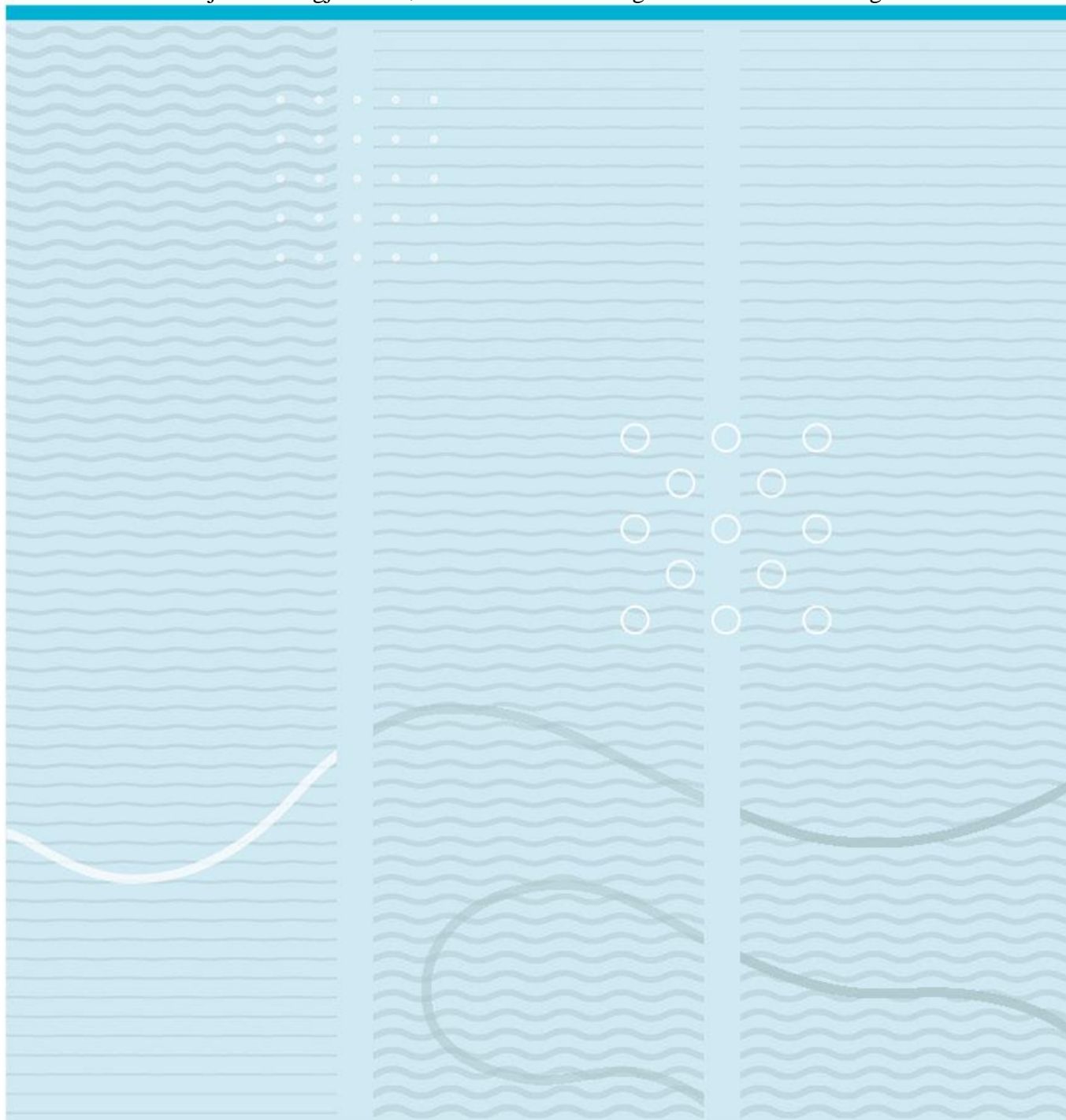


Ida M. Gjestad

Fra idéen om, til utvikling av demokratisk medborgere

Hvordan konstruksjonen blir gjennomført med ivaretagelse og dannelse av elevens egen identitet



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for kultur, religion og samfunnsfag
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2022 Ida Gjestad

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

Sammendrag

Denne masteroppgaven er knyttet til forskningsprosjektet BRIDGES, og formålet med denne studien er å undersøke i hvilken grad undervisningen om og hvordan demokrati og medborgerskap eksisterer i de forskjellige nivåene av utdanning. Disse nivåene er fra idéer om hva som burde være i utdanningens læreplaner, til lærerutdannere, og ned til hva grunnskoleelever sitter igjen med når det kommer til undervisningsmetoder og mulighet for medvirkning. Disse nivåene er implisitt viktige for å få forståelse for hva som trengs for å utdanne elever til å bli demokratiske medborgere for fremtiden. Det er derfor viktig å gå helt til bunnen i grunnskolelærerutdanningen for å se hvordan lærere som blir utdannet for grunnskoleelevene. Demokratiske perspektiver i et teoretisk-analytisk rammeverk i studien er hentet fra Westheimer (2015), Stray (2014), Korsgård (2008), Dewey (2016), Gollob et al. (2010) og Biesta (2014). OECD (2018) blir dratt inn som et perspektiv for de kompetansene nåtidens elever kommer til å trenge i fremtiden for å kunne videreutvikle demokratiet.

Mixed Methods er den overordnede benyttede metoden og består av dokumentanalyse, kvantitative og kvalitative spørreundersøkelser. Igjennom analysen har jeg funnet ut av at det er et forbedringspotensial i alle ledd for å bidra inn i danningen av fremtidens demokratiske medborgere. Læreplaner gir store fortolkningsmuligheter, noe som kan skape skeivheter i utdanningen mellom elever. I tillegg kan det se ut til at noen lærerutdannere og grunnskolelærere ikke vet helt hvordan det skal gjennomføres på en god måte i undervisningen.

Abstract

This master's thesis is linked to the research project BRIDGES. This study aims to research and discuss the levels of and if democracy and citizenship exist at different levels of education. These levels are from the ideas of what should be in the educational study and course plan for teacher education students and all levels down to primary school students' experience in their opportunities for involvement and engagement. These experience levels are crucial to understanding what is needed to educate the students to be democratic citizens in the future. Therefore, it is essential to research primary school education, to analyse how primary school teachers get educated for the student's level. Democratic perspectives in theoretic and analytics frames are referenced by Westheimer (2015), Stray (2014), Korsgård (2008), Dewey (2016), Gollob et al. (2010) and Biesta (2014). OECD (2018) is an example of one perspective of the competencies the modern student will need in the future to continue to develop democracy.

Mixed Methods is the superior used method and consists of utilizing document analysis and quantitative and quality questionnaires.

Through analysis, it was found that it is an improvement potential in all links and levels to contribute to forming the democratic citizen for the future. Study and course plans give significant interpretation opportunities, which can create an imbalance in the education between students. In addition, it can be observed that teacher educators and primary school teachers do not know how to use these theories correctly in education.

Forord

Bakgrunnen for valgt tematikk i denne masteroppgaven stammer fra egen erfaring som elev i grunnskolen, der jeg kjente på lite samhold og lite individuell støtte. Jeg har alltid lurt på hva som har skjedd, og hvorfor jeg fikk den identitetskrisen som varte over flere år. Nå skjønner jeg at skolesystemet fra 90-tallet var mer lagt opp til en fellesskole som heiet frem fellesskapets likhet, enn mangfold slik det er i dag. Jeg syntes det er godt å se at LK20 legger vekt på individets identitetsbygging sammen med andre, for vi kan ikke bygge identitet alene.

Etter seks år med utdanning, avslutter jeg grunnskolelærerutdanningen 5-10 med denne masteroppgaven innenfor samfunnsfag. Jeg har vært så heldig at jeg har fått lov til å gå denne overgangsmasteren rett fra praktisk pedagogisk utdanning, noe jeg ønsker å takke USN for.

Denne masteroppgaven er knyttet til forskningsprosjektet BRIDGES, noe som har bidratt på en positiv måte inn i denne skriveprosessen.

Jeg ønsker med det å takke min meget tålmodige veileder, Heidi Biseth, som tok meg inn i varmen i BRIDGES. Heidi, du er den beste veilederen jeg kunne fått. Du har svart på alle dumme spørsmål, stått i gleder og sorger, og vist forståelse når det har vært behov for det. Ikke bare har du vist tålmodighet og forståelse, men du har alltid hatt ambisjoner om å gjøre arbeidet mitt og meg bedre underveis.

Det å være med i et forskningsprosjekt har både gitt meg prestasjonsfrykt, men også gitt meg troen på meg selv i trygge rammer. Igjennom tiden i BRIDGES har jeg fått vært med på mye gøy, og møtt på en del herlige mennesker som har heiet meg frem. Jeg også ønsker å takke, dere vet hvem dere er. Jeg ønsker å takke spesielt Carl Christian Alvestad, for inspirasjon, samarbeid, råd og gode ord igjennom skriveprosessen. Igjennom BRIDGES har jeg også fått noen herlige master-kollegaer, dere har gjort prosessen lettere igjennom kollokviegruppene våres. En spesiell takk må også rettes til Camilla Feindt Berg, for godt samarbeid og vennskap.

Min veileder 2, som måtte hive seg rundt helt mot slutten – rett før innlevering, fortjener også en stor takk. Karianne Helland, du har virkelig vist at alt går an. Du kommer inn og holder meg i hånden til siste slutt, selv om jeg vet du har hatt mye på agendaen selv. Tusen takk!

Jeg må også takke min familie og gode venner for støtte og hjelp, spesielt Linn Pihlstrøm for hjelp til droling, psykisk støtte, og gjennomlesing.

Til slutt må jeg takke min gode kjæreste Anders Hagane Olsen, som har stått i denne prosessen med meg hele veien, og plukket meg opp når jeg har dukket under.

Brevik, 31.05.2022
Ida M. Gjestad

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Abstract	4
Forord	5
Innholdsfortegnelse	6
1 Innledning	9
1.1 Kontekst, tema og bakgrunn for studien	9
1.2 Formålet med studien	11
1.3 Avgrensing	13
1.4 Tidligere forskning	13
1.5 Oppgavens oppbygging	14
2 Teoretisk rammeverk	16
2.1 Demokrati og medborgerskap	16
2.2 Ulike konsekvenser for demokrati, medborgerskap og identitetsutvikling i skolen	22
2.3 Identitet og identitetsutvikling	23
2.4 Kompetanser som kreves for det tjuetførste århundre	25
2.5 Indre og ytre motivasjon	32
2.6 Utfordringer i utdanningen	33
2.6.1 Lærerens utdanning	34
2.6.2 Lærerens rolle	35
3 Metode	38
3.1 Forskningsdesign	38
3.2 Metodeutvalg	38
3.2.1 Dokumentanalyse	39
3.2.2 Spørreundersøkelse	40
3.2.3 Intervju	43
3.3 Reliabilitet og validitet	44
3.4 Forskningsetikk	45
4 Analytisk drøfting	48
4.1 Demokratiske ferdigheter synliggjort i plandokumenter	48
4.1.1 Emneplananalyse grunnskolelærerutdanningen	48

4.1.2	Læreplananalyse LK20	51
4.2	Elevs identitetsutvikling som demokratiske borgere i lærerutdanning og skole	59
4.2.1	Lærerutdannere.....	59
4.2.2	906 grunnskolelærere	62
4.2.3	Grunnskolelærere dybdeintervju	64
4.3	Videreutvikling av lærings- og undervisningsstrategier igjennom studenters og elevs synspunkter	73
4.3.1	Lærerstudenter.....	73
4.3.2	4.3.2 Elev-/lærerundersøkelsen	75
5	Konklusjon.....	80
5.1	Besvarelse av formålet med studien og forskningsspørsmål	81
5.2	Oppsummering.....	88
5.3	Videre forskning	89
	Litteraturliste.....	90
	Figuroversikt.....	93
	Vedlegg	94

1 Innledning

Denne innledningen starter med kontekst, tema og bakgrunn for studien, for så å gå inn på formålet med studien. Etterfulgt av tidligere forskning, avgrensning og oppgavens oppbygging.

1.1 Kontekst, tema og bakgrunn for studien

Denne masteroppgaven er knyttet til forskningsprosjektet BRIDGES, der hovedfokuset er å gjøre lærerutdanningen mer praksisrelevant, i møte med de tverrfaglige temaene og den tverrfaglige undervisningen i forhold til LK20. Et ønsket utfall av denne forskningen er å bygge broer mellom lærerutdanning og skole, slik at det skal bli en lettere overgang for lærerstudentene når de skal ut i feltet. Igjennom dette prosjektet har jeg fått tilgang til en rekke undersøkelser og illustrasjoner, som jeg har analysert og brukt i denne masteroppgaven.

Temaet demokrati og medborgerskap har en multidimensjonal mening, der dette handler om å kunne delta i samfunnet, men også hvordan være et menneske i dette samfunnet. I læreplanverket kunnskapsløftet 2020 (LK20) er demokrati og medborgerskap blitt en del av den tverrfaglige delen, som skal gjennomsyre all undervisning. Dette gjør at grunnskolelærere må kunne forstå hvordan dette skal gjøres, slik at dette blir implementert på en god måte i grunnskolen. Det er elevene våre som skal få den kunnskapen som er nødvendig for å kunne utvikle demokratiet videre, noe som er viktig nå som teknologiutviklingen er på full fart fremover. Ettersom elevenes utdanning er et produkt av lærerutdanningen, vil jeg dra frem noen tanker rundt rammeverket for grunnskolelærerutdanningen for trinn 5-10. Demokrati og medborgerskap er nevnt en gang under virkeområde og formål, og en gang i læringsutbytte i dette rammeverket. Rammeverket sier;

Utdanningen skal gi et profesjonsetisk grunnlag, ruste for kontinuerlig profesjonell utvikling og kvalifisere studentene til å videreutvikle skolen som en institusjon for danning og læring i et demokratisk og mangfoldig samfunn. (forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5-10, 2016, §1)

Kan styrke internasjonale og flerkulturelle perspektiver ved skolens arbeid, bidra til forståelse av samenes status som urfolk og stimulere til demokratisk deltakelse og bærekraftig utvikling. (rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5-10, 2016, §2)

Det første avsnittet fra virkeområde og formål, vitner om en direkte intensjon som bevitner om at lærerstudentene skal bidra med demokrati og medborgerskap inn i videreutviklingen av skolen som institusjon. Ettersom rammeplanen beskriver det studentene skal ha lært etter endt opplæring, skal studentene rustes opp igjennom sin utdanning som grunnskolelærer. Med denne forskriften kan det beskrives at det er viktig med opprusting av studentene, slik at de forstår hvordan de kan være med på denne videreutviklingen. Det siste sitatet fra generell kompetanse §2, går videre inn på hvordan vi skal være medborgere i samfunnet, og hvordan vi skal behandle hverandre uansett hvem vi er og hvor vi kommer fra. I tillegg skal lærerstudenter sitte igjen med en kunnskap om hvordan de kan bidra inn i stimuleringen av deltakelse blant medborgere. Det vil si at de skal sitte igjen med metoder for å kunne lære sine elever til å bli deltakere, i tillegg til å kunne forstå hvordan de kan bidra med danningen av medborgere i et multikulturelt perspektiv. Det vil si å kunne lære å leve med hverandre uansett bakgrunn, og dermed forstå at vi alle bidrar med læring til hverandre. Ettersom rammeverket er tydelig på at demokrati og medborgerskap er noe som skal innlemmes i utdanningen til studentene, kan det forventes at dette blir beskrevet tydelig i de ulike emneplanene, da rammeplanen er juridisk bindende. For at grunnskoleelevene skal få den opplæringen de trenger for å kunne bidra som medborger inn i demokratiet i fremtiden, er det nødvendig at grunnskolelærerne også får de kvalifikasjonene de trenger for å bidra i dette arbeidet.

Demokrati og medborgerskap er ett av tre tverrfaglige temaer som skal følge all undervisning, og er representert i den overordnede delen av Læreplan for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) (UDIR, 2017). I den delen står det at skolen skal være med på å forme elevene til å bli aktive medborgere, og gi de kompetanse til å kunne være med på å forme demokratiet fremover (s. 12-13). Disse tre temaene er ikke kun tydelig i overordnet del, men også i hver enkelt fagplan. Samfunnsfag har dette innlemmet også som kjerneelementer. Det innebærer at elever må formes igjennom skolen, slik at de som fremtidige voksne skal kunne styre landet vårt fremover på en bærekraftig måte, men også som gode medborgere. Derfor er det viktig at elevene får støtte i å finne sin egen identitet, slik at de blir stødig i seg selv i møtet med verden. I en utdanning på mellom ti og tretten år, skjer den viktigste utviklingen med både kropp og sinn på skolen. Identitetsutvikling handler om læring i fellesskap med andre (Arnesen, 2004), et fellesskap skolen bidrar til. Dette fellesskapet gjør at individet kan utvikle forståelse, ansvarlighet, omsorg og få kontroll over eget liv. Øya og Fauske (2006) drar

frem et sitat av Sernhede (1996) som handler om at identitet har endret seg fra å være noe som man vokser opp til å være, til noe som kan endres og formes underveis i livet. Øya og Fauske (2006) ser på identitetsdannelsen i forhold til om det er et brudd eller kontinuitet fra fortiden. De omtaler nåtidens identitetsdannelse som et brudd, på grunn av det de kaller det “globale rommet”. I dette rommet må ungdommen “administrere seg selv”, i raske endringer og med sosial usikkerhet. Noe som også gjør at ungdom er mer utsatte enn tidligere med påvirkning fra ulike medier, og forskjellige marked som tilbyr symboler og gruppeidentiteter (s. 263). Dette bruddet kan gjøre at ungdom søker etter å kunne tilhøre, slik Berger og Luckmann (2000) setter lys på ved å si at mennesket er hele tiden i en ustabil posisjon, og jobber derfor for å skape stabile omgivelser for egen atferd. Dette er fordi vi er avhengige av å være i bevegelse i form av fysisk, verbal eller mental aktivitet. Denne søken etter noe stabilt, bidrar til at vi institusjonaliserer oss som menneske. Skolen som institusjon har en sentral rolle i å støtte elevenes identitetsutvikling, slik at de får føle en tilhørighet igjennom det sosiale samspillet på skolen, noe som kan bidra til trygghet over å få lov til å være seg selv. Igjennom dette samspillet som nevnt over, kan de utvikle seg til å bli gode og aktive medborgere som tar del i samfunnet.

1.2 Formålet med studien

Formålet med denne studien er å identifisere strategier og elementer i lærerutdanning og skole som kan bidra til at alle unge har en mulighet for å påvirke i et demokratisk samfunn.

Dette har jeg gjort ved å:

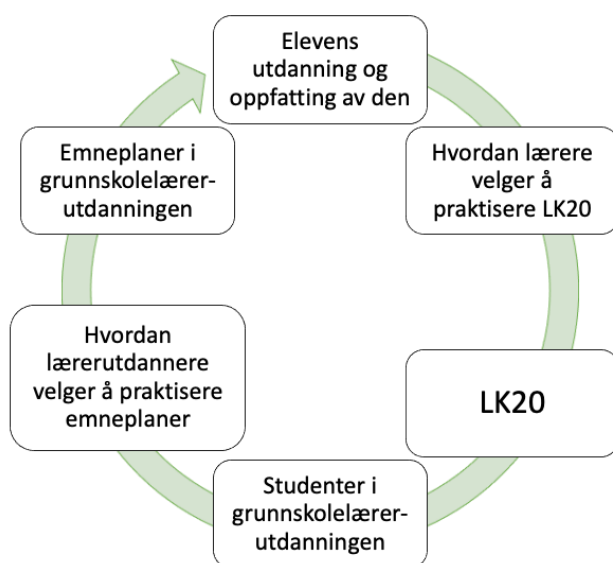
- i) Analysere hvordan demokratisk deltakelse/medborgerskap synliggjøres i emneplaner i lærerutdanning og i læreplanen LK20 for grunnskolen.
- ii) Samle informasjon fra lærerutdannere og lærere om hvordan de tilrettelegger for demokratisk deltakelse og medborgerskap.
- iii) Identifisere lærerstudenter og elevers synspunkter på egen mulighet for demokratisk deltakelse/medborgerskap.

Arbeidet er operasjonalisert ved bruk av følgende tre forskningsspørsmål:

- 1) Hvordan er utvikling av ferdigheter som bidrar til utvikling av medborgere synliggjort i plandokumentene, og hvilken rolle spiller unges identitetsutvikling i dette?

- 2) Hvilke eksempler på god praksis for elevers identitetsutvikling som demokratiske medborgere identifiseres av aktørene i lærerutdanning og skole?
- 3) Hvordan kan studenter og elevers synspunkter bidra til å videreutvikle gode lærings- og undervisningsstrategier som støtter unges identitetsutvikling som demokratiske medborgere?

Denne studien skal være et bidrag inn i diskusjonen om elever sitter igjen med det de har behov for, slik at de kan være med på å bringe demokratiet videre fremover. Denne kunnskapen elever besitter etter tiårig skolegang, handler ikke bare om grunnskolelærere klarer å dra demokrati og medborgerskap inn i alle fag, men også hva disse grunnskolelærerne har blitt lært opp til å gjøre. Derfor er det nødvendig å se på utdanningens ledd, for å se om det er noen ledd som har behov for ytterligere oppmerksomhet, og om det er noe som avdekkes underveis. Utdanningens ledd blir i denne studien beskrevet i figuren under, som en prosess hvor alle ledd er avhengig av hverandre, hvor elevens utdanning og oppfatning av den blir preget av disse leddene.



Figur 1 Utdanningens ledd, fra emneplaner i grunnskolelærerutdanningen til elevens oppfatning av egen utdanning i demokrati og medborgerskap.

Ettersom jeg ikke kan utelukke det ene eller det andre, men se etter tendenser i forholdene mellom leddene blir dette et stort datamateriale. Dette skal til sammen bidra til å kunne samle en forståelse for tendensene i de ulike forholdene.

1.3 Avgrensning

Datamaterialet som er brukt i denne masteroppgaven, er kun til stede for å gi uttrykk for tendensene for hva som foreligger i de forskjellige leddene innenfor utdanning.

Avgrensingen i datamaterialet foreligger i de store muligheter for å gjøre et større forskningsprosjekt innenfor alle de tre forskningsspørsmålene. Det hadde kunne bidratt til en større forståelse for hva de ulike svarene jeg har kommet fram til gir uttrykk for. Ettersom dette kun er en masteroppgave, har jeg valgt å forholde meg til overflaten i materien i datamaterialet. Jeg har blant annet valgt å kun inkludere tre semistrukturerte intervjuer, da dette er nok for å belyse noen meninger og tanker blant grunnskolelærere. Jeg kan ikke vite med svarene fra disse tre grunnskolelærerne om dette dekker majoriteten, men de er med på å gi en stemme fra grunnskolelærerne. Jeg har også brukt den kvantitative undersøkelsen BRIDGES har utført blant 906 grunnskolelærere, og lærerundersøkelsen fra 2020. Her kan jeg hente ut majoritetens svar, mens de tre grunnskolelærerne bidrar med tre forskjellige tanker, og syn på hvordan demokrati og medborgerskapsundervisning gjennomføres i grunnskolen. Jeg kunne valgt å intervju grunnskoleelever og lærerstudenter for å gå videre ned i dybden, men har avgrenset dette til å forholde meg til elevundersøkelsen og studentundersøkelsen. Her får jeg majoritetens svar, mens svarene går mindre i dybden enn det de tre grunnskolelærerintervjuene gjør. Videre i analysen har jeg lagt inn en begrensning i dokumentanalysen der jeg kun ser på tre forskjellige fag i grunnskolen, samfunnsfag, norsk og engelsk, sammen med den overordnede delen i LK20. I metaanalysen for grunnskolelærerutdanningen har jeg i tillegg til fagene som er analysert i LK20 sett på pedagogikk og elevkunnskap (PEL) og praksis. Dette er fag og emner som gir god bredde i både nasjonal og internasjonal kontekst, som vil være relevant for studien min.

1.4 Tidligere forskning

Igjennom forskningen til Biseth, Svenkerud, Magerøy og Rubilar (2022) blir vi mer kjent med hvordan tverrfagligheten LK20 legger opp til, ikke eksisterer på samme måte i lærerutdanningen og dens emneplaner. Jeg velger å presentere denne forskningen på bakgrunn av at demokrati og medborgerskap er en del av de tre tverrfaglige temaene i LK20, og at resultatene Biseth et al. (2022) bidrar med gir mening til denne studien i forhold til emneplanene jeg har analysert i denne masteroppgaven. I tillegg har denne forskningen til Biseth et al. (2022) gjort ulike undersøkelser som handler om studenters

syn på hvordan lærerutdanningen blir gjennomført, i forhold til hva de møter i sin fremtidige jobb som grunnskolelærer.

Biseth et al. (2022) nevner at det er lovfestet i rammeplanen for grunnskolelærerutdanningen at lærerutdanningen må kunne endre seg for å kunne møte de kravene og målene som er i læreplanen for skolen, og at læreplanen (LK20) derfor må syntes i emneplaner i grunnskolelærerutdanningen. Rammeverket i seg selv har heller ikke noen konkrete bestemmelser for hvordan tverrfaglig didaktikk og metoder skal gjennomføres, og dette blir opp til hver enkelt lærerutdanning å implementere (s. 6). Forskningen Biseth et al. (2022) legger frem, viser til at lærerstudenter forstår viktigheten av å jobbe tverrfaglig i skolen, men har lite erfaring med tverrfaglige arbeidsmetoder i lærerutdanningen (s.6). Det kommer også frem at de fleste lærerutdannere underviser tverrfaglige perspektiver i egne fag, uten at de utfører tverrfaglighet i praksis i samarbeid med andre fag med viljen til å lære av sine kollegaer. En grunn til lite tverrfaglig samarbeid hevder Biseth et al. (2022) er at rammeplanen for grunnskolelærerutdanningen kom ut i 2017, før LK20 ble implementert i grunnskolen, og at kunnskapsdepartementet ikke har uttrykt behovet for å inkludere dette i rammeplanene for grunnskolelærerutdanningen (s.8). Et annet viktig poeng Biseth et al. (2022) drar frem i denne artikkelen, er at grunnskolen og universiteter har ulike akademiske tradisjoner, og at disse tradisjonene derfor ikke blir plukket opp av studentene. grunnskolelærere ser på tverrfaglighet som å slå seg sammen med andre lærere, som da underviser i ulike fag (s.10). Studentene forventer at det som skjer i skolen skal læres i grunnskolelærerutdanningen, og i det beskriver Biseth et al. (2022) at det skjer en kollisjon mellom institusjonenes tradisjoner. Det er derfor nødvendig å bygge bru med et godt samarbeid mellom disse institusjonene for å kunne forminske dette sjokket, og for å utdanne etter det grunnskolelærere kommer til å trenge for å møte fremtidens krav. Denne artikkelen til Biseth et al. (2022) bidrar med et godt grunnlag for perspektiver som kommer til syne i denne masteroppgaven.

1.5 Oppgavens oppbygging

I denne masteroppgaven har jeg valgt å fokusere på tre store kapitler samt innledning og konklusjon. I teorikapittelet som kommer fortløpende etter innledning, blir det presentert ulike perspektiver for å kunne forstå demokrati og medborgerskap. I tillegg har jeg valgt å inkludere OECD Learning Framework 2030, for å legge frem hva som trengs i utdanningen i dag for å møte fremtidens utfordringer. Mot slutten av

teorikapittelet blir det presentert ulike perspektiver som er med på å påvirke utdanningen til grunnskoleelever. Dette kan virke positivt eller negativt inn på det OECD mener de må kunne for å videreutvikle og forstå den verden de er en del av. I metodekapittelet presenterer jeg de delene analysen består av, med påfølgende teorianker til den overordnede metoden jeg bruker i denne masteroppgaven, Mixed Methods. I analysen har jeg valgt å inkludere drøfting mot det teoretiske rammeverket i tillegg, da datasettet jeg har blir for stort til å dra dette inn i et eget kapittel. I konklusjonen vil jeg dermed komme med resultatene fra datasettet og hensikten med denne studien.

2 Teoretisk rammeverk

Dette teoretiske rammeverket skal være med på å forankre mitt formål med studien, og forskningsspørsmål. Teoretiske bidrag presentert her skal bidra til drøftingen rundt analyser og funn presentert i eget kapittel, samt begrepsavklaringer.

Begreper som vil fremstå som grunnmuren i dette kapittelet er identitet og identitetsutvikling, og demokrati og medborgerskap. De begrepene vil være med på å belyse ulike konsekvenser ved identitetsutvikling, og hva det vil si å undervise og bli undervist i demokrati og medborgerskap i skolen. Begrepene er presentert hver for seg i egne underkapitler sammen med ulike konsekvenser for demokrati, medborgerskap og identitetsutvikling i skolen. For å kunne bidra til forståelse og synsvinkler inn i analysekapittelet er det nødvendig å se dypere inn på ulike teorier som skal hjelpe meg med dette. Både identitet og identitetsutvikling, og demokrati og medborgerskap er komplekse begreper. Jeg vil vise til flere teorier for så å komme frem til begrepsavklaringer jeg kan bruke i analysen.

2.1 Demokrati og medborgerskap

Demokrati og medborgerskap som begreper er også komplekst, og har stor uenighet i forskningsmiljøet da det endrer seg etter formål. For å kunne bidra inn i denne diskusjonen er det viktig å se på hva som foreligger av ulike teorier.

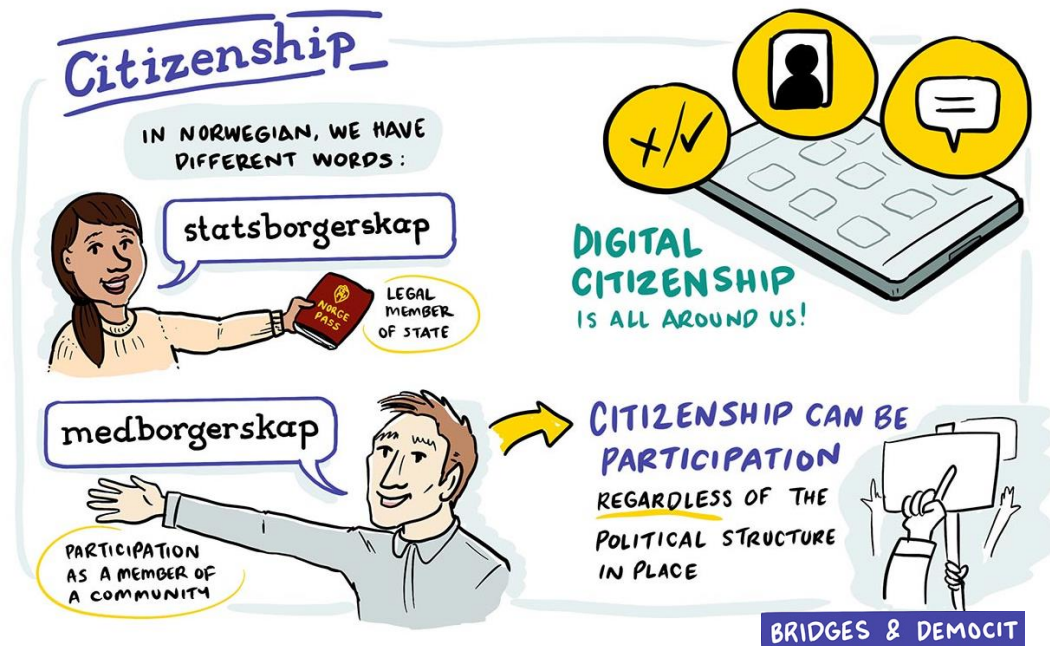
Denne delen vil kunne hjelpe meg inn i analysediskusjonen, ved å få frem ulike perspektiver av hva demokrati og medborgerskap er og hvordan det kan, og burde brukes i undervisningen.

