

Demokratisk medborgerskap i skolen

En kvalitativ studie av elevers aktive deltagelse i et demokratisk opplæringsprosjekt.

Ida Helene Eikaas og Anne Gunhild Utgård

Veiledere:

Emil Sætra og Janicke Heldal Stray

Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved MF vitenskapelig høyskole og er godkjent som del av utdanningen.

MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn,
AVH5055: Masteravhandling Lektorprogrammet i RLE/religion og etikk og samfunnsfag
(45 ECTS), 2020

Antall ord: 36 782



Sammendrag

Denne oppgaven omhandler demokratisk medborgerskap i norsk skole. Demokratisk medborgerskap er en viktig del av skolens samfunnsmandat og innføres som et tverrfaglig tema i læreplanverket i 2020. Det skal implementeres i alle fag hvor det er relevant, men det er mindre eksplisitte føringer for hvordan det skal implementeres. Denne oppgaven er forankret i en undersøkelse av et Erasmus+ prosjekt kalt #IncluDem, hvor elever har deltatt aktivt i demokrati læringsprosesser. Vi har undersøkt hvilke lærings erfaringer elevene har gjort seg i prosjektet, og hvorvidt prosjektet bidrar til demokrati læring. Problemstillingen lyder derfor som følgende; *Hvilke lærings erfaringer gjør elevene seg i Erasmus+ prosjektet #IncluDem, og på hvilken måte kan prosjektet bidra til demokrati læring?* Oppgavens teoretiske grunnlag er basert på ulike forståelser av demokrati og medborgerskap, samt hvordan disse begrepene er beskrevet i læreplanen.

Undersøkelsen baserer seg på semi-strukturerte gruppeintervjuer med ti elever på en videregående skole på Østlandet. To gruppeintervjuer ble gjennomført i starten av prosjektet (høst 2019), og to gruppeintervjuer ble gjennomført etter at elevene hadde deltatt i flere av prosjektets læringsaktiviteter (vår 2020). I de to første intervjuene ble elevenes tanker og erfaringer med og rundt demokrati og medborgerskap, samt demokrati opplæring i skolen, tematisert. Ett gjennomgående trekk ved disse intervjuene er at informantene synes demokratisk medborgerskap er et spennende og interessant tema, og at deres forståelse av fenomenene demokrati og medborgerskap først og fremst omhandler den formelle delen av demokratiet. I tillegg oppfattes demokrati opplæringen av informantene som begrenset til kunnskap om demokrati som styreform. Med et slikt utgangspunkt har det vært interessant å undersøke hvilke lærings erfaringer elevene har gjort seg gjennom å delta aktivt i demokratiske prosesser. Hovedfunnene innebærer at informantene sitter igjen med et utvidet og mer nyansert blikk på demokrati og medborgerskap, samt endret syn på og økt motivasjon til politisk engasjement og deltagelse.

Forord

Det er med blandede følelser vi nå skriver forordet til vår masteroppgave. Prosessen har vært lang, utfordrende, lærerik, spennende og krevende, og det har vært en berg- og dalbane av følelser. Avhandlingen avslutter vår studietid, og vi er nå forhåpentligvis ferdigutdannede lektorer. Vi har lært mye i løpet av disse årene, både faglig og sosialt.

Våren 2019 var vi så heldige å få høre om et Erasmus+ prosjekt på en videregående skole på Østlandet. De var på utkikk etter masterstudenter som ønsket å skrive en masteravhandling om prosjektet. Vi er veldig fornøyde med at vi benyttet oss av muligheten, og ønsker å takke alle vi har samarbeidet med i forbindelse med prosjektet. En særlig takk til vår kontaktperson i prosjektet, Lars Johansson. Det har vært et spennende og lærerikt samarbeid, og vi har møtt mange hyggelige og interessante mennesker. En takk må også rettes til våre veiledere Emil Sætra og Janicke Heldal Stray. Takk for god veiledning, bestående av relevant litteratur, gode råd og støtte når det var behov for det. Vi kunne ikke bedt om bedre veiledere innenfor dette fagfeltet, da dere er eksperter!

Videre ønsker vi å takke hverandre. Vi valgte å skrive denne oppgaven sammen, til tross for anbefalinger om å gjøre det individuelt. Vi tror og håper at det har vært en fordel. Vi har utfylt hverandre, pushet hverandre, og sannsynligvis gjort skrivingen til en litt mer positiv opplevelse enn om vi måtte gjøre alt på egen hånd. Til slutt vil vi takke familie, kjærester og venner. Takk for tålmodighet og støtte, spesielt på slutten av skriveprosessen da det stormet som verst.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	1
1.1 Aktualisering, avgrensning og problemstilling	1
1.2 Tidligere forskning	3
1.3 Prosjektet #IncluDem	7
1.4 Oppgavens oppbygging	11
2. Teori	12
2.2 Demokrati og medborgerskap	12
2.2.1 Demokrati	12
2.2.2 Medborgerskap	15
2.3 Demokratisk medborgerskap i skolen	17
2.3.1 Opplæringsloven og læreplanverket	17
2.3.2 Teoretiske perspektiver	20
2.3.3 Oppsummering	27
3. Metode	29
3.1 Forskningsdesign	29
3.2 Intervjuguide	32
3.3 Utvalg	34
3.4 Gjennomføring av intervjuene	35
3.5 Transkribering og analyse	36
3.6 Forskningsetiske refleksjoner	38
3.7 Validitet og reliabilitet	40
3.8 Oppsummering	41
4. Analyse	42
4.1 Demokratiforståelse	43

4.2 Medborgerskapsforståelse	56
4.3 Politisk engasjement	66
4.4 Oppsummering	82
5. Drøfting	84
5.1 Hva slags forståelse av og forhold til demokrati som fenomen har elevene?	84
5.2 Hva slags mening legger elevene i det å være demokratisk medborger?	89
5.3 Hva slags forhold har elevene til politisk engasjement og deltakelse?	93
5.4 Oppsummering	97
6. Avslutning	98
6.1 Konklusjon	98
6.2 Studiens begrensninger	100
6.3 Veien videre	101
Litteratur	102
Vedlegg	108

1. Innledning

1.1 Aktualisering, avgrensning og problemstilling

Høsten 2020 fornyes alle læreplaner i norsk grunnskole og videregående opplæring. Læreplanene fylles med nytt innhold. Bakgrunnen for fornyelsen av fagene er først og fremst de behovene man forventer vil gjøre seg gjeldende i fremtidens arbeids- og samfunnsliv. Ettersom samfunnet og arbeidslivet er i stadig endring når det gjelder teknologi, kunnskap og utfordringer, må skolen endres og utformes deretter. I fremtiden vil det være behov for kritiske, reflekterte, utforskende og kreative barn og unge. Dessuten mener mange at gjeldende læreplan har vært for omfattende, og det eksisterer derfor et ønske om mer rom for dybdelæring i skolen. Det er derfor gjort tydeligere prioriteringer i de nye læreplanene. Fagfornyelsen skal bidra til at det blir bedre sammenheng i og mellom fagene, og de forskjellige delene av læreplanverket skal henge bedre sammen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

