt intelligent medborgerskap	Rasjonelt autonomt medborgerskap Sosialt intelligent medborgerskap

Modell 1: Teoretisk modell av demokrati og medborgerskapsforståelser. Basert på Solhaug (2021a,b)

3 Metode

I dette kapitlet vil jeg beskrive oppgavens forskningsdesign. Kunnskapssyn, metodeteori og hvordan data er innhentet (metode). Jeg vil presentere intervjupersonene og hvordan studien ble gjennomført. I tillegg vil jeg reflektere rundt validitet og reliabilitet samt min rolle som forsker og trekke inn andre etiske betraktninger.

3.1 Studiens oppbygging

Oppgavens forskningsdesign skal beskrive studiens «hvem, hva hvor og hvordan» (Thagaard, 2018, s. 50). Oppgavens *hva* er å forske på forståelsen av begrepene demokrati og medborgerskap og oppgavens *hvem* er syv yrkesfaglærere. Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen, og målet blir å prøve å forstå og hente ut en dypere mening i enkeltpersoners erfaringer (Thagaard, 2018, s. 36). På grunnlag av de perspektivene yrkesfaglæreren har, skal jeg forsøke å forstå fenomenet fra deres synsvinkel, og deretter beskrive og presentere deres perspektiver i denne oppgaven. Innenfor kvalitativ forskning handler fenomenologien om å forstå sosiale fenomener ut ifra aktørens egne perspektiver, og å beskrive verden slik den oppleves av studieobjektet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Virkeligheten er slik som mennesket selv oppfatter det. Semistrukturerte intervjuer har som formål å innhente intervjupersonenes beskrivelser, fortolkninger og meninger av et fenomen. I dette tilfelle er forståelsen og fortolkningene av fenomenet påvirket av en rekke ytre faktorer. Et eksempel er at intervjupersonene påvirkes av styringsdokumentene de er pålagt å følge i jobben. De blir også påvirket av meg og mine spørsmålsformuleringer og samhandlingen mellom oss.

3.2 Kunnskapssyn

Sosialkonstruktivismen ser på kunnskap som noe som oppstår i samspill med andre. I denne studien er jeg opptatt av å forstå hvordan enkeltpersoner forstår begrepene demokrati og medborgerskap, men jeg kan ikke se bort ifra at kunnskapen som kommer ut ifra intervjuprosessen ikke er påvirket av samspillet mellom meg og intervjupersonene. I sosialkonstruktivismen beveger vi oss vekk fra det positivistiske synet om at kunnskap er objektivt uavhengig av sosiale interaksjoner til å se på kunnskap som noe subjektivt som konstrueres i samspill med andre, og at det avhenger av sosiale og kulturelle kontekster (Thagaard, 2018). Gjennom intervjuene foregår det en prosess og interaksjon mellom meg og intervjupersonene hvor kunnskapen oppstår i fellesskap. Forståelsen intervjupersonene hadde av begrepene demokrati og medborgerskap kom mer og mer til uttrykk gjennom intervjuene. Det startet litt generelt, men etter hvert som intervjupersonene fikk flere spørsmål og fikk reflektert mer og mer, kom det mer detaljerte beskrivelser og betraktninger. Et eksempel fra empirien viser hvordan en intervjuperson først var usikker på om han i det hele tatt hadde noen tilnærming til begrepet demokrati og demokratiutdanning, men etter hvert i intervjuet tenkte annerledes:

Demokratiet kommer vel mer inn ubevisst...jeg har aldri tenkt over det, men når jeg snakker om det nå, så skjønner jeg at det ligger jo veldig mye i det på hvordan de skal oppføre seg da. (Erik)

Oppgaven har i utgangspunktet deduktiv tilnærming, som vil si at analysen tar utgangspunkt av et allerede etablert teoretisk rammeverk (Thagaard, 2018, s. 184). Mine fortolkninger av det intervjupersonene sier vil være påvirket av teorier om demokrati og medborgerskap. Intervjuguiden er også laget med utgangspunktet i mine teoretiske perspektiv på demokrati og medborgerskap. Likevel var jeg også åpen for at det kunne komme empiri som ga grunnlag for en induktiv tilnærming. Induktiv tilnærming kan brukes når vi med utgangspunktet i dataen utvikler et nytt analytisk perspektiv. Man kan enten ta i bruk begreper deltakerne bruker eller utvikle begreper ut fra tolkning av mønster i dataene (Thagaard, 2018, s. 172). I dette tilfellet ble kritisk tenkning ble nevnt såpass mye at jeg i ettertid valgte å gi plass til kritisk tenkning i teorikapittelet, og å se det i sammenheng med å være en demokratisk medborger.

Svaret på oppgavens hvor og hvordan er at forståelsen skal komme frem via kvalitative forskningsintervju, og intervjuene ble gjennomført over internett på Teams, og fysisk på en videregående skole. I denne studien har jeg valgt å benytte meg av kvalitative forskningsintervju fordi dette er en god måte å fange opp lærenes meninger og forståelse av begreper. Målet med studien har vært å gå i dybden og å se på hvordan en håndfull yrkeslærere forstår begrepene demokrati og medborgerskap. Ved kvalitativ metode har jeg muligheten til dette. Kvalitativ forskning kjennetegnes blant annet med at man får gå i dyden og at vi får mange opplysninger om få undersøkelsesenheter, i tillegg til at det særegne lettere kommer frem ved samtale. Det er mer fleksibilitet ved bruk av intervju da det ikke er faste svaralternativer til spørsmålene (Dalland, 2020, s. 55). I tillegg vil jeg ved hjelp av intervjuer få en mye større nærhet til feltet, det gjør det lettere å få frem sammenheng og helhet ved at det kan stilles oppfølgingsspørsmål eller mulighet til å forklare spørsmålene hvis noe er uklart.

Ved intervju er det et mål å skape mening og forståelse for hvordan intervjupersonene forstår begrepene demokrati og medborgerskap, og jeg ønsker at de skal fortelle så fritt og detaljert som mulig om hvordan deres demokrati og medborgerskapsforståelse kommer frem i jobben deres. Hvilken forståelse og bruk de har av begrepene og hvorvidt de ønsker å beskrive dette i detalj til meg er påvirket av diskurser, maktrelasjoner, ideologier eller andre oppfatninger som påvirker handlingsvalgene deres (Kvale & Brinkmann, 2015). Som Dalland (2020) sier, faller det seg ganske naturlig å skulle ønske å fremstille seg selv i et gunstig lys. Tema demokrati og medborgerskap er store tema og forståelsen av dem kan representere ulike verdisyn på mennesket og demokratiet og jeg tror ikke svært konservative eller radikale syn ville la seg komme frem til overflaten i denne studien.

3.3 Utvalg

I denne studien er det blitt gjort en kombinasjon av strategisk og tilgjengelighetsutvalg av syv yrkesfaglærere. Det vil si at jeg systematisk har kontaktet personer jeg tror har noe å fortelle om akkurat dette fenomenet og som er relevant i forhold til min problemstilling, i tillegg til at fremgangsmåten for å velge ut deltakere er vært avhengig av hva som har vært tilgjengelig. (Thagaard, 2018, ss. 54-56). Når jeg har foretatt et strategisk utvalg er det viktig å påpeke at utvalget ikke er representativt for populasjonen, og det kan ikke generaliseres på bakgrunn av funnene i denne studien. Når det gjelder antall

intervjupersoner, mener Kvale & Brinkmann (2015) at man trenger det antallet som trengs for å finne svaret på det man lurer på. Med tiden jeg har hatt til rådighet, og med en grei tilgang til intervjupersoner valgte jeg å satse på mellom fem og syv. Jeg følte at syv informanter etter hvert passet bra med tanke på bredden i ulike yrkesfag og muligheten til å intervju fra ulike skoler. Kriteriene jeg satte for å kunne være deltaker i denne studien var at intervjupersonen måtte jobbe som yrkesfaglærer i tillegg til å ha lærerutdannelse, for eksempel bachelor i yrkesfaglærer eller fagskole + praktisk pedagogisk utdanning (PPU). Jeg valgte å ikke sette noe begrensning i hvilke yrkesfag, da overordnet del av læreplanen gjelder for absolutt alle lærere. Det er bevisst gjort noe variasjon fra ulike yrkesfag for å skape litt bredde og variasjon. Jeg ønsket både lærere med lang og kort fartstid i videregående skole.

Intervjupersonene har blitt rekruttert ved forskjellige metoder. Tre av intervjupersonene er yrkesfaglærere jeg har kjennskap til fra før, og jeg tok personlig kontakt gjennom forespørsel. To av disse er kolleger jeg omgås i det daglige, mens den tredje fikk jeg rekruttert ved å ta en tur til en annen avdeling på skolen jeg arbeider. Der oppsøkte jeg et kontor med 4 yrkesfaglærere, der en meldte seg. Jeg har ikke snakket om mitt studieprosjekt med kollegaene på forhånd, dette var helt bevisst i tilfelle jeg skulle intervju dem. For å unngå at mitt kjennskap til disse informantene skulle påvirke svarene, var jeg veldig bevisst i hvem jeg spurte. Jeg kontaktet bevisst lærere jeg ikke hadde noe faglig samarbeid med, og det var kolleger jeg ikke hadde noe personlig nært forhold til, men samtidig informanter jeg tenkte var trygge nok på meg til å kunne være ærlig i svar på spørsmål som for eksempel angikk undervisningspraksis.

Den fjerde intervjupersonen fikk jeg ved å spørre en kollega om han kjente til yrkesfaglærere ved andre skoler. Denne intervjupersonen var på besøk på min egen arbeidsplass, og sa spontant ja, og intervjuet ble gjennomført med en gang. To intervjupersoner fikk jeg kontakt med ved hjelp av en studievenn som rekrutterte for meg ved hans arbeidsplass. Han oppsøkte sine kolleger, forklarte at det i forbindelse med en master var snakk om intervju på ca. 40-45 minutter, og at tema var demokrati og medborgerskap. Jeg fikk to navn, jeg kontaktet disse selv, ga mer informasjon og med ønske om å finne et tidspunkt for intervju. Ett intervju ble gjennomført ganske raskt, mens det andre lot seg vente 1 måned før jeg fikk svar og intervjuet ble gjennomført.

Den siste informanten fikk jeg kontakt med ved hjelp av et Facebook-innlegg jeg skrev på egen side, hvor jeg spurte om jeg hadde noe bekjente som jobbet som yrkesfaglærere. Dette innlegget ble delt og jeg ble kontaktet av en yrkesfaglærer som gjerne ville stille som informant. Sistnevnte hadde ingen kjennskap til tema før hun tok kontakt med meg, og jeg hadde ikke kjennskap til informantens yrkesretning.

Informantene stilte uforberedt og flere sa de var redd de ikke hadde så mye å komme med. De ble betrygget at det ikke var noe problem og at jeg ønsket meg så ærlige svar som mulig, og at de skulle få oppfølgingsspørsmål om de slet med å svare. En av informantene holdt på å skrive master selv, og en hadde skrevet master tidligere, og kjente derfor til utfordringene med å få informanter og hadde det som motivasjon for å stille opp til en i samme situasjon. Det samme uttrykte en som selv husket utfordringene med å rekruttere informanter når han selv hadde vært student. Jeg fikk på denne måten inntrykk at det ikke var informanter som sa ja til å være med på studien fordi de selv følte de hadde noe ekstra å bidra med til tema.