I det norske demokratiet sitt formål, er demokrati direkte oversatt til folkestyre (stortinget, 2020). Det norske demokratiet er basert på Rousseau sin idé om folkesuverenitet, der alle mennesker er født frie og like, og makten skal beholdes folket, som er alle landets borgere over 18 år (stortinget, 2020).

Vi kan også bevege oss mot den overordnede delen av læreplanen, der demokrati og medborgerskap har betydelig innpass. Her sitert fra opplæringens verdigrunnlag om demokrati og medvirkning. «Et demokratisk samfunn hviler på at hele befolkningen har like rettigheter og muligheter til å delta i beslutningsprosesser» (UDIR, 2017, s.8).

Demokrati i statelig forstand betyr at makten ligger i folket, og at folket skal ha like muligheter til å være med å dele på denne makten.

I den overordnede delen beskrives medvirkning som noe folket gjør, og i den forstand kan legges i begrepet medborger.



(Illustrasjonen kan ikke kopieres, og er beskyttet av åndsverkloven)

Stray hevder at det er forskjell på statsborger og samfunnsborger/medborger;

Statsborgerskap er en status som henger sammen med de juridiske rettighetene en innehar som borger av en nasjon. Statusen som samfunnsborger gir rettigheter som vi kan beskrive som representative. (...) En rolle som de fleste teoretikere er enige om at kan og må læres (Stray, 2014, s. 655-656).

Videre deler Stray (2014) at rollen som medborger er uavhengig statusen som medborger som nevnes over, inn i fire forskjellige aspekter; at rollen har et normativt innhold, at rollen har handlingsrom for deltakelse, at den normative forståelsen av rollen kan variere, og at medborgerskap kan læres (s. 656). Det at rollen har et *normativt innhold* har med hvordan en medborger forvalter sin rett til å være en demokratisk deltaker, utfra normer satt i samfunnet. Stray (2014) nevner at det finnes regler i samfunnet for hvor langt man kan gå for å få frem sine meninger om hvordan systemet fungerer. Dersom en elev er uenig i hvordan kommunen bruker pengene, er det fullt mulig å skrive leserinnlegg eller brev/mail til rådmannen for å ytre denne meningen. Men om denne eleven begynner å dra det over til å bli personlig, der det forekommer hatytringer og andre trusler mot rådmannen, er ikke det ok. *Handlingsrommet for*

deltakelse gjør at rollen som medborger ikke kommer an på status, men på friheten til å kunne ytre seg ut ifra samfunnet borgeren er en del av. En elevs mening skal dermed være like viktig som den voksnes, og skal tas på alvor. *Den normative forståelsen* kan endres underveis ettersom hvordan synet på deltakelse endrer seg. Dette har mye med hvordan myndighetene ønsker at deltakelse skal være, og som kan endres i takt med hva myndighetene mener er en rett og gal måte å være en deltaker på. Det siste aspektet om at *medborgerskap kan læres*, handler om at vi kan lære hvordan vi skal være en medborger. Det gjør også at vi kan lære elever hvordan de kan bli morgendagens elever. Dette henger også sammen med den normative forståelsen, og dersom myndighetene endrer hvordan de ønsker at befolkningen skal bryte med metoden de er deltaker på, kan dette læres. Det viktigste i dette handler om at skolen har en unik samfunnsoppgave, å utdanne elevene til deltakende borgere. Det demokratiet vi har, slik vi kjenner det her i Norge, er avhengig av å få nye generasjoner som er lært opp til å styre landet videre. Den teknologiske utviklingen går i høy fart, noe som gjør at morgendagens generasjoner må bli lært opp til å kunne håndtere mer komplekse situasjoner enn vi må i dag. Det innebærer at regjeringen må tenke fremover og forsikre at rett valg blir tatt innenfor utdanning og forskning. Det å lære elevene opp til å bli gode medborgere som skal bringe vårt demokrati videre er nedfelt i formålsparagrafen i opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet, 1998, §1-1), noe som plikter skolene til å inkludere demokratiundervisning. Det står at opplæringen skal fremme demokrati, og at elevene skal utvikle holdninger og kunnskap til å mestre livene sine slik at de skal kunne delta i fellesskapet i samfunnet. I tillegg står det at elevene skal lære å tenke kritisk, handle etisk og miljøbevisst, som skal gi de ansvar og rett til medvirkning. Dette er i takt med det Stray (2014) mener at demokrati og medborgerskap må og kan læres, og at skolen er essensiell i dette arbeidet. Selv om Stray (2014) implisitt her nevner medborgerskap, vil jeg legge til demokrati i tillegg for å legge vekt på at et demokrati ikke kan ta plass uten medborgere.

Hva som innebærer å være en medborger ligger hos enkeltmennesket, og ikke kollektivt. Flesteparten av alle mennesker på jorden har et statsborgerskap, som tilsier hvor i verden tilhørigheten ligger. Det å være medborger hører sammen med egen identitet og danning, og ansvar for hvordan vi opptrer i samvær med andre. Selv om medborgerskap handler om eget ansvar, kan vi heller ikke være medborgere alene ifølge Korsgård (2008):

Medborgerskap er ikke et individuelt identitetsbegreb, men et kollektivt. Man kan ikke være medborger for sig selv, det kan man kun være sammen med andre (s. 25).

Det å være en medborger ligger hos enkeltmennesket, men blir konstruert i fellesskap, uten andre mennesker vil det ikke være noen grunn til å være en medborger. Mennesker må bidra der det finnes et fellesskap. Dette Korsgård (2008) skriver om identitet i sitatet over, handler om den kollektive identiteten til mennesker innenfor et område, og hva som forventes av medborgere der. Mer om identiteter blir beskrevet under i eget kapittel.



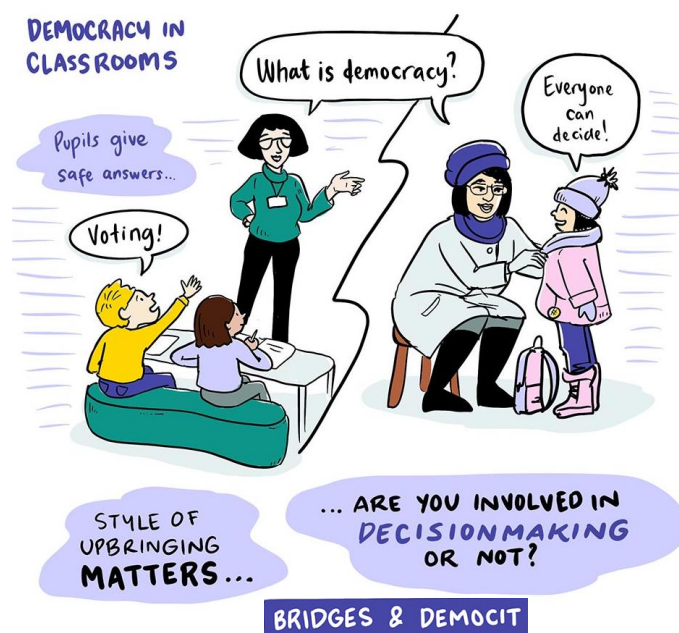
(Illustrasjonen kan ikke kopieres, og er beskyttet av åndsverkloven)

Torres (1998) nevner på det at dette fellesskapet, mer direkte mangfoldet som Korsgård (2008) snakker om, som nødvendig for at demokratiet skal fungere, og at skolen er essensiell i dette arbeidet. Videre deler Torres (1998) demokrati og medborgerskap inn i struktur og innhold for å forstå hvordan det er mulig å verne om mangfoldet og demokratiet i fellesskap. Der demokrati som *struktur* er beskrevet som strukturene i samfunnet som for eksempel styresett, valg, og maktfordeling. Regjeringen er avhengig av flertallet for å få gjennomslag, derfor er det viktig at mangfoldet eksisterer slik at det ikke blir et diktatorisk styre av landet. Demokrati som *innhold* handler om hvordan menneskene oppfører seg, og det medborgerskapet de har i samfunnet. Westheimer (2015) beskriver videre tre nivåer om medborgerskap.

Joel Westheimer (2015) beskriver det å være medborger på tre forskjellige nivåer; *den personlig ansvarlige medborger, deltagende medborger og den rettferdighetsorienterte medborger*. Disse medborgernivåene blir delt inn etter hvor mye man bidrar med som borger i samfunnet. Det kan tenkes at det å være en deltagende medborger kun handler om å stemme ved valg, og først da kan kategoriseres som medborger, men igjennom Westheimer (2015) sine nivåer kan vi se andre tendenser. Det handler ikke om at et menneske kun er en av disse heller, men at vi kan vandre mellom de igjennom ulike faser i livet. Denne modellen Westheimer (2015) illustrerer her er med på å vise hva slags medborgerutdanning vi må ha i skolen, avhengig av hva slags medborgere vi ønsker å ha i samfunnet vårt i fremtiden. *Den personlig ansvarlige medborgeren* handler ansvarlig i samfunnet vedkommende er en del av. Det kan være å stemme ved valg, følge lover og regler, resirkulere, betale skatt, hjelpe de som trenger hjelp, delta ved innsamlingsaksjoner, opptre ærlig og ansvarlig i samfunnet vårt (s. 39). *Den deltagende medborger* er en medborger som er aktiv i ulike organisasjoner som bidrar i samfunnet. Han/hun går aktivt inn for å finne metoder for å hjelpe de som trenger det, som for eksempel å starte innsamlinger eller matutdeling. Den deltagende medborger kan også starte med å rydde opp i naturen rundt oss, og vet hva som skal til for å starte opp med slike initiativer. Han/hun tar lederskap i de situasjoner som kan være med på å forbedre samfunnet, og gjør det som skal til for å lykkes. Den deltagende medborger vet hvilke systemer som finnes i samfunnet og hva som må gjøres for å få til endring (s. 39). *Den rettferdighetsorienterte medborger* ser kritisk på de systemene som finnes i samfunnet og klarer å se flere perspektiver på et problem. Han/hun utforsker strategier som skal kunne bidra til at grunnleggende årsaker til problemer blir mindre, og engasjerer seg i demokratiet for å utføre endringer. Strukturer som sosiale, politiske og økonomiske blir sett på som muligheter for endring, slik at det blir mer rettferdighet i samfunnet denne medborgeren er en del av (s. 39).

For at elevene skal kunne forstå demokratisk medborgerskap, er det viktig å få med alle perspektivene i utdanning med Westheimer (2015) og Stray (2014) sine modeller. I John Dewey (2016) sitt demokrati-ideal, betyr utdanning mye for at alle skal kunne bidra i demokratiet. Han skriver videre at dersom demokratiet skal fungere må alle de sosiale gruppene jobbe sammen, og det er derfor viktig at alle har samme forutsetninger til å klare dette (Dewey, 2016). I lys av dette er demokrati og medborgerskapsundervisning viktig for at vi får like forutsetninger, slik at de får like

muligheter til å delta i demokratiet, uavhengig sosioøkonomisk bakgrunn (s. 82-83). Dette hevder også Biseth et al. (2021) er mulig dersom elevene med lavere sosioøkonomisk bakgrunn får opplæring i demokrati og medborgerskap. Gollob et al. (2010) arbeider videre med dette perspektivet ved å påpeke den viktige betydningen av at elever i et demokratisk samfunn må få en verktøykasse med kompetanser og ferdigheter. Denne verktøykassen burde bestå av; dømmekraft, hvordan kunne bruke ulike metoder for å behandle informasjon, vite hvordan politiske beslutninger og handlinger blir gjort og viktigheten av å forstå politikk. (Gollob et al., 2010) Denne verktøykassen Gollob et al. (2010) beskriver, kan ifølge min tolkning være det Dewey (2016) mener disse like forutsetningene burde bestå av. For at elever skal konstruere denne verktøykassen er det viktig at det legges til rette for dette i skolen, slik at den kan bygges på underveis. Her er også hjemmet viktig, slik at verktøykassen blir gyldiggjort, utviklet videre og tatt vare på.



(Illustrasjonen kan ikke kopieres, og er beskyttet av åndsverkloven)

Styringsdokumenter, Stray (2014), Westheimer (2015), Dewey (2016), Gollob et al. (2010) og Biseth et al. (2021) er her med på å gi en oversikt over hva som skal til for å bli, og være en demokratisk medborger i samfunnet vårt. De bygger på og utfyller hverandre, noe som er med på å gi en bredere forståelse rundt dette komplekse begrepet demokrati og medborgerskap. Det er ikke bare å gi et kort bilde rundt hva dette begrepet består av, men har faktorer som spiller inn underveis. Dette gir meg et større perspektiv

rundt hva disse faktorene er, og hva det vil si å være i et demokrati som en medborger videre inn i analysen. Ifølge Koritzinsky (2021) er det viktig at det læres opp til demokrati og medborgerskap i praksis, som han nevner det står i LK20. Derfor er det essensielt at elevene ikke bare læres opp om hva demokrati er for å kunne bli en demokratisk borger når de vokser opp, men at det læres i praksis i skolen. Det står lite om hvordan dette skal gjøres ifølge Koritzinsky (2021), derfor har skolene et stort ansvar å finne ut av metoder for å gi elevene dette. Dette kan være med på å fylle på i verktøykassen som Gollob et al. (2010) nevner over, som også kan bidra til at de kommende generasjoner kan forstå hvordan demokratiet skal og burde drives fremover.

Koritzinsky (2021) nevner at det er inkludert elevråd og andre rådsorganer i Formålet med utdanningen i overordnet del. Dette skal gi en liten pekepinn på hva som kan gjøres, men at det kan gjøres i større grad i skolen enn dette (Koritzinsky, 2021). Dette stemmer overens med det Stray (2014) nevner om at demokrati og medborgerskap er noe som kan og bør læres, og at den normative forståelsen av det kan endres ved at myndighetene styrer elever i den retningen de ser for seg for fremtiden. Ved å konstruere LK20, beskriver de også hva slags medborgere Norge trenger i fremtiden i formålet med utdanningen. Utdanningen var langt fra det den er i dag med LK20 for ti år siden, men igjen var ikke utviklingen på langt nær den samme for ti år siden heller. Vi mennesker må endre oss hele tiden for å tilpasse oss utviklingen som skjer hurtig i den globaliserte verden.

2.2 Ulike konsekvenser for demokrati, medborgerskap og identitetsutvikling i skolen

Da ny læreplan ble iverksatt i 2020, lå det til grunn at det norske demokratiet har behov for nye kompetanser blant de kommende generasjoner. Ut ifra Læreplanverket Kunnskapsløftet 2020 (LK20), kan vi si at disse nye kompetansene handler om at dannelsen til eleven skal forstås i et bredere perspektiv. Det skal læres på et bredere nivå igjennom dybdelæring. Eleven skal lære om seg selv på et dypere nivå, og bli dannet i et samfunnsperspektiv der de tverrfaglige temaene står i sentrum; folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling.

De tre tverrfaglige temaene i læreplanverket tar utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer som krever engasjement og innsats fra

Disse samfunnsutfordringene ser vi allerede konturer av når vi plutselig sto midt oppi en pandemi, da Covid-19 slo til i Norge i begynnelsen av 2020. Her måtte vi omstille oss og ha bredere forståelse for hverandre. Elevene måtte ha hjemmeskole og kunne derfor ikke møte venner som normalt, og fokus på psykisk helse ble avgjørende for mange. Denne omstillingen var ikke Norge klar for, vi manglet sykepleiere, utstyr på sykehusene og i tillegg sto vi oppi en «psykisk helse – pandemi». Få av oss har verktøy for å håndtere en hverdag alene med tankene, eller verktøyene for å hjelpe andre. Vi var i en uforutsett global pandemi ingen land var klare for, uten forutsetninger til å forstå oss på eller håndtere dette fort.

Disse tre tverrfaglige temaene har hensikt i å gjennomsyre alle fag, slik at elever skal kunne se løsninger i de ulike nivåene lokalt, nasjonalt og globalt raskere, og forstå hvordan ting hører sammen. LK20 inkluderer og adresserer kompetanser og ferdigheter det tjuførste århundre ser ut til å kreve av fremtidige generasjoner.

I denne delen vil jeg gå inn på hva slags kompetanser som kreves for det tjuførste århundre, og hva slags risiko utdanning har for vårt fremtidige demokrati. Men for å forstå hvordan identitetsdannelse foregår i demokratiundervisningen i skolen, er det viktig å legge til grunn hva som legges i identitetsbegrepet.

2.3 Identitet og identitetsutvikling

Når det kommer til identitet er det ulik forskning, noe som gjør det vanskelig å finne en endelig definisjon. I denne studien velger jeg å bruke Jordet (2020) sin definisjon av Identitet, som han hevder ligger nær selvet-begrepet (s. 82). Identitet er noe alle har på forskjellige nivåer, den formes av de ulike periodene i livet og er i konstant endring. Den blir konstruert og tilegnet sammen med andre, enten det er familie, venner, institusjonelt betinget, eller om det er statlig. Identitet kan settes sammen med de fleste begreper som handler om fellesskap, som for eksempel globaliseringsidentitet. Denne sistnevnte identiteten har kommet frem i lyset av den teknologiske utviklingen og sosiale medier.

Giddens (1996) påpeker også at en persons identitet handler om selvet, og hva det tenker om seg selv. Svar på eksistensielle spørsmål vil kunne bestemme hvordan mennesket ser på seg selv, og dermed formes identiteten ut fra det (s.68). Ifølge

Jørgensen (2016) finner vi fire nivåer i den menneskelige identitet: *jeg-identitet*, *personlig identitet*, *sosial identitet*, og *kollektiv identitet* (s. 309). Dette er forskjellig fra Giddens (1996) da han kun har med selv-perspektivet som går her under jeg- og personlig identitet. *Jeg-identitet* er en identitet som er ankret til selvet vårt, som ligger nedenfor bevisstheten til mennesket (Jordet, 2020, s. 84). *Personlig identitet* ligger i bevisstheten vår og er kjennetegn for hvem vi er som menneske. Denne blir preget av verdier vi ønsker å ha for livet vårt og hvem vi vil være (s. 84). *Sosial identitet* handler om hvordan vi opptrer sammen med andre, hvordan vi velger å fremstå og behøver ikke å være det samme som jeg-identiteten eller den personlige identiteten. I vår sosiale identitet spiller vi ut en rolle om hvordan vi ønsker å være i forskjellige sosiale settinger. Herunder velger vi også hvilke sosiale grupper med hvilke normer, verdier, roller og idealer vi vil høre til. Det betyr også at vi kan plassere mennesker i forskjellige stereotypiske grupper, som er forklarende for hvordan akkurat det mennesket burde oppføre seg innenfor sin gruppe (s. 84). *Kollektiv identitet* er de store linjene for hvem man er innenfor større grupper som; hvor vi er statsborger, hvilken etnisk tilhørighet vi har, hvilket språk vi snakker, hvilken kultur vi er en del av og vår religiøse tilhørighet. Denne identiteten kan forekomme nasjonalt og globalt (s. 84).

Igjennom disse fire identitetsnivåene veves selvbegrepet inn i et videre identitetsbegrep som rommet helheten. Dermed kan begrepet identitet og identitetsdannelse forstås som et overordnet begrep som rommer helheten i individets sosialisering- og dannelsesprosesser, og hvor psykologiske og sosiokulturelle prosesser veves sammen (s. 84).

Ut fra dette perspektivet til Jordet (2020) kan det tenkes at identitet blir formet og konstruert i fellesskap med andre, da disse sosialisering- og dannelsesprosessene tar plass i fellesskapet. Derfor må vi også se på identitet i skolen. Den personlige og sosiale identiteten blir konstruert og formet i sosialiseringprosesser, og skolen er en institusjon der nettopp dette skjer. Elevene blir utsatt for oppgaver de har mulighet til å mestre og dersom de mestrer dette, vil de få en forsterket mestringsfølelse som gjør at de får positive følelser om seg selv. Dette betyr mye for den personlige identiteten og persepsjonen av seg selv. Utviklingen av denne forståelsen vil være under endring under hele skolegangen, fordi vi er og lærer sammen med andre, og alle har forskjellige holdninger og meninger om hvordan noe burde være og hvordan ting skal løses. Derfor er det viktig å legge til rette for mestring i skolen (Lillejord,

Manger, Nordahl, 2015, s. 137). Det er også viktig at læreren kan hjelpe eleven til å bli en aktør i eget liv, og dermed kunne være en bidragsyter til å utvikle og styrke elevens selvbylde. (s. 138). For å bli en aktør i eget liv definerer OECD og partnerskapet for 21st. Century skills viktigheten med utdanning tilpasset fremtidens utfordringer.

2.4 Kompetanser som kreves for det tjuetførste århundre

I følge Imsen (2020) har en rekke land samarbeidet om å utarbeide en felles forståelse for hvilke kompetanser det tjuetførste århundre har behov for, og i hvilke rammer opplæringen bør foregå. Norge er ikke lenger et samfunn som trenger kunnskap eller

informasjon i utdanningen, men kompetanser. Digital revolusjon, demokratisk deltakelse og økonomisk verdiskapning gjør at vi har behov for dypere kompetanser enn før (Imsen, 2020, s. 399- 400).

Det Imsen (2020) drar frem her er konseptet '21st Century Learning', og handler om hva elevene burde lære som gjør de rustet til å møte det 21. århundre. Dette ble satt i gang fordi det var på tide å fremme nye kompetanser i skolen, i tillegg til å åpne opp for kommunikasjon rundt hva opplæringen burde inneholde (Imsen, 2020, s. 400). 21st Century skills ble først introdusert ved partnerskapet for 21st century skills framework for 21st century learning i 2009, med presidenten for partnerskapet Ken Kay i spissen. Partnerskapet er blant annet bygget på store amerikanske bedrifter, samarbeidsorganisasjoner, lærere og institusjoner sammen med foreldre,

Figur 2 21st Century skills framework
(Beilanca & Brandt, 2010, 150 of 7824)

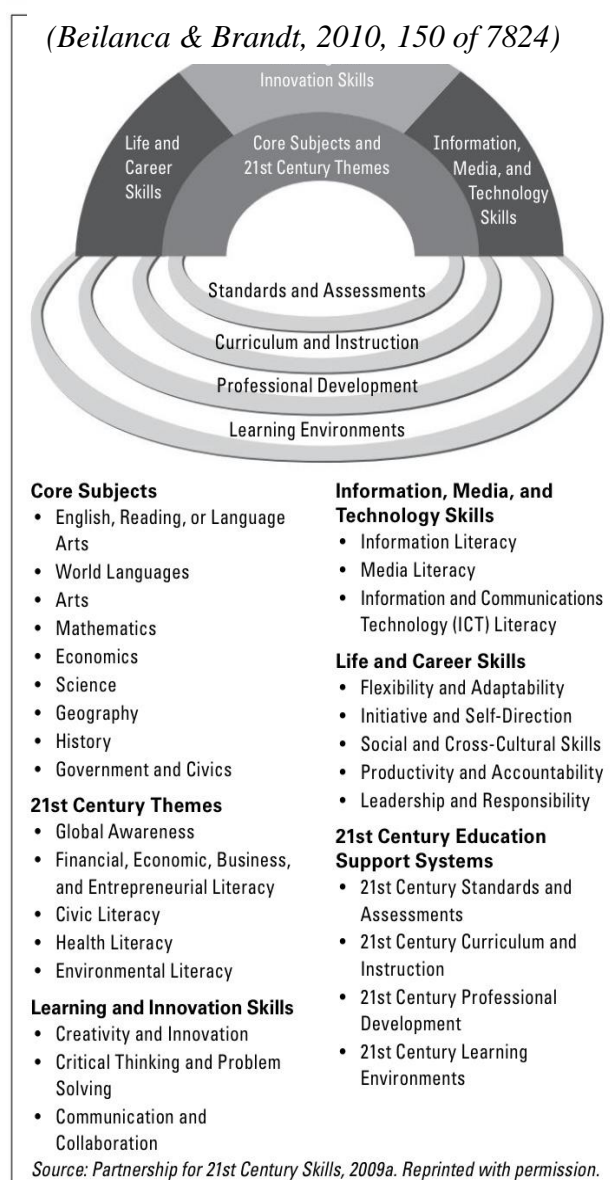


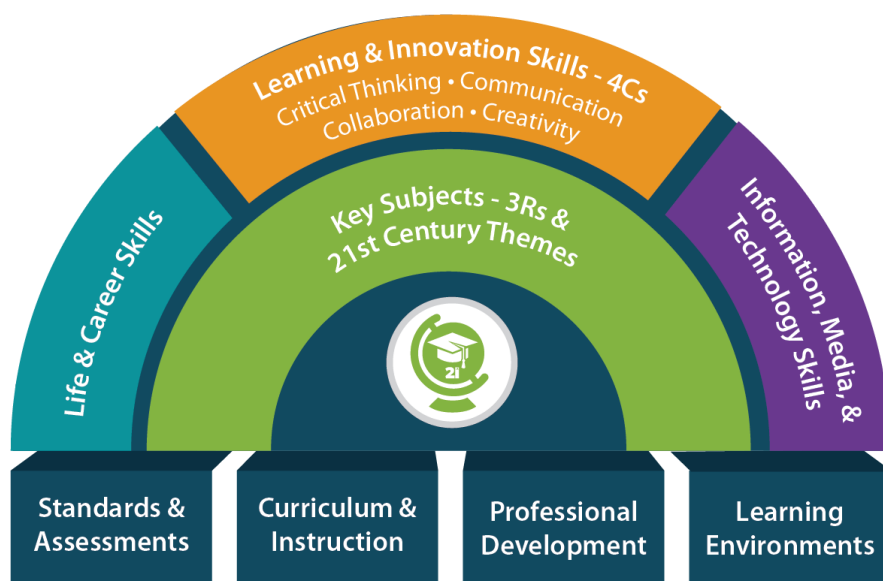
Figure F.1: The Partnership for 21st Century Skills Framework for 21st Century Learning.

samfunnsforkjempere og beslutningstakere ifølge Ken Kay (Beilanca & Brandt, 2010, 258 of 7824). Dette preger modellen, da denne er laget for behovet i USA og hva de har behov for i fremtidens medborgere.

Twenty-first-century skills are the ticket to moving up the economic ladder. Without 21st century skills wage, century skills, people are relegated to low-low-skill jobs. Proficiency in 21st century skills is the new civil right for our times.
-Ken Kay
(Beilanca & Brandt, 2010, 180 of 7824)

Ken Kay beskriver her i forordet at dersom ikke 21st century skills blir iverksatt for alle i skolen, mister elever muligheten til å konkurrere seg inn i et stadig tøffere arbeidsliv, der de som innehar ferdighetene arbeidslivet trenger får en økonomisk fordel. Han skriver også at ferdigheter i 21st century skills burde være en borgerrettighet å lære. Denne modellen skal beskrive med denne regnbueformen hva den trenger å hvile på av fundament og hva som trenger å omkranse fagene. Denne versjonen nedenfor viser dette noe enklere.

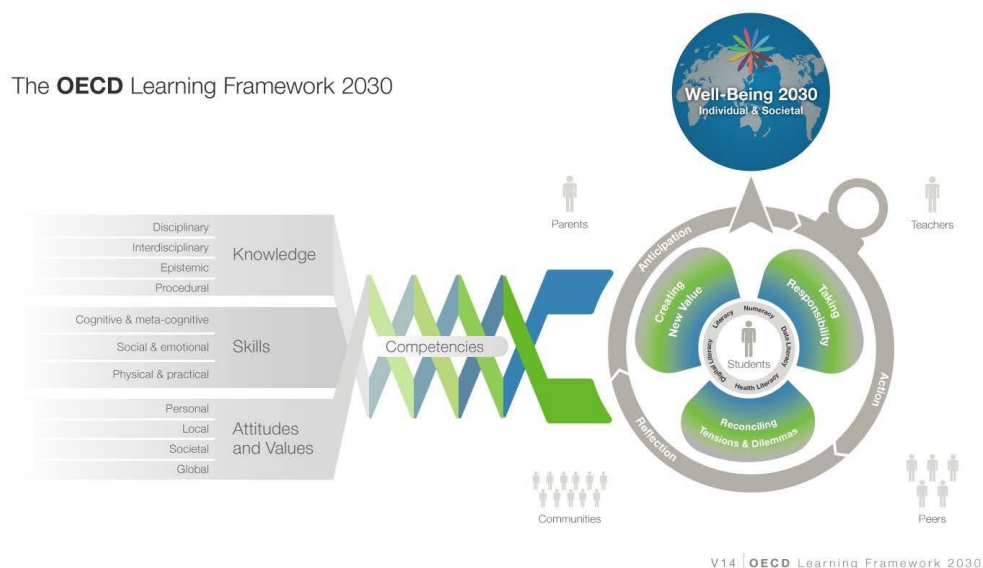
Figur 3 P21 framework (Battelle for kids, 2019, s.1)



© 2019, Battelle for Kids. All Rights Reserved.

Regnbuen trenger å hvile på byggeblokkene som vi kan kalle «rammeverket». Disse byggeblokkene skal være såpass stødig at regnbuen kan hvile på dem. De enkelte byggeblokkene består av standarder og vurderinger, læreplaner og instruksjoner, profesjonell utvikling og læringsmiljø som 21st. Century education support system beskriver over i figuren hentet fra Beilanca & Brandt (2010). De to regnbuene kan sees på som at den ytterste ringen må være på plass for at den innerste skal fungere, og at elevene får den læringen de har behov for. Som vi ser på figuren over, i den ytterste oransje delen finner vi kompetansene som kreves for det 21. århundre. Disse er kritisk tenkning, kommunikasjon, samarbeid og kreativitet. Dette sammen med ferdighetene innenfor livet og videre karriere, og ferdigheter innenfor informasjon og media skal være med på å ruste eleven for fremtiden. Dersom vi ser på den fra motsatt side trengs fagene, 21st century temaer og de tre R-ene i utdanning; respekt (respect), ansvar (responsibility) og forhold (relation) for å kunne utvikle de forskjellige ferdighetene i den ytterste ringen. Begge ringene bygger på hverandre for å bli sterkere, akkurat som vi mennesker bygger opp oss selv ved å ha mennesker rundt oss for å bli sterkere. Dersom ikke fagene eksisterer er det vanskelig å lære ferdigheter, da det er nødvendig å ha noen knagger å henge de på. Selv om denne modellen for 21st. Century skills framework er fremstilt av partnerskapet i USA, og er satt søkelys på det de trenger i fremtiden der, så har OECD også lagt frem et learning framework for 2030, som de videre har utviklet til å hete OECD learning compass 2030.

Figur 4 The OECD Learning Framework 2030 (OECD, 2018, s. 4)



Denne modellen er hentet fra den opprinnelige OECD learning framework 2030, og beskriver hvordan kunnskap, ferdigheter og verdier blir til kompetanser som skal møte eleven når den utvikler de ulike forståelsene rundt helse, digitale medier, data, matematikk, og literacy (literacy i denne konteksten handler om en felles forståelse), som da blomstrer ut i verdier, ansvar og det å kunne forene spenninger og dilemmaer som oppstår mellom mennesker og stater på jordkloden. Dette skaper igjen forventinger, handling og refleksjon blant elevene, som skal være med på Well-being 2030 prosjektet til OECD (OECD Better Life Index). For å finne ut hvordan de ulike landene ligger an, har OECD (2020) spurt elever og studenter i hele verden om elementer som hushold, inntekt, jobb, samfunn, utdanning, miljø, samfunnsengasjement, helse, livstilfredshet, trygghet og balanse mellom jobb. Dette gjør at Learning Framework 2030 er en viktig bidragsyter for å få disse elementene opp i land som scorer lavt i undersøkelsene. OECD har delt en visjon for hvordan utdanning skal kunne se ut i 2030, og den skal bidra til forståelse for hva OECD ønsker med learning framework 2030.