I tillegg til at innholdet i fagene fornyes, er det også endringer i den generelle delen av læreplanverket. Den nåværende generelle delen utdyper formålsparagrafen i opplæringsloven. Den består av syv menneskelige egenskaper; meningssøkende, skapende, arbeidende, allmenndannende, samarbeidende, miljøvitende og integrerende. Disse egenskapene har som mål å ruste barn og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993). Denne delen har blitt endret i den nye læreplanen som tas i bruk høsten 2020. Den har nå fått navnet *overordnet del*, og beskriver hvilke verdier og prinsipper grunnopplæringen skal bygge på. Videre er det fastsatt tre tverrfaglige temaer, som skal implementeres i alle fag hvor det er relevant. Disse tre er henholdsvis folkehelse og livsmestring, bærekraftig utvikling og demokrati og medborgerskap. Fagfornyelsens begrunnelse for nettopp disse temaene bunner i hva som ansees å være viktige og relevante samfunnsutfordringer. Når det gjelder demokrati og medborgerskap, dreier det seg blant annet om hvordan samfunnet i økende grad blir sammensatt og pluralistisk. Økte motsetninger kan true demokratiet og gjøre demokratiske prosesser vanskelige (Stray, 2018), og man er bekymret for at det representative demokratiet svekkes gjennom blant annet nedgang i

valgdeltagelse. Det blir derfor et mål fra myndighetenes side å styrke demokratisk deltagelse og kunnskap gjennom skolen.

Selv om læreplanen gir skolen et mandat om å fremme demokrati og medborgerskap, kan det være vanskelig å vite akkurat hvordan det skal gjøres i praksis. Denne oppgaven vil undersøke hvorvidt og hvordan Erasmus+ prosjektet #IncluDem bidrar til å gi elever relevante, demokratiske læringserfaringer. Erasmus+ er verdens største utdanningsprogram, som støtter mobilitets- og samarbeidsprosjekter innenfor hele utdanningsløpet, fra barnehage til høyere utdanning. Ifølge Direktoratet for internasjonalisering og kvalitetsutvikling i høyere utdanning (Diku, u.å) har Erasmus+ et budsjett på 14,7 milliarder euro for perioden 2014 til 2020. Det tilsier et stort antall skoler som benytter seg av slike prosjekter. For å få tilgang på midler fra Erasmus+, må skolen søke om å kunne gjennomføre et prosjekt om et tema som tilfredsstillende kravene Erasmus+ stiller for å kunne få støtte. Denne avhandlingen tar utgangspunkt i et slikt prosjekt, som har fått innvilget søknaden og mottatt midler. Prosjektet er forankret i den pågående fagfornyelsen. Hensikten er å øke demokratiforståelsen hos elevene, styrke samarbeidet på tvers av landegrensene innen Europa, samt å kunne skape endring ved å delta i demokratiet. Videre skal man kunne bruke demokratiet og påvirkningskanaler for å motvirke ekskludering av ulike grupper, samt å forebygge sosial ekskludering, polarisering og ekstremisme.

Vi ønsker å undersøke hvilke læringserfaringer elevene gjør seg gjennom aktiv deltagelse i dette demokratiske prosjektet, samt hvorvidt og hvordan prosjektet bidrar til demokratilæring. Dette skal undersøkes gjennom kvalitative intervjuer av et utvalg elever ved den videregående skolen hvor prosjektet utspiller seg. Det prosjektet som undersøkes innebærer at elevene utformer en spørreundersøkelse som skal kartlegge hvilke grupper i samfunnet som blir ekskludert fra demokratiet. Videre skal deltakerne i prosjektet forsøke å finne tiltak for å inkludere disse eller disse gruppene. Dette foregår gjennom et samarbeid på tvers av europeiske landegrensene. Det er de norske elevene som er våre informanter. Vi skal med andre ord følge disse, og forske på deres deltagelse i prosjektet. Vi har intervjuet informantene før, gjennom og mot slutten av prosjektet, og det innsamlede empiriske materialet vil benyttes for å svare på følgende problemstilling;

- *Hvilke læringserfaringer gjør elevene seg i Erasmus+ prosjektet #IncluDem, og på hvilken måte kan prosjektet bidra til demokrati læring?*

Læringsbegrepet er sentralt i problemstillingen. På samme måte som demokrati og medborgerskap er komplekse begreper, kan også læring forstås på mange måter. Denne oppgaven fokuserer på aktiv deltagelse og samarbeid; viktige faktorer i sosiokulturell læringsteori. Dette er også grunnsteiner i prosjektet #IncluDem, som avhandlingen tar utgangspunkt i. Med et slikt syn vil fokuset ligge på læring som noe man gjør, nærmere bestemt som deltagende.

Problemstillingen er videre operasjonalisert i tre forskningsspørsmål. Disse forskningsspørsmålene retter seg mot problemstillingens første del, i den forstand at de tematiserer hvilke læringserfaringer elevene gjør seg gjennom sin deltagelse i prosjektet. Funnene fra disse tre spørsmålene skal videre tas med inn i diskusjonen om på hvilken måte prosjektet kan bidra til demokrati læring, som er andre del av problemstillingen. De tre forskningsspørsmålene lyder som følger:

1. Hva slags forståelse av og forhold til demokrati som fenomen har elevene?
2. Hva slags mening legger elevene i å være demokratisk medborger?
3. Hvilket forhold har elevene til politisk engasjement og deltagelse?

Som kommende lærere, vil kunnskap om demokratisk medborgerskap være viktig for oss personlig, slik at vi kan implementere denne kunnskapen i undervisningsplanlegging- og gjennomføring. Den nye overordnede delen trer i kraft fra høsten 2020, og som nyutdannede lærere vil det være nyttig å kunne bidra med kunnskap på dette feltet når man kommer ut i skolen, både overfor kollegaer og elever. Videre er et formål med denne avhandlingen å bidra med å belyse hvorvidt et Erasmus+ prosjekt kan være en av mange måter å lære demokrati og medborgerskap på.