3.3.1 Presentasjon av intervjupersonene:

Intervjuperson	Aldersgruppe	Antall år som yrkesfaglærer	Yrkesfagslinje	Tidligere yrke
Arne	Over 40 år	12	Bygg og anlegg	Tømrer
Bjarne	Under 40 år	5	Elektro og datateknologi	Elektriker
Christer	Under 40 år	6	Elektro og datateknologi	Elektriker
Dina	Over 40 år	13	Helse og oppvekstfag	Barn og ungdomsarbeider Barnepleier
Erik	Over 40 år	25	Bygg og anlegg	Tømrer
Frida	Under 40 år	2	Salg, service og reiseliv	Butikksjef
Gunnar	Over 40 år	9	Teknologi og industrifag	Automasjonsmekaniker

Tabell 2: oversikt over intervjupersonene

Det er en skjevfordeling av kjønn, med fem menn og kun to kvinner. I hvilken grad dette har påvirket resultatet er usikkert, da begge disse kvinnene representerer yrkesfag hvor elevene utdanner seg til å kunne arbeide med ulike type mennesker, mens mennene representerer praktiske yrkesfag hvor det arbeides med ulik form for håndverk. Kvinene representerte yrkesfag hvor det fantes kompetansemål som falt innunder tema demokrati og medborgerskap. Skjevfordelingen av kjønn var noe tilfeldig da jeg heller fokuserte på å få tak i informanter med ulik alder og fartstid i yrket, samt å få tak i informanter fra ulike skoler. Etter å ha intervjuet syv yrkesfaglærere var det noe av de samme svarene som gikk igjen. Som empiri og diskusjonskapittelet vil beskrive, fikk jeg mye svar om at de bruke diskusjon og medbestemmelse, og at de ønsket at elevene skulle respektere hverandre. Det ble altså et metningspunkt. De praktiske eksemplene varierte veldig ut fra yrkesfag, men innholdet knyttet opp mot demokrati og medborgerskap gikk med på det samme.

Svarene til intervjupersonene kan være preget av yrketsfaget de underviser i. Dette fordi de ulike yrkesfagene har ulike praktiske og teoretiske tilnærminger i undervisningen, i tillegg til at demokrati og medborgerskap kommer ulikt til syne i kompetansemålene i de ulike yrkesfagene. Frida som underviser på salg, service og reiseliv har for eksempel en naturlig tilnærming til temaet i et fag på VG1 som heter *kultur og samhandling*:

Første jeg tenker på er i faglig kultur og samhandling på vg1, og for så vidt i noe lignende i kommunikasjon og yrkesutøving på vg2, så handler det om å forstå, og respektere andre kulturer. Og tilpasse kommunikasjon for ulike folkegrupper og sånne ting (Frida)

På bygg og anlegg og teknologi og industrifag var det ikke kompetansemål som i like stor grad kunne kobles opp mot demokrati og medborgerskap. Det vil derfor være andre faktorer enn kompetansemål som påvirker både forståelse av og tilnærming til temaene demokrati og medborgerskap.

3.4 Gjennomføringen av datainnsamlingen

Før selve intervjuene ble gjennomført informerte jeg om tema for intervjuene, og at det var noe knyttet opp mot overordnet del av læreplanen. Alle de jeg intervjuet fikk et informasjonsskriv med informasjon om masterprosjektet, taushetsplikt og samtykkeerklæring, som var blitt utarbeidet ut ifra malen gitt av Norsk senter for forskningsdata (NSD). I forkant av prosjektet er studiens tema, metode og intervjuguide godkjent av NSD.

Alle de syv intervjuene har vært semistrukturerte. Det vil si at jeg har fulgt en intervjuguide med bestemte tema og forslag til oppfølgingsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). Under utarbeidelsen av intervjuguiden fikk jeg se min veileders intervjuguide (Jørgen Klein) som også er blitt brukt til intervjuer om demokrati og medborgerskapsforståelse. Strukturen på intervjuguiden min er inspirert av denne. Se intervjuguide som vedlegg. I forkant av disse syv intervjuene hadde jeg et pilotintervju med en yrkesfaglærer. Dette for å teste ut intervjuguiden, og for min egen del å kunne øve på selve situasjonen. Jeg var forberedt på at spørsmål som for eksempel «*hva er din forståelse av begrepet medborgerskap?*», kanskje ikke kom til å gi noe helt klart svar. Dette fikk jeg blant annet erfare under pilotintervjuet. Jeg jobbet derfor med oppfølgingsspørsmål som på best mulig måte kunne hjelpe intervjupersonen uten at jeg la for store føringer. Oppfølgingsspørsmål gikk da på å spørre om intervjupersonen kunne beskrive en god medborger heller enn å beskrive begrepet medborger. Det har vært viktig å stille mest mulig åpne spørsmål hvor det ikke legges føringer, hvor intervjupersonen i størst mulig grad selv greier ut om begrepene, uten at de får noe inntrykk av hvilken forståelse jeg har for begrepene. Svarene kan likevel ha blitt påvirket av mine oppfølgingsspørsmål.

Intervjuguiden gjennomgikk en modifikasjon etter det første ordinære intervjuet var gjennomført. Jeg fjernet ikke spørsmål, men jeg la til ett, hvor jeg kom med eksempler på ulike aspekter ved et medborgerskap, som politisk interessert, kritisk tenkning og fellesskapets beste. Dette var et spørsmål som kom relativt seint i intervjuguiden, og i ettertid har jeg vært forsiktig med å bruke data fra denne delen av intervjuet, da jeg følte det førte til noen føringer fra min side. Hvis jeg har tatt med elementer fra denne delen av intervjuet, er det fordi intervjupersonen i forkant har ytret samme formeninger som de jeg beskrev.

I tillegg ønsker jeg å legge ved et eksempel fra mitt første ordinære intervju, da jeg i ettertid ser at jeg la litt føringer til det intervjupersonen Arne sa, hvor mine tolkninger av intervjuet kommer litt for raskt frem, og hvor jeg i ettertid har tatt to steg tilbake, og vurdert om det egentlig er det som kommer frem:

A: «(...)noe jeg kaller for et meningstyranni/hysteri. Veldig sånn fremtredens i dag... hvis du avviker fra det politisk aksepterte meningen. Så er du. Så havner du litt på sidelinjen.. så mange tør ikke. Jeg trur vi er kommet dit at ikke så mange tør å ytre seg, som sånn virkelig jeg mener du skulle gjort. Det er noe... ett eller annet nå... ja, vi leser jo om saken i Iran, og moralpolitiet. Som skal liksom holde et grep om en ting... og det vedtatt hva som skal menes. Det tror jeg utfordrer mange ungdommer i dag»

I: «så.. da er du inne på kritisk blikk, da?»

A: «ja, kritisk tenkning».

I: «Kritisk tenkning, ja.. det er jo også en del av det å være en type medborger».

Fire intervjuer foregikk på min egen arbeidsplass, og tre foregikk via den digitale plattformen Teams. Det opplevdes tilnærmet likt for meg å intervjuer fysisk til stede og via temas. Å gjennomføre intervjuene digitalt var helt avgjørende for å kunne få gjennomført intervjuene med disse personene. To av de tre intervjupersonene hadde kamera på i de digitale intervjuene og flyten i praten gikk lett når vi først kom i gang med selve intervjuet. Jeg hadde alltid på kamera og syntes dette er en måte å gjøre intervjuene mer personlige på. Intervjuene ble tatt opp med sikker båndopptaker og ble i etterkant transkribert. Det ble benyttet samme lydopptaker på de digitale og de fysiske intervjuene.

3.5 Analyseprosessen

Mine tolkninger og analyser av empirien ses i lys av teorier rundt begrepene, og teorier rundt demokratiutdanning. Jeg har derfor en deduktiv fremgangsmåte. «En deduktiv tilnærming vil si at vi betegner kategoriene med begreper fra annen teori» (Thagaard, 2018, s. 154). Dette samsvarer med min tilnærming: Jeg har tatt utgangspunkt i teorier, laget en analysemodell og så sett på hvordan empiri kan plasseres inn i analysemodellen.

Jeg vil nå beskrive hvordan jeg har funnet frem til funnene mine. Etter at intervjuene var blitt transkribert, var neste steg å kode materialet. Koding innebærer at man «delar opp teksten og betegner utsnitt av teksten med kodeord» (Thagaard, 2018, s. 153). I denne prosessen leste jeg intervjuene nøye og analyserte hva informantene ga uttrykk for. Jeg hadde et tre-kolonne-system for å systematisere prosessen. Etter å ha vært igjennom prosessen med koding, tok jeg en ny runde hvor jeg hadde fargekoder både i selve utsnittet på hva informanten har sagt, og på kodeordene i ytterste kolonne. Fargekodene representerer ulike demokrati og medborgerforståelser. I tillegg til å bruke disse fargekodene har jeg også valgt å markere tekst i lilla og oransje for å markere om den didaktiske tilnærmingen fokuserer på gjennom, for og om demokrati. Se eksempel fra analyseprosessen her:

Liberale	Deltakerdemokrati	Deliberativt	Radikalt
----------	-------------------	--------------	----------

Spørsmål	svar	Analyse + kode
Så det du sier om å fungere i hverdagen, være kritisk, oppdatert. Hvordan kommer det til syne i din undervisning? At du ønsker dette, og får frem det her?	jeg snakker litt om det og bevisstgjør dem på det.. at gjerne still kritiske spørsmål til meg! Kom med tilbakemeldinger til meg! Hvis dere ikke er fornøyd med undervisningen må dere komme å si fra, jeg skal ikke straffe noen. (Erik)	<ul style="list-style-type: none"> - Lære gjennom medborgreskap og demokrati: - Øve på å si fra til lærer, tørre og komme med tilbakemeldinger og kritikk
hva legger du i det å være kritisk?	jeg kan være interessert i å diskutere for å diskutere sier jeg.. så i diskusjonen kan jeg endre oppfatning., bare for at vi kan få opp mer synsvinkler. Jeg sier det at en sak har alltid to sider. Samme hva det er for noe... og da er det viktig å se begge deler av en ting da. Og prøve å finne en forståelse ut fra hvorfor og sånne ting (Gunnar)	<ul style="list-style-type: none"> - Mye læring i å være uenig - Alltid to sider av en sak

Tabell 3: utdrag fra analyseprosessen

Jeg har også sett på hvordan intervjupersonene beskriver didaktiske tilnærminger til begrepene. Som nevnt tidligere er dette gjort fordi tilnærmingene deres til begrepene også er med på å beskrive hvordan de forstår begrepene demokrati og medborgerskap. For eksempel kan dette være nyttig for å skille mellom de ulike demokratiforståelsene. I analysene så jeg fort at beskrivelsene av begrepene utviklet seg etter hvert som de fikk snakket og reflektert ut over i intervjuet.

Eksempel fra empirien:

Ja, jeg tenker på at vi bor jo i et demokratisk land, så vi har det jo helt i toppen sku te å si! At alle sammen får komme med sine synspunkter og på en måte stemme på dem man vil da. Så det er jo en del av det norske samfunnet og miljøet vi lever i tenker jeg (Dina)

Denne beskrivelsen kan tolkes i retningen av enten av et liberalt demokrati eller et deltakerdemokrati. Den dekker det mest grunnleggende med valgdeltakelse, i tillegg til at alle skal få delta med sine synspunkter. Det er likevel ikke en beskrivelse som sier noe om hvordan avgjørelser skal tas utenom valg. Hvis jeg i tillegg legger til Dina sine beskrivelser fra demokratisk praksis i klasserom, blir det lettere å danne et bilde av hennes forståelse:

At de også ser hvordan det er å lede et møte, hvordan og hvem skal få prat nå sant ja. At de tar med seg inn [til elevråd] det som elevene i sin egen klasse snakker om da. (...). De har jo sine ønsker og tanker, ikke sikkert alt bli oppfylt, men da må vi jo begrunn svare så de forstår at sånn kan det ikke bli da. De har en del synspunkter og en del ideer på hva de ønsker, men sånn i forhold til demokrati da så de kan ikke få oppfylt alt dem sjøl vil! Det går jo på demokratisk avstemning også.

Her får Dina beskrevet prosessen hvor man må diskutere (deliberasjon) sak og at beslutninger tas enten av elevene ved avstemning eller av lærer. Dette, sammen med flere utsagt hos Dina, gir et mer helhetlig inntrykk av Dinas forståelse.

For å få en samlet oversikt over hva de ulike intervjupersonene har sagt, har jeg laget en tabell hvor jeg har trukket frem ulike ord og uttrykk og sett om det blir nevnt eller ikke hos de ulike informantene, dette for å kunne presentere en samlet beskrivelse av for eksempel hvor mange som nevner at nyheter er viktig. Denne oversikten ligger som vedlegg i denne oppgaven.

3.6 Reliabilitet, validitet, og generalisering og etiske betraktninger

Reliabilitet går ut på å gjøre en kritisk vurdering av prosjektet og skal gi den kritiske leseren et inntrykk av om forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte (Thagaard, 2018, s. 187). For å få forskningsprosessen så gjennomsiiktig som mulig ønsker jeg å redegjøre for min rolle og forståelse av prosjektet. Et annet grep for å øke troverdigheten på er ved å presentere rådata fra selve intervjuene der spørsmål og svar kommer frem, i tillegg er intervjuguide lagt ved som vedlegg. Validitet omhandler resultatet av forskningen og om hvordan dataene er tolket (Thagaard, 2018, s. 189).