We are committed to helping every learner develop as a whole person, fulfill his or her potential and help shape a shared future built on the well-being of individuals, communities and the planet (OECD, 2018, s. 3).

For OECD er denne visjonen verdensomspennende, og dette er noe de ønsker for hver eneste student og elev i verden, slik at de som vokser opp i dag skal få en fin fremtid.

The OECD education 2030 contributes to the UN 2030 Global Goals for Sustainable Development (SDGs), aiming to ensure the sustainability of people, profit, planet and peace, through partnership (OECD, 2018, s. 3).

Det betyr at OECD learning framework er en bidragsyter inn i FN's bærekraftsmål for utdanning, noe som gjør at den blir mer aktuell for alle land, og ikke bare OECD landene. Det er lett å se sammenhenger mellom OECD learning framework 2030 og 21st century skills fra det amerikanske partnerskapet som er presentert over. Begge rammeverkene er fokusert på at noe må endre seg fort i skolen, da verden beveger seg hurtig fremover, og de kompetansene som trengtes i 2015 er barnemat i forhold til det som trengs i 2022. Da kan vi tenke oss hvilke kompetanser vi har behov for i 2030 for at verden skal bevege seg fremover uten å skape store forskjeller mellom mennesker.

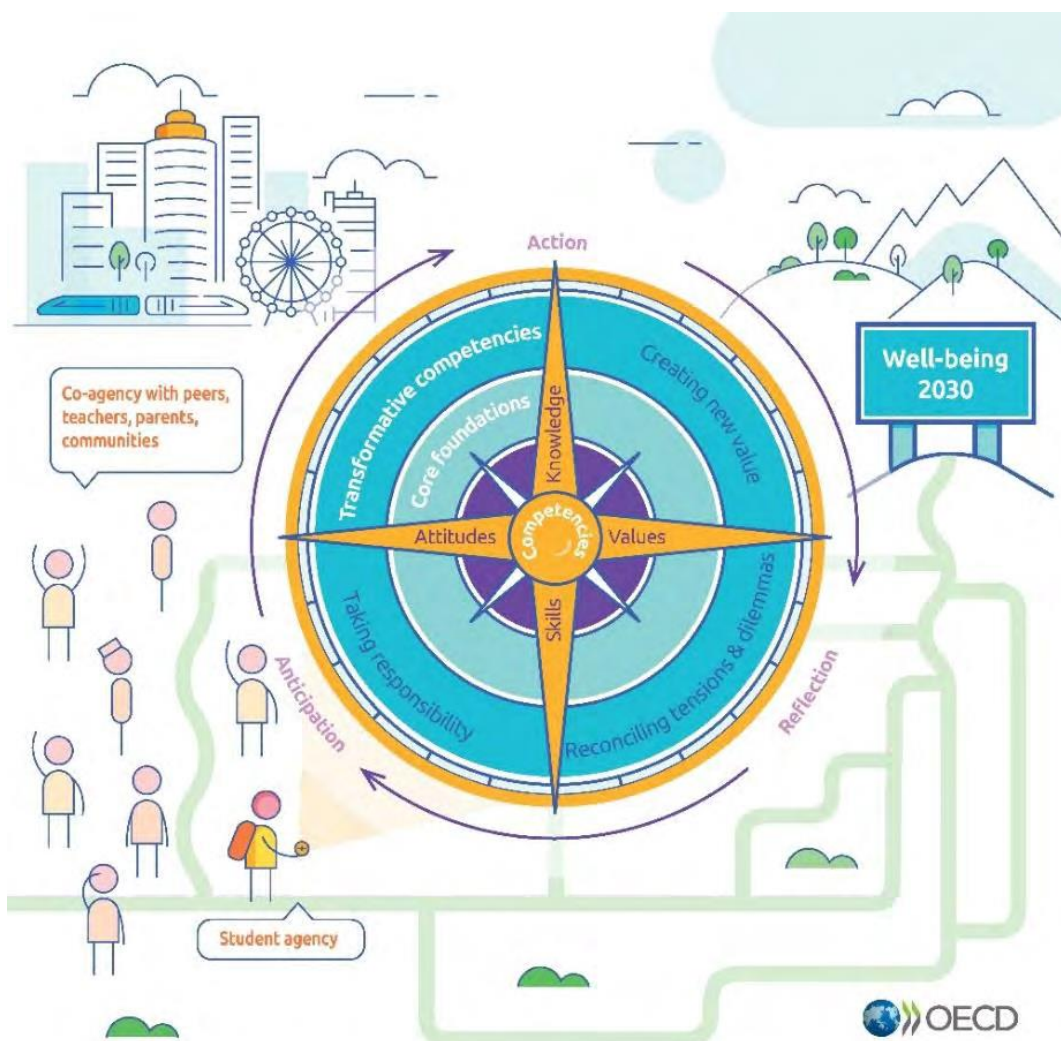
Dersom kun noen folkegrupper eller skoler innenfor et land eller mellom land implementerer idealene som OECD og partnerskapet presenterer, og andre holder tilbake, eller ikke har muligheten til å implementere, vil flere av FN`s bærekraftsmål for 2030 stå i fare. For eksempel har dette potensiale til å skape større forskjeller blant verdens befolkning, samtidig som spriket mellom rike og fattige land kan øke ved å sette mål om endring som presentert her. Dette kan skape like store negative ringvirkninger som positive ringvirkninger. Et stort spørsmål rundt disse målene er om alle land har kapasitet til å legge om læreplanen dersom den er regional, om den kun finnes som lokal vil det komme an på hvem som lager læreplanen. Som Ken Kay sitatet over nevner, trenger vi andre kompetanser for fremtiden for at verdens befolkning skal kunne melde seg på «lønnings-kampen» for å trekke frem et globalt perspektiv. Det globale perspektivet og konsekvenser med sine ringvirkninger er viktig å forstå inn i en kompleks fremtid for også Norge. Vi har behov for nye og bredere kompetanser over hele verden for at Norge også skal komme seg videre. Vi er en del av et verdenssamfunn, og dermed formes vår kollektive verdens identitet i fellesskap.

Ut ifra OECD learning framework 2030 utgitt i 2018, har OECD laget Learning compass 2030. Dette for å understreke det Andreas Schleicher, OECD direktøren for utdanning mener om at utdanning ikke lenger handler om å utdanne en enkeltelev, men lærer den opp i å navigere i en verden som er i stadig endring. Derfor trenger den enkelte elev et kompass som skal hjelpe den til å finne veien (OECD, 2019, s. 5). Med denne varianten for hva hver enkelt elev skal kunne, vil verden kunne endre seg i en større hastighet fremover der en fremtidig generasjon vokser sammen med endringen. Det er en stor endring fra tidligere, der endringen har vokst fra menneskene i større grad. Selv om enkelte mennesker har klart å henge med endringen, har også forskjellen mellom menneskene blitt større. Med dette kompasset, er det lov å håpe på en god fremtid for de kommende generasjonene dersom dette blir innlemmet i skolene. Dette kompasset snakker godt for seg selv, men den forteller om at elevene også trenger

å utvikle seg fra den enkelte kompetanse og at dette handler i stor grad om livslang læring.

Kompetanser strekker seg ut i de fire armene, der den enkelte elev må forstå hvordan kompetansen skal brukes, om det er igjennom verdier, kunnskap, holdninger, eller ferdigheter i møte med det ukjente.

Figur 5 OECD learning compass (OECD, 2019, s.15)



Igjen hviler kompetansene på kjernefundamentene som her beskrives av OECD som de fundamentale forholdene (verdier, kunnskap, holdninger og ferdigheter) for at dette skal funke, og at dette er en forutsetning for at elevene skal lære på tvers og forbi

læreplanene (OECD, 2019, s. 16). Her dannes fundamentene videre for neste lag i kompasset, og er så viktig at dersom dette fundamentet ryker, kan kompasset falle sammen. Dersom fundamentet er på plass gir det mulighet for å videre utvikle neste lag som handler om å videreutvikle kompetansene for å møte stadig nye utfordringer, samt ta ansvar, lage nye verdier og forene spenninger og dilemmaer som oppstår. For at elevene skal føle trygghet i å kunne gjennomføre dette trenger de mennesker rundt seg som bygger de opp, og hjelper de til å finne seg selv i en kompleks verden. Dette kaller OECD (2019) student agency.

Student agency is defined as the belief that students have the will and the ability to positively influence their own lives and the world around them as well as the capacity to set a goal, reflect and act responsibly to effect change. Student agency relates to the development of an identity and a sense of belonging. When students develop agency, they rely on motivation, hope, self-efficacy and a growth mindset (the understanding that abilities and intelligence can be developed) to navigate towards well-being. (s. 16)

Dette kan bli beskrevet som en av de viktigste bærebjelkene for eleven sitt individuelle liv; slik at den kan stole på at det er ok å sette mål, ta ansvar, reflektere og ikke minst føle at en kan bidra til endring. Det å høre til, er en god følelse som kan komme på flere plan, både sosialt og kollektivt, men også samfunnsmessig. Medborgerskap i samfunnet kan dermed bidra til at tilhørigheten til den enkelte øker, som en av faktorene innenfor konstruksjonen av egen identitet. Det er derfor viktig å forstå som lærer at det å undervise elevene i medborgerskap er en stor del av utviklingen av den framtidige, men også nåtidens tilhørighet og identitetsdannelse som beslektet til student agency (OECD, 2019, s. 16). OECD (2019) nevner også at når elever oppnår student agency har de større kapasitet til å påvirke sitt eget liv, men også påvirke verden de lever i og sammen med. I tillegg kunne sette mål, og forstå hva endring kan bidra til. I samhandling med andre oppstår co-agency, som bidrar til en utveksling av læring. Dette er en interaktiv prosess som bidrar til støtte blant mellommenneskelige forhold, som igjen gir trygghet i egen utvikling. Dette beskriver OECD som et større læringsøkosystem (OECD, 2019, s. 16).

Fullan et al. (2018) bidrar også inn i diskusjonen om læring tilpasset fremtiden og 21 århundre. 21st century learning har fire C-er mens Fullan et al. (2018) har seks C-er ved å legge til 'karakter' (character) og 'medborgerskap' (citizenship). Karakter handler om

å lære og lære, ta ansvar og ha selvregulering, mens medborgerskap inneholder det å kunne tenke som globale medborgere. Dette kan ha verdier som empati og medfølelse, i tillegg til å utvikle interesser til å ville endre gamle strukturer (Fullan et al., 2018, s. 42). De mener at ved å ha med disse to ekstra C-ene vil de gjøre elevene bedre utrustet til å håndtere mer komplekse utfordringer, og utvikle kvaliteter som skal hjelpe med å fremme de resterende fire C-ene (s. 44). Fullan et al. (2018) mener det er viktig å skape et felles språk for læringsprogresjonen for lærere, elever og foreldre. Derfor er det viktig å kunne praktisere, og ha felles målbarhet innenfor alle de seks C-ene Fullan et al. (2018) beskriver i sin bok om dybdelæring.

Alle disse kompetansene skal bidra til å forme elevene til å bli gode medborgere, både globalt og lokalt. Dybdelæring er en viktig metode for å skape varige ferdigheter hos eleven, samt for å måle utviklingen i ferdighetene på (Fullan et al., 2018).

Dybdelæring skjer når vi bruker kompetansene til å engasjere oss i problemstillinger og oppgaver av verdi for elever og verden ... Vi ser stadig flere elever, både med privilegert og mindre privilegert bakgrunn, som blomstrer: likhet og dyktighet er krefter som fremmer hverandre! (s. 45).

Dybdelæring kan minne om medborgerskapsundervisning der elevene skal bidra til å forme verdier, som handler om å kunne leve sammen i et samfunn. I tillegg ser vi igjen dette med likhet, noe Dewey (2016) diskuterer som en del av demokratiundervisningen. Fullan et al. (2018) understreker at det ikke spiller noen rolle hvilken sosioøkonomisk forutsetning en har, og at dybdelæring er noe som alle kan klare fordi skolen gjøres mer relevant. Jeg mener derfor at Deweys perspektiver igjen blir mer relevant med vekt på 21st. Century skills, der forutsetningene for å bevare demokratiet handler om likhet, og at de sosiale gruppene må jobbe sammen for å klare dette.

2.5 Indre og ytre motivasjon

Ryan og Deci (2000) beskriver motivasjon som «To be motivated means to be moved to do something» (s. 54). Denne definisjonen beskriver motivasjon som et bidrag til at mennesker på generelt grunnlag ønsker å gå fremover. Det er forskjell på indre og ytre motivasjon, som kan knyttes opp mot det å lære og delta i egen læring (Ryan & Deci, 2000). Indre motivasjon handler om det å ha en dyptliggende interesse og drivkraft til å gjennomføre noe, som for eksempel at oppgaven blir motiverende ved at den treffer

elevens interesse. Ytre motivasjon drives av hva du får ut av det du gjør og kan være drevet av press og belønninger. Et eksempel på ytre motivasjon kan handle om den eventuelle belønningen for å gjøre oppgaven som karakterer, press fra lærer og medelever, og pengebelønning fra foresatte. Ifølge Lillejord, Manger, Nordahl (2015) er ikke disse beskrivelsene av indre og ytre motivasjon statisk, men bevegelige. «Skillet mellom indre og ytre motivasjon er heller ikke absolutt. Den indre motivasjonen er ofte et resultat av tidligere ytre motivasjon» (s. 135). Dette viser til at bevegeligheten fra ytre motivasjon til indre, er noe som oppstår kontinuerlig dersom miljøet rundt legger til rette for det. Ettersom og ifølge OECD sitt ønske om å utdanne deltakende elever for fremtiden, kan det foreligge et ubeskrevet ønske om at lærerne skal skape indre motivasjon for deltakelse hos elevene i undervisningen. Det er derfor viktig at lærere er klar over at motivasjon ikke er statisk men bevegelig.

«Det bør etterstribes en balanse mellom ytre og indre motivasjon» (Lillejord et al., 2015, s. 135). Derfor er det viktig at læreren tar rett beslutning når det skal avgjøres hva som burde bli omdannet til indre motivasjon, og hva som bør trigges av ytre motivasjon til rett tid.

2.6 Utfordringer i utdanningen

Biesta (2017) skriver om politikk og utdanning blant annet i lys av Hannah Arendts teorier om demokrati. Han understreker at læreren har ansvar for å være en autoritet som ikke legger for mye ansvar på elevene selv. Dersom dette skjer blir de ikke befridd, men blir belastet for det flertallet mener og ønsker for eleven.

Hvis vi frigjør barn fra de voksenes autoritet og overlater dem til seg selv, frigjør vi dem ikke – vi utsetter dem for en mye mer skremmende og virkelig tyrannisk autoritet, flertallets tyranni
(Biesta, 2017, s. 136).

Med dette kan jeg forstå det slik at for at eleven skal forstå at verden er et trygt sted å være, må læreren kunne være autoritativ og ikke ettergivende eller autoritær. Biesta (2017) er videre opptatt av at elevene ikke vil kunne bidra til fellesskapet dersom de ikke blir utsatt for voksenlivet litt etter litt, og blir korrigert etter hva som møter de. De har behov for trygge voksne som kan eksponere de for den verden de kommer til å møte som voksne. Arendt (1977) sier at «Det er pedagogens ansvar å stå for den verden som den er, og introdusere denne for eleven ved å si: Dette er vår verden» (s. 189).

Dersom lærere ikke får til dette, kan det være at elevene ikke blir trygge nok i denne verden de skal bli en del av. Om de ikke er trygge, er det lettere å lene seg på andre som er trygge i stedet for å bidra med sin skapelse slik at de kan gjøre endring. Et eksempel på dette kan være en elev som er utrygg i et fag, og ikke får den støtten av læreren for å kunne utvikle seg, og derfor må støtte seg på andre trygge elever i klassen. Det er lett å se opp til disse andre rundt (medelever) som føler seg trygge nok til å stå i prosesser som en selv ikke klarer. Derfor er støtte, varme og inkludering nødvendig for å kunne stå i denne prosessen selv. Dersom en elev ikke klarer denne prosessen kan det også gjøre det vanskeligere å stå i sin egen identitet, sin «jeg-identitet» -dersom verden blir utrygg, og de blir utsatt for flertallets tyranni. Da er det kanskje lettere å påta seg en gruppe-identitet med fellesskapet.

2.6.1 Lærers utdanning

For at det skal skje endringer mellom lærer -elev relasjonen og i lærerstilen, er det nødvendig å ha lærers utdanning i fokus. Det er her lærerprofesjonen til den enkelte blir formet, og det er her sammen med praksisskolene studenten får sin opplæring i relasjonsbygging med elever. Praksis er til for at studenten kan få prøve seg fram, og føle mestring og føle på det å feile. Det er like viktig at praksisskolen og universitetet jobber sammen for å forme studenten til den læreren samfunnet trenger for å danne elever til gode demokratiske medborgere. Like viktig som praksis er selve fagene i grunnskolelærerutdanningen sitt femårige utdanningsløp. Der skal den fremtidige læreren få gode rollemodeller, lære relasjonsbygging og bli trygg i sin egen profesjon igjennom kunnskap. Det er derfor like viktig at lærerutdanningen i seg selv innehar og består av det som skal til for å forme studenten til en lærer som kan møte fremtidens utvikling på en god måte. Læringskompasset til OECD (2019) viser tydelig hva slags elever som skal utdannes for å møte fremtidens krav, og det er da viktig at lærerutdanningen møter dette for å utdanne lærere som jobber for det resultatet.

Selv om Biesta (2017) snakker om utdanningen i seg selv, og ikke spesifikt om lærerutdanningen, tenker jeg at dette hører sammen. Dersom lærerutdanningen ikke møter de kravene for eksempel grunnskolen har for sine elever, kan det oppstå et vakuum mellom kunnskap/utvikling og hva som forventes av en lærer.

Utdanning burde ikke handle om hva som kan måles, og heller ikke hva slags kunnskaper eleven besitter (Biesta, 2017). Det handler om å stille de rette spørsmålene

rundt hensikten til utdanningen, dette kan også dras over til studenter i lærerutdanningen. Spørsmålene om innhold og formål for utdanningen er vanskelige spørsmål, og selve formålet for utdanningen er spørsmålet som burde besvares, da dette er flerdimensjonalt (s. 156). Disse dimensjonene er *kvalifisering*, *sosialisering* og *subjektivering*. *Kvalifiseringsdimensjonen* i forhold til grunnskolelærerutdanningen handler om at studentene lærer seg innhold i fagene på universitet/høyskolen, og at de dermed formelt kvalifiserer seg til å være lærer.

Sosialiseringdimensjonen dreier seg om det å kunne åpne sinnet til elever, slik at de kan lære seg å tolerere og akseptere hverandre. Dette har blitt implementert i læreplanen som igjennom større temaer som miljø, seksualundervisning, sosiale og etiske problemstillinger og medborgerskap de siste årene (s. 157).

Biesta (2017) mener at skolen i dag kvalifiserer og sosialiserer, men sliter med å subjektivere (s. 157). Denne dimensjonen handler om hva utdanningen burde bidra med til den enkelte person, slik at dets bidrag til fellesskapet kan bidra til ytterligere å videreutvikle fellesskapet/samfunnet. Dersom subjektets jeg-form forsvinner inn i fellesskapet, blir det vanskelig å kunne føle at det er ok å skille seg ut. Det er derfor viktig at eleven kan få de rammene den har behov for, slik at den kan utvikle seg til et proaktivt menneske/borger, dette er med på å styrke fremtidens utvikling.

sosialisering dreier seg om hvordan vi innlemmes i eksisterende ordener, hvordan vi identifiserer oss med slike ordener og slik får en identitet, Subjektivering dreier seg derimot alltid om hvordan vi kan eksistere utenfor slike ordener, så og si (s. 157).

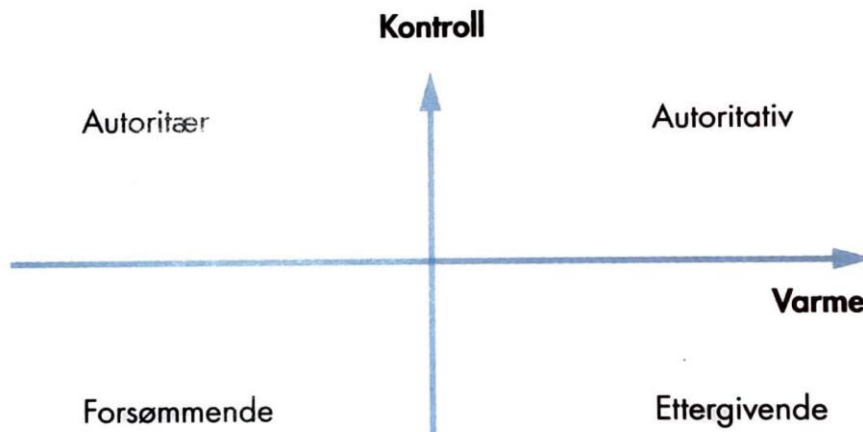
Derfor er disse dimensjonene viktige, fordi de har med perspektivene om fellesskapet og hvordan læring skjer i den enkelte, noe som tilfører en individuell og kollektiv endring. Det må være balanse mellom disse tre dimensjonene, slik at eleven kan utvikle seg til det samfunnet har behov for, for fremtiden.

2.6.2 Lærerens rolle

Arendt og Biestas fremheving av læreren som en autoritativ person mener jeg er i tråd med den mer detaljerte modellen om klasseledelse Diana Baumrind (1991) har utviklet. Den var først utviklet for å beskrive foreldrerollen, og hvordan dette gikk ut over barnet

i utvikling. I etterkant har modellen blitt brukt til å beskrive de ulike dimensjonene i lærerrollen.

Manger et al. (2018) bruker denne modellen i sin bok «livet i skolen». Modellen (figur 6) beskriver de fire nivåene som defineres ut ifra hvor lite eller mye kontroll og varme du har. Kontroll og varme er to kjerneelementer i denne modellen, altså graden av tilstedeværelse av disse elementene.



Figur 6 Dimensjoner i lærerrollen (Baumrind, D. 1991, sitert i Manger et al., 2018, S. 119).

En forsømmende eller ettergivende lærer vil ha problemer med å være en tydelig klasseleder, da det er nødvendig å vise en tydelig og trygg karakter. Den forsømmende lærer har i tillegg lite varme for elevene sine, noe som gjør at elevene kan føle lite støtte i sine læringsprosesser.

En ettergivende lærer er en lærer som har større ønsker for at eleven skal få det som den vil, og vil ikke kunne stå i læringsprosessen sammen med eleven. Et eksempel på dette kan være at elever heller vil spille fotball i timen enn å lære hvorfor det er viktig å forstå hvordan demokratiet fungerer, og læreren gir etter for fotball.

Disse to lærerstilene vil være det Arendt (1977) og Biesta (2017) ser på som å overgi eleven, det motsatte av å frigjøre eleven.

Den autoritære lærer vil ha lite varme og omsorg, men mye kontroll på elevene sine gjennom bruk av for eksempel ironi og latterliggjøring i sine timer (Manger et al., 2018, s. 120). En autoritativ lærer vil derimot klare å ha kontroll, varme og omsorg for sine

elever samtidig. Innenfor denne lærerstilen vil læreren klare å ha kontroll på undervisningssituasjonen, og de utfordringer som oppstår underveis, samtidig som elevene føler seg sett (Manger et al., 2018, s. 120).

Det er viktig at læreren kan være en trygg voksen som elevene kan føle seg sett og møtt av, for at de skal føle at denne ukjente verden er et sted de kan være og lære om, slik Arendt (1977) og Biesta (2017) fremhever.

Læreren har ikke bare ansvar for hvordan den møter elevene, men også innholdet i undervisningen. Biesta (2017) snakker om undervisning som noe som må forvaltes rett av læreren, og omtaler det som en kunst. Det handler ikke bare om nok kunnskap for å kunne bli en lærer, det handler også om pedagogisk dømmekraft. Kompetanse er altså ikke i seg selv nok til å favne det undervisning dreier seg om (Biesta, 2017, s. 160).

Kunnskap om hvordan undervise, og hva som skal undervises gir ikke nok grunnlag for en god nok utdanning for elevene. Etter min forståelse av Biesta (2017), må det et aspekt til på som kan dras dithen at det hele handler om hvordan kunnskapen forvaltes. Læreplanen er det den er, et dokument som beskriver hva elevene skal igjennom i løpet av opplæringen. Satt på spissen, er det er opp til læreren å finne ut hvordan læreplanen kan forstås dersom skolene ikke har et felles system for samarbeid. Dersom læreren ikke forstår hvordan den kan dra inn for eksempel kritisk tenkning i undervisningen, kan det bli konsekvenser for akkurat den skoleklassen. Da mister den skoleklassen det som er et viktig poeng i undervisningen i dag. Det er som William James (1899) beskriver, om at vitenskapen ikke holder i seg selv.

Psykologi er en vitenskap, undervisning er en kunst og vitenskapen kan aldri skape kunst direkte av seg selv. Det forutsetter at et oppfinnsomt sinn intervensjoner og utnytter dens originalitet gjennom sin bruk. Det vitenskapen i beste fall kan gjøre, er å hjelpe oss med å gripe og bremse oss selv hvis vi begynner å resonnerer eller oppføre oss galt, og med å ta tydeligere selvkritikk når vi begår feil (s. 14-15).

Et eksempel på vitenskap i denne forstand kan være læreplanene og den pedagogiske og faglige kunnskapen læreren har opparbeidet seg igjennom utdanning. Kunsten i denne forstand blir da lærerens forståelse, utførelse og sammenheng av læreplanen og kunnskapen.

3 Metode

I dette kapittelet skal jeg beskrive hvilke metodevalg, og forskningsdesign jeg har valgt til min studie. Jeg vil også beskrive hvordan jeg vil løse metodene, og gjøre analyse av empirien. I tillegg til dette vil jeg gjøre rede for hvordan jeg som forsker kan behandle data, og hvordan min forskning kan fremstå som gyldig.

3.1 Forskningsdesign

For å besvare de tre forskningsspørsmålene nevnt i innledningen er det nødvendig å bruke forskjellige metoder, og til tider flere metoder for å besvare hvert enkelt forskningsspørsmål. Derfor har jeg valgt en mixed methods forskningsdesign hvor både kvalitativt og kvantitativt datamateriale brukes om hverandre for å få flere perspektiver for å besvare forskningsspørsmålene. Ifølge Gleiss og Sæther (2021) er målet med «mixed methods» å kunne «utnytte styrkene til begge tilnærmingene» (s. 32). Med dette mener de at å bruke de beste kvalitetene til både kvalitative og kvantitative metoder vil gi en dypere forståelse med flere innfallsvinkler av hvilket bilde samfunnet gir oss når det kommer til det som skal undersøkes.

Et annet perspektiv finnes hos Postholm og Jacobsen (2018), der de advarer masterstudenter å drive med flere forskningsdesign som de mener mixed methods er, vil være «umulig og dumt» i en slik begrenset studie (s. 87).

Jeg skjønner hva de mener da omfanget i oppgaven vil kunne bli for stort, derfor har jeg lagt inn begrensninger underveis under hvert enkelt forskningsspørsmål.

Som deltaker i forskningsprosjektet BRIDGES har jeg tilgang til datamateriale som allerede er samlet inn. I tillegg benytter jeg nasjonale undersøkelser som jeg gjør sekundær-/metaanalyser av.

3.2 Metodeutvalg

Igjennom mitt valg av mitt forskningsdesign mixed methods, bærer metodeutvalgene preg av kombinasjon mellom kvalitative og kvantitative som overordnede metodetradisjoner. Metodeutvalget består av dokumentanalyse, intervju og spørreundersøkelse.

3.2.1 Dokumentanalyse

Dokumentanalyse er en form for innholdsanalyse (Gleiss & Sæther, 2021, s. 137), og jeg har valgt ut dokumenter som på ulikt vis er juridisk bindende for både skole og lærerutdanning for en slik analyse. Det er vanlig at forskjellige metoder brukes i analyser etter hvilket formål den har (s. 136). Min dokumentanalyse vil gå innunder kvalitativ metode, der det er innholdet i seg selv som har betydning for min forskning. For å kunne besvare forskningsspørsmål 1, er det nødvendig å gjøre en dokumentanalyse av læreplanen (LK20) for grunnskolen, og emneplaner i grunnskolelærerutdanningen (GLU). Hva de ulike planene sier om demokrati og medborgerskap utgjør er en sentral del av datamaterialet i dokumentanalysen.

Figur 7 Oversikt over hvilke deler av emne- og læreplaner som inkluderes i analysen

Læreplanen LK20	Grunnskolelærerutdanning (GLU) 1-7 og 5-10
Overordnet del –formålet med opplæringen	pedagogiske fag (PEL)
overordnet del – tverrfaglig tema	Praksis
samfunnsfag	Samfunnsfag
Engelsk	Engelsk
Norsk	Norsk

Gjennom forskningsprosjektet BRIDGES har det blitt utført en dokumentanalyse for GLU, noe jeg har vært med på å hente inn og analysere. Kategoriene som er brukt for denne analysen er presentert i vedlegg 3, og analysen er basert på om disse kategoriene er til stede eller ikke i emneplanene. I denne analysen viser jeg til to figurer, der den ene viser alle emneplaner til sammen, og den andre de delene presentert for GLU i figuren over (figur 7). Figuren for alle emneplaner er aktuell for å se om det er grunnlag til å kunne forvente at ferdig utdannede lærere har relevant utdanning, og faglig tyngde til å kunne formidle demokrati og medborgerskap videre til sine elever. Figuren som viser fagene presentert i figur 7 for GLU derimot, er med på å gå i dybden i fagene, noe som er mer sammenlignbart for LK20.

I grunnskolelæreropplæringen 5-10 ved USN 2021 høst, er det til sammen 45 studiepoeng i PEL. Det er også mulig å velge 30-60 studiepoeng i profesjonsrettet pedagogikk eller spesialpedagogikk. USN tilbyr også profesjonsrettet pedagogikk

master med ulike fag som gir 45 studiepoeng ekstra i pedagogikk. (USN, 2022) Det vil si at mengden pedagogikk varierer i forhold til det studenten velger i studieløpet. Dette fører til at studentene har mellom 45 - 160 studiepoeng i pedagogiske fag/ PEL når de er ferdige med den femårige utdanningen. Praksis er også noe som er obligatorisk i grunnskolelærerutdanningen, sammen med 60 studiepoeng i Norsk, ved USN. Derfor er de to emnene vel så viktige som PEL Selve masteroppgaven er ikke inkludert i studiepoengutregningen over. PEL gjennomsyrrer hvordan læreren er lært opp til å undervise, og metoder som brukes i egen fremtidig undervisning. Derfor er PEL relevant å se på da sammenhengen mellom PEL, og de valgte emnene i lærerutdanningen gir et mer helhetlig bilde av hva studenten sitter igjen med etter endt utdanning.