1.2 Tidligere forskning

Denne oppgaven har demokratisk medborgerskap i skolen som overordnet tema. Demokrati og medborgerskap får en større rolle i norsk skole når den implementeres og gis en mer omfattende

posisjon i læreplanverket. Det kan derfor forventes at det er et tema som det vil forskes mer på fremover. Like fullt er det allerede et etablert felt i norsk utdanningsforskning, og i den forbindelse har det kommet et flertall av bidrag til forskningsfeltet de seneste årene. I det følgende presenteres noen av de mest betydelige bidragene.

En viktig og relativt ny studie på feltet, er ICCS 2016-studien (International Civic and Citizenship Education Study), en internasjonal undersøkelse hvor 24 land deltok. Undersøkelsen var en oppfølging av samme studie gjennomført i 2009, men den bygger også på tidligere studier, som Civic Education Study fra 2001. ICCS er en stor, internasjonal studie av demokratiforståelse, kunnskap, holdninger og engasjement hos elever i ungdomsskolen. Den undersøker hvordan skoleelever på ungdomstrinnet både kjenner til, utøver og forberedes til rollen som demokratiske medborgere i skolen. Undersøkelsen innebærer at elevene gjennomfører en kunnskapstest og svarer på et spørreskjema, som kartlegger holdninger. I tillegg besvarer et stort antall lærere og rektorer et spørreskjema som omhandler hvordan skolen bedriver demokratiopplæring. De viktigste konklusjonene fra rapporten i 2016 er at norske elever har høyt kunnskapsnivå og god forståelse for demokrati, samfunnssystemer og demokratiske prinsipper, sammenlignet med de fleste andre land. Norske elever har også høy tillit til politiske institusjoner og positive holdninger til å fylle rollen som medborger i sitt samfunn. En positiv trend i undersøkelsen er at elevene viser større vilje til å bruke stemmeretten sin når de fyller 18, enn hva som var tilfelle i 2009. I tillegg skårer Norge høyt på spørsmål om elevene har deltatt i demokratiske prosesser innenfor skolens vegger, og undersøkelsen konkluderer dermed med at den norske skolen kjennetegnes av sterke, demokratiske trekk. Det er også verdt å merke seg at det er økte forskjeller i demokratiforståelse og samfunnspolitisk engasjement mellom gutter og jenter, hvor sistnevnte kommer best ut (Huang, Ødegård, Hegna, Svagård, Helland & Seland, 2017, s. 8-10).

Det har blitt skrevet flere doktorgradsavhandlinger om demokrati i skolen de senere år. Kjetil Børhaug har forfattet doktoravhandlingen *Oppseding til demokrati. Ein studie av politisk oppseding i norsk skule* (2007). Her diskuterer han hvordan oppdragelse til politisk deltagelse går for seg i norsk skole. Metodologisk sett ble det gjennomført intervjuer og observasjon av lærere og samfunnsfagtimer på videregående- og ungdomsskole. I tillegg studerte Børhaug hvordan elevrådsarbeidet organiseres, ved å intervjuer både lærere og elevrådsrepresentanter. Funnene

viser blant annet at elevrådsdeltagelsen er en form for deltagelse hvor det er andre enn elevene selv som tar avgjørelsene. Elevrådet er underordnet i en slik grad at det vanskelig kan kalles demokratisk. Videre viser resultatene til en politisk oppdragelse hvor borgerne sin rolle er å være orientert om hva som skjer på den politiske fronten, og å velge et parti ved regelmessige valg. Bare en liten del av materialet fra spørreskjemaet ser ut til å vektlegge flere deltagelsesmåter i undervisningen sin, blant annet gjennom interesseorganisasjoner.

En annen doktoravhandling som omhandler demokratisk medborgerskap i skolen er *Demokratisk medborgerskap i norsk skole?* (2009), skrevet av Janicke Heldal Stray. Stray forsøker her å forstå begrepet demokratisk medborgerskap pedagogisk. I avhandlingen presenteres blant annet en grundig redegjørelse av medborgerbegrepet, et begrep som frem til dette ikke var synliggjort eller aktualisert i den norske utdanningsdiskursen (Stray, 2009, s. 7). Videre undersøker og beskriver hun de internasjonale anbefalingene for utvikling av medborgerskap gjennom grunnopplæringen i skolen. Når det gjelder metode tar Stray i bruk to typer kildemateriale. Først og fremst analyseres en rekke nasjonale og internasjonale, utdanningspolitiske styringsdokumenter for skolen. I tillegg intervjues et utvalg aktører som var sentrale i utformingen av Kunnskapsløftet.

Hovedkonklusjonen er at den norske diskursen om demokrati og medborgerskap i skolen skiller seg fra den internasjonale diskursen. Den viktigste målsettingen med å utvikle Kunnskapsløftet i 2006 var å styrke elevenes prestasjoner, den var ikke et resultat av demokratiske ambisjoner. Avhandlingen har vært grobunn for blant annet boken *Demokrati på timeplanen* (2011), som brukes som kilde i denne masteravhandlingen. Boken undersøker hvordan man kan styrke elevenes demokratiske kompetanse og forberede dem til å delta som aktive, demokratiske medborgere i samfunnet. Det er en god blanding av teoretiske tilnærminger til demokrati og medborgerskap, og praktiske forslag til opplæring som skal fremme demokratisk medborgerskap.

Heidi Biseth har også skrevet doktoravhandling om demokratisk medborgerskap i skolen; *Educators as custodians of democracy. A comparative investigation of democracy in multicultural school environments in the Scandinavian capitals* (2012). Dette studiet er utført innen området komparativ og flerkulturell utdanning, og utforsker hvordan lærere oppfatter oppgaven sin som forvaltere og forkjempere for demokratiske verdier i de skandinaviske landene. Biseth undersøker hvordan demokratiske verdier implementeres i praksis i flerkulturelle

skolemiljøer, gjennom pedagogers og studenters perspektiver. Den underliggende antakelsen er at det kulturelle, språklige, religiøse og politiske mangfoldet blant studentene gir eksepsjonelle muligheter for å undervise i demokrati, men at mangfoldet skaper et utdanningsmiljø der lærere må gjøre mer enn vanlige bestrebelser for å oppnå nødvendig opplæring av fremtidige medborgere. Forskningsmaterialet er hentet fra et flertall av lærere og elever på tre ungdomsskoler og elleve videregående skoler i København, Oslo og Stockholm. Funnene viste at demokratiopplæring for det meste er begrenset til samfunnsfag, og gjennomtrenger ikke alle aktiviteter som foreskrevet i skolens samfunnsmandat. Elevene skal ikke øve på å utvikle demokratiske ferdigheter og delta i demokratiske prosesser bare i samfunnsfag, men også i andre fag og aktiviteter i skolesammenheng, påpeker Biseth.