Jeg vil nå gjøre en grundig redegjørelse for og reflektere rundt min rolle. I denne studien er jeg en forsker som allerede har en tilknytning til miljøet og jeg vil reflektere rundt hvilke

konsekvenser det kan ha. Kvalitative intervjuer gjør så forskeren ser fenomenet innenfra, og det er derfor viktig at jeg erkjenner at jeg har en påvirkning på og har en delaktighet i studien (Dalland, 2020, s. 55). Min rolle som forsker påvirkes av min faglige bakgrunn som lærer. Selv har jeg jobbet som lærer siden 2016, både i ungdomsskole og i fellesfaget engelsk på yrkesfag i videregående. Ved å ha innlevelse i de sosiale fenomenene jeg skal studere er dette med på å gi et grunnlag for å utvikle forståelse av fenomenet (Thagaard, 2018). Ved at jeg selv jobber som lærer kan dette være med på at det er enklere for meg å utvikle forståelse for hvordan intervjupersonene forstår begrepene og det er lettere for meg å sette meg inn i situasjonene de beskriver og illustrerer fra sin hverdag som lærer. Ifølge Thagaard (2018) vil en slik innlevelse være med på å skape gode ideer for hvordan vi skal forstå det som blir sagt av intervjupersonene. Når jeg er tilknyttet miljøet som forsker på kan det føre til at jeg overser det som er forskjellig fra mine egne erfaringer (Thagaard, 2018, s. 190). Det kan derfor være mulig at min rolle som både lærer og forsker gjør at jeg får noen «blindspots», og om det er elementer fra intervjuene jeg ikke ser og plukker opp som funn fordi jeg tar det for gitt. Dette har jeg vært veldig bevisst på når jeg har analysert råmaterialet. Selv om jeg underviser på yrkesfag, har jeg likevel en annen rolle i skolehverdagen til elevene enn det yrkesfaglærerne har. De tilbringer mye mer tid med elevene, har dem i yrkesrettede fag og kan ha en helt annen opplevelse av hverdagen med elevene enn den jeg har.

I denne studien visste informantene om at jeg selv jobbet i videregående skole, og at jeg var fellesfaglærer. Med to av informantene foregikk kontakten i forkant av intervjuene via jobbmail da jeg visste at vi jobbet i samme organisasjon. Jeg informerte likevel at jeg kontaktet dem som student ved NTNU. På grunn av kommentarer underveis i intervjuet kom det for noen fram at jeg underviste i engelsk på yrkesfag. Dette kan ha påvirket intervjuet i den forstand at når de refererte til elevgruppene sine, søkte litt bekreftelse hos meg som for eksempel «Ja, du veit jo hvordan det kan være, sant ja?». I tillegg kunne det komme forkortelser som lærere bruker mye. Et eksempel var da en informant skulle beskrive hvilken klasse han hadde på VG1, og at det var elever med individuelle opplæringsplaner, hvor Erik kun refererer til IOP. Jeg bekreftet at jeg var kjent med ordet IOP.

I: Grunnkompetanse?

E: Grunnkompetanse! IOP for å si det sånn.

I: Ja, kjent.

Likevel er det viktig å poengtere at jeg i denne settingen ikke var lærer, men forsker. Det var min oppgave å lede samtalen, ikke komme med egne meninger, men lytte kritisk og følge opp det intervjupersonene sa. Det er likevel ikke til å unngå at jeg og intervjupersonene deler en felles identitet som lærere, og dette kan ha ført til en slags «kollegial trygghet» som har skapt ærlige svar og refleksjoner. Det kan også være mulig at man mellom lærere ønsker å fremstå på en bestemt måte, og derfor velger å svare det som høres mest rett ut heller enn det de faktisk har som ærlig mening. Med bakgrunn i dette er det derfor usikkert om en annen forsker ville fått de samme svarene. Denne studien faller inn under sosialkonstruktivisme og det er allerede argumentert for at kunnskapen oppstår i samspillet mellom intervjuperson og intervjuer.

Min forståelse for begrepene demokrati og medborgerskap er både forankret i teori og studier fra NTNU, men også som lærer. På lik linje som intervjupersonene har jeg også vært igjennom fagfornyelsen som lærer, og jeg har vært med på workshops i jobbsammenheng hvor begrepene har vært diskutert i plenum med ulike lærere. Derfor

hadde jeg på forhånd et innblikk i hvordan noen lærere forstår begrepene demokrati og medborgerskap, spesielt opp mot overordet del av læreplanen sin beskrivelse av demokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema. Merk at jeg *ikke* har vært på workshop eller diskutert begrepene demokrati og medborgerskap med noen av intervjupersonene i denne studien. Tema for denne masteroppgaven er inspirert av utsagn jeg har hørt som for eksempel at «demokrati og medborgerskap er noe samfunnsfaglærerne dekker i sine fag». Denne førforståelsen har jeg vært veldig bevisst, og jeg har ikke aktivt gått inn for å finne bekreftelser på at disse utsagnene er gjentakende hos flere.

4 Presentasjon av funn og diskusjon

I dette kapittelet vil jeg presentere hva jeg anser som de mest sentrale funnene i studien. Jeg velger innledningsvis å trekke inn et avsnitt om arbeid med fagfornyelsen selv om dette ikke er en del av problemstillingen. Som beskrevet i innledningen til denne oppgaven, kom det i forbindelse med fagfornyelsen omfattende beskrivelser av begrepene demokrati og medborgerskap i overordnet del av kunnskapsløfte. Arbeid med fagfornyelsen kan være med og påvirke hvilken forståelse yrkesfaglærerne i denne studien har av begrepene.

Jeg har valgt å kombinere presentasjon av funn sammen med diskusjon av funnene, og å se på det opp mot teorikapittelet. Jeg vil først ta for meg demokratiforståelsen, videre medborgerskap. Deretter trekker jeg inn yrkesfaglærerens didaktiske tilnærming til begrepene.

4.1 Demokratiforståelsen

Alle informantene gir uttrykk for å ha kjennskap til overordnet del av læreplanen, og alle kunne referere til arbeid med fagfornyelsen i mindre grupper eller skolen som helhet. Alle hadde kjennskap til begrepene demokrati og medborgerskap, men ingen kunne fortelle direkte hva som sto beskrevet om begrepene i overordnet del av læreplanen. Det hadde vært mest fokus på de faglige endringene i deres fag heller enn overordnet del. I spørsmål om de hadde arbeidet med overordnet del svarer Gunnar:

Det som kanskje er dårligst er kanskje den her, demokrati og medborgerskap. For det blir litt mer sånn, litt for mye sånn fellesfagretta syntes vi selv. Så vi har prøvd å gå igjennom litte granne egentlig.

I spørsmål om Arne hadde endret noe undervisningspraksis etter at de nye begrepene demokrati og medborgerskap kom inn i overordnet del svarer han:

Må vel være så ærlig at den(undervisningspraksisen) har ikke blitt endret veldig mye. Dessverre. Vi prøver å ta det inn når det passer seg. Litt sånn i teorifagene da. Vi opplever det kanskje at det hører mer til samfunnsfaget til og kanskje norskfaget, da. Litt *outsourcet* til dem kanskje. Ja, det er ærlig svar.

Frida og Dina mente de hadde en grei oversikt, uten at de kunne gjengi ordrett formuleringene. Erik fortalte at de hadde jobbet med å prøve å tolke begrepene innad på fagteam, og at det ikke hadde vært noe ekstern hjelp.

Hovedtendensen i demokratiforståelsen til de syv yrkesfaglærerne er at de forbinder demokrati med ytringsfrihet, meningsutveksling og alles rett til å kunne få delta i politiske prosesser som angår dem. Det som går igjen hos alle, er at de har et maksimalistisk syn på demokrati og at de både trekker inn institusjonelle faktorer som å stemme ved valg, men også substansielle faktorer som ytringsfrihet, organisasjonsfrihet og informasjonsfrihet. Flertallet tar til orde for at det handler om mer enn å bare delta ved valg, og at det både i forkant av valg, og i politiske prosesser generelt skal være høy meningsutveksling, og at man skal ha en reell sjanse til å påvirke politikken og samfunnet generelt.

Min forståelse er at det handler om at alle skal bli hørt. At alle skal ha rett og lov til å snakke på en måte. Det er kanskje grunnpilaren, tenker jeg, i et demokrati, da (Christer)

Da tenker jeg først og fremst på ytringsfrihet, og at alle skal ha en mulighet til å si sin mening og være med å ta et felles valg. Og være med og påvirke politikken og samfunnet for øvrig (Frida).

Siden samtlige syv forbinder demokrati med valgdeltakelse, ser vi at alle forståelsene faller inn under valgdemokrati-kategorien. Ut ifra Diamond & Morlino (2005) sine fire demokratikriterier, nevner alle intervjupersonene stemmerett og alternative informasjonskanaler. De nevner også sivile og politiske rettigheter som for eksempel organisasjonsfrihet og ytringsfrihet. Intervjupersonene snakker om demokrati som innhold, hvor de beskriver deltakelse i ulike former på ulike nivåer i samfunnet.

Flertallet trekker også frem at demokrati handler om at flertallet ofte får viljen sin, at man må respektere ulike meninger, og respektere resultatet av valg og andre politiske prosesser.

Så er det jo den andre biten av demokrati, spesielt de gangene det er veldig jevnt. Altså det kan være 49/51, så er det jo noen som taper, som nærmest er like mange. Så det er jo kanskje en vanskelig side av demokrati. At det er et simpelt flertall som avgjør. Men i forkant av det, bør det være god anledning til å si sin mening, og kunne ytre seg fritt uten å bli tatt livet av (Arne).

Alle syv mener at i et demokrati skal man bruke stemmen sin mer enn kun ved valg. I analysemodellen beskrives den deliberative deltakelsen gjennom valg, omfattende debatt og engasjement. Selv om ingen av intervjupersonene nevner ordet debatt, brukes beskrivelser som «si i fra», «mulighet til å ytre seg i forkant av avgjørelser» og «diskusjoner i klasserommet». Dette er både egenskaper og didaktiske tilnærminger til deliberativt demokrati og medborgerskap. Diskusjoner i klasserommet gir mulighet til deltakelse, de lærer å forholde seg til andre sine meninger i klasserommet, i tillegg til at de lærer seg samtaleetikk. I tillegg kan det være at de lærer om forpliktelser overfor fellesskapet fordi det ved avstemning er flertallet som avgjør, og da må flertallet forholde seg til mindretallet og motsatt. Det å reflektere over at det valget man tar ut ifra egeninteresse også vil påvirke fellesskapet, er en nyttig egenskap man kan utvikle i klasserommet ved hjelp av avstemning og diskusjon.

Jeg syntes demokrati ligger vel i at vi må høre elevene. Hva opptar dem? Hva ønsker de? Hva tenker de om skoleåret? Og prøve å få dem til å reflektere litt. «Hvorfor sitter jeg i dette klasserommet?». «Hva er tanken min rundt det?» Da tenker jeg ikke bare fag. Men altså «er det fornuftig det jeg holder på med, og gagnar det samfunnet vårt?» (Erik)

Det er også elementer av radikalt demokrati ved at det ved flertallsavgjørelser, blir bevisstgjort om at det også er en utfordrer, en annen mening, og at det er motpoler i klasserommet, som kan føre til et emosjonelt engasjement. Dette sammenfaller også med Reinhardts (2015) teori om viktigheten å anerkjenne konflikt og en motparts standpunkter. Dina beskriver at de i hennes klasserom lærer om formelle regler rundt møtestruktur og diskusjoner. Dette sammenfaller med den deliberative tankegangen. Det kommer frem at diskusjoner skal foregå på en saklig måte, som i Habermas sine prinsipper om samtaleetikk (Habermas, 1995).