For å begrense denne analysen ser jeg kun på tre forskjellige fag i grunnskolelærerutdanningen og grunnskolen: samfunnsfag, norsk og engelsk, i tillegg til overordnet del i LK20 og PEL og praksis i GLU som vist i figur 7. Dette er fag som gir god bredde i både nasjonal og internasjonal kontekst, som er relevant for studien min. Samfunnsfag blir valgt som et relevant fag i denne studien fordi det faget har en stor andel med demokrati og medborgerskapsundervisning i emne- og læreplaner ved både lærerutdanningen (se figur 9) og grunnskolen (LK20). Dette gjør at det blir et sammenligningsfag i denne gjennomgangen, i tillegg er det et fag som er lett å kombinere med andre fag igjennom utdanningen. Engelsk og Norsk blir valgt på bakgrunn av potensialet faget har til å inkludere demokrati og medborgerskap i undervisningen, der det kan ha søkelys på historiske hendelser som har gjort mennesker slik de er i dag, og hvordan vi kan leve sammen som mennesker for å utvikle oss fremover. Språk er en viktig del av identiteten vår, det er der den blir konstruert og modellert igjennom språklige kommunikasjoner med hverandre og familie. Engelsk er i tillegg med på å gi et internasjonalt og globalt perspektiv der elevene blir rustet til å kommunisere på tvers av landegrenser.

3.2.2 Spørreundersøkelse

En spørreundersøkelse kan ifølge Befring (2016, s. 77) være bra å bruke når det trengs å hente inn data fra mange informanter i løpet av kort tid. Denne metoden er således

tilrettelagt for innsamling av massedata, der informanter kan svare på spørsmål og dermed på ulike måter gi en skriftlig selvrappport (s. 77).

Igjennom spørreskjema kan ulike mennesker få lov til å være med på å bruke stemmen sin og dele sine meninger anonymt. det kreves et forarbeid i forhold til spørsmålene, da de må ha en systematisk utforming som gjør det lett å kode svarene i ettertid (Befring, 2016). Det handler om både spørsmål og svar, og i noen tilfeller er det mulig å bruke mulighet for frie svar, der informanten svarer med mer tekst (s. 77). Jeg benytter meg kun av datamateriale innhentet av andre forskere, og har derfor ikke vært med på å utforme spørsmålene. Slik innhenting av datamateriale kreves analysemetoder, som jeg skal komme tilbake til under kapittel 3.4.

I spørreundersøkelsen med lærerutdannere ved USN, UiT og INN innhentet gjennom BRIDGES, har jeg analysert et fritekstspørsmål, og sett på spørsmålet Q10 «Hvordan blir lærerstudentene involverte i tverrfaglig arbeid?». Det er interessant å se om lærerutdannere og grunnskolelærere har samme praksis når det kommer til elevens identitetsutvikling, i hvert fall når dette operasjonaliseres gjennom mulighet for medvirkning.

Mellom lærerutdannere og lærere har vi studentene som gir et innblikk i om hvordan de opplever utdanningen i forhold til muligheten for medvirkning. Spørsmålet som er analysert, er fra studiebarometeret om studentene har mulighet for å gi innspill på innhold og opplegg i studieprogrammet. Dette er hentet fra studiebarometeret 2020, og utvalget er studenter på lærerutdanninger ved de tre deltakende institusjonene som deltar i BRIDGES (USN, UiT og INN) vurdert opp mot landsgjennomsnittet. Resultatet fra denne undersøkelsen er med på å gi et innblikk i hvordan studentene opplever egen utdanning, som igjen kan være med på å prege oppfattelsen av relevans av egen utdanning.

Videre har 906 grunnskolelærere fra tre ulike regioner i Norge har besvart en spørreundersøkelse om hvordan de forstår og arbeider med tverrfaglighet generelt og de tre tverrfaglige temaene i LK20 spesielt. Responsene ble samlet inn av forskere i BRIDGES da de har samarbeidet med ulike kommuner om lokal kompetanseheving om de tverrfaglige temaene. Responsraten er omtrent 90%, noe som er ganske bra ifølge Befring som mener det er tilfredsstillende med en svarprosent på ca. 75% (Befring, 2016, s. 79). Undersøkelsen inneholdt i hovedsak flervalgsspørsmål, men også mulighet

for respondentene til å utdype noen responser i tekstbokser. For å kunne respondere på forskningsspørsmål 2, har jeg valgt ut følgende spørsmål fra denne undersøkelsen:

Q13 «Hva forbinder du med temaet demokrati og medborgerskap? (Sett inntil fem kryss på de viktigste punktene)»

Q14 «Hva forbinder du selv med demokrati og medborgerskap (med egne ord):»

Q11 «I hvilken grad ser du potensiale for å se disse temaene [folkehelse og livsmestring og bærekraftig utvikling] i sammenheng med temaet demokrati og medborgerskap?»

Det siste spørsmålet kan gi interessante indikasjoner på om og hvordan lærere ser sammenheng mellom elevers identitetsutvikling og demokrati og medborgerskap.

Fritekstspørsmålet om hva demokrati og medborgerskap betyr, har jeg valgt å analysere og dele inn i struktur, innhold og deltakelse med anker i Torres (1990) sin teori om struktur og innhold.

For å kunne skape et mer helhetlig bilde, er det viktig å ta med de fire spørsmålene i den nasjonale elevundersøkelsen fra 2020 som omhandler elevdemokrati og medvirkning:

Q6871 “Er dere elever med på å foreslå hvordan dere skal arbeide med fagene?”

Q6872 “Legger lærerne til rette for at dere elever kan delta i elevrådsarbeid og annet arbeid som tillitsvalgt?”

Q6873 “Hører skolen på elevenes forslag?”

Q6874 “Er dere elever med på å lage regler for hvordan dere skal ha det i klassen/gruppa?”

Den nyeste elevundersøkelsen tilgjengelig er per dags dato fra 2020, men det finnes også en indikator som sammenligner resultater for de tre siste skoleårene for 10 klasse som omhandler elevdemokrati og medvirkning, som også er interessant å ta med i denne analysen. Derfor brukes begge to for å få oversikten over hva elever mener om medvirkning i skolen. Jeg har også valgt å inkludere lærerundersøkelsen 2020 for å få lærerens svar på noen av de samme spørsmålene som elevundersøkelsen har.

Q10739 “Jeg legger vekt på elevenes forslag om hvordan vi skal arbeide med fagene”

Q10740 “Elevene mine er med på å lage regler for hvordan vi skal ha det i elevgruppa”

Q10741 “Jeg legger til rette for at elevene mine kan delta i elevrådsarbeid og annet arbeid som tillitsvalgt”.

Dette skal være med på å se om det er noen forskjell på det elevene svarer mot det grunnskolelærerne svarer i mer eksakte like spørsmål.

Disse fem spørreundersøkelsene bidrar til å besvare forskningsspørsmål 2. Det er spennende om vi kan se samme trend for mulighetene for medvirkning som lærere og lærerutdannere uttrykker, hos studenter og elever.

For å kunne behandle data fra spørreundersøkelsene er det nødvendig å ha en analysestrategi. Som masterstudent er det vanskelig å tilegne seg grundig kunnskap om hver enkelt måte å gjøre analyse, og kombinasjon av ulike metoder ofte er vanlig (Gleiss & Sæther, 2021, s. 171). Derfor vil jeg ikke til å sette meg dypt inn i analysemetoder, men gjøre det som gagnar denne studien. De analysene jeg gjør skal vise grovt sett fenomen og kultur når det kommer til hvordan lærerutdannere, lærere og studenter oppfatter og underviser i demokrati og medborgerskap til sine elever, men også hvordan elever oppfatter å kunne få lov til å ta del som en demokratisk borger i samfunnet.

For å kunne dra frem en type analysemodell, ligger nok univariant analyse nærmest det jeg benytter meg av. Det handler om hvordan svarene fordeler seg på en enkelt variabel (Gleiss & Sæther, 2021, s. 160). Det vil si hva respondentene svarer på spørsmålene jeg skal undersøke. Da blir spørsmålene variabelen i denne forstand. Det er nødvendig å generalisere noe når det kommer til kategoriene, slik at det ikke blir for mange kategorier. Denne analysemodellen gjør det lett å lage ulike diagrammer, noe som passer min studie godt.

3.2.3 Intervju

Intervju er en viktig del av studien min fordi jeg da kan stille spørsmål til enkeltmennesker om hvilke opplevelser de har rundt demokrati og medborgerskap. Intervjuene er bygget opp som semistrukturerte, der gitte spørsmål blir stilt sammen med en åpning til å snakke bredere om temaet og stille flere spørsmål underveis der det er behov (Gleiss & Sæther, 2021). I tillegg til fordelene med å kunne legge til flere spørsmål, er det også nyttig å kunne sammenligne svarene. «Semistrukturering legger også til rette for at intervjuene med forskjellige informanter kan sammenlignes» (s. 80). Dette gir mer rom for diskusjon og åpner opp for forskjellige perspektiver. Det fine med individuelle intervjuer på denne måten er å sette seg mer inn i enkeltmenneskets verden og dermed få en dypere forståelse rundt svarene ved å stille oppfølgingsspørsmål.

Ved bruk av semistrukturerte dybdeintervjuer adresserer jeg tematikken i forskningsspørsmål 2 og 3. Informantene er tre samfunnsfaglærere fra tre forskjellige steder i landet som alle jobber i ungdomstrinnet. Intervjuguiden til forskningsprosjektet BRIDGES ble benyttet, med supplement av tre spørsmål med direkte relevans til denne studien samt oppfølgingsspørsmål. Dette ga meg innblikk i medvirkning, identitetsbygging, medborgerskap og påvirkning for undervisningsstrategier.

Utdrag av intervjuguiden med spørsmålene som er direkte knyttet til denne studien:

1. Hva slags samfunnsmandat tenker du skolen har når det kommer til å hjelpe elevene til å utvikle sin identitet som fremtidens borgere? Og har du noen eksempler på hvordan du eller kolleger gjør dette?
2. Ifølge en spørreundersøkelse vi har gjort i prosjektet svarer 906 lærere at det de først og fremst forbinder med demokrati og medborgerskap i skolen er å utvikle elevenes evne til kritisk og uavhengig tenking. Hvorfor tror du at lærere anser dette som så vesentlig? Og hva tenker du som det viktigste for å utvikle demokratiske borgere?
3. Hva tenker du om at demokrati og medborgerskap har blitt et tverrfaglig tema i LK20 - tror du det vil påvirke undervisning og læring i skolen? Og vil det påvirke identitetsutviklingen til barn og unge?

Etter gjennomførte intervju, ble de transkribert for å forenkle analyseprosessen.

3.3 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet og validitet er to begreper som er forbundet med kvaliteten i forskningen (Gleiss & Sæther, 2021). De skal være med på å definere hva som kan være god forskning i alle leddene fra prosessen til mine egne tolkninger og konklusjoner.

Reliabilitet handler om påliteligheten i forskningen og kan bidra til å se på kvaliteten i leddene i forskningsprosessen. Validitet er direkte oversatt til gyldighet, og kan bidra til å se på kvaliteten på det innsamlede materiale og mine egne tolkninger som forsker (s. 201). Hva som er god forskning, og hva som gir god forskning, er det nok vanskelig å enes om innad de forskjellige forskningsleirene og forskningstradisjoner (Gleiss & Sæther, 2021), men jeg skal forsøke å sette ord på hva som er viktig i min studie ved å bruke Kleven (2007) sine aspekter av validitet. Han diskuterer og videreutvikler de fire typene av validitet som opprinnelig er presentert av Shadish, Cook og Cambel;

Begrepsvaliditet, samvariasjon, årsak/virkning validitet, og ekstern validitet. Her skal jeg fokusere på *begrepsvaliditet* og *indre validitet*.

Begrepsvaliditet handler om at jeg som forsker skal være transparent, forklare leseren hele veien hva jeg gjør og hvorfor jeg skal gjøre det, og være tydelig (Kleven 2007, s. 224-225). For eksempel forklare begreper, slik at leser og forsker har samme forståelse. I tillegg er det viktig at informanter og forsker også har lik forståelse, slik at ikke informanten svarer misvisende på spørsmål. *Indre validitet* handler om årsak/virkning av noe (s. 227-229). Som for eksempel at læreplaner har bidratt til en økt kunnskapsvekt hos lærere. Direkte til min studie kan vi se på hva dokumentanalysen min gir av kunnskap som kan brukes i samsvar med for eksempel intervjuene. Dersom jeg trekker en slutning ut fra dokumentanalysen, kan det påvirke hvordan de transkriberte intervjuene fremstår i diskusjonskapittelet. Derfor er det viktig at jeg som forsker klarer å legge vekk mine egne meninger og kun forholde meg til det som kommer frem i undersøkelsene/analysene.

Metodetriangulering er også en metode for å bygge oppunder validiteten rundt mine slutninger i datamaterialet, eller som Gleiss og Sæther (2021) mener; reliabiliteten rundt forskningen. Det lurt å kombinere metoder i forskning slik at svakhetene i en metode kan være styrken i en annen (Halvorsen, 2008, s. 149). Metodetriangulering brukes til å bygge oppunder forskningen jeg har gjort i denne studien. Min empiri strekker seg fra dokumentanalyse via spørreundersøkelser til intervjuer, og det gir et solid grunnlag for analyse og slutninger som kan trekkes i studien. Som Halvorsen sier, «(...)finder en ved bruk av to ulike metoder sammenfallende resultater, styrker det validiteten i studien» (s. 149). Derfor har det vært viktig for meg å se om jeg finner de samme trendene i de ulike datasettene.

3.4 Forskningsetikk

Det å drive med forskning krever en etisk forståelse, der man må beskytte informanten, samtidig som resultatene skal behandles med varsomhet. I min forskning blir forskningsetikken mest relevant i intervjuene jeg skal gjennomføre. Resterende datamateriale har allerede blitt samlet inn av andre forskere ved blant annet BRIDGES.

NESH (2016) har lagt frem fire forskningsetiske normer som skal være med på å regulere forskningen i forskjellige ulike relasjonelle nivåer. NESH (2016) deler disse fire i to igjen; interne og eksterne:

Interne: «Normer for god vitenskapelig praksis, normer som regulerer forskersamfunnet»

Eksterne: «forskningens forpliktelse ovenfor dem som deltar i forskningen, forskningens relasjon til resten av samfunnet» (s. 6).

De interne handler om forskersamfunnets selvregulering og hvordan forskeren søker etter kunnskap som bidrar til åpenhet, og er åpen for kritikk og etterrettelighet. Mens de eksterne om relasjonen mellom forskning og samfunn som omfavner menneskene som bidrar inn i forskningen herunder menneskeverd, fritt og informert samtykke, samfunnsansvar, og interessekonflikter (s. 6). Forskeren skal kunne være metodisk kompetent til å utføre forskning som er av kvalitet slik at etiske retningslinjer blir ivaretatt (Befring, 2016, s. 30). Dette handler også om redeligheten ved å ikke forfalske data, plagiere eller ta kredit for andres arbeid (s. 30). Derfor er det viktig at jeg som forsker er reflektert over hva som kan være fallgruver og hva som kan være på kanten ved å drive med forskning. Dette går innunder de interne normene til NESH (2016), hvor det er viktig for meg som forsker å ta ansvar for åpenhet og redelighet.

Innenfor de eksterne normene har vi samtykke som er en viktig del i min forskning. Alle som skal bidra til deltakelse i forskning skal gi et informert og fritt samtykke. Det er viktig at alle informanter gir samtykke, men samtidig vet at de kan trekke seg når som helst. Som prosjektmedlem av BRIDGES har jeg benyttet informasjons- og samtykkeskjemaet utarbeidet av prosjektet (se vedlegg 1). Samtykkeerklæringen går automatisk til Tjeneste for Sensitive Data (TSD).

Alle informanter har krav på at alle personlige detaljer og opplysninger blir behandlet konfidensielt. Det handler om vern av informantens personlige integritet, med vern om deres privatliv (Befring, 2016, s. 32). Derfor er det viktig å imøtekomme kravene for NSD for personvern. Alle forskere må melde inn prosjekter til NSD og få godkjenning, dersom forskningsprosjektet skal behandle personopplysninger (NSD, 2021). Ettersom jeg er en del av BRIDGES, går min studie under NSD-godkjenning nr. 732278. Alle lydopptak har blitt gjort med app'en UiO Nettskjema Diktafon og koblet til prosjektets krypterte lagringstjeneste TSD. Alle som blir intervjuet får en unik ID-kode. Når

lydopptaket er transkribert, er det kun den anonymiserte tekstfilen som deles prosjektet. Jeg har også valgt å utelukke informasjon som kan spores tilbake til informanten, som for eksempel hvilken skole, alder og funksjon de innehar. Personvernet er dermed ivaretatt (NESH, 2016).

4 Analytisk drøfting

I dette kapitlet vil jeg diskutere studiens resultater strukturert etter forskningsspørsmålene slik de er presentert i metodekapitlet.

4.1 Demokratiske ferdigheter synliggjort i plandokumenter

Jeg har gjennomført en dokumentanalyse av emneplaner i pedagogikk og elevkunnskap (PEL), samfunnsfag, engelsk og norsk i lærerutdanningen ved Universitetet i Sørøst-Norge. I tillegg har jeg gjort en dokumentanalyse av LK20 med overordnet del, samfunnsfag, engelsk og norsk for å kunne se hva læreplanen sier at elevene skal sitte igjen med, etter demokrati- og medborgerskapsundervisningen

4.1.1 Emneplananalyse grunnskolelærerutdanningen

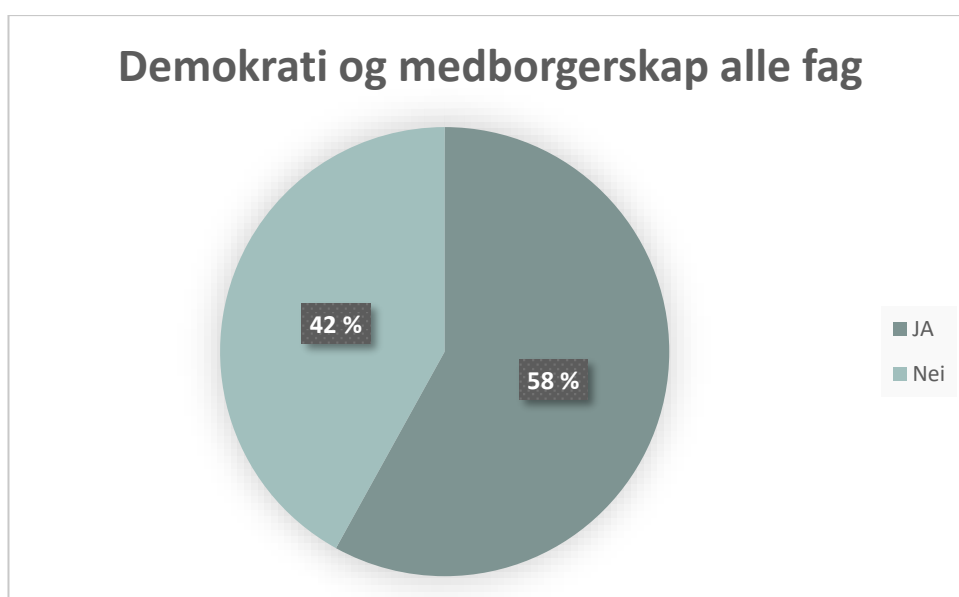
Denne analysen av tverrfaglighet i grunnskolelærerutdanningens emneplaner er gjort i samarbeid med andre forskere i BRIDGES. Dette er en metaanalyse av grunnarbeidet som ble gjort i en kartleggingsprosess for å forstå utgangspunktet/ status på de tverrfaglige temaene sin plass i emneplanene, ved en av BRIDGES-institusjonene, universitetet i Sørøst-Norge (USN). Det er kun demokrati og medborgerskap som er presentert i denne analysen, selv om analysen i BRIDGES inneholder alle tre tverrfaglige temaene. Dette valget foreligger på bakgrunn av relevans til min studie innenfor demokrati og medborgerskap.

Analysen ble gjort med koder og kategorier hentet fra beskrivelsen av de tverrfaglige temaene i overordnet del LK20. Kodesettet er basert på definisjoner gitt av UDIR. Selve kodingen av emneplanene mot disse kategoriene har foregått på en slik måte, at en av kategoriene holder for å bekrefte at emneplanen inneholder demokrati og medborgerskap. Kategoriene som ble brukt ligger som vedlegg 3. Kategoriene gjør at analysen blir noe snever, fordi det er tatt utgangspunkt i en skriftlig definisjon som ikke tar hensyn til mangfoldet av aspekter som de tverrfaglige temaene inneholder. Vi får heller ikke informasjon om hvor mange av kategoriene som opptrer i hver enkelt emneplan. På den andre siden synliggjør analysen hvor de tverrfaglige temaene mangler (i denne oppgavens kontekst, demokrati og medborgerskap) i emneplanene.

Denne metaanalysen gir en oversikt over hvor stor grad av demokrati og medborgerskap som eksisterer i emneplaner i grunnskolelærerutdanningen.

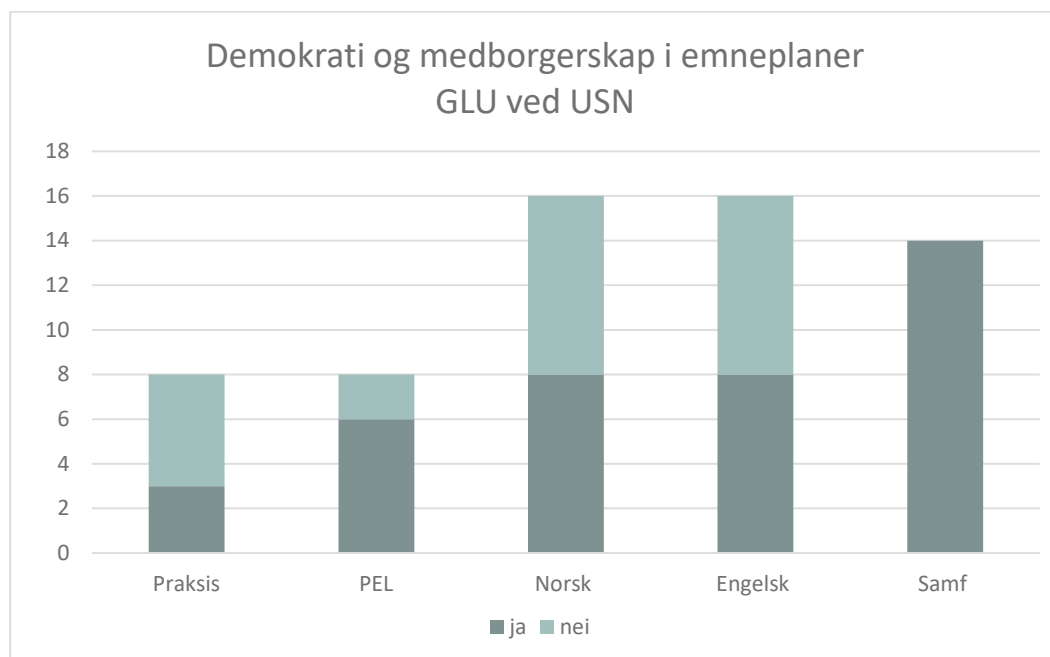
Figur 8 viser en oversikt over demokrati og medborgerskap i alle emner innenfor grunnskolelærerutdanningen, Inndelingen beskriver «ja – det eksisterer» og «nei – det eksisterer ikke». Jeg gjør oppmerksom på at fordelingen blir feilaktig når det kommer til den enkelte student sin utdanning, da fag som er valgfrie også er representert her.

Figur 8 Tilstedeværelse av demokrati og medborgerskap i alle fag i grunnskolelærerutdanningen



Figur 9 går dypere inn på hvor stor andel av de utvalgte fagene som har, og ikke har demokrati og medborgerskap i emneplanen. Denne figuren (9) viser noe større dekning for demokrati og medborgerskap, 62,9% i forhold til figur 4.1 med sine 58%. Det kan skyldes hvilke fag som har blitt valgt ut, da språkfagene og praksis ikke har like høyt innhold av demokrati og medborgerskap som samfunnsfag. Y-aksen i figuren gir uttrykk for hvor mange emneplaner som eksisterer innenfor hvert fag i GLU. Figuren representerer begge grunnskolelærerutdanningene (1-7 og 5-10), ettersom innholdet av demokrati og medborgerskap i hvert emne viser seg å ha likt forhold i begge utdanningene.

Figur 9 Tilstedeværelse av demokrati og medborgerskap i fagene praksis, PEL, engelsk, norsk og samfunnsfag i grunnskolelærerutdanning 1-7 og 5-10 ved USN



Praksis, pedagogikk og elevkunnskap (PEL) og Norsk (60 studiepoeng) er fag som er obligatoriske emner i grunnskolelærerutdanningen. Derfor kan det legges til grunn at studenten får inkludert demokrati og medborgerskap i disse fagene, i den grad figuren viser. Engelsk og samfunnsfag er valgfag, som gjør at studenten kan utelukke eller få mer eller mindre studiepoeng i disse fagene. På det meste kan de få 90 studiepoeng i sitt valgfag, dette gjør at for noen studenter blir for eksempel samfunnsfag ikke relevant. Det gjør at mengden av demokrati og medborgerskap i utdanningen varierer ut fra valgt studieprogram.

Figurene i denne analysen tar ikke høyde for inndelingen i struktur og innhold som Torres (1998) beskriver. Noe som gjør at vi ikke kan se hvor tyngden i faget ligger, i forhold til om emneplanen legger mest vekt på opplæring om styresett (struktur) eller danningen av medborgere (innhold). Selv om det er viktig å ha en forståelse av hvordan det demokratiske styresettet er, er det i Torres (1998) sine øyne viktigere å kunne lære om hvordan vi kan være medborger som individuell person, og i fellesskap med andre. Det mangfoldet som oppstår i denne læringen, er viktig for å kunne bevare og utvikle demokratiet vårt. Uansett om emneplanene for grunnskolelærerutdanningen legger mest vekt på innhold eller struktur, ser vi at fagene totalt har 58% dekning for demokrati og medborgerskap etter kategoriene brukt i denne analysen (figur 8). Da demokrati og

medborgerskap er et gjennomgående tema med verdier som gjennomsyrrer utdanningen, kan dette tallet være i realiteten noe høyere. I formålsparagrafen i opplæringsloven av 1998 forplikter skolene å inkludere demokratiundervisning (Kunnskapsdepartementet, 1998, §1-1). Ettersom alle lærere får sin opplæring i grunnskolelærerutdanningen, er det like viktig, om ikke viktigere, at denne utdanningen inneholder demokratiundervisning i praksis, slik at fremtidige lærere forstår hvordan dette skal bringes videre til elevene. I kapittel 4.2 om elevers identitetsutvikling som demokratiske medborgere i lærerutdanning og skole, skal vi se videre på hvordan lærere i grunnskolelærerutdanningen forvalter disse 58% av kategoriene.

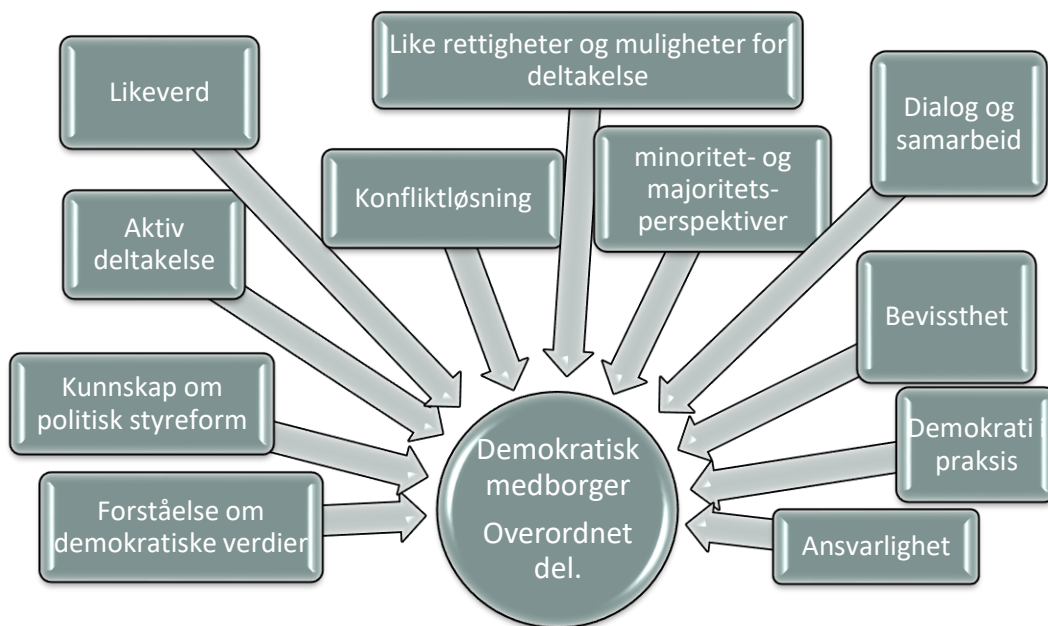
4.1.2 Læreplananalyse LK20

For grunnskolen er det overordnet del av læreplanen, samt formål og kjerneelementer i fagplaner i læreplanen LK20, som ligger til grunn for analysen. Fagene som blir analysert i emneplanene til grunnskolelærerutdanningen, går igjen i denne analysen (samfunnsfag, engelsk og norsk). Denne dokumentanalysen skal være et bidrag til å finne ut om lærerutdanning og skole bidrar til utvikling av medborgere, i den grad som forventes i LK20.

4.1.2.1 *Formålet med opplæringen i den overordnede delen*

Denne delen beskriver hva hensikten med opplæringen er, hva skolen skal bringe frem av verdier, hva et demokratisk samfunn er, og hva skolen skal bety for elevene innenfor demokrati og medborgerskap. Figur 10 viser LK20 sine hovedtendenser i overordnet del om hva som skal til for å danne demokratiske medborgere. Denne delen er ment å gjennomsyre alle fag, og er mest fokusert på hva slags ferdigheter, kunnskaper, forståelse, verdier og holdninger som skal dannes i elevene igjennom de ulike fagene.