Nora Elise Hesby Mathè har skrevet doktoravhandlingen *Students' perceptions of democracy, politics, and citizenship preparation and implications for social studies education* (2019). Her undersøker Mathè 16 og 17 år gamle elevers oppfatning av kjernebegrepene demokrati og politikk, samt aspekter ved forberedelse til medborgerskap i samfunnsfag på videregående skole. Metodologisk bygger dette prosjektet på flere metoder for datainnsamling. Mathè benytter seg av både kvalitative fokusgrupper og enkeltintervjuer, samt kvantitative undersøkelser. Hun viser at studentene oppfatter demokrati og politikk både med tanke på ovenfra og ned-forestillinger gjennom regjering og andre politiske institusjoner, og nedenfra- og opp-perspektiver, slik som diskusjoner og andre ikke-institusjonelle aspekter av demokratisk politikk. Studien viser også at studenter oppfatter samfunnsfag som verdifullt når det gjelder å forberede dem på nåværende og fremtidig medborgerskap.

Det finnes et flertall av masteravhandlinger som er relevante bidrag til forskning innenfor demokratisk medborgerskap i skolen. Blant annet kan masteravhandlingen til Nicolai Engeli Godø nevnes; *På hvilken måte bidrar Eidsvoll 1814 til demokratilæring om, for og gjennom demokratisk deltagelse?* (2019). Han har undersøkt museet Eidsvoll 1814, som bedriver undervisning basert på læring om, for og gjennom demokratisk deltagelse. For å besvare problemstillingen har han observert og intervjuet både elever og lærere, samt formidlere fra museet. Avhandlingen tar utgangspunkt i demokratilæring utenfor skolens fire vegger, hvor elevene i tillegg til å skulle lære om demokratiet, også må delta aktivt, gjennom blant annet å

formulere og diskutere egne meninger. Resultatene viste viktigheten av det affektive læringsdomenet for å skape engasjement. Med andre ord oppleves historier som spiller på følelser som overraskende og engasjerende for elevene. I tillegg får elevene et nyansert bilde på historien, og kanskje kan denne nyanseringen fungere som motgift mot politisk passivitet og såkalt elev-determinisme; en apatisk innstilling til fremtiden (Godø, 2019).

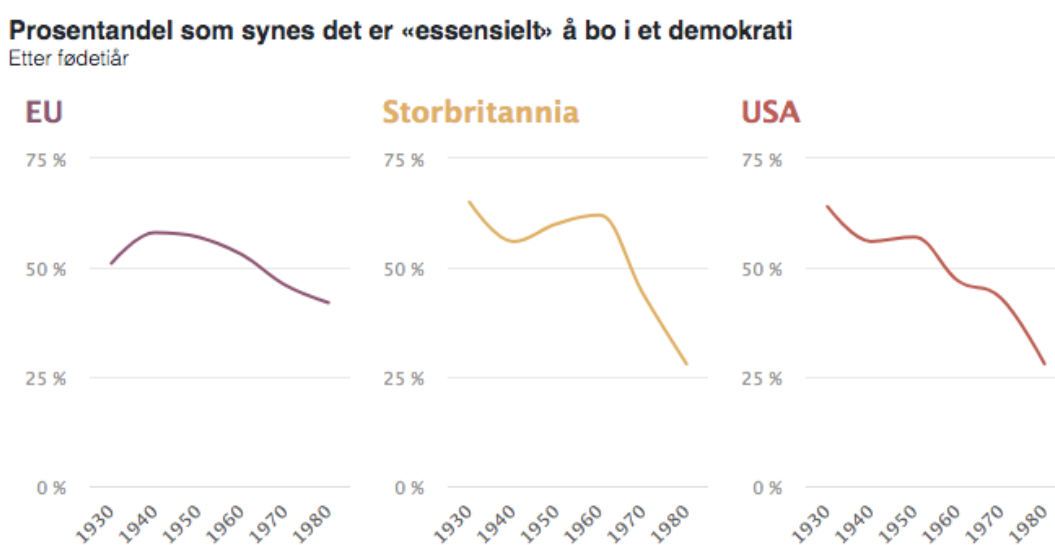
Avslutningsvis i dette avsnittet blir det viktig å rydde plass til oss selv, og legitimere vårt bidrag på feltet. På lik linje med bidragene ovenfor, forsker også vi på demokratisk medborgerskap i skolen. De ovennevnte bidragene tar for seg demokratiopplæring, og flere av bidragene forsker på hvordan det gjøres i praksis, først og fremst innenfor skolens fire vegger. Vår avhandling har fokus på elevene og hvilke læringserfaringer de gjør seg. Vi undersøker et spesifikt, demokratisk prosjekt som skal bidra til demokratiopplæring og som hovedsakelig foregår utenfor klasserommet. Mange skoler søker om midler fra Erasmus+, og investerer mye tid og ressurser på dette. Det finnes derimot lite forskning på slike prosjekter i norsk kontekst. På bakgrunn av dette ønsker vi å bidra med ny kunnskap, så det er derfor interessant å undersøke hvilket utbytte og hvilke læringserfaringer et slikt prosjekt kan gi.

1.3 Prosjektet #IncluDem

Denne masteroppgaven tar som nevnt utgangspunkt i et prosjekt kalt *#IncluDem; Inclusion Through Democratic Participation*. Det er et Erasmus+ prosjekt som er utformet av en videregående skole på Østlandet. Prosjektet har fått øremerkede midler fra EU, via DIKU. Partnere i prosjektet er videregående skoler i Norge, Spania, Latvia, Romania og Polen. Skolene har blitt parett opp i grupper og utvekslet til hverandre. Fra hver skole deltar fire lærere og ti elever i de forskjellige mobilitetene. Med andre ord deltar i alt tjue lærere og femti studenter i prosjektet. Elevene er 16-18 år. I tillegg er det verdt å nevne at et mye større antall studenter og lærere, samt lokalpolitikere, administrasjon og virksomheter engasjerer seg lokalt i prosjektet ved hver skole. Disse gir nødvendig bakgrunnsinformasjon og hjelper elevene med implementeringen av prosjektet. Fokuset i denne oppgaven vil være på partnerskolene i Norge og Romania. Vi har undersøkt hvilken effekt deltakelse i prosjektet har hatt på de norske elevene, gjennom samarbeid med og utveksling til Romania.