At alle sammen får komme med sine synspunkter også på en måte. Stemme på dem man vil, da. (...) Vi skal lytte til hverandre, høre på hverandre. Alle skal respektere at vi har forskjellig meninger, men samtidig respektere de meningene også, da. (...) Skolen er et miljø, så dette her med tillitselev og vara, så legger vi jo vekt på at når de skal ha klassens time, så skal de ha en møtestruktur og kultur som de skal lære seg. Hvordan det skal foregå, f.eks. på det nivået, da. Og det er noe de kan ta med seg videre utover ... Hvis en skal videre i forhold til, ja, ulike møter eller ulike organisasjoner de skal være med i da. Og at de også ser at hvordan er det å lede et møte, hvordan, hvem skal få prate, nå sant, ja. (Dina)

Hvordan diskusjoner skal avgjøres sier ikke informantene så mye om, annet enn at det skal være demokratiske prosesser. Fire informanter sier at elevene må lære at de ikke alltid kan få viljen sin, tre nevner også at man må bøye seg for flertallet, og respektere utfallet av avgjørelser som er tatt. Dette er også et argument for at jeg ser bort ifra deltakerdemokrati fordi empirien ikke beskriver en praksis der diskusjoner og deltakelse resulterer i det felles beste. Det går heller i retning av et konfliktorientert syn. I så måte beveger forståelsen seg over i det radikale demokratiet ved at det sies at man må respektere at vi er uenige og at flertallet vinner. Gunnar trekker blant annet inn at han ofte setter i gang diskusjoner hvor han er bevisst uenig med elevene for å lære elevene i at det alltid er to sider av en sak.

Jeg kan være interessert i å diskutere for å diskutere sier jeg.. så i diskusjonen kan jeg endre oppfatning. Bare for at vi kan få opp mer synsvinkler. Jeg sier det at en sak har alltid to sider. Samme hva det er for noe og da er det viktig å se begge deler av en ting da. Og prøve å finne en forståelse ut fra hvorfor og sånne ting (Gunnar)

Dette er i tråd med Mouffe (2013) sin tankegang om at det alltid vil være et alternativ til det som er besluttet, og Reinhardts (2015) positive konfliktsyn. Samtlige syv verdsetter at alle skal få tenke og mene det de vil. Dette kan både passe inn under det deliberative og det radikale synet ved at det både kan handle om bevissthet om dialogetikk og andres syn (deliberativt syn), og fordi det kan handle om konfrontasjon og anerkjennelse av uenigheter (radikalt).

Et interessant funn er at det kun var to som nevnte ordet *politikk* i deres beskrivelse av demokrati. I stedet er flertallet heller opptatt av at elevene skal være oppdatert på samfunnet ved for eksempel å følge med på nyheter. Et av ordene som beskriver den deliberative demokratiforståelsen er engasjement. Engasjement nevnes i form av å være oppdatert på hva som skjer i samfunnet, og i å følge med på nyhetene. Flere av intervjupersonene mente nyheter var en god måte å holde seg oppdatert på samfunnet, og som et hjelpemiddel i å lære seg til å ha et kritisk blikk. Dette er i tråd med tidligere forskning som viser at lærere mener at det å følge med i nyheter er en viktig del av demokratiutdanningen. Ifølge Børhaug (2007) vil det å følge med på nyhetene gjøre en borger politisk informert.

Det er jo ingen som ser nyheter lenger! Så ja. Jeg pleier egentlig å ta opp litt sånn aktuelle tema. I forhold til om det har skjedd noe. Hva de har fått med seg. Og hvorfor ting er som det er. Men jeg syntes elevene er skremmende lite opptatt av det som skjer rundt dem egentlig (Gunnar).

Men det handler jo om å holde seg oppdatert og følge med og være en del av det som skjer i samfunnet det da. Så det å si at man ikke er politisk interessert, da melder du deg ut av samfunnet, tenker jeg. Uten at du trenger å være medlem av et parti eller å egentlig ha en preferanse på høyre eller venstre eller hva som helst. Så tenker jeg at det handler om demokrati og medborgerskap det også. Å bare være interessert og følge med på politikk også (Christer)

Det var likevel få som hadde dette som en del av undervisningen. Dette kan ha å gjøre med den praktiske hverdagen til yrkesfaglærere. Noen kunne ta opp aktuelle saker, eller ta opp samtalen når ulike tema dukket opp i klasserommet.

Alle intervjupersonene fikk spørsmålet «på hvilken måte tenker du at demokrati og medborgerskap er relevant for den profesjonen de skal ut i?». Denne problemstillingen er ikke direkte knyttet opp mot ordlyden i problemstillingen, men svarene de gir, er med på å skildre yrkeslærerens forståelse av begrepene demokrati og medborgerskap. For eksempel viser svaret til Erik at han knytter det å være kritisk og tørre å si ifra om urettferdighet opp mot demokrati og medborgerskap. Arbeidstakerplikter og rettigheter nevnes av flertallet. Det legges vekt på at de skal lære seg å si ifra hvis de blir dårlig behandlet på jobb, og kjenne til den demokratiske prosessen ved avgjørelser.

Hvis de føler seg overkjørt, misbrukt og utnyttet på en måte, så må de på en måte lære seg å si fra, om at dette syntes jeg ikke noe om, dette er ikke bra. Så at de er kritiske, men på en saklig måte. Du må ikke kritisere for å kritisere, men på en måte at man må begrunne hvorfor man kritiserer (Erik).

Det må jo være noen som bestemmer der også (på en arbeidsplass). Men i forkant av en bestemmelse. Det er jo den prosessen jeg er opptatt av. At det må det være rom for den enkeltes stemme. På et eller annet vis. Det må komme frem at det ikke bare er den som roper høyest, er mest engasjert eller som har et politisk bakteppe som, eller som akkurat per tiden er med i en organisasjon hvor det er litt vakts og jubel på. Det skal ikke bestemmes av de få, men av de mange. Det tror jeg er viktig (Arne).

4.2 Medborgerskapsforståelsen

Spørsmålet om å beskrive begrepet medborgerskap var det svaret som ga mest sprikende svar. Det ble beskrevet som alt fra velferdsmodellen, politiske prosesser, identitet og fellesskap, og medborgeren som en ildsjel i lokalsamfunnet. Om vi legger ved spørsmål om å beskrive en god medborger kom det beskrivelser rettet mot hvordan de ønsket at sine elever skulle være. Alle skal inkluderes i de beslutningene som gjelder dem selv, og alle skal få ytre seg. Alle intervjupersonene nevner grunnleggende rettigheter som faller inn under den generelle beskrivelsen av medborgerskap som står i teorikapittelet. Eksempelvis nevner flertallet sivile og politiske rettigheter som ytringsfrihet, retten til å delta ved valg og organisasjonsfrihet.

Det er jo litt i samme gata at du er en borger, og blir tatt med på råd, og det har jo kanskje litt med at man skal få si meninga si da. Vi er kanskje godt vant med det i Norge, med organisasjonsfrihet og partssamarbeidet, som det har vært en del av når jeg har jobbet som tillitsvalgt. Og trepartssamarbeidet (Arne).

Det at man får en mulighet til å delta i demokratiet og det ansvaret man har for å delta da (Frida).

Alle intervjupersonene nevner respekt for ulikhet, mangfold og inkludering i deres beskrivelse av en medborger og hvilke verdier de anser som viktig hos en god medborger. Det kommer frem at yrkesfaglærerne i denne studien ønsker at elevene skal engasjere seg i velferdssamfunnet. Det er mange elementer fra intervjuene gjør at jeg mener vi kan bevege oss vekk fra en minimalistisk liberal forståelse. Det norske velferdssystemet nevnes av to, i tillegg til at det refereres til at demokrati er «*sånn som vi har det i Norge*». Beskrivelser som å ta hensyn til fellesskapet og at man har et ansvar til å delta gikk igjen.

Vi har jo en raus stat i Norge. Som tar hånd om deg og sikkerhetsnettet her, er jo ganske finmaska, så du blir fanget opp (Arne).

Den norske tankegangen er aldri egoet, vi må dele, vi må hjelpe hverandre. De skal fungere i hverdagen for å si det sånn. Det er ikke bare jobb. Dere skal bidra på en måte i et fellesskap (Erik).

Jeg tenker en god medborger er at man støtter hverandre da, gir litt av seg sjøl til andre, og at en lytter til hverandre ja. Og bidrar til samfunnet og til privatpersoner kanskje. Norge er jo kjent for dugnadsjobben, for å si det sånn. Ja. Og at vi ikke alltid blir betalt, men det bygges jo på en del dugnad og frivillighet. På en del ulike arenaer da (Dina).

Arbeidstaker rettigheter og plikter nevnes også, noe som er to faktorer som beskriver et arbeidsmarken som er regulert fra statens side som sikrer arbeidstakers rett. Mine funn tilsier at yrkesfaglærerne som er intervjuet faller inn under modellenes deliberative og til dels radikale beskrivelser. Ut ifra analysemodellen om medborgerskap er det en tydelig tendens bort ifra det liberale medborgerperspektivet. De øver på å være kritisk og å bruke stemmen sin, og si ifra.

At de faktisk må si fra for at det skal bli gjort en endring. Og hvis de er misfornøyde med noe så må dem si det for at det skal skje en endring, og at vi får gjort noe med det. (...) Om de bli stua bak på lager, eller ikke blir respektert, eller tatt hånd om da. Og da prøver jeg liksom å si at.. «ja, men da er det ikke her vi vil være. Det er ikke en arbeidsplass vi har lyst på, de behandler dere ikke rett» (Frida)

Jeg snakker litt om det og bevisstgjør dem på det.. at gjerne still kritiske spørsmål til meg! Kom med tilbakemeldinger til meg! Hvis dere ikke er fornøyd med undervisningen må dere komme å si fra, jeg skal ikke straffe noen. (Erik)

Det beskrives at man har et ansvar for å delta og at alle skal inkluderes og at man må ta hensyn til fellesskapet. Dette kan også passe inn under kolonnen for deltakerdemokrati. Likevel velger jeg å gå bort i fra denne kolonnen i modellen da intervjupersonene i denne studien også legger stor vekt på diskusjon/deliberasjon. Flertallet vektlegger at de ønsker at sine elever skal ha respekt for andre sine meninger, og at det er lov å være uenig i både medelever og læreres meninger. Både det deliberative og radikale demokrati og medborgerperspektivet verdsetter mangfold og et kosmopolitisk samfunn, hvor det er stor aksept for at ulike grupper ønsker ulike ting (Mouffe, 2013, Dewey, 1961). Det påpekes av intervjupersonene at flertallet bestemmer, noe som også vil bety at det legges vekt på at det er et mindretall som sitter igjen som ikke har fått sin vilje og som må godta at de ikke er enig med resten.

I forbindelse med spørsmål om sammenhengen mellom demokrati og medborgerskap og yrkesprofesjon handlet det om den mellommenneskelige siden av medborgerskap. Fire av intervjupersonene beskriver at det i yrkessammenheng handler om å møte

medmennesker med respekt og forståelse, og se mennesker ut ifra deres ståsted og virkelighet.

Det med medborgerskap for eksempel i det yrket der er jo det at du skal hjem til folk, fra alle samfunnslag, kan du si. Så det å ha respekt for alle du møter da (Christer).

Det er jo viktig i alle yrker, tenker jeg da. Være en god medborger er jo litt som å være en god kollega. I dette yrket, så er man jo mye hos andre mennesker, som er kunder. Hjemme hos folk som har andre synspunkt enn oss. Andre religioner og livsstiler og alt det der. Så da tenker jeg det er viktig å ha disse gode verdiene i bunn, da. For å bli akseptert og akseptere når du er hjemme hos noen andre (Bjarne)

Empirien beskriver et inkluderende globalt perspektiv på medborgerundervisningen. Ut ifra skillet Osler (2011) illustrerer mellom medborgerskap som nasjonsbygging med fokus på nasjonal tilhørighet, og medborgerundervisning med et globalt perspektiv, havner yrkesfaglærerenes beskrivelser inn under det sistnevnte. medborgerundervisningen har et fokus på global solidaritet hvor man ser bort i fra kun lokal eller nasjonal tilknytning, og heller har et inkluderende medborgerperspektiv. Overordnet del av læreplanen legger blant annet vekt på tilhørighet, men understreker at det handler om en felles referanseramme og at alle skal lære å leve sammen på tvers av ulike perspektiver, holdninger og livsanskuelser. Derfor handler det ikke nødvendigvis om å finne ut hva alle har til felles som er typisk norsk, men å lære seg å bruke språk til å kommunisere og knytte bånd på tvers av mangfoldet i samfunnet. En undervisning med fokus på global solidaritet kan bunne ut i den kosmopolitiske medborgeren. Jeg ønsker nå å koble funn i empirien opp mot den kosmopolitiske medborgeren.