Figur 10 tilstedeværelse av demokrati og medborgerskap i overordnet del, formålet med opplæringen LK20



Forståelse av demokratiske verdier og demokratisk styreform skal fremmes i opplæringen. Dette gjøres ved at elevene lærer om politiske styreformer og aktiv deltakelse. Slik skal det bidra til at elevene får kunnskap om hva som skal til for å delta i demokratiske prosesser, og hvilken posisjon de har som individer i disse prosessene. Kunnskap om politisk styreform er viktig for å forstå nettopp hva som skal til for å kunne delta i prosessene. Aktiv deltakelse beskriver LK20 som en viktig del som må implementeres i hele opplæringsløpet, og som gjør elevene klare for å delta senere i livet. Deltakelse kan sees på som en del av å være en medborger, som er noe som kan læres (Wittekk & Stray, 2014). Ut fra regler og normer i samfunnet, er det viktig at elevene vet hvordan de forvalter sin rett og kan se seg selv som en del av et samfunn. LK20 beskriver også deltakelse som bærebjelke for å kunne respektere, tolerere, utøve tros- og ytringsfrihet og frie valg. Det å vite hvordan man kan samhandle med andre er viktig, da det ikke er mulig å være en medborger uten andre (Korsgård, 2008). Det å være medborger hører sammen med identitet og danning, fordi dette er en kollektiv prosess (Korsgård, 2008). Westheimer (2015) sin beskrivelse av den deltakende medborger handler om det å for eksempel stemme ved valg, men nevner også at det er mulig å kombinere alle tre nivåene av medborgere: den personlig ansvarlige-, den

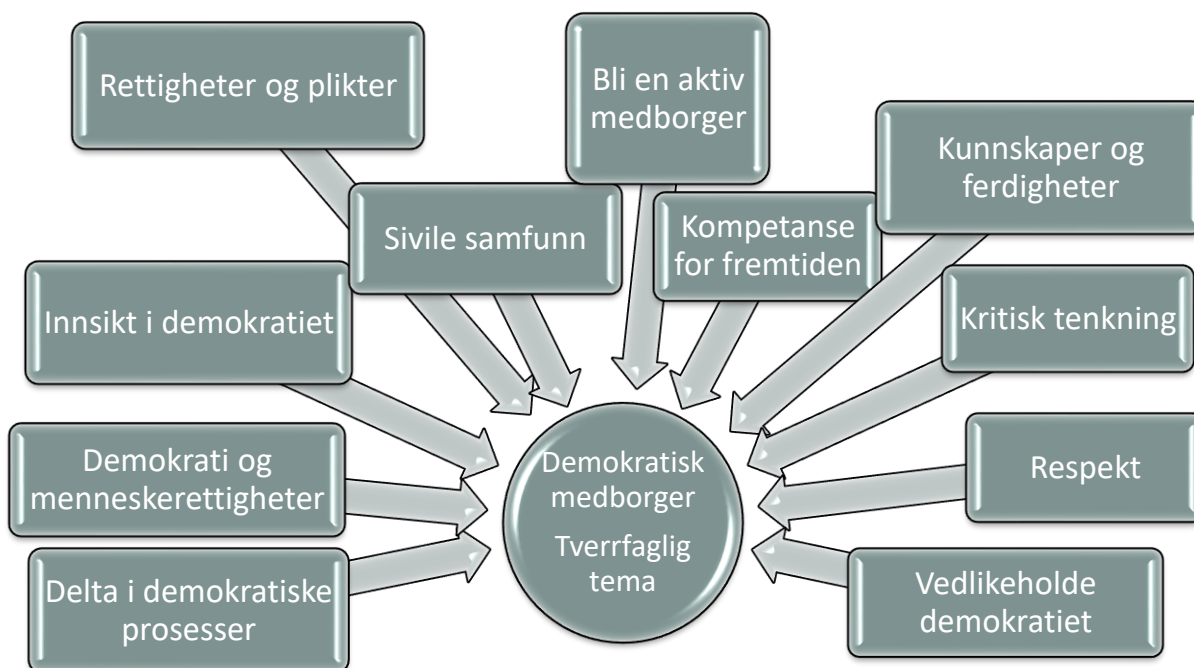
deltakende- og den rettferdighetsorienterte medborger. Deltakelse blir formulert tydelig i LK20, noe som kan bidra til et større fokus rundt danningen til den deltakende borgertypen i skolen. Samtidig står det lite i den overordnede delen om hvordan elevene kan lære demokrati i praksis utenom elevråd og andre rådsorganer (Koritzinsky, 2021). Det er viktig at elevene lærer om hvordan de kan være deltakende i praksis, og at det kan gjøres mer enn elevråd. Dette er essensielt for å fylle på en demokratisk verktøykasse slik at elevene kan vokse opp med en forståelse om hvordan de kan være demokratisk deltakende medborgere (Gollob et al., 2010). Derfor er bevissthet rundt hva som gjøres i skolen viktig for all demokratisk praksis. Dette er viktig for de nødvendige metakognitive prosessene, altså at vi blir bevisst på egne tankeprosesser. Dette må finne sted for at alle skal lære å putte kunnskap og ferdigheter på riktig plass i verktøykassen (Gollob et al., 2010). Det at deltakende medborgerskap blir tydeliggjort i LK20, kan dette være med på å begrense for Westheimer sin definisjon av den personlig ansvarlige og rettferdighetsorienterte medborgeren. Begge disse medborgertypene blir representert i LK20, men begrepene er mindre tydelige. Den personlig ansvarlige og rettferdighetsorienterte medborger ligger her i bakgrunnen av andre begreper, som for eksempel; ansvarlighet, bevissthet, dialog og samarbeid, likeverd, like rettigheter og mulighet for deltakelse, konfliktløsning og minoritet- og majoritetsperspektiver. Dette kan føre til at læreren automatisk legger et større fokus på å fremme danningen av den deltakende medborgertypen.

For eksempel så er likeverd en viktig del av overordnet del, og representerer den rettferdighetsorienterte medborgertypen. Demokratiske verdier handler om å forme barns holdninger, og det å behandle andre med respekt. Dette kan være med på å skape mindre fordommer og diskriminering i samfunnet. Med dette skal elevene også lære å kunne løse konflikter på en ikke – voldelig måte, noe som bidrar til endringer i samfunnet (Westheimer, 2015).

4.1.2.2 *Demokrati og medborgerskap; tverrfaglig tema*

Denne delen beskriver hva demokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema er, hva elevene skal få ut av temaet og hvilke ferdigheter de skal sitte igjen med.

Figur 11 tilstedeværelse av demokrati og medborgerskap i overordnet del, tverrfaglig tema LK20



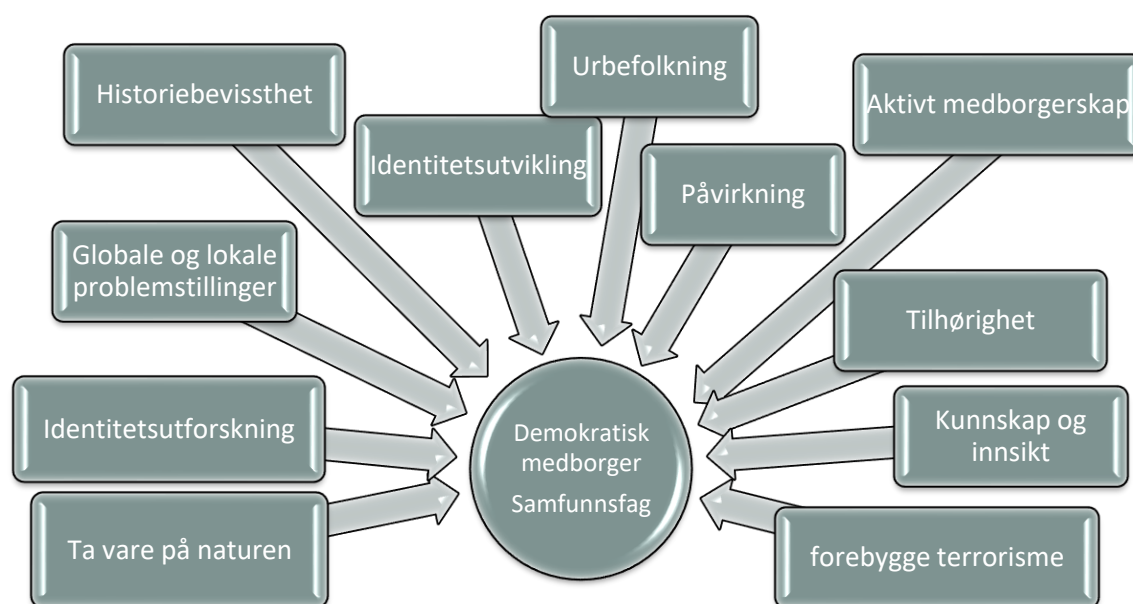
Det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap skal gå igjen i alle fag, og ettersom de ulike fagene har rom for å velge bort tverrfaglig temaer i undervisningen, er akkurat denne delen av LK20 sårbar. Det står i overordnet del om de tverrfaglige temaene at «målene for hva elevene skal lære innenfor temaene, uttrykkes i kompetansemål for fag der det er relevant» (UDIR, 2020, s. 13). Dette vil si at lærere skal være oppfinnsomme på egenhånd, dersom ikke tverrfaglige temaer er å finne i den enkelte fagplan. Da har allerede Kunnskapsdepartementet og UDIR bestemt hvor dette tverrfaglige temaet har sin tyngde.

Videre skal vi se på dekningsgraden av demokrati og medborgerskap i fagplanene i samfunnsfag, engelsk og norsk, for å få en forståelse om nettopp denne tverrfaglige delen er inkludert eller ikke.

4.1.2.3 Fagplan samfunnsfag

I samfunnsfag får vi innblikk i demokrati og medborgerskap i seksjonene fagrelevans og sentrale verdier, kjerneelement og tverrfaglig tema.

Figur 12 tilstedeværelse av demokrati og medborgerskap i samfunnsfag, etter 10 trinn, LK20



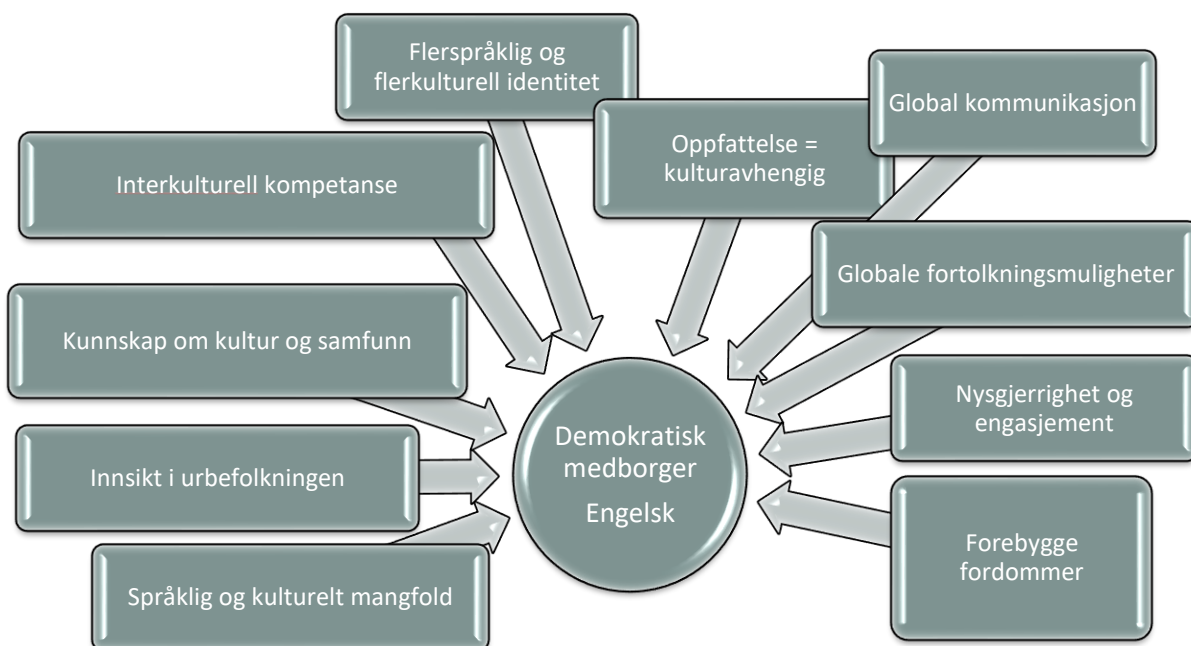
I samfunnsfag ser vi at demokrati og medborgerskap går til et dypere og mer spesifikt nivå, enn i overordnet del og tverrfaglig tema. I samfunnsfag er det identitet, historiebevissthet, utfordringer globalt og lokalt, tilhørighet, kunnskap og innsikt som er de mest essensielle delene for å kunne danne elever til demokratiske medborgere. Her kan identitet og tilhørighet dras frem som spesielt interessant i lys av Jordet (2020) sin konklusjon om at identitet er noe som bidrar helhetlig inn i den enkeltes sosialisering- og dannelsesprosesser. Det handler ikke bare om selvet i sin livsverden lenger, men også i ulike sosiokulturelle settinger. Her kommer tilhørighet inn, da dette er viktig for dannelsen av identiteten, da den konstrueres i fellesskap med andre (Jordet, 2020). Samfunnsfag har dermed en viktig rolle i identitetsdannelsen, og forståelsen for hvem man er i det sosiale samspillet. Uten tilhørighet og følelsen av å være en del av noe, vil mennesker føle seg alene, og prosessen med identitetsdannelse mister en viktig faktor. Mennesker utenfor fellesskapet kan bli potensielle destruktive mennesker som prøver å passe inn. Dette ser vi ekstreme tilfeller på i terrorangrep, som f.eks. Anders B. Breivik. Dersom identiteten kun bygges på egen livsverden, kan konsekvensene bli fatale slik vi så på Utøya. Historiebevissthet er viktig også i dette bildet, da dette bidrar til forståelse for hvem vi er, og hvordan ulike hendelser kunne vært unngått. Når vi konstruerer identitet sammen med andre, er det også viktig å forstå at påvirkning kan være både

positivt og negativt. I dagens teknologiverden blir vi påvirket mer enn vi er klar over, og dette har potensiale til å «forstyrre» denne identitetsdannelsen. Ettersom samfunnsfag har en så viktig oppgave i samfunnet, kan vi spørre oss selv om hvorfor det kun er en til to timer i uka på elevenes timeplan på ungdomsskolen som er satt av til dette.

4.1.2.4 Fagplan engelsk

Faget har ikke noe beskrevet om demokrati og medborgerskap i fagrelevansdelen, slik som vi ser i samfunnsfag, men har spor av demokrati og medborgerskap i kjerneelementer og tverrfaglig tema. Engelsk har noe annerledes fokus enn samfunnsfag har, da faget konsentrerer seg mer om det globale perspektivet.

Figur 13 tilstedeværelse av demokrati og medborgerskap i engelskfaget, etter 10 trinn, LK20



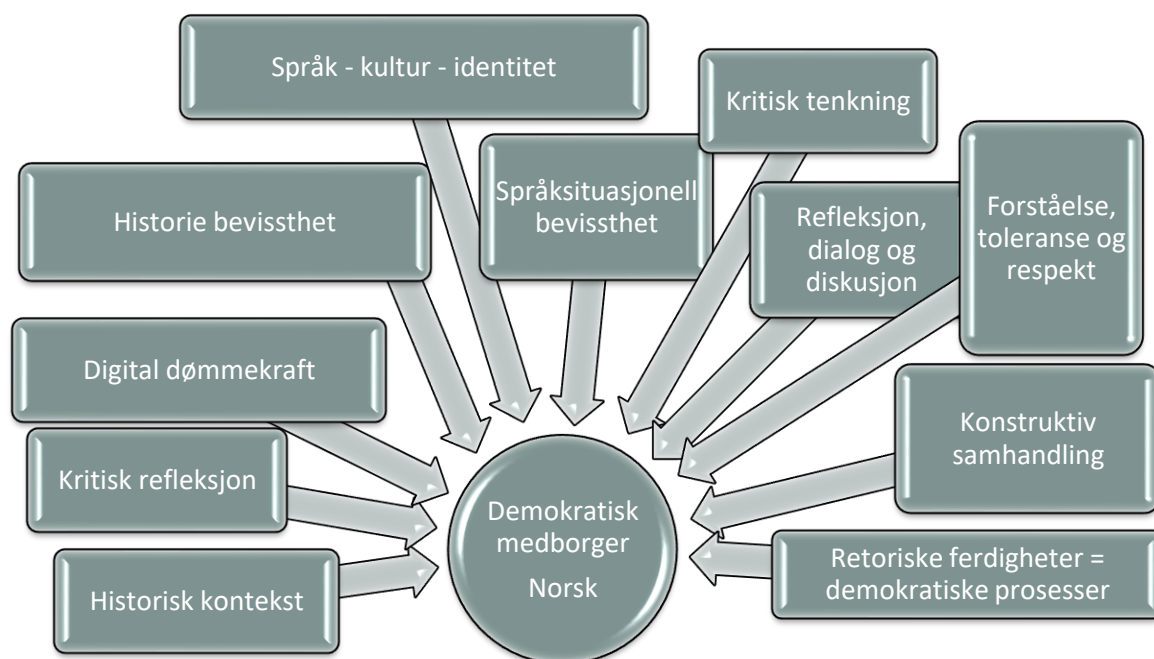
Det globale perspektivet går ut på at elevene skal få kunnskap om kultur, og andre samfunn igjennom engelskspråklige tekster og andre medier. Dette er viktig for at de skal forstå sin egen levemåte i forhold til andre, og igjennom dette skape refleksjon, nysgjerrighet og engasjement. Gjennom kjennskap til urbefolkninger i verden vil også elevene forstå at kultur og tilhørighet hører sammen, dermed er forståelse av og

kunnskap om kultur viktig for å kunne forebygge fordommer. Det er også viktig for elevene å forstå at den globale kommunikasjonen har fått nye plattformer de siste årene, og enda flere er nok underveis, noe som gjør at det engelske språket får en mer sentral plass. Denne utviklingen krever andre kompetanser enn tidligere, da elevene må lære seg å være årvåkne for hva som skjer i de ulike situasjonene de står ovenfor. Det er derfor viktig å kunne forså sin egen identitet i denne globale kollektive identiteten (Jordet, 2020), slik at ikke påvirkning utenfra forhindrer eleven i å oppnå sitt fulle potensiale. Dette tydeliggjør OECD (2019) igjennom læringskompasset. Dersom elevene har dette kompasset, vil de kunne navigere seg igjennom endringene som stadig kommer raskere.

4.1.2.5 Fagplan Norsk

Dette faget har heller ikke noe beskrevet om demokrati og medborgerskap i fagrelevansdelen, slik som vi ser i samfunnsfag, men har spor av demokrati og medborgerskap i kjerneelementer og tverrfaglig tema. Norskfaget har mer lik tilnærming som samfunnsfag, der det fokuseres på historiebevissthet, språk, forståelse og dialogen.

Figur 14 tilstedeværelse av demokrati og medborgerskap i norskfaget, etter 10 trinn, LK20



Historiebevissthet er viktig i norskfaget, da det konsentrerer seg om hvordan og hvorfor språk, kultur og identitet henger sammen. Dette kommer frem både her i norskfaget og i samfunnsfag, noe som kan vitne om at dette er viktig for dannelsen i sin helhet. Et annet aspekt i dette faget handler om hvordan elevene kan bruke språket sitt i samhandling med andre for å kunne reflektere og diskutere konstruktivt. I utviklingen av elevenes kritiske «blikk», er blant annet god dialog og samhandling betydelig for å kunne vise forståelse, toleranse og respekt for andres meninger. Dette er med på å danne identiteten hos unge, da identiteten blir konstruert sammen med andre (Giddens, 1996). Det er derfor viktig at det legges til rette for diskusjoner, dialoger og konstruktiv samhandling i klasserommet, for å støtte opp under elevens konstruksjon av identitet. Igjennom dette kan vi hjelpe hverandre til å forstå hvem vi er, og påvirke hverandre på en god måte. Dersom samhandlingen er lite konstruktiv vil den forhindre identitetskonstruksjonen. Kritisk tenkning er også et viktig aspekt i norskfaget, da elevene skal læres opp til blant annet god dømmekraft og refleksjon i møte med ulike kilder og medier.

Denne læreplananalysen har bidratt til å sette lys på hvordan de forskjellige aspektene innenfor demokrati og medborgerskap i læreplanen blir brukt inn i fagene. Figurene viser hovedtendensene i overordnet del, samfunnsfag, engelsk, og norsk, og det er tydelig at hvert fag har sitt hovedområde innenfor demokrati og medborgerskap. Den overordnede delen beskriver hva elevene skal sitte igjen med etter endt skolegang, men det står lite om hvordan det skal gjennomføres. Etersom fagene har det timeantallet de har (8-10 trinn: samfunnsfag; 249t., norsk; 398t., engelsk; 222t.), vil det etter min mening oppstå en ujevn fordeling av mengden av demokrati og medborgerskapsundervisning. Dette kan også påvirkes av lærere i form av hvor mye tverrfaglig undervisning de gir i faget.

Dersom vi setter emne- (grunnskolelærerutdanningen) og læreplananalysene (LK20) opp mot hverandre, ser vi at samfunnsfag i begge leirer (GLU og LK20) har stor grad av demokrati og medborgerskap dekket. På den andre siden har derimot norsk- og engelskfaget 50% dekning i emneplanene for grunnskolelærerutdanningen. I LK20 får elevene et bredere perspektiv på hva demokrati og medborgerskap inneholder, siden norsk og engelsk gir en dybde samfunnsfaget ikke gir, som blant annet kommunikasjon. Engelskfaget gir for eksempel innsikt i global kommunikasjon og kulturforståelse, mens norskfaget bidrar med retoriske ferdigheter og digital dømmekraft blant annet. Disse tre fagene til sammen er med på dannelsen av globale og lokale medborgere, derfor er det

viktig at emneplanene i grunnskolelærerutdanningen bidrar med en mer oppdatert og praksisnær utdanning, som samsvarer med forventningene i LK20. Norskfaget i LK20 er et stort fag i grunnskolen, og at det kun er 50% dekning for demokrati og medborgerskap i emneplanen for norsk i grunnskolelærerutdanningen kan det stilles spørsmål ved. Samfunnsfag alene kan ikke stå for mesteparten av demokrati og medborgerskapsundervisningen, det trengs økning i de andre fagene i grunnskolelærerutdanningen (norsk og engelsk) for å møte forventningene i LK20. Dersom grunnskolelærerutdanningen ikke endrer emneplanene til å bli mer oppdatert og praksisnære, vil det være mer opp til den enkelte grunnskolelærer å tilegne seg den kunnskapen som trengs for å møte forventningene i LK20. Det er lovfestet i rammeplanen for grunnskolelærerutdanningen å kunne møte kravene i LK20 (Biseth et al. 2022).

I kapittelet om elevers identitetsutvikling som demokratiske medborgere i lærerutdanning og skole skal vi se hvordan lærere i skolen ser på demokrati og medborgerskap, i tillegg til grunnskoleutdanningen sine lærere.

4.2 Elevers identitetsutvikling som demokratiske borgere i lærerutdanning og skole

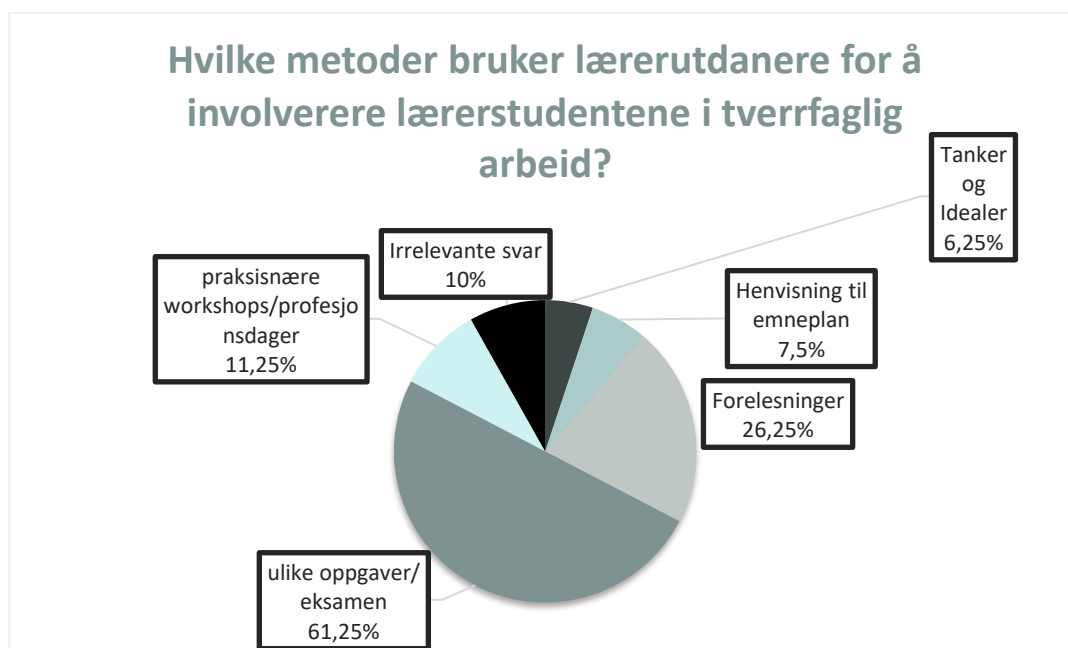
Dersom elever skal få en utvikling som demokratiske medborgere slik mandatet for utdanningssektoren beskriver, er det viktig å undersøke hvordan lærerutdannere, og grunnskolelærere tilrettelegger for demokratisk deltakelse/medborgerskap. I dette delkapittelet ser jeg nærmere på hvordan demokrati og medborgerskap kommer til syne i lærerutdannere sin oppfattelse av delaktighet og tverrfaglighet. Dette bygges på BRIDGES sin spørreundersøkelse av lærerutdannere i samarbeidsinstitusjonene i BRIDGES. Videre tar jeg for meg grunnskolelærerne sitt perspektiv på hva demokrati og medborgerskap er, og hvordan undervisningen kan foregå igjennom BRIDGES sin spørreundersøkelse og dybdeintervju med tre grunnskolelærere.

4.2.1 Lærerutdannere

I en spørreundersøkelse BRIDGES har innhentet fra lærerutdannere ved samarbeidsinstitusjonene USN - Universitetet i Sørøst-Norge, INN – Høgskolen i Innlandet og UiT - Norges arktiske universitet, har deltakerne bl.a. svart på fritekstspørsmålet Q10: «hvordan blir lærerstudentene involverte i tverrfaglig arbeid?»

Vennligst beskriv:». I svarene på spørsmålet rapporterer lærerutdannere hvordan de arbeider for å fremme studentenes delaktighet i egen utdanning, som da vil kunne påvirke hvordan fremtidige lærere vil kunne lære sine elever å bli delaktige. I tillegg vil vi kunne se hvordan institusjonene lærer opp fremtidige lærere til å se mulighetene og fordelene ved tverrfaglig arbeid. Svarene på dette spørsmålet vil være relevante i min studie da demokrati og medborgerskap er et tverrfaglig tema i LK20. Hvordan tverrfaglig arbeid løses i lærerutdanningen vil påvirke lærerstudentene både i og etter utdanning. Jo mer studentene ser hvordan dette løses i praksis, jo mer kan de legge i sin egen verktøykasse (Gollob et al., 2010) som fremtidige lærere, som skal utføre undervisningens kunst (Biesta, 2017). Lærernes svar er delt inn i følgende kategorier: tanker og idealer, forelesninger, ulike oppgaver/eksamen, henvisning til lære og emneplan, praksisnære workshops/profesjonsdager og irrelevante svar. 80 respondenter har besvart dette fritekstspørsmålet. Siden deltakerne kan skrive inn alt de gjør knyttet til spørsmålet, kan et enkelt svar fordele seg på flere kategorier. Dette gjør at vi til sammen får 98 svar, vist i figuren under. Svarene er presentert i prosent.

Figur 15 Hvordan lærerutdannere involverer lærerstudentene i tverrfaglig arbeid



Denne figuren viser at lærerutdannerne bruker mest oppgaver/eksamen (61,25%) som en plattform til å involvere studentene i tverrfaglig arbeid. Eksamensformen gir lite rom for tilbakemelding, noe som kan gi færre muligheter for å utvikle metakognisjon for

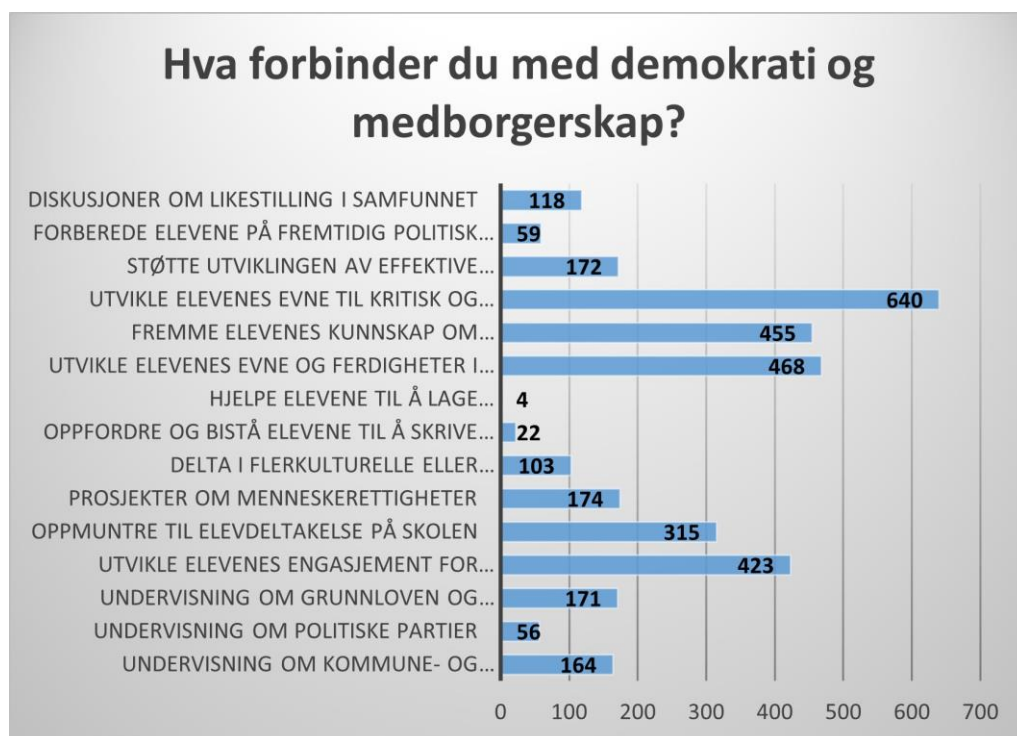
studentene. Dette gjør at studentene må tenke og tro selv hvordan tverrfaglighet skal gjennomføres i fagene. Denne formen garanterer ikke at lærerstudenten nødvendigvis får til å praktisere tverrfaglighet. Oppgaver derimot bidrar i større grad til læring, da lærerutdanneren gir tilbakemelding. Kategoriseringen av oppgaver som er gjort synliggjør ikke hvilken form oppgavene blir gitt. En eventuell muntlig gruppeoppgave har større potensiale til å bidra til læring, enn en individuell skriftlig oppgave, da muntlig gruppeoppgave gir mulighet for diskusjon og input for andres perspektiver. Det er interessant at scoren kun er 26,25% ved forelesninger. Jeg mener at også lærerutdannere burde gå foran som et godt eksempel ved å undervise tverrfaglig i forelesninger. På denne måten kan lærerstudentene lære å kjenne hvordan tverrfaglig undervisning kan se ut. Arendt (1977) sier det så fint «det er pedagogens ansvar å stå for verden som den er, og introdusere denne for eleven ved å si: Dette er vår verden (s. 189). Dette kan vi «føre over» til grunnskolelærerutdanneren sitt ansvar for lærerstudentene. Ved å gi eksempler på hvordan tverrfaglighet kan implementeres i fagene, gjør de den fremtidige læreren klar for å imøtekomme det LK20 krever. Allikevel lærer studenter også mest ved å gjennomføre tverrfaglig undervisning selv, derfor er det viktig med praksisnære workshops/profesjonsdager for å kunne utprøve ulike metoder. Denne formen for metode (workshops/profesjonsdager) kan styrke studentenes forberedelse, og bidra til trygghet fram mot livet som lærer. Her ser vi et stort forbedringspotensial, da metoden kun representerer 11,25% av svarene. Det er ikke bare elever som har behov for å fylle på verktøykassen Gollob et al. (2010) beskriver, det er også lærerstudenter. For at disse studentene skal kunne vite hvordan de skal undervise sine elever når de er ferdig utdannet lærere, er det viktig at denne verktøykassen har et innhold som hjelper dem i dette arbeidet. Dersom verktøykassen kun skal bestå av innholdet oppgaver og eksamener gir, får de ikke noen mulighet til å teste dette ut i praksis. Ved å inkludere tverrfaglighet i eksamen, blir det kun «tenkte» situasjoner som ikke får noen annen tilbakemelding enn en karakter fra lærerutdanneren. Dersom utdanningen inkluderer workshops og profesjonsdager, har studenten mulighet for å fylle opp denne verktøykassen med utprøvde og reflekterte metoder. I Dewey sin ånd, lærer vi mest når vi får testet ut ting selv, og ikke bare blir undervist i innholdet (Dewey, 2016). Det er viktig å stille seg kritisk til metodene som brukes i grunnskolelærerutdanningen i dag for å kunne bidra til en endring der lærerstudenten blir mer et subjekt enn et objekt. I det følgende skal vi se på data fra

studiebarometeret, som kan si noe om på hvilken måte lærerstudentene føler at de kan være deltakende og får muligheten til å medvirke i egen utdanning.