Prosjektbeskrivelsen

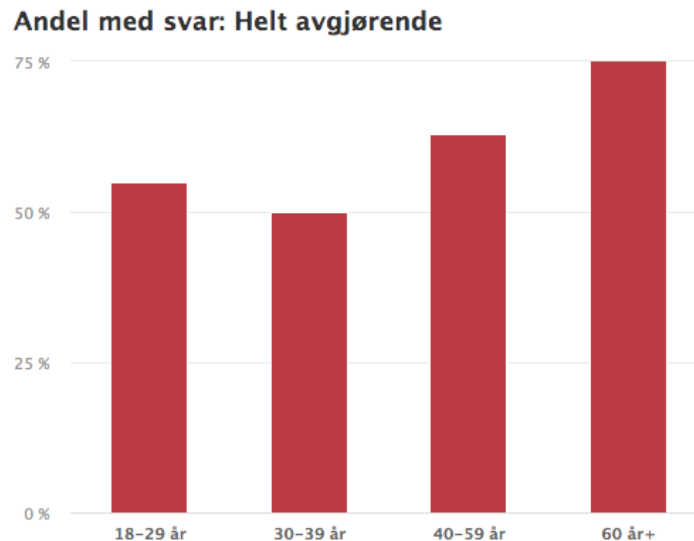
Bakgrunnen for #IncluDem-prosjektet er en økende bekymring for de politiske utsiktene ungdommer har i dag. Prosjektbeskrivelsen viser til forskning utført av World Value Survey (2012). Der ser man en positiv sammenheng mellom alder og synet på demokratiske prinsipper. Statistikken viser at et flertall av de unge innenfor EU mener det ikke er essensielt å bo i et demokrati. Bare 42 % svarer at det er essensielt, og man kan se at grafen synker jo yngre informantene er.



Figur 1. Prosentandel som synes det er “essensielt” å bo i et demokrati. Fra “Verdens Gang”, av B. Haugan, 2018 (<https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/BJ1q1g/bekymret-etter-sjokkrappport-unge-mener-det-ikke-er-viktig-aa-bo-i-et-demokrati>) CC BY-NC-ND 2.0.

I etterkant av denne internasjonale undersøkelsen har NHO (Næringslivets Hovedorganisasjon) foretatt en lignende måling i Norge, hvor de spurte nordmenn om viktigheten av å bo i et demokratisk land. Slik som undersøkelsen ble gjennomført, så ble respondentene bedt om å rangere, på en skala fra 1-10, hvor viktig det er å leve i et demokrati. Det er viktig å påpeke at bare de som svarte 10 ble tatt med i beregningen over hvem som mener det er essensielt, noe som har ført til diskusjoner om studiens metodiske tilnærming. Med dette forbeholdet, var det like fullt en klar forskjell mellom yngre og eldre. Blant de eldre var det et stort flertall som svarte at

det er essensielt. Det var derimot bare halvparten av de mellom 30 og 39 år, samt 55 % av de yngre (Verdens Gang, 2018).



Figur 2. Andel med svar: Helt avgjørende. Fra “Verdens Gang”, av B. Haugan, 2018 (<https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/BJ1q1g/bekymret-etter-sjokkrapport-unge-mener-det-ikke-er-viktig-aa-bo-i-et-demokrati>) CC BY-NC-ND 2.0.

At mange mener det ikke er essensielt å bo i et demokrati, gir grobunn for bekymringer for politisk apati og demokratiets fremtid. En viktig motgift til politisk apati kan være å gi makten til vanlige borgere, og dette er det prosjektet #IncluDem tar sikte på å gjøre. Prosjektideen bygger på å inkludere en utgruppe i samfunnet ved hjelp av demokratiske midler. Prosessen beskrives gjennom at deltakerne skal:

1. Gjennomføre en undersøkelse i sitt lokalsamfunn for å finne ut hvilke grupper som blir sosialt ekskludert.
2. Starte et prosjekt i samarbeid med elever fra sin partnerskole med mål om å inkludere den ekskluderte gruppen.
3. Evaluere prosjektet sitt etter noen måneder for å finne ut hvilken effekt det har hatt og hvordan det kan forbedres.
4. Måle resultatene av det lokale prosjektet og til slutt presentere dem i en sluttrapport.

Da dette er et prosjekt som går over to år, har vi undersøkt læringserfaringene elevene har gjort seg etter steg 1 og 2. Innenfor disse stegene har det blitt utført en kvantitativ undersøkelse, i form av en spørreundersøkelse. Dette for å kartlegge sosialt, ekskluderte grupper i deltakernes egne lokalsamfunn. Spørreundersøkelsen har blitt utformet med en hensikt å samle informasjon om elevers bruk av stemmerett. Resultatene har blitt delt med den forhåndsvalgte partnerskolen. Gjennom utveksling til partnerskolen har det blitt planlagt og iverksatt tiltak for å fremme sosial inkludering av de ekskluderte, ved hjelp og bruk av lokalsamfunnet. Planen videre er en ny rekruttering av elever, før man går løs på steg 3 og 4. Det er ønskelig fra prosjektets side at noen undersøker effekten av deltagelse videre i tiden som kommer, når også de to siste stegene gjennomføres. Da skal tiltakene overvåkes i tolv måneder, hvor det kontinuerlig jobbes med selve tiltaket, samt samling og deling av informasjon i forbindelse med prosjektet. Mot prosjektets avslutning er målet å gjennomføre en ny runde med utveksling, hvor resultatene vil bli presentert, og diskutert mellom de deltagende landene og involverte organisasjoner. Det å evaluere prosjektet, dele erfaringer med jevnaldrende og følge opp initiativet er avgjørende for å holde fremdriften i prosjektet. Dette fordi man ønsker et prosjekt med varighet. Det fremtidige målet er å kunne gjennomføre lignende prosjekter, hvor elever kan skape forandring ved å delta i demokratiske prosesser.

Hensikten med prosjektet er å vise elevene at man kan bidra til å fremme sosial inkludering i et lokalsamfunn gjennom aktivt, politisk engasjement innenfor demokratiske rammer. Elevene får på den måten se hvordan det politiske systemet fungerer, hvilke muligheter det gir og at endring er mulig. Håpet er å bygge broer mellom marginaliserte grupper og samfunnet generelt, og gi elevene en bedre forståelse for årsaker som fører til eksklusjon. Det overordnede målet for Erasmus+ prosjektene er å bidra til å legge grunnlag for videre integrering av Europa. For at dette skal være mulig er man avhengig av sosiale bånd og kulturell kunnskap. Dette prosjektet er et lite steg på veien til å nå et slikt overordnet mål. Prosjektet ser på de tre prioriteringene (1) ungdommers myndiggjøring, (2) språkopplæring og (3) sosial inkludering som nøkkelen for å nå det overordnede målet. Gjennom prosjektet ønsker man å påvirke morgendagens ledere og borgere. Man ønsker at prosjektet skal ha en varig, positiv innvirkning på deltagere og publikum. En langsiktig fordel kan være at prosjektet stimulerer til videre politisk engasjement, og at det vil gi elevene kunnskap om hvordan de skal gå frem hvis de vil endre eller forbedre noe i samfunnet.