Det kosmopolitiske medborgerideal er fremtredende hos intervjupersonene. En kosmopolitisk medborger passer innunder tre av fire kolonner i analysemodellen. Fra teorikapitlet kan vi se at denne type medborger verdsetter både personlig ansvar og erkjenner viktigheten av samfunnsengasjement. Det er fokus på at man må gå sammen om å løse problemer og jobbe for fred og ha et rettferdig demokratisk samfunn. Fokus på fellesskap og inkludering gjør at den liberale medborgerforståelsen ikke samsvarer med det kosmopolitiske medborgersynet. Analysemodellens deltaker, deliberative og radikale medborgersyn samsvarer i form av et inkluderende menneskesyn med fokus på et sosialt fellesskap. Alle intervjupersonene har et inkluderende medborgersyn. En viktig del av å være en kosmopolitisk medborger er å rette blikket ut og ha fokus på samfunnet som noe mer enn bare det lokalsamfunnet man er en del av. Det handler også om å inkludere fremfor å ekskludere. Ingen av intervjupersonene trekker frem statsborgerskap og nasjonsbygging i sine beskrivelser av hva en medborger er. Jeg ser derfor på dette som et relevant funn, og mener det er viktig å trekke frem hvordan empirien kan knyttes opp mot den kosmopolitiske medborgeren.

Jeg tenker jo at vi er med på å bevisstgjøre ting som skjer i samfunnet. Jeg er litt opptatt av at klassen min da, som skal innenfor helse og oppvekst da. At de skal tenke «hva er det som skjer i samfunnet?» Men ikke bare her og nå i en egen institusjon, men hva skjer utenom, vi må se sammenhengen og helheten i det. (...) Jeg syntes det er inspirerende og spennende og ha prosjekt og ha besøk fra andre land nå. Dette her med at de skal lær fra hverandre i et prosjekt (Dina).

Yrkesfaglærerne som er intervjuet, beskriver et medborgerideal hvor man må engasjere seg og være oppdatert og følge med på hva som skjer i samfunnet. Fem av syv nevner at man må ha respekt for mangfoldet, og andres kulturer, og de to siste nevner at man har en plikt til å inkludere, og passe på at ingen faller utenfor. Videre blir ord og beskrivelser som *menneskeverd*, *likeverd*, *felleskapets beste*, *samfunnsengasjement*, *alle skal med*, *bidra til samfunnet* nevnt av intervjupersonene.

Men sånn uavhengig av det demokratiske eller politiske perspektivet, så tenker jeg på det å se hverandre, og hjelpe hverandre når man er ute. Altså utenfor hjemmet sitt da. Det å være til hjelp for hverandre, rett og slett! (Frida)

I spørsmål om hvilke demokratiske verdier en medborger bør ha, svarer Christer

C: Ja, det spørres jo, da. Skal man ha respekt for at ikke alle har demokratiske verdier? Er man da et godt menneske? Eller er det sånn at de verdiene vi har bestemt i vesten, er det som gjelder? Det blir jo veldig sånn eurosentrisk. Eller hva man skal kalle det, da. Men vi mener jo at det er den riktige måten å være på.

I: Hva den riktige måten å være på?

C: Det å ha demokrati og ha respekt for at folk er forskjellige. På tvers av kjønn, legning. Alle forskjellene som er på mennesker.

Forståelse og respekt i et flerkulturelt samfunn blir nevnt av flere. Dina har klasser som ofte er flerkulturelle. Dina har opplevd klasser hvor mange ulike kulturer har vært representert og var da åpen for at klassen kunne ha saklige diskusjoner om kultur og religionsforskjeller:

Det har jo også vært diskusjon tidligere med årene, når det har vært flere kulturer inne i samme klasse, og fra flere land. Der det har vært veldig høyt under taket, og diskutert både religion og kultur, ikke sant. (...) Vært høyt under taket, og vært veldig kulturelle diskusjoner. Hvordan «jeg» utøver den religionen eller kulturen ut ifra deres egen kultur, da... Når de bor i Norge. Så det var litt spennende for å si det sånn.

Dina kommer med eksempler på hvordan det i de flerkulturelle klassene kunne blusse opp diskusjoner som gikk på religion- og kulturutøvelse, hvor diskusjonen kunne bli ganske opphetet, med at det var høyt under taket, og de jobbet med å respektere andres oppfatning og forståelser. Dette går rett inn under Solhaug & Olser (2018) teori om at det fort blir diskusjon i flerkulturelle klasserom, og at disse diskusjonene kan resultere i at man utvikler et inkluderende medborgerskap.

4.3 Didaktisk tilnærming: *for* og *gjennom*

Utdanning *gjennom* og *for* demokrati skjer ved at elevene skal lære seg å være demokratiske gjennom demokratiske prosesser. Læringsutbyttet i medborgerskapsutdanningen, avhenger av ihvilken grad elevene blir involvert i prosessene som angår dem i skolehverdagen (Solhaug, 2018). Dette krever at skolen opptrer på en demokratisk måte. Empirien tilsier at de syv yrkesfaglærerne har denne tilnærmingen. Når vi ser på den didaktiske tilnærmingen intervjupersonene har til demokrati og medborgerundervisning, er hovedfunnet at de underviser gjennom demokratisk praksis og holdninger. Sitat fra både Arne og Gunnar som allerede er nevnt viser til at de i utgangspunktet ikke tenker så mye på å dekke temaene demokrati og

medborgerskap, og at dette var noe som ble dekket av fellesfag. Frida nevner noe tilsvarende:

Jeg har jo ikke noe fag hvor jeg skal lære dem noe om politikk eller veldig tydelig demokrati, som for eksempel de har engelsken, kanskje norsken, samfunnsfag. Jeg vet at det er mål som blir tatt om der.

Når de fikk spørsmålet om hva de tenker på som viktig at elevene lærer om demokrati og medborgerskap, fikk jeg gode deskriptive svar som viser en tendens til at yrkesfaglærerne i denne studien ikke bare fokuserer på fag.

Kanskje det å være litt mer kritisk. Og ikke minst evnen til å refleksjon da (...) Å få dem litt mer engasjert. Er de engasjert så kan vi jo ha diskusjoner, erfaringsutveksling(...)jeg tenker det å være en del av samfunnet er jo veldig viktig å lære dem etter hvert (Gunnar).

Nei, at de skal fungere i hverdagen, for å si det sånn. Det er ikke bare jobb. Dere skal bidra på en måte i et fellesskap ... altså ikke... Vi må ikke tenke for mye faglig. Det er mye annet ansvar utover den faglige delen, da. Selv om det lett for at vi på en måte har veldig fokus på det faglige, så må vi nok tenke på det rundt oss i tillegg. (Erik)

Vi driver ikke bare med utdanning. Det er danning også. Så det vi prøver å lære dem varier jo litt. De er jo forskjellige folk. Noen trenger å lære seg ydmykhet før de er ute og møter et arbeidsliv, så de ikke kommer ut som verdensmestere etter 1,5 år på skolebenken og skal ut i praksis. Men ja, oppføre seg som folk på en måte ... (Christer)

Hovedtendensen i hvordan forståelsen av demokrati og medborgerskap kommer didaktisk til syne i skolehverdagen er via demokratiske prosesser i klasserommet, altså det som faller inn under undervisning *gjennom* demokrati. Disse demokratiske prosessene er for det meste diskusjoner og meningsutveksling hvor det legges vekt på respekt for ulike synspunkt og meninger, og at det er greit å være uenig både med medelever og med læreren. Sammenhengen mellom demokrati og medborgerskap sees i form av at det gjennom demokratiske prosesser er fokus på medborgerlige egenskaper som respekt for andres meninger og holdninger, være kritiske og tørre å si fra. Flertallet nevner at elevene må lære seg å akseptere avgjørelsene som tas selv om de uenige.

Jeg prøver å si det at i klassen min, så for det første så er det lov å svare feil, og det er lov å provosere, og det er lov å ytre seg med sin mening. Og det skal være takhøyde for å at vi er forskjellige. (Arne)

Biesta (2006) sine tre trinn i utdanningsprosessen til demokratiske medborgere samsvarer også med yrkesfaglærerens beskrivelser: 1) Det er ikke noen utpregede funn om at intervjupersonene underviser *om* demokratiet, men det foregår som allerede nevnt demokratiske prosesser. 2) Tilegnelse av demokratiske egenskaper skjer gjennom demokratiske prosesser og gjennom den sosiale interaksjonen mellom elevene og elevlærer. 3) Positive demokratiske holdninger kan også læres gjennom demokratiske prosesser, og ved at elevene opplever rettferdige demokratiske prosesser i skolesammenheng. I teorikapittelet ble det trukket frem at det foregår en diskusjon hos teoretikere om hvorvidt medborgerundervisning skal være et eget fag eller om et godt medborgerskap skal være noe som skal gjennomsyre all praksis og atmosfære i skolen. Sistnevnte samsvarer med den norske modellen om at skolen skal være en arena som skal være imøtekommen for ulike kulturer, religioner, lære om samfunnsengasjement og se på

solidaritet og fellesskap. Altså skal elevene lære seg medborgerlige egenskaper gjennom praksis og gjennom den helhetlige profilen norsk skole har. Beskrivelsene til intervjupersonene viser at de har en praksis hvor både demokratiske prosesser og medborgerlige verdier kommer frem gjennom det de praktiserer i skolehverdagen.

De har en del synspunkter og en del ideer på hva de ønsker, men sånn i forhold til demokrati da så, de kan ikke få oppfylt alt dem sjøl vil! Det går jo på demokratisk avstemning også. Og det bruker vi i ulike former i klasserommet da. Når de skal ha valg. Velg en aktivitet de skal ha i timen eller periode.. ja så da må vi ha en avstemming på det, og skrive på tavla. Og det som det blir stemt på ... blir det ... så da lærere de demokrati også på den måten også tenker jeg (Dina).

Praksisen intervjupersonene beskriver er med på å trene opp elevene i å reflektere over egne synspunkt og det blir en øvelse i kritisk tenking. For at elevene skal kunne ta del i diskusjoner i klasserommet må de ta bevisste valg, og øve på å mene noe og de har derfor ikke mulighet til å være passive tenkere i diskusjonsprosessen. Det å øve på å være kritisk tenkende kommer også frem i form av kildebruk og sosiale media. Flertallet av informantene gir uttrykk for at elevene må lære seg å vurdere kildene til all informasjon de blir utsatt for. Intervjupersonene nevner Fake News, sosiale medier, TikTok, samtaleforumet *Kvinneguiden*, «å google» og Wikipedia som ulike påvirkningskanaler som elevene må lære seg å navigere seg etter.

Jeg har sett mye gode råd på byggebolig.no og kvinneguiden som handler om elektrofag, som man absolutt ikke bør følge. Så det er jo noe vi prøver å lære bort da. Det med kildekritikk også i elektrofag (Christer).

Jeg er litt bekymret over utviklingen i forhold til sosiale medier. Der hvor noen nesten nærmest frivillig påtar seg å mene hva som er rett, og hva andre bør mene. Kall det gjenre moralpolitiet. Som skal stagge alle synspunkter som ikke er politisk korrekt til en vær tid. Det gjør oss til et fattigere samfunn. Og jeg tenker at den stemmen som bryter litt med det der. Vi må gi en plattform til dem. På ett eller annet vis da. Og det er storsamfunnet oppgave (Arne).

Flerparten beskriver at de snakker med elevene sine om disse kanalene, og at de må være kritiske til hva de leser og ta en vurdering av hvor troverdig kilden er. Et interessant sitat i denne sammenhengen er fra Gunnar hvor han mener at det er vanskelig å få elevene på teknologi & industrifag til å skulle gidde å bruke referanser i det arbeidet de gjør.