4.2.2 906 grunnskolelærere

BRIDGES har gjort en spørreundersøkelse som har samlet inn svar fra 906 grunnskolelærere, og som denne masteroppgaven kan dra nytte av, samtidig som den bidrar inn i prosjektet. Jeg har fått tilgang til ett flervalgsspørsmål og ett fritekstspørsmål om hva disse lærerne forbinder med demokrati og medborgerskap.

Figur 16 Flervalgsspørsmålet, hva grunnskolelærere forbinder med demokrati og medborgerskap



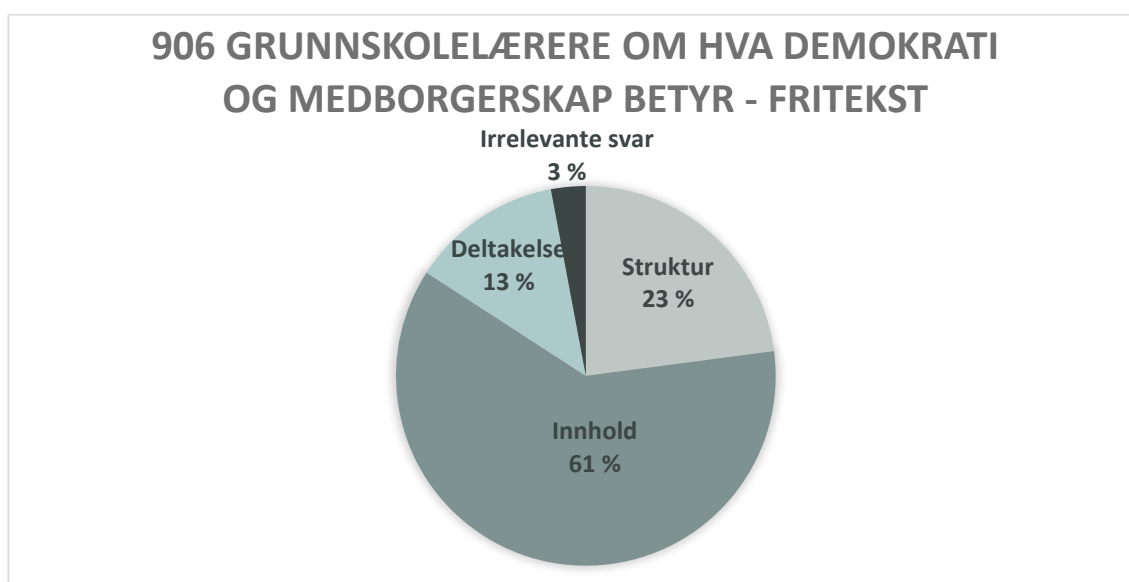
(n=906) Svaralternativer finnes i sin helhet i vedlegg 5.

I dette flervalgsspørsmålet ser vi klart at det å *utvikle elevenes evne til kritisk og uavhengig tenkning* får flest «stemmer», etterfulgt av å kunne *utvikle elevens evne og ferdigheter i konfliktløsning*, og å kunne *fremme elevens kunnskap om samfunnsborgerens rettigheter og plikter*. Kritisk tenkning blir ofte omtalt i LK20, noe som kan ha en innvirkning på hva grunnskolelærerne forbinder med demokrati og medborgerskap. I underkapittelet om videreutvikling av lærings- og

undervisningsstrategier nedenfor har jeg spurt tre lærere om akkurat dette, noe jeg skal komme tilbake til senere. Den normative forståelsen av hvordan deltakelse skal være henger mye sammen med hvordan myndighetene ønsker at den skal være (Stray, 2014). Da utdanningsdepartementet presenterte LK20 ble det et stort søkelys på kritisk tenkning, noe som også går igjen en del ganger i læreplanen. På spissen, får de da også kritiske tenkere som fremtidens medborgere.

Videre skal vi se på fritekstspørsmålet, der de 906 grunnskolelærerne selv kunne formulere hva de mener demokrati og medborgerskap betyr.

Figur 17 betydningen av demokrati og medborgerskap for 906 grunnskolelærere



Denne figuren viser hva de 906 grunnskolelærerne mener om hva demokrati og medborgerskap betyr. Her har svarene blitt kategorisert etter beste evne. Dette blir til en viss grad subjektivt slik at det kan være en viss feilprosent i utregningen. Til sammen er det flere svar enn 906, det er fordi mellom 100- 211 svar har mer enn en kategori i seg. Jeg har valgt å dele opp disse for å få en mer korrekt fordeling.

I denne undersøkelsen har jeg valgt å bruke Torres (1998) sin inndeling om struktur og innhold, der struktur handler om hvordan demokratiet er bygget opp, og innholdet mer om hvordan vi kan være medborgere i et demokrati. Jeg har valgt å ta med *deltakelse* som en egen kategori fordi jeg anser dette som en viktig forbindelse mellom det å ta del

i strukturen, og innholdet til strukturen i seg selv. Dette er interessant fordi deltakelse kan lande i begge kategoriene. Jeg har også tatt med kategorien irrelevante svar (f.eks. et punktum, eller noe som ikke har med temaet å gjøre), fordi det kan til en viss grad indikere uvisshet, eller mangel på forståelse omkring temaet.

Det er tydelig at disse lærerne mener at tyngden i demokrati og medborgerskap ikke ligger i strukturen, men i innholdet. Det er positivt, da hvordan vi skal være og oppføre oss i samfunnet er viktige egenskaper for å kunne bevare det strukturelle videre. Torres (1998) snakker om hvor viktig mangfoldet er for at demokratiet skal fungere, og at innholdet er viktig i denne forstand. Dette er de kategoriene/emnene som inngår i «Struktur» i figuren over (17): parlamentarisme, valg, stemmerett, lover, medbestemmelse.

I «Innhold» finner vi kategoriene/emnene: rettighet, verdier, menneskerettigheter, mangfold, fred, sosiale rettigheter, ytringsfrihet, etikk, moral og plikt. Grunnskolelærere nevner «plikt» sammen med kategorier som passer inn under struktur. Dersom plikt sees sammen med for eksempel stemmerett eller andre strukturelle sammenhenger, kan det stilles spørsmål ved om det finnes en usikkerhet om det har forekommet en misforståelse rundt hva forskjellen mellom plikt og rettighet er. Stemmerett er en rettighet og ikke en plikt. Alle har et valg om i hvilken grad de vil bidra inn i samfunnet. Vi som lærere skal selvfølgelig bidra til at elevene forstår viktigheten av å bidra, og hva deres rettigheter er, men foruten plikt i denne forstand. Igjennom Westheimers sine tre medborgertyper, kan det nevnes at vi har plikt til å for eksempel stoppe dersom noen trenger hjelp, og plikt til å følge Norges lover og regler. Ettersom det er lovfestet at elevene skal lære om sine plikter og rettigheter, er det viktig at vi som lærere vet forskjellen på dette.

4.2.3 Grunnskolelærere dybdeintervju

For å få bedre innsikt i hva som gjøres ved grunnskolene har det vært viktig å intervju lærere. BRIDGES har en intervju manual som er godkjent i NSD, derfor ble denne brukt sammen med tre spørsmål direkte for min masteroppgave som var i stil med intervju manualen, godkjent av professor Heidi Biseth, prosjektleder. Det er kun disse tre spørsmålene som blir presentert her. Disse intervjuene var semistrukturerte

dybdeintervju med tre grunnskolelærere som jobber på ungdomstrinnet. Denne intervjuformen lot dem snakke fritt rundt tema i tillegg til å svare direkte på spørsmål. Under vil jeg presentere relevante utdrag fra intervjuene.

4.2.3.1 Spørsmål 1, skolens samfunnsmandat

Hva slags samfunnsmandat tenker du skolen har når det kommer til å hjelpe elevene til å utvikle sin identitet som fremtidens borgere? Og har du noen eksempler på hvordan du eller kolleger gjør dette?

Lærer 1 beskriver samfunnsmandatet skolen har som essensielt når det gjelder å utdanne kompetente mennesker som vil delta i samfunnet, ved for eksempel valg.

Jeg synes jo det er viktig lære dem både den prosessen rundt hvordan man kan delta i valg, hvordan man kan delta og at de lever i et demokrati – Lærer 1.

H*n beskriver en prosess der elevene starter opp med historien til Norge (1814 og 1905) på åttende trinn, det gjør at dette kan bygges på med krig, frihet og vår frihet i Norge på 9 trinn, og avsluttes med valgsystemet på 10 trinn. Den tiden det er valg, bruker denne læreren det aktivt inn i undervisningen. Ettersom ny læreplan har kommet, har de også hatt søkelys på rasisme og hvordan elevene kan tolerere hverandre. Med de nye emnene har de begynt å bruke andre kilder som FN.no og rasismesenteret aktivt.

Lærer 1 beskriver også en prosess der elevene læres opp til å kunne si ifra om ting selv; dette begynner på 8 trinn, der de har valg av elevrådsrepresentant. Denne representanten skal også ha spillerom for å ta opp ting i klasserommet på vegne av de andre elevene. Gradvis har h*n merket at elevene tør å ta opp ting selv, uten elevrådsrepresentanten. De bruker læreverket «underveis» fra Gyldendal som tar for seg arbeidet med skoledemokratier, som støtte i dette arbeidet.

Så den boka legger i hvert fall opp til at man legger opp til å begynne i klasserommet før man går videre til hvordan det er lokalt i kommunen. Til viktigheten av det å delta i valg. – Lærer 1.

Her viser læreren til at i arbeidet med denne boken bidrar til at opplæringen til å bli en medborger starter i klasserommet, men det ser også ut til at de beveger seg ut til hvordan de skal delta lokalt i kommunen. Lærer 1 forteller også om en plan for

opplæringen fra 8-10 klasse med den forrige læreplanen, slik at de skulle passe på at alle elever fikk lik opplæring uansett om de fikk ny lærer eller hadde vikar. På intervjudtidspunktet (2021) var ikke en slik plan på plass for LK20.

Lærer 2 beskriver derimot at samfunnsmandatet til skolen handler mer om forståelsen om hvem en er i samfunnet og hvordan samfunnet henger sammen.

Hvilke muligheter de har til å påvirke, hvordan stemmen deres kan bli hørt. Å være kildekritiske, og klare å sortere; hvorfor noen sier det de sier når de sier det. -Lærer 2.

H*n legger her vekt på å forstå hvordan de kan plukke fra hverandre det som sies ved å f.eks. lære retorikk i norsken, slik at elevene kan forstå når noen vil dem godt eller vondt. H*n nevner også på at det er viktig å lære elevene opp til å forstå sin rolle i samfunnet, og at den er viktig. Spesielt dras borgerplikten frem når det kommer til å forstå sin rolle i samfunnet. Lærer 2 beskriver videre hvordan de bidrar til å utvikle fremtidens borgere ved å snakke om de ulike stemmene som er på agendaen i samfunnet (musikere, politikere, forfattere, bloggere, o.l.). De finner ut sammen hvordan dette påvirker elevene og andre i samfunnet, og hva de egentlig sier. Rundt valgtider bruker de tid på å dra fra hverandre partiprogrammene.

Prøve å finne ut av hva det er de egentlig vil. Hva vil de endre, og hvorfor vil de endre på det? Hva mener dere? Ta litt standpunkt. Vi jobber mye med å ta standpunkt på veien. Å klare å argumentere for hva man selv mener. Eller hva man selv står for. -lærer 2.

Lærer 2 viser igjennom sitt svar at h*n er opptatt av å hjelpe elevene til å forstå hvem de er, klare å stå trygt i seg selv, snakke høyt om det en mener og tørre å stå for det en mener. Dette er ulikt lærer en som er mer opptatt av lære elevene hvordan valgsystemene fungerer, og hvordan det har blitt slik det er i dag.

Lærer 3 mener at samfunnsmandatet til skolen handler om å utvikle meninger, tanker, og ansvarsfølelse. Det handler også om å forstå plikter og hvilke rettigheter en har, og hvordan man kan påvirke strukturene som finnes.

Bli bevisst på hva som påvirker deg. Er du en i mengden, eller er du en som virkelig tør å stå opp. Ja, samfunnsmandatet må være det å kunne bli bevisst på sin egen rolle. – Lærer 3.

Lærer 3 er mer på linje med lærer 2 som mener at dette handler om det å lære om seg selv i samfunnet, og ikke bare om strukturene i seg selv i samfunnet.

H*n forteller videre at de gjør dette ved å gjøre elevene bevisste på hva som skjer i samfunnet rundt, for å drøfte med elevene hvordan de kan inkludere det som er aktuelt i samfunnet inn i skolehverdagen. Black lives matter dras frem som et eksempel på hva som har blitt inkludert i undervisningen, da det var aktuelt. Valg er også et eksempel på dette, når det er på agendaen i samfunnet. Valg er noe som også må inkluderes ifølge lærer 3, men det må dras ned til elevenes nivå. Historiebevissthet er også noe h*n ser på som viktig; «Du vet ikke hvem du er før du vet hvor du kommer fra, tror jeg da» – lærer 3.

Lærer 1 viser igjennom sine svar på dette spørsmålet at fokuset ligger på strukturnivå som Torres (1996) beskriver, der læreren mener at det er viktig at elevene forstår hvordan demokratiet er bygget opp. I tillegg snakker h*n om hvordan elevene kan forstå sin medborgerrolle. I Westheimer (2015) sitt perspektiv, underviser denne læreren elevene i hvordan de kan bli personlige ansvarlige medborgere. Denne medborgertypen handler om å være ansvarlig i samfunnet vi er en del av, og det inkluderer det å stemme ved valg. For å kunne stemme ved valg er det nødvendig å forstå hvordan demokratiet er bygget opp som lærer 1 belyser.

Lærer 2 og 3 fokuserer mer på innholdsperspektivet til Torres (1998), der de snakker om hvordan elevene skal lære om seg selv i samfunnet de er en del av. Begge lærere mener at elevene skal lære å tørre å ta plass i samfunnet, og stå trygt i seg selv i prosessen. I tillegg til dette fokuserer lærer 3 også noe på strukturperspektivet til Torres (1998), noe som gjør at lærer 3 har et mer allsidig perspektiv. Lærer 3 er også inne på at det også er viktig å få elevene til å forstå hva som skjer i verden, og gjøre dem bevisste på hvem de er i et historisk perspektiv. Lærer 2 og 3 underviser begge om den rettferdighetsorienterte medborgertypen, som ser kritisk på strukturene som finnes i samfunnet, og som leter etter muligheter for å gjøre ting bedre. De underviser også i den personlige ansvarlige medborgertypen, men vekten ligger på den rettferdighetsorienterte, etter de svarene de gir i dette intervjuet. For at elevene skal kunne forstå demokratisk medborgerskap, er det nødvendig å bli undervist i alle tre medborgertypene. Kunnskap om de må til for å kunne «vandre» mellom de, igjennom ulike perioder av livet (Westheimer, 2015)

1.1.1.2 Spørsmål 2, kritisk tenkning

Ifølge en spørreundersøkelse vi har gjort i prosjektet svarer 906 lærere at det de først og fremst forbinder med demokrati og medborgerskap i skolen er å utvikle elevenes evne til kritisk og uavhengig tenking. Hvorfor tror du at lærere anser dette som så vesentlig? Og hva tenker du som det viktigste for å utvikle demokratiske borgere?

Lærer 1 mener at det å utvikle elevene til å bli kritiske tenkere er en del av samfunnsoppgaven vi har som lærere, og tar opp kildekritikk som et tema de har jobbet med.

*det her med kildekritikk, det å være kritisk til hva slags kilder man leser; sammenlign, ikke bare ta alt for god fisk, men oppsøk andre kilder om samme saken. og da er det noen som får en aha opplevelse, det er ikke alt som blir delt på facebook stemmer faktisk ikke.
– Lærer 1*

Lærer 1 sier videre at Andreas Wahl, som er fysiker, vitenskapsformidler og programleder for folkeopplysningen (Whal, u.å.), var en god bidragsyter når det kommer til kildekritikk. Dette TV- programmet er en god læringsressurs, og også noe som fanger elevene. Når det kommer til det viktigste for å utvikle demokratiske medborgere, forteller h*n om standarden h*n vil ha i klassen fra 8. klasse av. Det å skape rom for at alt er lov, utenom å le av andre, og at det skal være trygt å rekke opp hånda; delta i diskusjoner, og tørre å svare feil, det er det klassemiljøet lærer 1 streber etter. H*n mener også at det er viktig å starte i klasserommet med kritisk tenkning, for å lage trygghet for elevene, og for at de skal forstå at det er viktig å tenke (kritisk) før handling. Derimot er handling en god ting, men det er like viktig å tenke seg om en ekstra gang, for å forhindre impulsive handlinger. Det at det er mer å være kritisk til når det kommer til internett og samfunnet generelt, gjør det ekstra viktig å tenke en ekstra gang over om du virkelig vil f.eks. dele den posten.

Lærer 2 mener at vi ikke vil ha ikke-tenkende samfunnsborgere;

Vi vil jo ha mennesker som kan tenke selv, gjøre seg opp en mening, og være kritisk til ting som blir servert dem. For å finne ut hva som er viktig for dem, og hvordan de skal drive samfunnet videre. Hvis alle bare godtar status quo så kommer man seg ikke videre. – Lærer 2

Når det kommer til det viktigste for å utvikle demokratiske medborgere, svarer h*n at det er viktig at eleven kan bli kjent med seg selv, og tørre å utforske sine egne meninger. Det er lett å synes at alt er like viktig, uten å kjenne etter hva som er viktig i samfunnet for den enkelte elev. Det er viktig at eleven tenker igjennom saker, hører på flere stemmer og gjør seg opp sin egen mening rundt noe.

Lærer 3 mener at kritisk tenkning henger sammen med det å utvikle egen identitet, hvem en er, og bli en ansvarlig medborger. Men allikevel forteller h*n om at det er vanskelig å få elevene til å øve seg til det i klasserommet;

for jeg tenker at vi vil veldig gjerne at elevene skal bli kritiske og øve seg til det, men samtidig i klasserommet så vil vi jo veldig gjerne at de også... jeg er sjef, jeg bestemmer, nå skal vi lære sånn og sånn. Også blir det veldig slitsomt med det kritiske da, at det er greit å ha det et annet sted men ikke akkurat i klasserommet. – lærer 3

Lærer 3 forteller samtidig om at de har hatt om normer i klasserommet, og hvilke avgjørelser en tar ut ifra de forskjellige normene. H*n forteller at det er en ambivalens i det å tenke kritisk i forhold til normer.

*At den biten med at JEG kan tenke kritisk, og jeg bestemmer, og da er det ingen som skal blande seg oppi det. Men så tenker jeg at av og til så er det noen øvrigheter som faktisk setter noen standarder for oss.
– Lærer 3*

H*n syntes det fortsatt er viktig at elevene lærer seg å tenke kritisk.

Lærer 3 mener det derimot er kunnskap, og det å bli hørt som er det viktigste for å utvikle demokratiske medborgere, men at det også er viktig å lære elever opp til at stemmen deres blir hørt, men at det ikke er alltid de har rett. Dette samspillet er viktig. Denne læreren ser ut til å sette kunnskap opp mot kritisk tenkning som om de er motsetninger. Overordnet del derimot, beskriver kunnskap som en viktig del av kritisk tenkning: «elevene skal kunne vurdere ulike kilder til kunnskap og tenke kritisk om hvordan kunnskap utvikles» (UDIR, 2017, s. 6).

Igjen ser vi tendenser til at lærere ser ting forskjellig, og denne gangen på dette med kritisk tenkning. Ikke hvorfor elever skal lære det, men måten de skal lære det på. Lærer 1 drar frem kritisk tenkning om en måte å lære kildekritikk på, og at det skal være med på å gi elevene trygghet. Lærer 2 beskriver at vi trenger kritiske samfunnsborgere, og det gjør det viktig å kunne lære elevene til å finne sin stemme. Mens lærer 3 mener at

det er viktig at elevene lærer seg å tenke kritisk, men at det er vanskelig å utføre i klasserommet. Denne læreren mener også at kunnskap, og det å bli hørt er det viktigste for å utdanne demokratiske medborgere, selv om kunnskap er en viktig del av kritisk tenkning begrepet. Kritisk tenkning handler om det å bruke fornuften i møte med ulike kilder.

Kritisk og vitenskapelig tenkning innebærer å bruke fornuften på en undersøkende og systematisk måte i møte med konkrete praktiske utfordringer, fenomener, ytringer og kunnskapsformer. Opplæringen skal skape en forståelse av metodene for å undersøke virkeligheten må tilpasses det vi ønsker å studere, og at valg av metode påvirker det vi ser (UDIR, 2017, s.6).

Blant disse tre lærerne ser vi en uenighet for hva kritisk tenking er, og hvordan dette kan se ut i klasserommet. Lærer 1 snakker om kildekritikk som ligner på det UDIR drar frem, lærer 2 drar frem hva som skjer dersom vi lærer om kritisk tenkning, mens det som peker seg ut her er lærer 3 sitt svar, om at kritisk tenkning er uforenelig med klasserommet. Skillet mellom kunnskap og kritisk tenkning er også spennende å se.

4.2.3.2 Spørsmål 3, demokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema

Hva tenker du om at demokrati og medborgerskap har blitt et tverrfaglig tema i LK20 - tror du det vil påvirke undervisning og læring i skolen? Og vil det påvirke identitetsutviklingen til barn og unge?

Lærer 1 starter med å fortelle om at tverrfagligheten påvirker undervisning og læring i skolen, og at lærere har blitt mer bevisst på det fordi de må bli det. H*n forteller om at de tidligere har hatt temauker med tverrfaglig tema, og at det er håp om flere slike uker med påfølgende evaluering slik at de får gjennomført dem skikkelig. H*n syntes tema er viktig i seg selv, og at det er fint at elevene får tid til å jobbe grundigere. Når det kommer til om det kan påvirke identitetsutviklingen, tror lærer 1 at det kan gjøre det på grunn av at elevene blir mer bevisste om seg selv. De kan forstå at de ikke er alene i samfunnet, og uansett om de føler at de skiller seg ut, vil de alltid finne andre som også skiller seg ut.

Det kan jo hende at flere har følt på at "jeg er alene", men så blir det satt litt mer fokus på -så er det kanskje flere som ser at «jeg er ikke alene med å ha det sånn», men at det kanskje ikke kommer frem.

– Lærer 1

Lærer 2 håper mer på at tverrfagligheten påvirker tverrfagligheten i skolen, og at man klarer å trekke det ned i klasserommet.

At det blir litt praktisk medborgerskap og praktisk demokrati. Ikke at et klasserom og skole skal være, jeg syntes ikke at de skal ha avstemning i timen om de skal ha nynorsk dette året. Men at man blir litt lydhøre for hva barn og ungdom er opptatt av. – lærer 2

Lærer 2 mener at dette kan gjøre at elevene kan bli litt aktive medborgere i sin skolehverdag. Det er interessant å se hva denne læreren mener om plassen demokrati i praksis skal ha i skolen, og hvilke grenser som settes i sitt eget klasserom. H*n håper på at de skal klare å trekke inn naturfag, KRLE, og kroppsøving også fremover, fordi det også er et demokratisk prosjekt. Her mener lærer 2 at det å inkludere mangfoldet av fag, vil legge til rette for demokratisk undervisning i seg selv. Når det kommer til om det vil påvirke identitetsutviklingen mener lærer 2 at det gjør det, fordi at elevene blir kjent med seg selv, egne holdninger og verdier.

Altså identiteten vår utvikler seg jo uavhengig, altså uansett. Men kanskje de blir litt mer bevisste på egne tanker, holdninger og meninger. Tror det kan påvirke dem positivt. – Lærer 2

Lærer 3 mener at tverrfaglig tema vil påvirke undervisningen og læringen i skolen på sikt når implementeringen er god nok. H*n tenker at dette handler om å bli mer bevisst for den enkelte lærer. Bevisstheten er ikke der i dag, men ser den kommer på sikt. Når det kommer til om dette kommer til å påvirke identitetsutviklingen er h*n usikker, på grunn av at de er vant med å bli hørt, og er vant til å bli tatt med på råd.

Lærer 1 snakker her om at det er fint å kunne ha tverrfaglige temaer, slik at de kan ha temauker og arbeide i dybden med det. Det å utvikle identiteten mener lærer 1 at skjer når elevene blir bevisste om seg selv når de har om temaer innenfor demokrati og medborgerskap. Lærer 2 derimot har mer håp for fremtiden om hva demokrati og medborgerskap kan gjøre som tema, og at det skal bli mulig å trekke det ned i klasserommet. Lærer 3 viser skepsis rundt tverrfaglig tema dersom ikke implementeringen er god nok, og at det kommer an på den enkelte lærer.

Igjennom disse intervjuene har vi sett at lærerne har forskjellige tanker og meninger om de ulike spørsmålene. Dette gir relevans til teorien om at vitenskapen ikke holder i seg selv, vi må også ha kunsten inn i undervisningen James (1899). Kunsten i denne forstand handler om at læreren velger metodikk, og innhold inn i undervisningen, igjennom den vitenskapen den har lært i utdanningen sin. Ettersom lærere står såpass fritt til å velge hva de ulike begrepene i LK20 kan inneholde, er det kunsten lærerne utfører i stor grad som bestemmer hva, og hvordan dette læres bort. Dette gjør at elevene får ulik opplæring. Det at lærerne er forskjellige kan også gå ut over subjektiveringsdimensjonen som Biesta (2017) mener mangler i skolen i dag. Denne dimensjonen handler om hva utdanningen burde bidra med til den enkelte person, og som ruste elevene til å bidra i fellesskapet og samfunnet. Subjektets (elevens) jeg- form har lett for å forsvinne inn i fellesskapet, noe som bidrar til at det kan bli vanskelig å skille seg ut for den enkelte (Biesta, 2017). Det fremstår noe uklart om dette handler om forskjellen i hvordan lærere utfører jobben sin, eller om dette rett og slett er en konklusjon ut av hvordan skolen er lagt opp. Dersom Biesta tenker på dette i retning lærerens posisjon, kan vi i noen grad trekke slutningen om at ettersom lærerne er forskjellige, vil subjektiveringsdimensjonen også bli forskjellig håndtert, etter hvilken skole og hvilken lærer elevene møter. Ettersom subjektiveringsdimensjonen er så viktig som den er for å utvikle identiteten til elevene (Biesta, 2017), slik at de kan bidra til videreutvikling inn i fellesskapet, vil dette alltid gi en viss risiko (positiv eller negativ) for utdanningen. Men igjen bidrar dette til mangfoldet vi trenger i samfunnet, for å kunne bringe demokratiet fremover. Et demokrati vil aldri fungere uten mangfoldet. Det kan hende fellesskolen og subjektiveringsdimensjonen har godt av å møtes på midten et sted, for å gjøre elevene rustet til å møte fremtiden slik LK20 beskriver, og som OECD illustrerer viktigheten av igjennom læringskompasset (OECD, 2019). Dette læringskompasset beveger seg mer inn mot subjektiveringsdimensjonen igjennom student agency, som handler om viljen og muligheten til å påvirke sitt eget liv og verden rundt dem. I dette kan det være at vi trenger en mer samlet skole, slik at vi passer på at eleven kan utvikle seg i riktig retning med alle tre dimensjonene på plass slik Biesta (2017) snakker om.

4.3 Videreutvikling av lærings- og undervisningsstrategier igjennom studenters og elevers synspunkter

ICCS- undersøkelsen som ble gjennomført i 2016 på 9 klassinger i Norge, har med hensikt å se hvordan 14/15 åringer «(...)kjenner til, utøver og forberedes til rollen som demokratiske borgere i dagens og fremtidens samfunn» (Huang et al., 2017, s. 3). Denne undersøkelsen viser at norske 9 klassinger har høy kunnskap «(...)om og forståelse av demokrati» (s.3). Dette gjør at en eventuell misforståelse rundt demokrati kan utelukkes i undersøkelsene presentert under. Denne ICCS- undersøkelsen bidrar også med klarhet i hva elevene tenker om demokrati i skolen. De mener at den norske skolen inneholder mye demokratiske trekk, med elevdemokrati og åpenhet i klasserommet. De viser derimot at de har lært lite når det kommer til emner innenfor demokrati og medborgerskap.

Undersøkelser lærerstudenter og elever besvarer igjennom studiebarometeret og elevundersøkelsen, er med på å gi et bilde over hvilke tanker de har om muligheten for medvirkning og påvirkning i egen utdanning. Igjennom studiebarometeret får vi informasjon om i hvilken grad studentene føler de kan gi innspill på innhold, og opplegg i studieprogrammet. Videre har elevundersøkelsen fire spørsmål som besvares innenfor muligheten de har for å være med på å bestemme, foreslå og delta i egen hverdag.

4.3.1 Lærerstudenter

I studiebarometeret fra 2020 finner vi hva studentene mener om muligheten til medvirkning, som å få muligheten for å gi innspill på innhold og opplegg i studieprogrammet. Her legges det vekt på svar fra grunnskolelærerutdanning (GLU) for trinn 1 til 7 og 5-10 ved USN; Porsgrunn, Notodden, Drammen, og Vestfold, UiT; Alta og Tromsø og INN; Hamar. På en skala fra 1 (svært liten grad) til 5 (i svært høy grad) er 2,9 gjennomsnittet fra alle allmenn-grunnskolelærerutdanninger i Norge 2020 (studiebarometeret, 2021), men dette varierer fra institusjon til institusjon. Tall fra studiebarometeret 2020 viser at det generelle snittet på allmenn-grunnskolelærerutdanninger ved samarbeidsinstitusjonene til BRIDGES; USN, UiT og INN er høyere enn snittet i Norge.

Figur 18 Studiebarometeret 2020

Alle allmenn-grunnskolelærerutdanninger i Norge 2020	2,9 av 5
allmenn-grunnskolelærerutdanninger ved USN, UiT og INN 2020	3,3 av 5

Dette kan tyde på at studentene ved USN, UiT og INN aggregert føler at de blir hørt, og tatt på alvor når det kommer til innhold og opplegg i studieprogrammet. Det at institusjonene ligger over snittet i Norge kan bety at de bruker ulike metoder som bidrar til at studentene føler seg delaktige. Det er vanskelig å si noe med sikkerhet om årsak til dette, utenom at tallene ligger over gjennomsnittet.

NOKUT (Pedersen & Wiggen, 2-2021, s. 19) rapporterer at 53% av alle GLU studentene i Norge har svart på studiebarometeret. Det er en høy svarprosent selv om det kan variere fra institusjon til institusjon. Under i figur 19 finner vi resultatene fra studentbarometeret fra 2019-2021 på det samme spørsmålet som i figur 18, for å kunne se på endringen som oppsto under «Covid-19 årene».

Figur 19 Gjennomsnitt av alle allmenn-/grunnskolelærerutdanninger 2019-2021

	Gjennomsnitt Av alle Allmenn-/grunnskolelærerutdanninger		
	2021	2020	2019
Studentene har mulighet for å gi innspill på innhold og opplegg i studieprogrammet	2,9	2,9	3,1

(studiebarometeret, 2020)

Denne figuren forteller at det generelle gjennomsnittet for studentenes mulighet for medvirkning var høyere før Covid-19 inntraff i 2020. Dette kan indikere at Covid-19, med nettundervisning, har påvirket studentenes oppfattelse av muligheten til elevmedvirkning i studiet. Vi kan se på det generelle gjennomsnittet fra alle allmenn-/og grunnskolelærerutdanninger i Norge at snittet på 2,9 holder seg igjennom 2020 og

fortsetter i 2021.