1.4 Oppgavens oppbygging

Som vi har sett har kapittel 1 innledet avhandlingen med en presentasjon av problemstilling, samt at oppgaven har blitt aktualisert i lys av fagfornyelsen. Videre har det blitt redegjort for tidligere forskning, i tillegg til en presentasjon av Erasmus+ prosjektet #IncluDem. Kapittel 2 presenterer det teoretiske grunnlaget for studiet, inndelt i to bolker: (1) Demokrati og medborgerskap og (2) Demokratisk medborgerskap i skolen. I første bolke vil det bli redegjort for demokrati og medborgerskap som samfunnsvitenskapelige begreper og fenomener. I den andre bolken knyttes disse begrepene sammen og implementeres i pedagogisk sammenheng. I kapittel 3 beveger vi oss over i masteroppgavens metodedel. Det starter med en beskrivelse av forskningsdesignet; valg vi har tatt i forskningsprosessen. Det innebærer en redegjørelse for valg av metode, samt gjennomføring og bearbeiding av informasjon. Validitets- og reliabilitetsspørsmål er også behandlet her, hvor blant annet eventuelle begrensninger som må tas hensyn til blir nevnt. I det fjerde kapittelet blir det empiriske materialet presentert og analysert ut i fra tre forskningsspørsmål som omhandler 1) demokratiforståelse, 2) medborgerskapsforståelse og 3) politisk engasjement. I det påfølgende kapittelet vil disse funnene drøftes opp mot oppgavens problemstilling i lys av det teoretiske rammeverket. Avslutningsvis vil vi i siste kapittel sammenfatte en konklusjon, hvor vi vil reflektere rundt arbeidet med denne oppgaven og veien videre.

2. Teori

Det teoretiske rammeverket i denne masteroppgaven bygger på teori om demokrati og medborgerskap, og demokratisk medborgerskap i skolen. Først vil vi gjøre rede for demokrati og medborgerskap som samfunnsvitenskapelige begreper. Disse begrepene danner utgangspunkt for hele oppgaven, og er derfor grunnleggende byggesteiner i teorikapittelet og i den påfølgende analysen. Vi vil så se nærmere på demokratisk medborgerskap i skolen, hvor de to begrepene vil knyttes sammen i en pedagogisk sammenheng. Her vil begrepenes plass i skolen bli belyst gjennom blant annet læreplaner og lovverk, ulike tolkninger av hva demokratisk medborgerskap i skolen kan være, samt ulike betingelser for at demokratilæring kan skje.

2.2 Demokrati og medborgerskap

2.2.1 Demokrati

Selve ordet demokrati kommer av sammensetningen av de greske ordene *demos* og *kratos*, som kan oversettes til folk og styre; folkestyre. Ordets opprinnelse kan føres helt tilbake til bystatene i antikkens Hellas (Stray, 2011, s. 22). Folkestyre omhandler i en hverdagslig forståelse folkets direkte eller indirekte innflytelse på beslutninger som skal fattes. I faglitteraturen er imidlertid demokrati et omfattende og omstridt begrep som tolkes på mange ulike måter. Et demokratisk samfunn består av politiske og økonomiske prosesser, og samfunnsgrupper som stadig er i endring. Demokratiforståelsen tilpasses og fortolkes på bakgrunn av disse prosessene (Stray, 2018). Hva slags tilnærming man har til begrepet folkestyre er slik sett varierende. Det avhenger av den sosiale, politiske, ideologiske, historiske og kulturelle sammenhengen det diskuteres i (Stray, 2011, s. 21). For å oppnå et velfungerende demokrati må man være enig om visse grunnleggende prinsipper, og to sentrale verdier i demokratiet som gjerne trekkes frem er likhet og frihet. Eriksen (1995, s. 12) bruker beskrivelsen “ideelt grensebegrep” hvor demokrati kan sees på som noe vi kan strekke oss etter, men aldri helt klarer å realisere. Det er et ideal for folk og nasjoner over hele verden, både som levemåte og politisk styreform (Stray, 2011).

En kan skille mellom fire fortolkningsdimensjoner som beskriver ulike aspekter ved demokratiet (Stray, 2011). De to første dimensjonene inkluderer (1) demokrati som statsform med folkestyre

og (2) demokrati som rettigheter og rettsstat. Disse handler om den formelle siden ved demokratiet. Demokrati som statsform med folkestyre avhenger av oppslutning gjennom valgdeltagelse. Den enkelte borger bruker stemmeretten sin for å stemme på de politikerne eller det partiet man mener representerer egne politiske interesser og politisk overbevisning. Hensikten er at makten skal ligge hos folket. Demokratiet som rettigheter og rettsstat innebærer at samfunnet bygger på formulerte lover som ivaretar borgernes rettigheter. Til sammen utgjør disse to dimensjonene kjernen i det som ofte blir omtalt som det *representative demokratiet*, og tradisjonelt sett har disse blitt fremhevet som de viktigste kjennetegnene ved et demokrati. Disse to fortolkningstradisjonene er imidlertid ikke de eneste. Vi har også *deltagerdemokratiet*, som inkluderer dimensjonene (3) demokrati som aktiv deltagelse og 4) demokrati som felles verdigrunnlag. Et deltagerdemokratisk perspektiv legger til grunn at et velfungerende demokrati krever mer av borgerne enn at de stemmer ved valg og følger lov og orden. Borgerne må også delta aktivt i demokratiske prosesser. Demokratiet som felles verdigrunnlag innebærer en idé og ambisjon om at alle borgerne utvikler en felles demokratisk identitet, på tross av ulikheter i etnisitet, religion og kultur. På den måten vil muligens konflikter, utfordringer og motsetningsforhold kunne løses innenfor en demokratisk ramme. Kort oppsummert kan de to siste dimensjonene sies å fange opp de mer uformelle aspektene ved demokratiet. Disse har blitt viktigere og fått økt oppmerksomhet de siste årene, blant annet innenfor det pedagogiske forskningsfeltet. Disse dimensjonene vil også bli sentrale i denne oppgaven. Sett under ett omhandler kjernen i teorier om demokratisk medborgerskap hvordan vi kan leve sammen i et politisk fellesskap, hvordan demokratisk deltagelse kan styrkes og hvordan individet kan utvikle en demokratisk identitet.