Det er så mye artig som er der, så mye bra, så mye informasjon. Men da spør jeg «hva slags informasjon er der, da?» (...) Vi har prøvd de siste to åra og få lagt inn mer om det. Hvis vi skal bruke nett så må det siteres. Og det er det ikke så mange som er interessert i på TIP (Teknologi & industrifag), det blir for mye akademisering, men bare si hvor du har funnet det hvert fall da. Et sidetall (Gunnar).

Yrkesfaglærerne som jobber på bygg & anlegg og teknologi & industrifag koblet ingen direkte yrkesfaglig tema opp mot demokrati og medborgerskap, men de satte av tid i klasserommet til utenom-faglige tema med refleksjon og samtaler.

Jeg prøver å gå inn i timene med litt forskjellig perspektiv i hode samtidig. Jeg ønsker jo å være den gode trygge læreren ensom har god fagkunnskap, som kan la elevene stille spørsmål. Samtidig at jeg tenker at jeg skal ha med meg elevperspektivet inn i det her. Og kanskje arbeidsgivers perspektiv på dette. Så du

går inn i timen og tenker at det er ikke bare et spor du skal på da. Du skal følge flere spor (Arne)

Jeg setter av tid til å snakke om generelle ting. For da får jeg også mye mer fokus på ikke nødvendigvis det inne på skolen, men det som er ytre biten av det. Så det syntes jeg kanskje at veldig viktig, fordi jeg syntes elevene etter hvert blir mer og mer snever. (Gunnar)

I tillegg til praksisen beskrevet med diskusjoner, avstemninger og samtaler om ulike tema som faller innunder demokrati og medborgerskap, kunne lærerne fra elektro & datateknologi, salg, service & reiseliv, og helse & oppvekst koble demokrati og medborgerskap direkte opp mot konkrete fag, hvor det ble en teoretisk og en dialogisk tilnærming til tema. For eksempel nevner Frida to fag på salg, service & reiseliv.

Faglig kultur og samhandling på vg1, og for så vidt i noe lignende i kommunikasjon og yrkesutøving på vg2, så handler det om å forstå, og respektere andre kulturer. Og tilpasse kommunikasjon for ulike folkegrupper og sånne ting.

Det som er mest gjennomgående hos alle intervjupersonene er at det å lære om demokrati og medborgerskap skjer relativt uplanlagt, og at det er noe de har med seg i underbevisstheten. Praksisen de beskriver i intervjuene er ikke nødvendigvis en direkte følge av beskrivelsene i overordnet del av læreplanen. I starten av intervjuene var det flere som sa at de ikke hadde noe direkte kobling opp mot demokrati og medborgerskap, men etter hvert som de beskrev sine tanker rundt begrepene, og beskrev hva de gjorde av samtaler og undervisningspraksis, kom det frem at de likevel praktiserte demokratiske prosesser og ønsket å bygge opp under demokratiske holdninger.

Demokratiet kommer vel mer inn ubevisst.. jeg har aldri tenkt over det, men når jeg snakker om det nå, så skjønner jeg at det ligger jo veldig mye i det på hvordan de skal oppføre seg da (Erik).

Nå kommer jeg litt på sånt. At vi kanskje har bakt inn litt mer i fag her. Uten at det er tverrfaglig samarbeid. Jobber jo mye med elektronisk kommunikasjon (Christer).

De beskriver demokratiske prosesser i skolen i form av medbestemmelse, praksis de gjør, og ved ting de forteller til elevene sine. Intervjupersonene legger vekt på at elevene må lære seg å si fra om de er uenige med lærer i hvordan timene drives, og det er også fokus på medbestemmelse i form av at elevene skal få ytre seg om faglige og sosiale forhold i klasserommet, og at de skal bli hørt. Videre nevner flertallet at elevene må lære seg å si fra om dårlig arbeidsforhold ute i yrkespraksis og ute i arbeidslivet etter endt skole. Ved å trene på dette i skolesammenheng, blir det en måte å lære gjennom demokrati, noe som beskrives som nødvendig blant annet av Biesta (2006), Dewey (1961) og Solhaug (2021a,2021b). Å lære seg å samtale og diskutere om uenigheter i demokratisk sammenheng sammenfaller med Deweys tanker om at et demokrati ikke kun handler om et politisk styre, men at det også er en livsform som preges av samtale om fellesskapet (Dewey, 1961).

Praksisen yrkesfaglærerne beskriver samsvarer med styringsdokumentene om at skolen skal være en demokratisk institusjon. Til tross for at intervjupersonene gir uttrykk for at de ikke har altfor god kjennskap til beskrivelsene av demokrati og medborgerskap som ligger i overordnet del av kunnskapsløfte, er det tydelig at verdiene til lærerne i denne studien samsvarer med de som er gitt i styringsdokumentene. Det som sammenfaller best,

er delen som beskriver skolen som en demokratisk institusjon med demokratiske prosesser samt verdisynet på mennesket. Som nevnt i kapittel 1 legger overordnet del av læreplanen føringer om at elevene skal oppleve og erfare gjennom aktive demokratiske prosesser, og at de skal ha en reell innflytelse på hverdagen. Dette samsvarer med yrkesfaglærerne i denne studien. Deres demokratiforståelse vises i måten undervisningen foregår på blant annet ved uttalelser og beskrivelsene rundt elevmedvirkning. Inkludering av elever i avgjørelsesprosesser kan være en direkte følge av at det kommer tydelig frem i styringsdokumentene. De beskriver et ønske om at elevene skal bli selvstendige individer med evne til å tenke kritisk og individer som klarer å samhandle og forholde seg til andre individer med ulike behov og meninger. Tilnærminger med mye diskusjoner og samtaler kan tolkes som om de ønsker aktive medborgere som er deltakende i samfunnet. Overordnet del av læreplanen beskriver medborgerskapsverdier som er forenlige med verdisynet til yrkesfaglærerne. Yrkesfaglærerne beskriver at alle skal føle seg inkludert og respektert, dette samsvarer med overordnet del om at alle skal føle på tilhørighet, samt at elevene skal lære å få «innsikt i hvordan vi lever sammen med ulike perspektiver, holdninger og livsanskuelser» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5).

Kritisk tenkning og fokus på å bli rasjonelle og selvstendig individer kom frem i ulike deler av intervjuene. Alle informantene nevner at det å ytre seg enten er en viktig demokratisk verdi, eller som en beskrivelse på en god medborger. Alle syv trekker frem kritisk tenkning som en viktig egenskap de ønsker elevene skal ha. Det kommer til syne i undervisningen gjennom konkrete tema som for eksempel IT-sikkerhet på elektrofag, eller gjennom ulike diskusjoner i *klassens time* som er en time som nevnes av fem av lærerne. I tillegg tas det opp i forbindelse med faget yrkesfaglig fordypning hvor elevene er ute i praksis og må reflektere rundt arbeidsforhold, og i forbindelse med spørsmål om hvordan demokrati og medborgerskap er relevante tema opp mot yrkesprofesjon. Intervjupersonenes forståelse av kritisk tenkning kobles opp mot å tørre å ytre egne meninger. Dette er i tråd med overordnet del av lærerplan som knytter kritisk tenkning opp mot at elevene skal være i stand til å tenke selv og reflektere over vedtatte sannheter. Det er i hovedsak samtale og diskusjoner som kobles opp mot demokrati- og medborgerundervisning hos intervjupersonene. Diskusjon og samtaler krever at elevene kobler seg på og tenker selv. Det er på denne måten en mulighet til å trene på å tenke reflekterende slik Dewey (2022) mente var essensielt for å fungere i samfunnet. Eksempelet der Gunnar beskriver at han bevisst argumenterer i mot med elevene, kan være en måte å trene elevene på å starte en refleksjon og ha meninger heller enn å være ukritisk og passiv.

Når elevene trenes opp i kritisk tenkning og kildekritikk vil dette også være overførbart til den digitale verden. Dersom elevene øver på å diskutere på en saklig måte i klasserommet, og det i tillegg jobbes med kildekritikk, kan dette også være med på å trene opp den digitale medborgeren. Prinsippet for en medborger i den fysiske verden og den digitale er de samme. Det handler om å være høffelig, ha en saklig debatt, respektere andres meninger og å være reflektert og tenke kritisk. Like overførbart kan det være at yrkesfaglærernes fokus på at elevene må tørre å ytre seg, også gjelder i den digitale verden.

Refleksjon rundt arbeidsforhold er et eksempel på hvordan elevene kan øve på å være aktive medborgere, og det kan være en øvelse i å være kritisk på en saklig måte hvor elevene kan øve på deliberativ praksis. Erik kommer med tydelige eksempel på dette. Han lar elevene øve, ved å la dem få lov til å være kritisk og si fra om faglige og sosiale hendelser på skolen, i tillegg til at han snakker med dem om at de må si fra hvis de blir behandlet dårlig på utplassering. Dette er i tråd med Deweys tankegang om at man må

lære seg demokratiske egenskaper i samspill med andre individer (Dewey, 1961). Reinhardt (2015) sin konflikttilnærming passer også godt til Erik sitt eksempel. Erik viser at han anerkjenner viktigheten av å belyse konflikter heller enn å undergrave dem. Det er i tråd med en didaktisk tilnærming hvor elevene får trene på å være kritiske og øve på å være i konflikt under kontrollerte trygge omgivelser. Dette vil også trene dem på å gjøre elevene bevisst at de vil møte på konflikter i hverdag og arbeidsliv, samt å oppfordre til å ta opp utfordringer på en saklig måte. En viktig oppgave man har som medborger er nettopp å være i stand til å forstå andre menneskers perspektiver og meninger, og dette får elevene øve på i klasserommet. Dette er noe vi har sett flere eksempler på hos intervjupersonene.

I forbindelse med Operasjon Dagsverk, hvor elevene samler inn penger til veldig formål, brukes det ifølge Gunnar for lite tid til å lære og reflektere om *hvorfor* de skal samle inn pengene til en spesifikk organisasjon. Han skulle ønske det kunne blitt satt av mer tid til dette. Han ønsker at elevene skal reflektere mer rundt hvem pengene går til og hvorfor. Dette er i tråd med Andreottis (2006) tilnærming til globalt medborgerskap. Om begrunnelsen for hvorfor pengene går dit de går, er kritisk eller soft, sier han ikke spesifikt, men han ønsker i hvert fall at det skal foregå en refleksjon som er i tråd med Andreotti. Alternativt, om det ikke begrunnes hvorfor de skal gi penger til en veldedig organisasjon, kan det forsterke en soft tilnærming hvor det er rike nord som skal hjelpe fattige sør.

OD-dagen da. Det er jo noe som vi tar opp... Da har vi jo noen tema ... hva går OD-pengene til? Det er jo noe vi mener selv, kunne vært brukt mer tid på. Vi hadde jo diskusjon senest i høst at vi kanskje kunne tatt mer tid, kanskje en uke. Fått inn tema. For veldig mange sier. Okei, i dag er det OD-dag og de betaler bare for å gå hjemme, så vet de ikke hva pengene går til (Gunnar).

Avslutningsvis i dett kapittelet jeg trekke frem analysemodellens to nederste linjer. Selv om intervjupersonene i denne studien i størst grad har fokuser på den deliberative tilnærmingen, er det likevel elementer fra alle de fire kolonnene. Dette er en måte elevene selv vil erfare og kjenne på hva de foretrekker av beslutningsprosesser. De pedagogiske idealtypene vil også variere, men beskrivelsene intervjupersonene gir, typer på at de ønsker rasjonelt autonome elever, som reflekterer, tar egne avgjørelser, og som tørr å diskutere og stille kritiske spørsmål.

	Liberale	Deltakerdemokrati	Deliberativt	Radikalt
Didaktisk tilnærming	Bli enig via avstemninger i klasserom. Gir vinner/taper. Alle ansvarlig overfor seg selv.	Bli enig gjennom samtale og diskusjon. La elevene ta beslutninger i fellesskap, og sammen finne den beste løsningen for klassen.	Enighet gjennom valg, samtale og diskusjoner. Øve på samtaleetikk og høy deltakelse av alle i klasserommet. Argument som har tatt hensyn til alle er avgjørende	Diskusjoner med konflikt. Finne løsning til tross for uenighet. Mindretall må øve på å utfordre et flertall. Øve på konfrontasjon og anerkjennelse av ulikhet
Pedagogisk idealtyper	Den politisk informerte medborgeren	Sosialt intelligent medborgerskap Rettferdighetsorientert medborgere Deltakende medborgerskap	Rasjonelt autonomt medborgerskap Sosialt intelligent medborgerskap	Rasjonelt autonomt medborgerskap Sosialt intelligent medborgerskap

Tabell 4: utdrag fra analysemodellen

5 konklusjon

Problemstillingen til denne studien er hvilke forståelser og tilnærminger har yrkesfaglærere i videregående skole til begrepene demokrati og medborgerskap? Problemstillingen kan deles inn i fire deler. Teoretisk tilnærming til begrepene 1) demokrati, 2) medborgerskap. Videre er del 3 yrkesfaglærerens forståelse, og del 4 er yrkesfaglærerens didaktiske tilnærming til begrepene.