Ettersom resultatet i undersøkelsen fra 2020 ligger på 3,3 av 5 ved utdanningsinstitusjonene USN, UiT og INN, så kan dette ha en sammenheng med hvor mye tematikk om demokrati og medborgerskap som finnes i de ulike emnene. Det har også noe å si hvordan lærerutdannere og emneansvarlig legger opp undervisningen, og innholdet i undervisningen. Universitetene og høyskolene som institusjoner har også et ansvar for at dette tallet skal bli høyere sammen med studentene. Utdanning betyr mye for at alle skal kunne bidra i et demokratisk samfunn (Dewey, 2016), da er det viktig at utdanningen speiler dette som Koritzinsky (2021) snakker om; at det læres opp til demokrati og medborgerskap i praksis. Studentene bør ha forbilder i institusjonene og lærerutdannere som gir dem muligheten til å bygge opp den demokratiske verktøykassen sin (Gollob et al., 2010). Da har de mulighet til å videreformidle demokrati og medborgerskap til sine elever.

4.3.2 4.3.2 Elev-/lærerundersøkelsen

Elevundersøkelsen gir indikatorer på hva elevene sitter igjen med når det gjelder følelsen av å kunne medvirke, og gjøre forskjell i skolehverdagen. Det er i skolen elevene får en av de først møtene med muligheten til på kunne være med på bestemmelser som påvirker hverdagen, og får større forståelse av hvem de er i møte med dette. Under finner vi tre figurer. Figur 20 forklarer om det har skjedd endring i snittsvarene igjennom de tre siste skoleårene 18-19 – 20-21. Figur 21 viser svarene fra elevene på spørsmålene Q6871, Q6872, Q6873 og Q6874. Figur 22 har blitt valgt ut for å se om svarene fra lærere samsvarer med elevundersøkelsen med spørsmålene Q10739, Q10740 og Q10741.

I figur 20 blir det satt søkelys på 10. klasse, da figuren kun viser om snittsvaret har endret seg de siste tre årene. Overraskende nok har ikke snittsvaret endret seg, selv om ny læreplan (LK20) med enda større vekt på demokrati og medborgerskap har blitt iverksatt i norske skoler fra 2020.

Figur 20 Figur elevundersøkelsen 10. årstrinn 2018-2021

	2018-19	2019-20	2020-21
Elevdemokrati og medvirkning	Elevdemokrati og medvirkning	Elevdemokrati og medvirkning	Elevdemokrati og medvirkning
Elevdemokrati og medvirkning	Elevdemokrati og medvirkning	Elevdemokrati og medvirkning	Elevdemokrati og medvirkning
10. årstrinn	10. årstrinn	10. årstrinn	10. årstrinn
Alle eierformer	Alle eierformer	Alle eierformer	Alle eierformer
Begge kjønn	Begge kjønn	Begge kjønn	Begge kjønn
Nasjonalt - Fylke - Kommune - EnhetNavn	Snittsvar	Snittsvar	Snittsvar
+ Hele landet	3,4	3,4	3,4

(UDIR, u.å.)

Under kan vi se svarene fra elevundersøkelsen 2020, med utdyping av svarene som figuren over viser et gjennomsnitt av.

Figur 21 Elevundersøkelsen 2020

Elevdemokrati og medvirkning							
Cronbachs alpha: ,77	1	2	3	4	5	Gj.skåre	St.avvik
Q6871 Er dere elever med på å foreslå hvordan dere skal arbeide med fagene?	5,4	18,4	36,0	28,0	12,4	3,23	1,06
Q6872 Legger lærerne til rette for at dere elever kan delta i elevrådsarbeid og annet arbeid som tillitsvalgt?	1,7	5,4	22,4	39,1	31,2	3,93	0,95
Q6873 Hører skolen på elevenes forslag?	2,7	10,0	35,5	34,6	17,1	3,54	1,07
Q6874 Er dere elever med på å lage regler for hvordan dere skal ha det i klassen/gruppa?	3,63	8,9	22,7	35,9	28,8	3,77	1,07
Elevdemokrati og medvirkning						3,62	0,78

(Wendelborg, 2021, s. 123)

Beskrivelse av svarnivå 1-5 forklares i vedlegg 4.

Spørsmålene presentert over i denne figuren er representative i den grad de kan bli forstått, men det må tas i betraktning at spørsmålene kan misforstås.

Spørsmål Q6871 henger sammen med i hvilken grad elevene kan bestemme over egen skoledag. Det at elevene selv kan være med på å bestemme kan knyttes opp mot Deci og Ryans (2000) definisjon på indre motivasjon, der interesser spiller inn. Det er mer

sannsynlighet for at flere elever oppnår indre motivasjon ved at de selv kan være med på å bestemme. Det er altså en større sannsynlighet for å treffe elevenes interesser ved å la dem slippe til, og delta i undervisningen. Dette kan føre til at elevene i tillegg kan føle tilhørighet, som også kan bidra til en sterkere indre motivasjon for skolearbeidet generelt. Dette kan ha positive ringvirkninger på flere måter, f.eks. ved å styrke den kollektive identitetsforståelsen innad i klassen, som igjen kan være bidragsyter i den enkelte elev sin identitetsdannelse.

Spørsmål Q6872 og Q6873 hører sammen til en viss grad, da begge handler om elevene i en demokratisk prosess og gjennomføring. Q6872 tar for seg i hvilken grad det legges til rette for at klassen kan få tid, og mulighet til å fremme forslag/endringer til sin elevrådsrepresentant samt representantens tid i fellesmøter på skolen. Resultatet på 3,93 er noe høyere enn de resterende spørsmålene i undersøkelsen om deltakelse. Det kan handle om at elevrådsarbeidet har større gjennomførbarhet, mer tydelighet om innhold enn andre former for medvirkning, og det kan være lettere for elevene å forstå at de er med på dette. Q6873 handler om resultatet av spørsmålet Q6872, der det tydeliggjøres hva elevene får ut av den demokratiske prosessen. Resultatet er noe lavere, altså 3,54, og av ren spekulasjon og egen erfaring, kan dette virke som om elevenes ønsker blir hørt, men at ikke alle ønsker er gjennomførbare. Dette representerer hvordan det virkelige livet fungerer, der noe må jobbes for, noe blir oppnådd og noe må gi slipp for fellesskapets beste. Det er liten margin mellom Q6872 og 73, noe som kan se ut som et noe skeivt forhold mellom elevenes ønsker, og skoleledelsens gjennomføringsvilje. Dette er bare en hypotese som kunne blitt forsket videre på, med bruk av andre metoder.

Spørsmål Q6874 derimot går direkte på klassens miljø, og hvordan elevene kan bidra til å få det som de vil i klasserommet ved at de selv er med på å bestemme klassens regler. Resultatene her ligger på gjennomsnittet 3,77, noe som er lavt da det skal kunne forventes at elevene er delaktige i prosessen mot egne klasseregler. Dette er en tydelig og enkel metode for å gjennomføre elevmedbestemmelse, som også er innlemmet i LK20. I den overordnede delen av LK20 står det at «elevene skal erfare å bli lyttet til i skolehverdagen, at de har reell innflytelse, og at de kan påvirke det som angår dem» (UDIR, 2017, s. 8). Siden resultatene var såpass «lave» kan dette indikere enten misforståelse, selektiv hukommelse blant elever som ikke ønsker å følge reglene, eller at læreren bestemmer for elevene. Min mening er at målet burde være en score på

nærmere 5, da dette er det minste som burde gjennomføres etter LK20, og etter egen forståelse av hvordan elevmedbestemmelse skal innlemmes i skolen.

Ettersom det å få lov til å delta kan være med på å styrke enhver sin selvfølelse dersom personen forstår selv at den har deltatt, kan det være med på å forme identiteten (Giddens, 1996). Både jeg-identiteten, den sosiale og den kollektive identiteten kan bli styrket dersom vi forstår at vi har bidratt. Dette bidrar til mestring, som er viktig og burde etterstrebtes i skolesystemet (Lillejord et al., 2015). Videre skal vi se på hvordan lærere i lærerundersøkelsen svarer på tilsvarende spørsmål som elevene.

Lærerundersøkelsen 2020

Lærerundersøkelsen fra 2020 blir tatt med her som en motvekt for elevundersøkelsen. Begge undersøkelser er fra samme år, noe som gjør dette interessant å se på. Det er ikke nødvendigvis lærerne til de samme elevene som svarer, men undersøkelsene viser en tendens som er representativ for deltakelsesspørsmålet i skolen.

Figur 22 Lærerundersøkelsen 2020

Tabell 21.15 Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler Medvirkning i Lærerundersøkelsen 2020.

		Medvirkning					Total/ Gj.skåre	St. avvik	Vet ikke
		Helt uenig	Litt uenig	Verken enig eller uenig	Litt enig	Helt enig			
Q10739 Jeg legger vekt på elevenes forslag om hvordan vi skal arbeide med fagene	n	12	69	233	910	511	1735	6	
	%	0,7	4,0	13,4	52,5	29,5	4,06	0,80	
Q10740 Elevene mine er med på å lage regler for hvordan vi skal ha det i elevgruppa	n	6	22	102	435	1153	1718	15	
	%	0,4	1,3	5,9	25,3	67,1	4,58	0,69	
Q10741 Jeg legger til rette for at elevene mine kan delta i elevrådsarbeid og annet arbeid som tillitsvalgt	n	19	8	268	155	1153	1603	95	
	%	1,2	0,5	16,7	9,7	71,9	4,51	0,87	
Medvirkning							4,39	0,54	
Cronbachs alpha: ,43									

(Wendelborg, 2021, s. 266)

Vi ser at alle svarene i lærerundersøkelsen er 0,5 til 1,0 score høyere enn svarene i elevundersøkelsen. Dette resultatet viser en mismatch: det lærere tenker er elevmedvirkning, oppleves ikke nødvendigvis slik av elevene. Det er ikke nødvendigvis

noen av partene som har rett, men det tyder på et behov for en felles forståelse, større redegjørelse, og metakognitive prosesser mellom lærer og elev. Dette er svært viktig for utviklingen av disse fremtidens borgere LK20 beskriver.

Utdanningsinstitusjonene USN, INN og UiT viser til et høyere gjennomsnitt når det kommer til muligheten til medvirkning, som å få muligheten for å gi innspill på innhold og opplegg i studieprogrammet, enn landsgjennomsnittet. Vi kan med dette si at USN, INN og UiT kommer godt ut når det kommer til å være gode forbilder for demokratisk praksis for fremtidige lærere. Allikevel er det rom for forbedring, som vil påvirke studentene positivt. Denne undersøkelsen kan bidra til at institusjonene fortsetter å jobbe mot å bli et enda større demokratisk forbilde for studentene.

Elevundersøkelsen viser at elevene føler seg hørt når det kommer til forslag, reglement og elevrådsarbeid. Det viser seg at lærerne er villige til å inkludere elevene inn i undervisningen, men at dette også har rom for forbedring. Både studentundersøkelsen og elevundersøkelsen kan brukes som et verktøy for videreutviklingen av strategier for økt deltakelse blant elever og studenter i undervisningen. Dette kan være med på å hjelpe lærerutdannere og lærere til å få et større fokus på demokrati og medborgerskapsundervisningen.

5 Konklusjon

Læreplanen LK20 er et statlig styrt dokument som forsikrer likeverdig utdanning til alle, men som også gir handlingsrom for tolkning. Igjennom denne fortolkningen er det spennende resultater som har dukket opp med hensyn til forskningsspørsmålene i denne masteroppgaven. Demokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema inneholder kompetanser som det er viktig at elever lærer for å ruste seg for fremtiden. Som for eksempel hvordan de kan bli aktive medborgere, hvordan de kan delta i de demokratiske prosessene de kommer til å møte i fremtiden, samt å lære seg å respektere og vedlikeholde demokratiet for å forhindre for eksempel terror. Det er ikke uten grunn at 22. juli senteret har blitt et sted for demokratisk opplæring, da det er viktig å lære seg å forstå konsekvensene i ettertid av terrorangrepet 22. juli 2011, og ta lærdom av det. OECD med sitt læringsrammeverk for 2030 har blitt en viktig bidragsyter til FN's bærekraftsmål for 2030. Bærekraftsmålene er til for at vi kan leve sammen videre på en god måte, og da er det viktig at opplæringen inneholder det som skal til for at eleven skal utvikles som person og nå sitt potensiale (OECD, 2018).

Det strides blant lærere om hvordan inkludere demokrati og medborgerskap, og ikke minst deltakelse i undervisningen, noe som gir et rom for fortolkning. Det at lærere har ulik forståelse av hva som ligger i demokrati og medborgerskap, kan føre til at elever dermed går glipp av viktige aspekter i sin danning. Dette fortolkningsrommet har potensiale til å bli mindre, dersom undervisningen i grunnskolelærerutdanningen legger opp til en mer praksisnær utdanning slik studentene etterlyser (Biseth et al., 2022). En mer praksisnær utdanning kan føre til at de fremtidige lærerne stiller med en tilnærmet lik forståelse av hvordan demokrati og medborgerskapsundervisningen kan gjennomføres. Det kan stilles spørsmål ved om vi egentlig vil ha et mindre gap i fortolkningsrommet, da dette gapet også gjør det mulig for hver enkelt lærer til å føle frihet i egen undervisning. Dette gir også muligheten for det mangfoldet vi trenger for å opprettholde et rettferdig demokrati. Det kan være at lærerutdanningen ikke klarer å imøtekomme grunnskolen etter LK20 sine krav når det kommer til hva som legges i demokrati og medborgerskap, men allikevel klare å utdanne studenter og elever til å ta en del av mangfoldet.

5.1 Besvarelse av formålet med studien og forskningsspørsmål

Formålet med denne studien var å identifisere strategier og elementer i lærerutdanning og skole, som kan bidra til at alle unge har en mulighet til å påvirke i et demokratisk samfunn. Dette har blitt operasjonalisert ved tre forskningsspørsmål. Nedenfor vil jeg gå igjennom hvordan oppgaven har svart på disse forskningsspørsmålene.

Hvordan er utvikling av ferdigheter som bidrar til utvikling av medborgere synliggjort i plandokumentene og hvilken rolle spiller unges identitetsutvikling i dette?

For å besvare dette forskningsspørsmålet har jeg utført en metaanalyse av BRIDGES sin tverrfaglige analyse av emneplaner i grunnskolelærerutdanningen, med fokus på tilstedeværelsen av demokrati og medborgerskap i emnene PEL, praksis, norsk, engelsk og samfunnsfag. I tillegg har jeg analysert LK20 for å få forståelse for hvordan demokrati og medborgerskap kommer frem i overordnet del og fagene samfunnsfag, engelsk og norsk.

Emneplananalysen for grunnskolelærerutdanningen viser at 42% av alle emneplanene ikke inneholder noe om demokrati og medborgerskap. I fagene jeg har dratt frem spesielt i denne metaanalysen er 37,1% av alle emneplanene uten demokrati og medborgerskap, likt fordelt på to utdanninger (GLU 1-7 og 5-10). Det vil si at 18,55% av emnene i utdanningen til en fremtidig lærer ikke inneholder demokrati og medborgerskap. Dette tallet kan være høyere på grunn av andre fagsammensetninger, som nevnt i metaanalysen. Vi kan heller ikke vite med sikkerhet ut ifra denne analysen om en eller flere kategorier er representert innenfor demokrati og medborgerskap i de resterende emneplanene. I forhold til at forskriften om rammeplan for grunnskolelærerutdanningen krever at utdanningen skal «kvalifisere studentene til å videreutvikle skolen som en institusjon for danning og læring i et demokratisk og mangfoldig samfunn» (forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningen for trinn 5-10, 2016, §1), har disse emneplanene et forbedringspotensiale til å inkludere demokrati og medborgerskap i større grad. Siden emneplanene ble laget i 2017 (Biseth et al., 2022), tre år før LK20, kan det være nødvendig å se på disse en gang til for å forminske gapet mellom lærerutdanningen og grunnskolen.

I Lk20 ser vi derimot at demokrati og medborgerskap eksisterer godt i den overordnede delen, og i de ulike fagplanene. Analysen av den overordnede delen inkluderer formålet med opplæringen, og tverrfaglig tema. Denne overordnede delen viser at elevene skal utvikle ferdigheter, kunnskaper, forståelse, verdier og holdninger, som skal gjennomføres i alle fag. For eksempel *ferdigheter* i konfliktløsning, kritisk tenkning, samarbeid og dialog, *Kunnskaper* om den politiske styreformen, og hvordan utføre aktiv deltakelse. *Forståelse* for de demokratiske verdiene, minoritet og majoritetens perspektiver, bevissthet rundt seg selv og sin plass i samfunnet. *Verdier* som likeverdighet, og *holdninger* som respekt og ansvarlighet.

Siden det er ikke mulig å være medborger alene, og det å danne identitet er en kollektiv prosess (Korsgård, 2008) kan det se ut til at disse prosessene går hånd i hånd. Dersom elevene lærer disse ferdighetene, kunnskapene, forståelsene, verdiene og holdningene som er beskrevet i den overordnede delen, vil de forstå hva det vil si å være medborger som samhandler med andre med de grunnleggende verdier og holdninger i bunnen. Igjennom konstrueringen av disse medborgerprosessene dannes identiteten. Det er derfor viktig at den overordnede delen tas med inn i alle fag, slik at disse prosessene kan pågå igjennom hele grunnskolen. Kunnskapsdepartementet og UDIR har bestemt at «målene for hva elevene skal lære innenfor temaene, uttrykkes i kompetansemål for fag der det er relevant» (UDIR, 2020, s.13). De tverrfaglige temaene er sårbare, dersom elementene ikke er nevnt i den enkelte fagplan. Derfor må lærere være oppfinnsomme, og årvåkne for å inkludere de tverrfaglige temaene, dersom de ikke er inkludert i fagplanen. Dette reiser spørsmålet om lærere vet dette, og om de er klar over konsekvensene av å ikke inkludere denne tverrfaglige delen i faget. Det kan også være at Kunnskapsdepartementet og UDIR har tatt avgjørelser for hva som har blitt inkludert i fagplaner av de tverrfaglige temaene og ikke, på bakgrunn av helheten i grunnskoleopplæringen, og at vi derfor ikke trenger å tenke så mye over dette. Fagplanen i samfunnsfag gir uttrykk for dype og spesifikke aspekter som identitet, historiebevissthet, utfordringer globalt og lokalt, tilhørighet, kunnskap og innsikt. Disse aspektene er med på å danne identitet og tilhørighet igjennom den enkeltes sosialisering- og dannelsesprosesser (Jordet, 2020). Samfunnsfaget har en viktig rolle i disse prosessene, og i elevens forståelse av seg selv i det sosiale samspillet. Tilhørighet er noe alle mennesker ønsker å kjenne på, og uten det vil vi stå uten disse viktige prosessene som gjør at identiteten vår blir til. Historiebevissthet, utfordringer globalt og lokalt, samt kunnskap om dette, er med på å gi innsikt i hva som har gått galt eller bra

tidligere, og hvordan vi kan løse ulike utfordringer på en god måte i fremtiden.

Samfunnsfag har en nøkkelrolle i samfunnet, noe som gjør at vi kan stille spørsmål ved timeantallet på timeplanene til elevene i grunnskolen. Dette faget mener jeg burde ha større plass enn det har i dag, som er en til to timer i uka.

Fagplanen for engelsk har et annet fokus når det gjelder demokrati og medborgerskap, da dette faget fokuserer på det globale perspektivet. Mens samfunnsfag konsentrerer seg om elevenes egen identitetsdannelse, inneholder identitetsperspektivet i engelskfaget den flerspråklige, flerkulturelle, og globale identiteten. Dette er med på å gi elevene kunnskap om hvem de er i forhold til andre, uansett hvem de er og hvor de kommer fra – den globale identiteten. Det er viktig at elevene skal få denne kunnskapen, slik at det skal være med på å forebygge blant annet fordommer. Om alle mennesker skal ha mulighet for å kunne leve sammen, er dette perspektivet viktigere enn noen gang i lys av krig og fattigdom verden over. Global kommunikasjon er også et viktig aspekt i engelskfaget, noe som er stadig viktigere, da verden er mer bundet sammen nå enn tidligere.

Norskfaget har en tilnærming mer lik samfunnsfag, der historiebevissthet, språket, dialogen og forståelsen er trukket frem som viktige nøkkelferdigheter.

Historiebevissthet binder språk, kultur og identitet sammen, og er viktig å forstå for å vite hvor vi kommer fra, og dermed være med på identitetsdannelsen. Dialog trekkes også frem som viktig i dette faget da det er betydelig for utviklingen av forståelse, toleranse og respekt for andre. Når vi har dialoger er vi med på å hjelpe hverandre til å se hvem vi er, og muligheten for å påvirke hverandre. Identiteten blir tross alt konstruert sammen med andre (Giddens, 1996). Kritisk tenkning er i tillegg en viktig ferdighet som blir nevnt i norskfaget, da for eksempel ulike medier og kilder kan være med på å farge egne meninger i tillegg til denne dialogen med andre. Dersom vi klarer å være kritiske i møte med andre sine tanker, vil vi kunne stå stødigere i oss selv.

Når fagplanene i LK20 beskriver at elevene skal utvikle alle disse ferdighetene nevnt i overordnet del og i fagplanene i samfunnsfag, engelsk og norsk, er det viktig at grunnskolelærerne vet hvordan dette skal gjennomføres. Derfor er det viktig at de får en god innføring i metodikk for å sikre at det legges til rette for elevenes identitetsdannelse. Det er også lovfestet i rammeplanen for grunnskolelærerutdanningen at utdanningen skal møte kravene i LK20 (Biseth et al., 2022). Dersom

grunnskolelærerutdanningen ikke blir mer oppdatert og praksisnær, må fremtidens grunnskolelærere regne med å tilegne seg den kunnskapen selv.

Hvilke eksempler på god praksis for elevers identitetsutvikling som demokratiske medborgere, identifiseres av aktørene i lærerutdanning og skole?

Lærerutdannere og grunnskolelærere står i fokus igjennom besvarelsen av dette forskningsspørsmålet. Lærerutdannere (ved USN, INN, UiT) har besvart undersøkelsen BRIDGES har hentet inn, om hvordan de inkluderer studentene i tverrfaglig arbeid igjennom et fritekstspørsmål. 906 grunnskolelærere har besvart undersøkelsen til BRIDGES om hva de forbinder med demokrati og medborgerskap, både i et flersvars- og fritekstspørsmål. I tillegg til dette har jeg intervjuet tre grunnskolelærere for mer dybde.

På fritekstspørsmålet om tverrfaglig arbeid svarer lærerutdannerne at de bruker mest oppgaver og eksamen som metode for å inkludere studentene i tverrfaglig arbeid mest. Eksamensformen gir lite rom for tilbakemelding på arbeidet noe som gir lite rom for metakognisjon, mens å bruke oppgaver til inkludering kan være en god ide, ut ifraavhengig av oppgavens oppbygging. Studenter lærer mer av å teste ut metoder selv (Dewey, 2016), og det gjør at workshops/profesjonsdager kan styrke studentens forberedelse til livet som lærer. Dette er det imidlertid kun 11,25% som sier de bruker, noe som gir rom for forbedring. Det å kunne bli inkludert i det tverrfaglige arbeidet krever mer enn skriftlige oppgaver i grunnskolelærerutdanningen, da fremtidige lærere vil ha behov for mer utprøvd metodikk i forhold til hva LK20 krever. Dette er også noe studentene etterspør (Biseth et al., 2022).

Undersøkelsen med 906 grunnskolelærere viser klart at det de forbinder mest med demokrati og medborgerskap er å utvikle elevens evne til kritisk og uavhengig tenkning, etterfulgt av å utvikle elevens evne og ferdigheter i konfliktløsning, og å fremme elevens kunnskap om samfunnsborgerens rettigheter og plikter. Ut ifra svaralternativene de kunne velge mellom er det ikke rart at kritisk tenkning står høyest på lista, siden det var søkelys på dette da utdanningsdirektoratet presenterte LK20. I fritekstspørsmålet derimot står det å danne medborgere øverst på lista når de har svart på det samme spørsmålet. Både kritisk tenkning og ferdigheter i konfliktløsning handler også om det å danne medborgere. Det er fint å se at grunnskolelærere mener at tyngden ligger i innholdet, ikke strukturen (Torres, 1998) beskriver forholdet mellom. I dette innholdet

ligger danningen av medborgere som igjen bidrar til identitetsdannelsen. Denne undersøkelsen viser ikke direkte eksempler på hvordan dette gjøres i skolen, men den er med på å gi et overordnet inntrykk av om det de tre grunnskolelærerne som har vært med på dybdeintervjuene svarer, er noe som er representativt for flere.

Når det kommer til spørsmålet om skolens samfunnsmandat, beskriver lærer 1 at elevene må læres opp til å delta i samfunnet, og at det er viktig med historiebevissthet inn i dette. Her viser Lærer 1 til et svar som ligger på strukturnivået, selv om praksisen som vises til, også ligger på innholds nivået (Torres, 1998).

Lærer 2 mener også at dette handler om forståelsen om hvem vi er i samfunnet, og hvordan dette henger sammen.

Lærer 3 nevnte at skolens samfunnsmandat er å utvikle elevers meninger, tanker og ansvarsfølelse. Lærer 2 og lærer 3 har begge svar som passer innunder innholds nivå, men svaret til lærer 3 også har et strukturnivå (Torres, 1998). Lærer 1 viser til prosessen igjennom hele ungdomstrinnet, der de starter med historien til Norge på 8. trinn, bygger på med krig, frihet og valgfrihet på 9. trinn, og avsluttes med valgsystemet på 10. trinn. Elevene læres også opp til å si ifra om ting selv igjennom ungdomsskolen, i tillegg til at de har begynt å bruke andre kilder som FN.no og rasismesenteret etter innføringen av LK20.

Lærer 2 viser til at de snakker om de ulike stemmene som er på agendaen i samfunnet som for eksempel musikere, politikere, bloggere og forfattere. Igjennom dette finner de ut av hva slags påvirkningskraft dette har. Denne læreren bruker også tid på å hjelpe elevene til å forstå hvem de er, stå trygt i seg selv, og tørre å snakke høyt om sine meninger.

Lærer 3 viser til viktigheten med at elevene blir bevisste på hva som skjer i samfunnet rundt dem, og at de snakker om hvordan dette kan inkluderes i deres hverdag som tenåringer. I tillegg dro denne læreren frem viktigheten med historiebevisstheten til elevene.

Alle tre lærerne snakket om viktigheten ved å bruke tiden rundt valg effektivt inn i klasserommet, og bruke det inn i undervisningen.

I spørsmålet rundt hva de tenkte om at kritisk tenkning scoret høyt i flervalgs-spørsmålet til de 906 grunnskolelærerne, svarer lærer 1 at det er en del av samfunnsoppgaven de har som lærere. Denne læreren drar frem kildekritikk som tema

de har jobbet med i timen. Lærer 2 mener at vi ikke vil ha ikke-tenkende samfunnsborgere, og sikter til spørsmålet beskrevet over (spørsmål 1) til hvordan de utfører dette i klasserommet. Lærer 3 dro frem at kritisk tenkning handler om å utvikle identitet, og bli en ansvarlig medborger. Selv om denne læreren mener at dette er viktig, er dette vanskelig for h*n å utføre noe rundt temaet i klasserommet, og drar heller frem kunnskapen og det å bli hørt, som det som danner demokratiske medborgere. Her ser vi at definisjonen rundt hva som legges i undervisning i kritisk tenkning spriker noe, og at det kan se ut til at det er en uenighet rundt hvordan dette skal løses. Kan det også være at de 906 grunnskolelærerne tenker noe av det samme som disse tre lærerne? Igjen ser vi at læreplanen (LK20) legger opp til mangfoldig læring, ettersom eleven skal ha «flaks» for å ende opp i et klasserom, der kritisk og uavhengig tenking blir utført på en måte som inkluderer de elementene som LK20 legger opp til.

Det siste spørsmålet rundt hva de tenker om demokrati og medborgerskap som et tverrfaglig tema, begynte lærer 1 med å nevne at temaet er viktig i seg selv, og at det er fint at elevene får mulighet til å jobbe mer grundig med det. Lærer 2 har et håp om at de skal klare å jobbe tverrfaglig i skolen fremover, og at det kan gjøre at de kan bli litt aktive medborgere i sin skolehverdag. Lærer 3 håper også at det i fremtiden kan påvirke undervisningen, og at lærerne trenger å bli mer bevisste rundt hvordan dette kan utføres. Dette er spennende i seg selv, da LK20 ble implementert et år før disse undersøkelsene ble gjort. Dette viser at noen av skolene fortsatt henger etter denne implementeringen, da to av tre lærere snakket om et håp om fremtiden. Kunne denne iverksettelsen av LK20 blitt gjort på en annerledes og mer effektiv måte, som gjorde at skolene forsto i større grad hva som forventes av dem? Eller er dette akkurat som det skal være? Dette trengs videre undersøkelser for å slå fast.

De to lærerne mente at tverrfagligheten med demokrati og medborgerskap vil påvirke identitetsdannelsen ved at elevene blir mer bevisste om seg selv, og derfor blir mer kjent med seg selv, sine holdninger og verdier. Lærer 3 mente at h*n ikke visste om det ville påvirke fordi de er vant til å bli hørt og bli tatt med på råd. Dette svaret til lærer 3 kan vise til at definisjonen av identitet, og demokrati og medborgerskap ikke har blitt gjennomarbeidet.

Igjennom disse undersøkelsene har jeg funnet ut at lærerutdannere velger metoder som kan legge opp til diskusjon, for å inkludere studenter inn i tverrfagligheten. Eksamen

kan jeg slå fast at er en metode som ikke er tilstrekkelig, da denne metoden ikke gir studentene noen aktiv tilbakemelding, ingen uttesting, og ikke bidrar inn i metakognitive prosesser. Studentene får tenkt igjennom en tenkt situasjon, men det blir det samme som at grunnskolelærerne må finne opp metoder på egenhånd.

De 906 grunnskolelærerne mener at kritisk og uavhengig tenking er det de forbinder mest med demokrati og medborgerskap. Det er godt at de viser mer allsidighet ved å også dra frem utvikling av elevens evne og ferdigheter, og det å fremme kunnskap om samfunnsborgerens rettigheter og plikter. Demokrati og medborgerskap handler aldri om et aspekt i seg selv, men er sammensatt av flere ting, som for eksempel alle kategoriene de kunne valgt (vist i tilleggs materiale til figur 16, vedlegg 5). Det at de drar frem kritisk og uavhengig tenkning som den største delen i denne undersøkelsen, må være at det ble et stort fokus på at «dette var nytt» når den overordnede delen av LK20 kom ut. Igjennom de tre grunnskolelærerne sine svar får vi mer innblikk i eksempler på god praksis. Selv om dette er tre lærere sin mening og tanker, kan vi se på de som eksempler for hva som finnes der ute. Lærer 1 og lærer 2 mener at demokrati og medborgerskapsundervisningen vil bidra til identitetsutvikling igjennom bevissthet. Denne gode praksisen de tre lærerne har nevnt på kan derfor bidra til identitetsutvikling igjennom en individuell metakognitiv tilnærming igjennom undervisningen.

Hvordan kan studenter og elevers synspunkter bidra til å videreutvikle gode lærings- og undervisningsstrategier som støtter unges identitetsutvikling som demokratiske medborgere?

For å besvare dette forskningsspørsmålet har jeg sett på studentundersøkelsen og elevundersøkelsen fra 2020, med fokus på muligheten for deltakelse.