Ulike demokratimodeller

Ulike demokratimodeller kan skilles langs flere og ulike konfliktlinjer. En av de mest betydelige forskjellene, som ofte går igjen, dreier seg om en konkurrerende forståelse av det private og det offentlige. Det er en spenning mellom individets rettigheter på den ene siden og plikter overfor samfunnet på den andre. En vanlig måte å tematisere denne spenningen på er å skille mellom kommunitaristiske og liberale demokratiforståelser.

Kommunitarismen henter sin inspirasjon fra Aristoteles og det gamle Hellas, hvor lover ofte ble vedtatt gjennom flertallsavgjørelser. Kommunitarismen vektlegger på denne måten individets ansvar til å bidra i samfunnet. Fellesskapsdimensjonen i samfunnspolitiske spørsmål står således sterkt, og det sosiale og kulturelle fellesskapet legger grunnlaget for et velfungerende demokrati. I en slik forståelse av demokrati må samfunnet bygge på en tilnærming som er kontekstuell og fellesskapsorientert. Man ønsker å skape en felles enhet med felles referanserammer. Akkurat hvordan rettferdighet og likhet skal modereres og fortolkes for å styrke fellesskapet, skiller ulike kommunitaristiske tilnærminger. Dette er et stridsspørsmål nettopp fordi kommunitaristiske demokratimodeller har uklare grenser mellom det offentlige og det private (Stray, 2011). Liberale demokratimodeller kjennetegnes derimot av klare grenser mellom disse sektorene. De vektlegger individets rettigheter og frihet som grunnlaget for et godt, fungerende demokrati (Stray, 2011, s 28). Liberale demokratier skal først og fremst sikre individets rettigheter og staten skal blande seg minst mulig inn i borgernes liv. Liberale teoretikere understreker individets rett til individualitet, menings- og ytringsfrihet og til å drive fri konkurranse (Stray, 2011, s. 32-33).

Den liberale og kommunitaristiske demokratiforståelsen viser til to, delvis motstridende måter å betrakte demokratiet på. Den tyske demokratiteoretikeren Jürgen Habermas (1995) har i en kritisk vurdering av de to ovennevnte demokratimodellene lansert en tredje og konkurrerende, normativ demokratimodell, som han kaller for "*deliberativt demokrati*". I denne modellen forsøker han å forene det beste av begge tradisjoner. Deliberativt demokrati er en type *samtaledemokrati* hvor konsensus fattes på grunnlag av debatt, fremfor stemmegivning alene. Ifølge Habermas bør ikke autoritetsposisjoner danne grunnlag for felles avgjørelser. Habermas' syn på mennesket som et rasjonelt vesen begrunner denne modellen; mennesket er intersubjektivt rasjonelt, og i fellesskap skal det mest rasjonelle argumentet vinne frem. Hvis samtalen er offentlig og inkluderende, og alle er samarbeidsvillige og har et positivt syn på hverandre, vil man komme frem til den best mulige løsningen for fellesskapet. Idealet om et deliberativt demokrati skiller seg slik sett fra andre demokratiske idealer ved en sterkere vektlegging av prosessen forut for forhandlinger og avstemninger. Det handler like mye om prosessens gang, som utfallet. Om prosessen har vært god, er det også mye lettere å akseptere loven for alle (Habermas, 1995).

Chantal Mouffe (1999) regnes gjerne som en av de fremste kritikerne av deliberativt demokrati. I motsetning til Habermas, som er konsensusorientert, er Mouffe en mer konfliktorientert teoretiker. Hun mener at Habermas` teori bygger på en urealistisk forståelse av både menneskets og politikkenes vesen. Mennesker er følelsesstyrte og politikken drives frem av konfliktfylte følelser og konflikt. Dessuten er mennesker ulikt posisjonert i samfunnet; de har ulik bakgrunn, ulik makt og ulike interesser. Makten kan ikke temmes gjennom samtalen slik Habermas mener, noen vil alltid vinne og noen vil alltid tape. Dette vil være skillet mellom “oss” og “dem”, hvor noen har hegemoni og andre ikke. Som et alternativ til Habermas` teori lanserer Mouffe en alternativ demokratimodell, som hun kaller “*agonistisk pluralisme*”. Innenfor rammen av et slikt demokratisyn anerkjennes politikkenes konfliktfylte natur; det bør ikke være et mål å forsøke å eliminere den. Kjernen i et godt demokrati handler om hvordan man forholder seg til hverandre, selv om eller nettopp fordi man ikke blir enige. Man skal ikke behandle hverandre som fiender, men som legitime motstandere. Man er enige om spillereglene og behandler hverandre bra. Det handler altså om hvordan man etablerer “oss” og “dem”- relasjonen (Mouffe, 1999).

2.2.2 Medborgerskap

Hva slags demokratiforståelse som legges til grunn, påvirker hvilke forventninger man har til borgerne, og hvordan medborgerrollen forstås. Stray (2009, s.7) redegjør i sin doktoravhandling for medborgerskapsbegrepet, et begrep som frem til da verken var synliggjort eller aktualisert i en norsk utdanningsdiskurs. Begrepet er brukt i samme betydning som det engelske begrepet “citizenship”, som kan oversettes til statsborger, samfunnsborger, borger og i noen tilfeller innbygger. Det kan derimot ikke formuleres en endelig og uttømmende definisjon av medborgerbegrepet (Stray, 2009, s. 24). O`Shea formulerer en vid forståelse av begrepet slik: “*a person co-existing in society*” (O`Shea, 2003, s. 8). Videre betraktes mer utdypende forståelser av medborgerskap.

Ulike medborgerskapsforståelser

Kristian Stokke (2017) har konstruert en firedimensjonell modell for medborgerskap der han presenterer fire forståelser av begrepet; medborgerskap forstått som *medlemskap*, medborgerskap forstått som *juridisk status*, medborgerskap forstått som *rettigheter* og medborgerskap forstått som *deltagelse*. Medborgerskap forstått som medlemskap baseres på en distinksjon mellom de