For at jeg skulle ha mulighet til å svare på problemstillingen måtte jeg først ta for meg den teoretiske definisjonen på demokrati og medborgerskap. Jeg har valgt å fokusere på fire ulike demokratiforståelser, og tilsvarende med medborgerskap. Analysemodellen viser en tydelig sammenheng mellom de to begrepene.

Med utgangspunkt i analysemodellen ser jeg en klar sammenheng mellom yrkesfaglærerens forklaring av demokrati og av medborgerskap. Forståelsen de gir uttrykk for faller inn under den deliberative demokrati og medborgerforståelsen. De beskriver demokrati som aktiv valgdeltakelse, debatter og aktiv deltakelse i avgjørelser som angår en selv og samfunnet rundt seg. Alle legger vekt på grunnleggende menneskerettigheter, hvor det som kommer mest tydelig frem er ytringsfrihet. De institusjonelle faktorene ved et demokrati nevnes ikke i stor grad, annet enn stemmerett. Det er mer fokus på de substansielle faktorene, som at alle har like rett til å stemme, og at det skal tas hensyn til mindretallet. Det snakkes lite om politikk og konkurranse mellom politiske parti og kandidater, men heller deltakelsesrettigheter og beskyttelse av sivile rettigheter.

Det beskrives et inkluderende medborgerskap med utgangspunkt i at alle er i et sosialt fellesskap hvor meningsutveksling og aktiv deltakelse i samfunnet er viktig. En god medborger beskrives som en rettferdig inkluderende person som viser respekt ovenfor andres meninger og kultur. Det er også en klar tendens til at det vektlegges at det er OK å være uenig, og at man må tørre å ytre seg mot andre sine synspunkter, men samtidig godta og respektere utfallet av avgjørelser og valg. Det gis også et felles uttrykk for stor respekt for mangfold i samfunnet, med fokus på likeverd og menneskeverd. Det blir også beskrevet en aktiv medborger som er engasjert. I ordet engasjert ligger en beskrivelse av en medborger som er kritisk, som er bevisst feilkilder som for eksempel *fake news*, og en som er bevisst sine egne og andres rettigheter. Det er spesielt fokus på arbeidstakers rettigheter.

Siste del av problemstillingen er hvilken tilnærming yrkesfaglærere har til begrepene demokrati og medborgerskap i undervisning og skole. Yrkesfaglærerne i denne studien tilnærmer seg begrepene *gjennom* demokratisk praksis i skolen. Yrkesfagene intervjupersonene representerer har med noen unntak, minimalt med kompetansemål som er direkte rettet mot demokrati og medborgerskap. De skal likevel ha begrepenes forståelse og verdi med seg i alt de gjør. For det første er det tydelig at alle de syv yrkesfaglærerne er kjent med at demokrati og medborgerskap skal være en del av undervisningen, men det var også tydelig at de fleste ikke var helt klar over hvordan de selv inkluderte det i undervisningen. Flere ga uttrykk for at det var begreper og tema de tenkte fellesfagene samfunnsfag, norsk og engelsk dekket opp. Til tross for at flere av intervjupersonene var usikre på om de kunne forklare hvordan de tilnærmet seg begrepene

kom det frem i intervjuene at de er bevisst hvilke holdninger og verdier de ønsker å fremme og snakke om med sine elever.

I overflaten kan det derfor virke som om yrkesfaglærerne tenker at demokrati og medborgerskap er noe samfunnsfag, engelsk og norsk tar seg av. Men når refleksjonsprosessen starter hos yrkesfaglærerne kommer det frem at de i større grad enn de selv hadde tenkt, dekker mye av det som ligger beskrevet i overordnet del av læreplanen.

Gjennom samtale i klasserommet snakker de om temaer som inkludering, kildekritikk og kritisk tenkning. I tillegg til hvilke rettigheter de har som arbeidstaker. Gjennom diskusjon og deliberasjon lærer de elevene samtaleetikk, og elevene får øve på å ha egne meninger og reflekterende tenkning. I tillegg gjør dette så elevene får øve seg på å forholde seg til andres meninger, som de er enig eller uenig i. De øver også på valg av ulike slag hvor det er flertallsprinsippet som ofte gjelder, hvor avgjørelser tas i form av avstemninger etter diskusjon. Intervjupersonene er demokratiske. De praktiserer medbestemmelse og elevmedvirkning som i tillegg til å være grunnleggende demokratisk praksis, også er to viktige elementer nevnt i overordnet del av læreplanen. Ser vi på analysemodellens beskrivelse av deliberativt og radikalt demokrati finner vi igjen mye av de samme demokratiske prosessene hos yrkesfaglærerens beskrivelser.

5.1 Veien videre

Denne studien har blant annet gitt uttrykk for at yrkesfaglærerne jobber med mange elementer som faller innunder demokrati og medborgerundervisning, men at de ikke nødvendigvis er så bevisst at det er demokrati og medborgerundervisning de arbeider med. Flere av intervjupersonene ble veldig engasjert under intervjuet, og kom på flere og flere tema og seanser i løpet av skolehverdagen som kunne falle innunder demokrati og medborgerskap. Refleksjoner rundt tema var ikke noe disse lærerne brukte så mye tid på. Dette gjør så jeg ønsker å nevne Biseth sin påstand om at demokrati må snakkes om i skolen. Det kan virke som at å prate om tema vil gjøre lærerne mer bevisst og kanskje også mer engasjert. Denne masteren har satt søkelys på at forståelsen og tilnærmingen for tema demokrati og medborgerskap kan variere ut fra ulike lærergrupper. Mer forskning på høyere nivå kan gi tema mer oppmerksomhet. Det kan være med på å bevisstgjøre skoleledelse om at det er et tema det må jobbes aktivt med på tvers av fag. Det bør synliggjøres at alle lærere kan jobbe med tema demokrati og medborgerskap, uavhengig av fag og yrkesretning. Det bør skje en bevisstgjøring og videreutvikling av den demokratiske praksisen lærerne allerede sitter inne med, slik at vi bli kvitt stereotypien om at det kun er fellesfaglærerne som har oppdraget om å undervise i demokrati og medborgerskap.

Litteraturliste

- Andreotti, V. (2006). Soft versus critical global citizenship education. *Policy & Practice (Centre for Global Education)*, pp. 3 40–51.
- Baron, J. (1981). Reflective thinking as a goal of education. *Intelligence (Norwood)*, Vol.5 (4), 291-309.
- Benhabib, S. (2004). *The Rights of Others. Aliens, Residents, and Citizens*. Cambridge University Press.
- Biesta, G. (2006). *Beyond Learning: democratic education for a human future*. Routledge.
- Biseth, H. (2014). MÅ vi snakke om demokrati? In J. Madsen, & H. Biseth (red), *Må vi snakke om demokrati?: om demokratisk praksis i skolen* (pp. 25-45).
- Børhaug, K. (2007). *OPPSEDING TIL DEMOKRATI. Ein studie av politisk oppseding i norsk skule [Doktorgradsavhandling]*. Universitetet i Bergen.
- Børhaug, K. (2021). Motivasjon for politisk deltaking som undervisningsutfordring. In T. Solhaug (red), *Skolen i Demokratiet, Demokratiet i skolen* (pp. 97-110). Universitetsforlaget .
- Børhaug, K. (2021a). Motivasjon for politisk deltaking som undervisningsutfordring. In T. Solhaug (red), *Skolen i Demokratiet, Demokratiet i skolen* (pp. 97-110). Universitetsforlaget.
- Børhaug, K. (2021b). Opplæring for demokrati i ei globalisert verd. In T. S. (red), *Skolen i Demokratiet, Demokratiet i Skolen* (pp. 163-179). Universitetsforlaget.
- Cohen, C. (1971). The Justification of Democracy. *The Monist , JANUARY, 1971, Vol. 55, No. 1, Foundations of Democracy , 1-28*. Oxford University Press.
- Dagger, R. (2002). Republican Citizenship. In E. F. Isin, & S. B. Turner(red), *Handbook of Citizenship Studies* (pp. 145-158). Sage.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* . Gyldendal Akademisk.
- Davies, I. (2012). Perspectives on citizenship education. In J. Arthur, & H. Cremin, *Debates in Citizenship Education* (pp. 31-40). Routledge.
- Delanty, G. (2002). Communitarianism and Citizenship. In E. Isin, & B. Turner, *Handbook of Citizenship Studies* (pp. 159-174). SAGE Publications Ltd.
- Dewey, J. (1961). *Democracy and Education*. The Macmillian Company.
- Dewey, J. (2022). *How We Think*. DigiCat .
- Diamond, L., & Morlino, L. (2005). Introduction. In D. Larry, & L. Morlino, *Assessing the Quality of Democracy* (pp. ix -XLiii). John Hopkins University Press.
- Ferrer, M., Jøsok, E., Ryen, E., Wetlesen, A., & Aas, P. (2019). Hva er kritisk tenkning i samfunnsfag? In M. Ferrer, & A. Wetlesen(red.), *Kritisk tenkning i samfunnsfag* (pp. 11-26). Universitetsforlaget.
- Habermas, J. (1995). Tre normative demokratimodeller: om begrepet deliberativ politikk. In E. O. Eriksen (red), *Deliberativ politikk. Demokrati i teori og praksis* (pp. 30-46). Tano.

- Haydn, T. (2012). ICT and citizenship education. In J. Arthur, & H. Cermin (red), *Debates in Citizenship Education* (pp. 169-180). Routledge.
- Held, D. (2002). Violence, Law, and Justice in a Global Age. *Constellations*, 9 (1), pp. 74–88.
- Held, D. (2006). *Models of Democracy*. Polity Press.
- Huang, L., Ødegård, G., Hegna, K., Svagård, V., Helland, T., & Seland, I. (2017). *UNGE MEDBORGERE. Demokratiforståelse, kunnskap og engasjement blant 9.-klasseinger i Norge. The International Civic and Citizenship Education Study (ICCS 2016)*. Velferdsforskningsinstituttet NOVA.
- Isin, E., & Turner, B. (2002). Citizenship Studies. An Introduction. In E. F. Isin, & B. S. Turner, *Handbook of Citizenship Studies*. Sage.
- Jønsberg, J. S. (2018). *Medborgerskap og samfunnsfaglæreren – En undersøkelse av hvilke implikasjoner lærerens forståelse av medborgerskap har for undervisning og verdier i samfunnsfag[Masteroppgave]*. Universitetet i Oslo .
- Kerr, D. (2012). Comparative and international perspectives on citizenship education. In J. Arthur, & H. Cremin, *Debates in Citizenship Education* (pp. 17-31). Routledge.
- Knutsen, C. H. (2021). *Demokrati og Diktatur*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag-fordypning-forståelse. En fornyelse av kunnskapsløftet(Meld. St. 28 (2015-2016))*. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/demokrati-og-medborgerskap/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk.
- Lickona, T. (2004). *Character Matters. How to Help Our Children Develop Good Judgment, Integrity, and Other Essential Virtues*. Simon & Schuster.
- Mill, J. S. (2020). *On Liberty*. Arcturus .
- Mouffe, C. (2013). *Agonistics. Thinking the World Politically*. Verso.
- NOU. (2011:20). *Ungdom, makt og medvirkning*. Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.
- Nylund, M., Ledman, K., Rosvall, P.-Åke, & Rønnlun, M. (2020). Socialisation and citizenship preparation in vocational education: Pedagogic codes and. *British Journal of Sociology of Education* 41:1,, pp. 1-17 , DOI:10.1080/01425692.2019.1665498.
- Offergaard, T.-L. (2022). *Integrering av tverrfaglige tema i fag- og yrkesopplæringen. Folkehelse og livsmestring- Demokrati og medborgerskap- Bærekraftig utvikling*. Oslo Metropolitan University.
- Olser, A., & Starkey, H. (2003). Learning for Cosmopolitan Citizenship: Theoretical debates and young people's experiences. *Educational Review*,.