Studentundersøkelsen med spørsmålet om studentene får muligheten til å gi innspill på innhold og opplegg i studieprogrammet, viser at snittet fra BRIDGES – institusjonene et gjennomsnitt på 3,3 av 5. Det er 0,4 høyere enn snittet fra alle skolene i Norge. Det er vanskelig å si noe om hvorfor snittet er høyere, uten å ha forsket mer på akkurat dette. I 2019 lå gjennomsnittet på 3,1 av 5, altså rett før Covid-19 inntraff. Dette ligger nærmere snittet for BRIDGES – institusjonene fra 2020. En smal teori kan være at håndteringen av studentene var god under Covid ved disse institusjonene. Det at det er 53% av alle GLU studentene i Norge som har svart, kan også spille inn. 3,3 av 5 betyr uansett et potensiale til å bli bedre, noe institusjonene, lærerutdannere og studenter kan jobbe mer

sammen om å få til. Dette kan ha sammenhenger med hvor mye tematikk om demokrati og medborgerskap som finnes i emnene. Dersom studentene velger å bidra i større grad mot endring, og lærerutdannere viser vilje til gjennomføring, vil synspunktene deres være viktige. Selv om emneplanene er satt, kan lærerutdannere selv velge hvordan undervisningen skal foregå. Det å få god metodisk inspirasjon til hvordan de kan formidle demokrati og medborgerskapsundervisning til sine elever, vil kunne bidra positivt for de unges identitetsutvikling. Studenter trenger også å bygge på sin verktøykasse (Gollob et al., 2000), og derfor trenger de gode forbilder før de går ut som fremtidens lærere.

Elevers synspunkter igjennom elevundersøkelsen viser indikasjoner på om opplevelsene de får rundt muligheten for deltakelse, blir slik intensjonen til grunnskolelærere ønsker. Jeg valgte også å inkludere lærerundersøkelsen fra samme år, for å se på akkurat dette. Det spørsmålet fra elevundersøkelsen 2020 som scorer lavest, er spørsmålet om elevene kan få være med på å foreslå hvordan de skal arbeide med fagene. Gjennomsnittet på det spørsmålet er 3,23 og er det viktigste spørsmålet for dette forskningsspørsmålet. Det å kunne være med på å bestemme i egen hverdag, gjør at den indre motivasjonen blir trigget (Deci & Ryan, 2000). Det kan bidra til mer interesse for skolearbeidet, og gi ringvirkninger ut i klasserommet, som å styrke den kollektive identitetsdannelsen. Det at gjennomsnittet ligger på 3,23 av 5, viser at elevens opplevelse av å bli inkludert har rom for forbedring dersom den norske skolen ønsker å ivareta OECD sitt ønske for fremtidens borgere. Lærerundersøkelsen med det samme spørsmålet, om de legger vekt på elevens forslag om hvordan de skal arbeide med fagene, ligger gjennomsnittet på 4,06 av 5 noe som spriker litt fra elevundersøkelsen. Dette tyder på at elever og lærere opplever dette forskjellig, og at det er et behov for felles forståelse, forståelse og metakognitive prosesser mellom lærer og elev.

5.2 Oppsummering

Igjennom disse tre forskningsspørsmålene har jeg besvart hensikten for denne studien, altså å identifisere strategier og elementer i lærerutdanning og skole, som kan bidra til at alle unge har en mulighet til å påvirke i et demokratisk samfunn. Hovedpoengene er at emneplanene i grunnskolelærerutdanningen inneholder lite av kravene som vi møter i LK20, og at fremtidens grunnskolelærere må regne med å tilegne seg den kunnskapen

selv. Lærerutdannere i samarbeidsinstitusjonene til BRIDGES kan legge opp til undervisningsmetoder som gir fremtidens grunnskolelærere metodisk verktøy i forhold til hva LK20 krever. 906 grunnskolelærere svarer at de forbinder demokrati og medborgerskap mest med kritisk tenkning, og at tyngden i besvarelsen ligger nærmere hvordan danningen av medborgere tar plass, som igjen bidrar til identitetsdannelsen. Tre grunnskolelærere har delt tanker om hvordan de kan drive med demokrati og medborgerskapsundervisning. Lærer 1 og 2 mener at denne undervisningen kan bidra til identitetsutvikling gjennom individuell metakognitiv tilnærming gjennom undervisningen. Studiebarometeret grunnskolelærerstudenter fra samarbeidsinstitusjonene til BRIDGES har resultater som gir rom for forbedring, for å få metodisk inspirasjon, og verktøy som de kan bruke videre i demokrati og medborgerskaps undervisningen til sine elever. Elevundersøkelsen og lærerundersøkelsen 2020 viser et sprik mellom resultatene, og med det er det behov for felles forståelse og metakognitive prosesser mellom lærer og elev. Disse undersøkelsene viser at det er et forbedringspotensiale mellom hvert ledd, men for å vite dette helt sikkert er det nødvendig med videre forskning.

5.3 Videre forskning

I videre forskning hadde det vært interessant å gjøre flere typer intervjuer som går mer i dybden hos både lærerutdannere og lærerstudenter. Dette for å finne ut av hva som gjøres, og hvordan undervisningen kan legges opp bedre, for å imøtekomme kravene i LK20. Det hadde også være spennende å gjøre aksjonsforskning eller observasjon i en eller flere skoleklasser over et år, der det legges opp til undervisningsopplegg som skal ivareta alle aspekter av demokrati og medborgerskapsundervisningen. Det hadde vært spesielt interessant å finne ut av om dette virkelig har gjort dem mer rustet til å møte fremtiden, og ikke minst om de føler seg tryggere på sin egen identitet. I tillegg kunne det vært fint å gjøre flere intervjuer med grunnskoleelever, og grunnskolelærere som gikk mer i dybden i tematikken.

Litteraturliste

- Arendt, H. (1977). The crisis in education. I: H. Arendt, *Between past and future: Eight exercises in political thought*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Arnesen, A. -L. (2004). *Det pedagogiske nærvær*. Abstrakt forlag AS
- Batelle for kids (2019), *p21 framework brief*,
https://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_Brief.pdf
- Baumrind, D. (1991). The Influence of Parenting Style on Adolescent Competence and Substance Use. *The Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56–95. <https://doi.org/10.1177/02724316911111004>
- Befring, E. (2016). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bellanca, J. & Brandt, R. (2010) *21st century skills: rethinking how students learn*. Solution Tree Press.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (2000). *Den samfunnskapte virkelighet*. Fagbokforlaget
- Biesta, G. J. J. (2017). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforlaget.
- Biseth, H., Hoskins, B., and Huang, L. (2021). “Civic and citizenship education: from big data to transformative education,” in *Northern Lights on Civic and Citizenship Education*, eds H. Biseth, B. Hoskins, and L. Huang (Cham: Springer), 147–160. https://doi.org/10.1007/978-3-030-66788-7_7
- Biseth, H., Svenkerud, S. W., Magerøy, S. M. & Rubilar, K. H. (2022). *Relevant Transformative Teacher Education for Future Generations*. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.806495>
- Dewey, J. (2016). *Democracy and Education*. Dover Publications.
- Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. (2016). (4. utg.). De nasjonale forskningsetiske komiteene. (NESH)
- Fullan, M., Quinn, J., & McEachen, J. (2018). *Dybdeløring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Giddens, A. (1996). *Modernitet og selvidentitet*. Hans Reitzels forlag.
- Gleiss, M. S & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter- å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Gollob, R., Krapf, P., Ólafsdóttir, Ó., & Weidinger, W. (2010). *Educating for democracy: Background Materials on Democratic Citizenship and Human Rights Education for Teachers*. Council of Europe publishing.
<https://rm.coe.int/16802f727b>
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet- En innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Cappelen Akademisk Forlag
- Huang, L., Ødegård, G., Hegna, K., Svagård, V., Helland, T., & Seland, I. (2017). *Unge medborgere. Demokratiforståelse, kunnskap og engasjement blant 9.-klassinger i Norge. The International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) 2016*. Oslo Metropolitan University - OsloMet: NOVA.
<https://hdl.handle.net/20.500.12199/3470>
- Imsen, G. (2020). *Lærerens verden, Innføring i generell didaktikk* (6. utg.). Universitetsforlaget.
- James, W. (1899). *Talks to teachers on psychology: And to student on some of life's ideals*. New York: Henry Holt and Company
- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Jørgensen, C. R. (2016). Hvem er jeg i virkeligheten? I H. Høgh-Olesen, T. Dalsgaard & F. Skårerud (Red.), *Moderne personlighetspsykologi* (s. 277-318). Gyldendal akademisk.

- Kleven, T. A. (2008). Validity and validation in qualitative and quantitative research. *Nordisk pedagogikk*, 28(3), 219-233.
- Koritzinsky, T. (2021). *Tverrfaglig Dybdelering: om og for Demokrati og Medborgerskap - Bærekraftig Utvikling – Folkehelse og Livsmestring*. Universitetsforlaget.
- Korsgaard, O. (2008). Medborgerskap – hvad er nu det? I: O. Korsgaard, L. Sigurdsson & K. Skovmand (Red.), *Medborgerskap – et nytt dannelsesideal?* (2. utg., s. 17-46). Religionspædagogisk Forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen* (LOV-1998-07-17-61). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5-10*. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-861>
- Lillejord, S., Manger, T., & Nordahl, T. (2015). *Livet i skolen 2: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: lærerprofersjonalitet*. (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T., & Helland, T. (2018). *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring*. (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Norsk senter for forskningsdata (NSD). (2021, 12 september). *Personvernstjenester*. <https://www.nsd.no/personvernstjenester>
- OECD. (2018). *OECD Learning framework 2030*. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- OECD. (2019). *OECD future of education and skills 2030: OECD learning compass 2030*. https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf
- OECD. (2020). *How's Life? 2020: Measuring Well-being*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9870c393-en>
- OECD. (2022). *OECD Better Life Index*, <https://www.oecdbetterlifeindex.org/#/111111111111>
- Pedersen, L.F.A. & Wiggen, K.S. (2021). *Studiebarometeret 2020: Dokumentasjonsrapport (1892-1604)*. NOKUT. https://www.nokut.no/globalassets/studiebarometeret/2021/hoyere-utdanning/studiebarometeret-2020_dokumentasjonsrapport_2-2021.pdf
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000), *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions*, University of Rochester <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/2958/Intrinsic%20and%20Extrinsic%20Motivations%20Classic%20Definitions%20and%20New%20Directions.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Stortinget. (2020). *Folkestyret*. <https://www.stortinget.no/no/Stortinget-og-demokratiet/Storting-og-regjering/Folkestyret/>
- Stray, J. H. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Fagbokforlaget.

- Stray, J. H. (2014). Skolens demokratimandat. I J.H. Stray & L. Wittek. *Pedagogikk – en grunnbok*. (s. 651- 663). Cappelen Damm Akademisk.
- Studiebarometeret. (u.å.). *Studiebarometeret*.
https://www.studiebarometeret.no/no/student/studieprogram/1176_mglu2-drammen/1176_mglu2-notodden/1176_mglu2-porsgrunn/
- Torres, C. A. (1998). *Democracy, Education, and Multiculturalism: Dilemmas of Citizenship in a Global World*. Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Utdanningsdirektoratet. (UDIR). (u.å.). *Elevundersøkelsen på 7. og 10. trinn*.
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/resultater-fra-elevundersokelsen-pa-7.-og-10.-trinn/elevundersokelsen--laringsmiljo--sortert-etter-fylker-og-skoler/>
- Utdanningsdirektoratet. (UDIR). (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/om-overordnet-del>
- Utdanningsdirektoratet. (UDIR). (2020). *Læreplanverket*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Universitetet i Sørøst-Norge (USN). (2022). *Studieplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5-10, kull 2021 Høst fulltid*. https://www.usn.no/studier/studie-og-emneplaner/#/studieplan/MGLU2_2021_HØST
- Wendelborg, K. (2021) *Elevundersøkelsen 2020: analyse av utdanningsdirektoratets brukerundersøkelser*. (Rapport 2021: mangfold og inkludering). NTNU Samfunnsforskning AS.
<https://www.udir.no/contentassets/d47b645fde6541a9a02f10c1e5dc32c2/elevundersokelsen-2020.pdf>
- Westheimer, J. (2015). *What Kind of Citizen: Educating Our Children for the Common Good*. Teachers College Press.
- Whal, A. (u.å.). *Om Andreas Whal*. <https://www.andreaswahl.no>
- Øya, T., & Fauske, H. (2006). *Oppvekst i Norge*. Abstrakt forlag AS

Figuroversikt

Figur 1 Utdanningens ledd, fra emneplaner i grunnskolelærerutdanningen til elevens oppfatning av egen utdanning i demokrati og medborgerskap.	12
Figur 2 21st Century skills framework (Beilanca & Brandt, 2010, 150 of 7824).....	25
Figur 3 P21 framework (Batelle for kids, 2019, s.1)	26
Figur 4 The OECD Learning Framework 2030 (OECD, 2018, s. 4).....	27
Figur 5 OECD learning compass (OECD, 2019, s.15)	30
Figur 6 Dimensjoner i lærerrollen (Baumrind, D. 1991, sitert i Manger et al., 2018, S. 119).	36
Figur 7 Oversikt over hvilke deler av emne- og læreplaner som inkluderes i analysen .	39
Figur 8 Tilstedeværelse av demokrati og medborgerskap i alle fag i grunnskolelærerutdanningen	49
Figur 9 Tilstedeværelse av demokrati og medborgerskap i fagene praksis, PEL, engelsk, norsk og samfunnsfag i grunnskolelærerutdanning 1-7 og 5-10 ved USN.....	50
Figur 10 tilstedeværelse av demokrati og medborgerskap i overordnet del, formålet med opplæringen LK20	52
Figur 11 tilstedeværelse av demokrati og medborgerskap i overordnet del, tverrfaglig tema LK20.....	54
Figur 12 tilstedeværelse av demokrati og medborgerskap i samfunnsfag, etter 10 trinn, LK20	55
Figur 13 tilstedeværelse av demokrati og medborgerskap i engelskfaget, etter 10 trinn, LK20	56
Figur 14 tilstedeværelse av demokrati og medborgerskap i norskfaget, etter 10 trinn, LK20	57
Figur 15 Hvordan lærerutdannere involverer lærerstudentene i tverrfaglig arbeid	60
Figur 16 Flervalgsspørsmålet, hva grunnskolelærere forbinder med demokrati og medborgerskap	62
Figur 17 betydningen av demokrati og medborgerskap for 906 grunnskolelærere	63
Figur 18 Studiebarometeret 2020.....	74
Figur 19 Gjennomsnitt av alle allmenn-/grunnskolelærerutdanninger 2019-2021	74
Figur 20 Figur elevundersøkelsen 10. årstrinn 2018-2021	76
Figur 21 Elevundersøkelsen 2020.....	76
Figur 22 Lærerundersøkelsen 2020.....	78

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjon og samtykkeskjema til deltakelse i BRIDGES

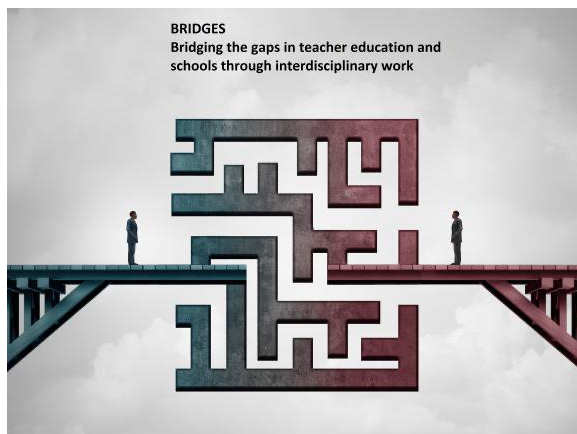
6/21/2021

Informasjon om og samtykke til deltakelse i BRIDGES – Vis - Nettskjema

Informasjon om og samtykke til deltakelse i BRIDGES

Side 1

Obligatoriske felt er merket med denne stjernen *



Vil du delta i forskningsprosjektet BRIDGES?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å utvikle tverrfaglig didaktikk i lærerutdanning gjennom forskningsbasert kunnskap som kan fungere som brobygger 1) mellom ulike disipliner innad i lærerutdanning, og 2) i samarbeid mellom lærerutdanning og skoler. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål: Målet med BRIDGES er å utvikle, styrke og systematisere tverrfaglig undervisning og læringsaktiviteter i lærerutdanning i temaene folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling. I tillegg skal vi utvikle, styrke og systematisere samarbeidet mellom lærerutdanning og skole i arbeidet med disse temaene. Dette skal vi gjøre i samarbeid på tvers av fag i lærerutdanningen, sammen med lærerstudenter, interesserte skoleeiere, skoleledere, lærere og elever slik at vi sammen kan bidra til grunnskolelærerutdanninger som respondere på ny nasjonal læreplan og det som defineres som eksisterende og fremtidige samfunnsutfordringer.

Forskningsprosjektet varer frem til sommeren 2024 og har ca. 25 forskere involvert i tillegg til master- og doktorgradsstudenter.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge (USN) er ansvarlig for prosjektet.

Universitetet i Tromsø (UIT) og Høgskolen Innlandet (HINN) er samarbeidspartnere i prosjektet.

<https://nettskjema.no/user/form/preview.html?id=203567#/>

1/5

Hva innebærer det for deg å delta?

Alle som deltar i prosjektet vil bli stilt spørsmål eller engasjert i aktiviteter knyttet til tverrfaglighet generelt og de tre tverrfaglige temaene spesielt. Noen av deltakerne i prosjektet blir spurt om å bli intervjuet i 30-60 minutter, enten personlig eller via Zoom/Teams. I intervjuer med **lærere** spør vi i tillegg om hvor lang erfaring du har som lærer, hvilke(t) trinn du underviser på og hvilke(t) fag du underviser i. **Lærerstudenter** blir i individuelle eller gruppeintervjuer med 3-5 studenter spurt om klassetrinn du utdanner deg for og undervisningsfag du har i din fagkrets.

Lærerutdannere blir spurt om hvor lang erfaring de har som lærerutdannere, hvilke(t) fag de underviser i og på hvilke(t) nivå i lærerutdanningen. Som **skoleleder** og **leder på lærerutdanning** blir du spurt om hvor lang erfaring du har i stillingen og sentrale arbeidsoppgaver.

Vi tar lydopptak av intervjuer, samt notater.

I tillegg vil det i prosjektet bli gjennomført deltakende observasjon og i samarbeid med lærerutdanningen utvikles og prøves ut nye metoder for tverrfaglig undervisning. Derfor er det også mulig at du vil få henvendelse om å delta i disse aktivitetene.



Sideskift

Obligatoriske felt er merket med denne stjernen * **Forskningsetikk**

Det er frivillig å delta

Side 2

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.

Kun forskerne i prosjektet vil ha tilgang til datamaterialet i prosjektet. Alt datamateriale blir oppbevart på kryptert server gjennom tjenesten Tjenester for Sensitive Data (TSD) og oppfyller lovens strengeste krav til behandling og lagring av forskningsdata.

Deltakerne i prosjektet vil ikke kunne gjenkjennes i vitenskapelige og populærvitenskapelige publikasjoner. Der vil vi være opptatt av å skrive om utvikling av tverrfaglig didaktikk og lokal kompetanseheving.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes 31.07.2024.

Dine rettigheter

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

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

<https://nettskjema.no/user/form/preview.html?id=203567#/ 2/5>

6/21/2021 Informasjon om og samtykke til deltakelse i BRIDGES – Vis - Nettskjema

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

Universitetet i Sørøst-Norge (USN) ved Heidi Biseth (heidi.biseth@usn.no, tlf. 95995313)
USNs personvernombud: Mette Kammen (mette.kammen@usn.no)

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

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

Med vennlig hilsen Prosjektansvarlig for BRIDGES Professor Heidi Biseth
Universitetet i Sørøst-Norge

Samtykkeerklæring

Vil du delta i prosjektet? * Velg ...

Takk for at du leste gjennom informasjonen om BRIDGES. Du er velkommen til å følge prosjektet på vår nettside www.usn.no/bridges.

Jeg er *

Lærer
Lærerstudent
Lærerutdanner
Skoleleder/-eier
Leder/mellomleder på lærerutdanning

Dette elementet vises kun dersom alternativet «Nei, jeg vil ikke delta i prosjektet» er valgt i spørsmålet «Vil du delta i prosjektet?»

Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja, jeg vil delta i prosjektet» er valgt i spørsmålet «Vil du delta i prosjektet?»

<https://nettskjema.no/user/form/preview.html?id=203567#/ 3/5>

6/21/2021 Informasjon om og samtykke til deltakelse i BRIDGES – Vis - Nettskjema

Jeg jobber/studerer i region

Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja, jeg vil delta i prosjektet» er valgt i spørsmålet «Vil du delta i prosjektet?»

Tromsø
Innlandet
Viken
Vestfold og Telemark Annen region

Hva heter du (fornavn og etternavn)? *

Hva er din e-postadresse? *

Hva er ditt mobilnummer?

Dato for samtykke *

Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja, jeg vil delta i prosjektet» er valgt i spørsmålet «Vil du delta i prosjektet?»

Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja, jeg vil delta i prosjektet» er valgt i spørsmålet «Vil du delta i prosjektet?»

Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja, jeg vil delta i prosjektet» er valgt i spørsmålet «Vil du delta i prosjektet?»

Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja, jeg vil delta i prosjektet» er valgt i spørsmålet «Vil du delta i prosjektet?»

DD.MM.YYYY

Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja, jeg vil delta i prosjektet» er valgt i spørsmålet «Vil du delta i prosjektet?»

Takk for at du har takket ja til å delta i prosjektet! En forsker vil snarest ta kontakt med deg. Du kan følge prosjektet på vår nettside www.usn.no/bridges.

<https://nettskjema.no/user/form/preview.html?id=203567#/> 4/5

Vedlegg 2: Intervjuguide grunnskolelærere

Intervjuguide lærere

Kontekst: Lærere i grunnskolen. De er målgruppe fordi det er vesentlig å finne ut hvordan tverrfaglig arbeid, undervisningsmetoder, vurderingsmetoder, utfordringer/fordeler m.m. foregår i grunnskolen. Intervjuet er ment å utdype resultatene fra spørreundersøkelsen.

Forventet intervjuetid: 40-60 minutter

Dette er en semi-strukturert intervjuguide. Dermed åpner den for oppfølgingsspørsmål.

Introduksjon:

- Hvor lenge har du arbeidet som lærer/vært i din nåværende stilling?
- Hvilke(t) trinn underviser du på?
- Hvilke(t) fag underviser du i?

Hovedspørsmål – del 1:

- Når du jobber tverrfaglig, hvilke andre fag samarbeider du med? Hvorfor disse fagene?
- Hvordan samarbeider dere? Gi eksempler?
- Hvorfor samarbeider du med andre fag om de tre tverrfaglige temaene?
- Hva mener du gjør samarbeidet tverrfaglig?
- Hvilke utfordringer/fordeler er det med å jobbe tverrfaglig?

Hovedspørsmål – del 2:

- Hvordan involveres studentene som er i praksis i det tverrfaglige arbeidet?
- Hvordan arbeider du med ett eller flere av de tverrfaglige temaene i praksisundervisningen? Gi eksempler
- Samarbeider du med lærerutdanningen om ett eller flere av de tre tverrfaglige temaene?
- om didaktikk for ett eller flere av de tre tverrfaglige temaene?
- om vurdering av de tverrfaglige temaene?
- Hvordan kan vi videreutvikle samarbeid mellom lærerutdanning og skolen deres om de tverrfaglige temaene? Forslag?
- Har du forslag til hvordan arbeid med de tverrfaglige temaene kan systematiseres og videreutvikles i praksisundervisning ved lærerutdanningen?
- Er det andre du samarbeider med om dette?

Folkehelse/livsmestring (Saima):

- Hvordan jobber dere på skole med folkehelse og livsmestring (oppfølgingsspørsmål: hvilken rolle har elevens identitetsutvikling i dette arbeidet, mener du?)
- Kan du gi noen konkrete eksempler på hvordan du har jobbet med folkehelse, livsmestring og identitetsutvikling det siste året? Eller før Covid-19?
- Ganske ofte gjør vi elever bevisste på mål som skal oppnås i ulike fag. Gjøres dette også i tematikk knyttet til folkehelse, livsmestring og identitetsutvikling? Hvis ja, hvordan? Hvis nei, kan du tenke deg noen måter det er mulig å gjøre det på?

Demokrati/medborgerskap (Ida):

- Hva slags samfunnsmandat tenker du skolen har når det kommer til å hjelpe elevene til å utvikle sin identitet som fremtidens borgere? Og har du noen eksempler på hvordan du eller kolleger gjør dette?
- Ifølge en spørreundersøkelse vi har gjort i prosjektet svarer 906 lærere at det de først og fremst forbinder med demokrati og medborgerskap i skolen er å utvikle elevenes evne til kritisk og uavhengig tenking. Hvorfor tror du at lærere anser dette som så vesentlig? Og hva tenker du som det viktigste for å utvikle demokratiske borgere?
- Hva tenker du om at demokrati og medborgerskap har blitt et tverrfaglig tema i LK20 - tror du det vil påvirke undervisning og læring i skolen? Og vil det påvirke identitetsutviklingen til barn og unge?



UiT The Arctic
University of Norway



This project has received funding from the Research Council of Norway under the FINNUT programme, grant agreement No 301180.



Støttet av Norges forskningsråd

Vedlegg 3: Kategorier for demokrati og medborgerskap i emneplaner i GLU

Demokrati
Demokratisk(e)- forståelse, forutsetninger, prosesser prinsipper, verdi.
Medborger
Medborgerskap
Menneskerettigheter
Ytringsfrihet
Stemmerett
Organisasjonsfrihet
Politisk deltakelse
Flertall
Mindretall
Kritisk tenkning/tenke kritisk

Vedlegg 4: Forklaring og svaralternativer til elevundersøkelsen.

Tabell 14.1 Oversikt over spørsmål og svaralternativ som inngår i indeksen Elevdemokrati og medvirkning i Elevundersøkelsen 2020.

Elevdemokrati og medvirkning	
Spørsmål	Svaralternativ (1 – 5)
Q6871 Er dere elever med på å foreslå hvordan dere skal arbeide med fagene?	Ikke i noen fag – I svært få fag – I noen fag – I mange fag – I alle eller de fleste fag
Q6872 Legger lærerne til rette for at dere elever kan delta i elevrådsarbeid og annet arbeid som tillitsvalgt?	Ikke i det hele tatt – I liten grad – I noen grad – I stor grad – I svært stor grad
Q6873 Hører skolen på elevenes forslag?	Aldri – Sjelden – Av og til – Ofte – Svært ofte eller alltid
Q6874 Er dere elever med på å lage regler for hvordan dere skal ha det i klassen/gruppa?	Aldri – Sjelden – Noen ganger – Ofte – Alltid

(Wendelborg, 2021, s. 123)

Vedlegg 5: svaralternativer

Ettersom kategoriene forsvinner i modellen, er de listet opp her i samme rekkefølge.

Diskusjoner om likestilling i samfunnet
Forberede elevene på fremtidig politisk engasjement
Støtte utviklingen av effektive strategier for å redusere rasisme og diskriminering
Utvikle elevenes evne til kritisk og uavhengig tenkning
Fremme elevenes kunnskap om samfunnsborgeres rettigheter og plikter
Utvikle elevenes evne og ferdigheter i konfliktløsning
Hjelpe elevene til å lage underskriftskampanjer om saker i lokalmiljøet
Oppfordre og bistå elevene til å skrive leserinnlegg til aviser eller tidsskrifter
Delta i flerkulturelle eller tverrkulturelle aktiviteter i nærmiljøet
Prosjekter om menneskerettigheter
Oppmuntre til elevdeltakelse på skolen
Utvikle elevenes engasjement for nærmiljøet
Undervisning om grunnloven og maktfordelingsprinsippet
Undervisning om politiske partier
Undervisning om kommune- og stortingsvalg

Tilleggsmateriale figur 14

Vedlegg 6: Skjermdump fra studentbarometeret 2020 om medvirkning.

5/14/2021	Studiebarometeret			
	Master i grunnskolelærerutdanning for trinn 5 til 10 Master, Universitetet i Sørøst-Norge, Vestfold	Master i grunnskolelærerutdanning for trinn 1 til 7, heltid Master, Universitetet i Sørøst-Norge, Vestfold	Grunnskolelærerutdanning for trinn 5-10 Master, Universitetet i Sørøst-Norge, Vestfold	Gjennomsnitt Av alle Allmenn-/grunns
Studentene har mulighet for å gi innspill på innhold og opplegg i studieprogrammet	4,0	3,5	2,6	2,9

5/14/2021	Studiebarometeret			
	Master i grunnskolelærerutdanning for trinn 5 til 10, heltid Master, Universitetet i Sørøst-Norge, Notodden	Master i grunnskolelærerutdanning for trinn 1 til 7, heltid Master, Universitetet i Sørøst-Norge, Notodden	Grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7 Master, Universitetet i Sørøst-Norge, Drammen	Gjennomsnitt Av alle Allmenn-/grunns
Studentene har mulighet for å gi innspill på innhold og opplegg i studieprogrammet	3,5	3,5	2,7	2,9

5/14/2021	Studiebarometeret			
	Grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7 Master, Universitetet i Sørøst-Norge, Notodden	Grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7 Master, Universitetet i Sørøst-Norge, Porsgrunn	Grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7 Master, Universitetet i Sørøst-Norge, Vestfold	Gjennomsnitt Av alle Allmenn-/grunns
Studentene har mulighet for å gi innspill på innhold og opplegg i studieprogrammet	3,5	3,8	3,0	2,9

5/14/2021	Studiebarometeret			
	Grunnskolelærerutdanning for trinn 5-10 Master, Universitetet i Sørøst-Norge, Drammen	Grunnskolelærerutdanning for trinn 5-10 Master, Universitetet i Sørøst-Norge, Notodden	Grunnskolelærerutdanning for trinn 5-10 Master, Universitetet i Sørøst-Norge, Porsgrunn	Gjennomsnitt Av alle Allmenn-/grunns
Studentene har mulighet for å gi innspill på innhold og opplegg i studieprogrammet	3,0	3,2	3,2	2,9

5/14/2021	Studiebarometeret			
	Grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7 Master, Høgskolen i Innlandet, Hamar	Grunnskolelærerutdanning for trinn 5-10 samlingsbasert Master, Høgskolen i Innlandet, Hamar	Grunnskolelærerutdanning for trinn 5-10 Master, Høgskolen i Innlandet, Hamar	Gjennomsnitt Av alle Allmenn-/grunns
Studentene har mulighet for å gi innspill på innhold og opplegg i studieprogrammet	2,9	2,5	2,1	2,9

I hvilken grad opplever du følgende?

Skala: 1-5 (1 = I liten grad - 5 = I stor grad.)

	Grunnskolelærerutdanning for 5.-10. trinn - master Master, UiT Norges arktiske universitet, Alta	Gjennomsnitt Av alle Allmenn-/grunnskolelærerutdanninger
Studentene har mulighet for å gi innspill på innhold og opplegg i studieprogrammet	2,9	2,9

	Grunnskolelærerutdanning for 1.-7. trinn - master Master, UiT Norges arktiske universitet, Tromsø	Grunnskolelærerutdanning for 5.-10. trinn - master Master, UiT Norges arktiske universitet, Tromsø	Gjennomsnitt Av alle Allmenn-/grunnskolelærerutdanninger
Studentene har mulighet for å gi innspill på innhold og opplegg i studieprogrammet	2,8	2,5	2,9