- Opplæringslova. (2022). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Kunnskapsdepartementet .
- Osler, A. (2011). Teacher interpretations of citizenship education: national identity, cosmopolitan ideals, and political realities. *Journal of Curriculum Studies*, 43:1, pp. 1-24.
- Patemann, C. (1970). *Participation and Democratic Theory*. Cambridge University Press.
- Pike, M. A. (2012). Values, ethics and citizenship education. In J. Arthur, & H. Cremin (red), *Debates in Citizenship Education* (pp. 181-193). Routledge.
- Rasmussen, C., & Brown, M. (2002). Radical Democratic Citizenship: Amidst Political Theory and Geography. In E. Isin, & B. Turner, *Handbook of Citizenship Studies* (pp. 175-189). Sage Publications Ltd.
- Reinhardt, S. (2015). *Teaching Civics : A Manual for Secondary Education Teachers*. Verlag Barbara Budrich.
- Samuelsson, M. (2013). Deliberativt demokrati i den norska skolan. *Utbildning & Demokrati.*, vol 22, nr 1, pp. 47-63.
- Sant, E. (2019). Democratic Education: A Theoretical Review (2006-2017). *Review og Educational Research* , pp. 655-696.
- Schuck, P. H. (2002). Liberal Citizenship. In E. F. Isin, & B. S. Turner(red), *Handbook of Citizenship Studies* (pp. 131-145). Sage.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., & Friedman, T. (2018). *Becoming Citizens in a Changing World. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 Rapport*. IEA Secretariat.
- Schumpeter, J. A. (2010). *Capitalism, Socialism and Democracy*. Routledge
https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=316553&site=ehost-live&scope=site&ebv=EB&ppid=pp_iv. Retrieved from Routledge.:
https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=316553&site=ehost-live&scope=site&ebv=EB&ppid=pp_iv
- Solhaug, T. (2013). Trends and dilemmas in citizenship education. *Nordidactica*, 2013(1), pp. 180-200.
- Solhaug, T. (2018). Democratic Schools- Analytical Perspectives. *Journal of social science education*.
- Solhaug, T. (2021a). Demokratibegrepet i skolen. In T. S. (red), *Skolen i Demokratiet, demokratiet i Skolen* (pp. 33-45). Universitetsforlaget.
- Solhaug, T. (2021b). Medborgerskap. In T. S. (red), *Skolen i Demokratiet, Demokratiet i Skolen* (pp. 47-63). Universitetsforlaget.
- Solhaug, T. (2021c). Politisk kunnskap og kyndighet (literacy). In T. S. (red), *Skolen i demokratiet. Demokratiet i skolen*. (pp. 112-123). Universitetsforlaget.
- Solhaug, T., & Olser, A. (2018). Intercultural empathy among Norwegian students: an inclusive citizenship perspective. *nternational Journal of Inclusive Education*, , pp. 22(1), 89–110.
- Swarts, G. (2020). Re/coding Global Citizenship: How Information and Communication Technologies have Altered Humanity and Created New Questions for Global Citizenship Education. *Research in Social Sciences and Technology*, 2020, Vol.5 (1), 70-85.

- Sætra, E., & Stray, J. (2019). Hva slags medborger? En undersøkelse av læreres forståelse av opplæring til demokrati og medborgerskap. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 3(1), 19–32.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metoder*. Fagbokforlaget.
- Thorsen, D. E. (2021). *maktfordelingsprinsippet i Store norske leksikon*. Retrieved from snl.no: <https://snl.no/maktfordelingsprinsippet>
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Schulz, W. (2001). *Citizenship and Education in Twenty-Eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. IEA Secretariat.
- Torres, C. A. (1998). Democracy, Education, and Multiculturalism: Dilemmas of Citizenship in a Global World. *Comparative Education Review*, Vol. 42, No. 4, 421-447.
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Demokrati og medborgerskap. Den internasjonale studien ICCS*.
- Utdanningsdirektoratet. (2021, desember 14). *Yrkesfag – opplæringsmodellar*. Retrieved from Udir.no: <https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/andre-varianter/yrkesfag-opplaringsmodellar/#a162341>
- Wessler, H. (2008). Investigating Deliberativeness Comparatively. *Political communication* vol. 25(1), 1-22.
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy.

Vedlegg

Vedlegg 1 Intervjuguide

Problemstilling: er *hvilken forståelse og tilnærming har yrkesfaglærere (i videregående skole) til begrepene demokrati og medborgerskap?*

Temainndeling.

1. faglig bakgrunn, antall år i læreryrke, fag
2. fagfornyelsen kunnskapsløfte2020
3. begrepene – forståelsen av begrepene
 - a. Generell forståelse av begrepne, hva legges i begrepene
 - b. Hvordan tas denne forståelsen i bruk i undervisning, og hvordan knyttes demokrati og medborgerskap opp mot profesjonen det undervises i?

Faglig bakgrunn, antall år i læreryrke, fag

- Yrkesfaglig bakgrunn
- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- Hvilke fag underviser du i?

Fagfornyelsen; kunnskapsløfte 2020

- Hvordan har dere jobbet med Overordnet del kunnskapsløfte 2020 på skolen?
 - Workshops, felles seminarer, felles for skole, i fagteam, tverrfaglig,
 - Overordnet del har store endringer etter fagfornyelsen, i hvilken grad har du/dere hatt mulighet til å jobbe med den?
- I hvilken grad har Overordnet del av læreplanen endret din praksis i undervisningen?
- *hvordan*
- Den nye overordna delen tar for seg blant annet demokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema. Har dere hatt noe samarbeid med andre fag angående disse temaene?
- Hvilken kjennskap har du til læreplanens overordnet del beskrivelse av begrepene D&M?

Begrepene demokrati og medborgerskap

Forståelse

- I overordnet del, blir begrepene demokrati og medborgerskap presentert.
- hva er din forståelse av begrepene 1) demokrati og 2) medborgerskap?
Hva ser du på som en god medborger? / kan du beskrive en god medborger?
- Hvilke tema (i skolesammenheng) knytter du opp mot begrepene demokrati og medborgerskap

Tilnærming

- Hva tenker du er viktig at elevene lærer om demokrati og medborgerskap (hvilke demokratiske verdier tenker du det er viktig at elevene har/ lærer om?)
- På hvilken måte trekker du inn demokrati og medborgerskap inn i undervisningen?
 - Er du konkret og bevisst som i at « i dag skal vi jobbe med tema knytta opp mot overordna del av lærerplan»
 - I hvilken grad bevisstgjør du elevene at nå jobber vi med demokrati og medborgerskap,
- Hvilken type medborgere ønsker du at elevene skal være/bli etter fullført skolegangen?
 - Samfunnskritisk/ stiller spørsmål / ikke tar alt for godfisk.
 - politisk orientert
 - tenker på fellesskapets beste/ bidrar til samfunnet/ ser de som faller utenfor.
- I hvilken grad kan disse temaene dukke opp og på hvilken måte:
 - Globalisering
 - sosiale medier
- Opplever du ofte episoder at du må legge det faglige til sides for å håndtere/jobbe med ting som faller inn under demokrati og medborgerskap? (diskusjoner, dilemmaer)
- På hvilken måte tenker du demokrati og medborgerskap er relevante tema i din yrkesprofesjon?
- Hvilke demokratiske verdier mener du er viktig at elevene tar med seg inn i profesjonen?

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til intervjupersoner

Vil du delta i forskningsprosjektet ” [Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk]”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke yrkesfaglæres forståelse av begrepene demokrati og medborgerskap. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med masteroppgaven er å undersøke hvilken forståelse yrkesfaglærere har av begrepene demokrati og medborgerskap. Dette er to begreper som fra 2020 ble en del av den nye overordna delen av læreplanen. Hovedproblemstillingen vil være «*hvilken forståelse har yrkesfaglærere i videregående skole for begrepene demokrati og medborgerskap*». Det vil stilles spørsmål direkte rundt begrepene, i tillegg til spørsmål rundt hvordan du og din arbeidsplass har jobbet med kunnskapsløfte 2020/ fagfornyelsen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU institutt for lærerutdanning og masterstudent Ingvill Marie Thuresson er ansvarlig for prosjektet. Ingvill veiledes av professor Jørgen Klein.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i denne undersøkelsen da du treffer kriteriene yrkesfaglærer ved videregående skole. Prosjektet vil omfatte intervjuer av til sammen 7 til 10 yrkesfaglærere.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det et dybdeintervju med meg på ca.35-45 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om din forståelse for begrepene demokrati og medborgerskap, og hvordan disse temaene jobbes med på din arbeidsplass. Det kreves ikke noen forhåndsforberedelser.

- Jeg vil også spørre om yrkesbakgrunn og antall år i læreryrke.
- Det vil bli benyttet båndopptaker under intervjuet, når intervjuet er transkribert i ettertid, slettes lydopptaket.
- Alt er anonymisert

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Svarene fra intervjuene vil bli analysert av meg og diskutert med min veileder ved NTNU, Jørgen Klein.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data, og datamateriale lagres forsvarlig.

I publikasjonen av masteroppgaven vil det komme sitater fra intervjuene, og en samlet analyse av hva som har kommet frem under intervjuene. Det kan komme frem om intervjupersonene har hatt lang eller kort fartstid i læreryrke, og mulig hvilke typer yrkesfaglærere som er intervjuet. Det skal ikke være mulig å kunne gjenkjenne deltakerne (deg) i publikasjonen.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes juni/juli 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres. Masteroppgaven kan bli tilgjengelig i NTNU sine databaser

Hva gir oss rett til å behandle

personopplysninger om deg? Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *NTNU* har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Ingvill Marie Thuresson
 - *Jørgen Klein (veileder) ved institutt for lærerutdanning, mail: jorgen.klein@ntnu.no*

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Jørgen Klein

Prosjektansvarlig
(veileder)

Ingvill Marie Thuresson

Masterstudent

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i et dybdeintervju

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

----- (Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: ord og uttrykk fra analyseprosessen

	Ord, uttrykk, verdier og beskrivelser					
	Nevner rettigheter og plikter:	Nevner nyheter	Nevner/snakker om (Elev)medvirkning Medbestemmelse	Lar utenom - faglige diskusjoner gå	Kritisk tenkning	Respekt for mangold og andre kulturer
Arne	Må stemme, organisasjonsfrihet, ytre seg		Ja	Ja, lar diskusjonene gå	Indirekte: tørre å si meningene sine, ikke gjemme seg bak flertall	Ja, respekt for <i>alle</i>
Bjarne	stemme, ytre seg	Propaganda Mediepåvirkning		Nei. Nevner at han unngår politiske diskusjoner	Ja	En borger: tar hensyn, bryr seg,
Christer	ytringsfrihet, organisasjonsfrihet,	Oppdatert på nyheter		Ja, lar samtaler gå	Indirekte, kritisk tenkning i form av å være oppdatert + samfunnskritisk infrastruktur	Bryr seg, være et godt menneske, respekt for mangfold og forskjeller
Dina	Ytringsfrihet, frie valg, respekt	Samfunnsengasjert, bevisstgjøre hva som skjer i samfunnet	Ja	Ja Kultur og samfunnsfaglige samtaler	Ja, jobbe med samfunnskritisk spørsmål	Ja, respektere ulike meninger, alle er like mye verdt. Vi er forskjellige
Erik	aktivt medborgerskap, velferdssystemet, delta, bidra til fellesskapet		Nevnes indirekte, lytte- si ifra	Ja	Ja	Ingen skal falle utenfor
Frida	ansvar for å delta, arbeidstaker plikter og rettigheter		Nevnes indirekte: si fra, demokratiske prosesser i klasserom	Ja	Indirekte, si fra om man er misfornøyd	Ja. respekterer andre, altså ulikheter ulike kulturer og andre meninger
Gunnar	rettigheter og plikter, godta flertallet, skatt, helse til å jobbe	Se nyheter viktig	Indirekte: lær dem å si fra om hva de mener	Ja	Ja	Ikke direkte, men mener alle har en Plikt til å inkludere