som er utenfor og de som er innenfor gruppen. Det er nasjonalstaten som fungerer som ramme for medborgerskap i moderne tid. Likevel kan stater ha ulike forståelser av hva som gjør en til medlem av det politiske fellesskapet. Medborgerskap forstått som juridisk status innebærer at det er en *“contractual relation between an individual and the state that carries with it both rights and responsibilities”* (Stokke, 2017, s. 195). Medborgerskap innebærer her et statsborgerskap, Medborgerskap forstått som rettigheter handler om at man har et sett med rettigheter som følger med medborgerskapet. Her viser Stokke til Thomas Humphrey Marshalls kategorisering av rettigheter satt sammen av tre underkategorier. Først er det borgerrettigheter, som inkluderer blant annet retten til privatliv, rettssikkerhet og ytringsfrihet. Politiske rettigheter er retten til å delta i offentligheten og politiske prosesser, som rett til å demonstrere, stemme og å selv bli valgt. Sosiale rettigheter innebærer blant annet velferdsrettigheter, som helsetjenester, utdanning, trygde og pensjoner. Til sist kan medborgerskap forstås som deltagelse. Da har hver enkelt borger anledning til og ansvar for å delta aktivt i samfunnet. Aktivt medborgerskap har en integrerende funksjon, fordi det fordrer deltagelse og tilstedeværelse i det offentlige rom. Det er derimot en distinksjon mellom direkte deltagelse og indirekte representasjon (Stokke, 2017, s. 197). Direkte deltagelse innebærer at man selv er aktiv, eksempelvis ved å delta i offentlige avgjørelser og overse hvordan vedtak gjennomføres. Ved indirekte deltagelse gjennomføres politiske tiltak ved hjelp av utvalgte representanter, som sørger for at velgernes interesser blir ivaretatt. Selv om autoriteter fatter avgjørelsen, utøves deltakelsen gjennom bruk av stemmeretten. Ved fremveksten av moderne stater er det indirekte deltagelse gjennom valg som har blitt hegemonisk, selv om kontekst og nyanser eksisterer innenfor disse systemene (Stokke, 2017, s. 197).

Aktivt medborgerskap dreier seg mer om en rolle som utøves enn en status en har, selv om dette også gjerne vil være en forutsetning for deltagelse. Medborgerrollen må forstås ut ifra samfunnets politiske, kulturelle og sosiale forventinger til hvordan en person oppfører seg og handler som demokratisk deltager (Stray & Wittek, 2014, s. 656). Rollebegrepet er aktivt og har en deltagelsesdimensjon. Det vil si at det krever en viss form for deltagelse, i eksempelvis demonstrasjoner, politiske partier eller lignende. Medborgerskap forstått som status, beskriver på sin side en tilhørighetsdimensjon. Denne statusen blir ansett som passiv, og innebærer det å inneha en tildelt, nasjonal, juridisk status. Statusen gir medborgerne visse rettigheter, som

eksempelvis norsk pass, utdanning og retten til trygd. Videre kan man tematisere medborgerbegrepet som *tynt* og *tykt* medborgerskap. Det liberale samfunnet, som understreker viktigheten av tynt medborgerskap, er opptatt av de minimale rettighetsaspektene; bruken av stemmerett, likhet for loven og individuelle rettigheter som retten til utdanning og norsk pass. Sistnevnte går forut for forpliktelser man har overfor fellesskapet, og dette regnes som en passiv medborgerrolle. Borgerne er verken nødt til å benytte seg av stemmeretten eller retten til å ta utdanning. Det kommunitaristiske samfunnet har et annet syn på medborgerskap, hvilket kan kategoriseres som tykt medborgerskap. Da etableres et tett forhold mellom stat og borger, og borgerne har forpliktelser overfor fellesskapet. Det medfører den aktive medborger som et politisk ideal, og individet oppfordres til å aktivt delta i politiske prosesser og i samfunnslivet (Stray, 2011, s. 56).

Kort oppsummert er demokrati og medborgerskap begge omdiskuterte begreper, som er i kontinuerlig bevegelse og endring. Begrepene er deler av den dominerende, normative samfunnsforståelsen av hva et demokrati er, og hvordan borgerne skal delta i demokratiske prosesser (Stray, 2011, s. 48). Begrepene går hånd i hånd, fordi de påvirker hverandre gjensidig; et samfunn uten medborgere er ikke demokratisk.

2.3 Demokratisk medborgerskap i skolen

2.3.1 Opplæringsloven og læreplanverket

Skolen har i dag et overordnet mål om å være en demokratisk institusjon, som skal forme barn og unge med kunnskap, holdninger, verdier og erfaringer og ruste dem til å møte samfunnets utfordringer. Skolen har et samfunnsmandat som er definert i opplæringsloven og et læreplanverk hvor demokratisk medborgerskap har sin plass. Hvordan man forstår demokrati og medborgerskap påvirker hvordan man som skole og lærer utøver opplæringen av demokratisk kompetanse. Samfunnet legger også føringer for hva slags innhold begrepet får (Kvam, 2016).

Opplæringsloven

Skolen er en institusjon som ved siden av å være en arena for kunnskapstilegnelse og læring, også brukes som et politisk redskap for å oppdra elever til å bli samfunnsdeltagere. Skolen har en

samfunnsnyttig og samfunnsdannende funksjon hvor elevene gjennom opplæring i demokratisk deltagelse oppdras til å videreføre og videreutvikle samfunnet. Skolens samfunnsmandat er definert i første paragraf i opplæringsloven, og den klargjør og utdypet formålet med skolen. Paragrafen har blitt revidert åtte ganger siden den første formålsparagrafen kom i 1848, og revideringene har gjerne vært et resultat av endringer i samfunnet. Paragrafen utvikles altså i takt med hva samfunnet etterspør. Per dags dato er det formålsparagrafen fra 2009 som gjelder, og den fokuserer blant annet på å fremme demokratiet:

“Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einkilde si overtyding.

Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte.”

(Opplæringslova, 1998, §1-1)

Her blir skolens demokratiske samfunnsmandat et imperativ. Bakgrunnen for dette imperativet bunnar i et mangfoldig og pluralistisk samfunn, hvor grensene internasjonalt viskes ut. Det finnes et behov for å samarbeide på tvers av ulike religiøse, politiske og kulturelle forskjeller. Alle mennesker er like mye verdt uansett hvem man er, hvor man kommer fra og hva man kan (Stray, 2011, s. 74-86).

Læreplanverket

I tillegg til opplæringsloven, er skolens demokratimandat forankret i læreplanverket. Nåværende generell del utdypet formålsparagrafen i opplæringsloven. Den består av syv menneskelige egenskaper; meningssøkende, skapende, arbeidende, allmenndannende, samarbeidende, miljøvitende og integrerende. Disse egenskapene har som mål å ruste barn og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993). I fagfornyelsen vil den generelle delen endres og få navnet *overordnet del*. Den skal da inneholde verdier og prinsipper for grunnopplæringen inndelt i tre hovedpunkter; 1) opplæringens verdigrunnlag, 2) prinsipper for læring, utvikling og danning, 3) og prinsipper for skolens praksis. Opplæringen bygger blant annet på å utvikle kunnskap og holdninger for å mestre livet, samt tenke kritisk og handle etisk. Dette gjennom at skolen og lærebedriften skal møte elevene med tillit og respekt (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Under punktet om prinsipper for læring, utvikling og dannelse, tematiseres tre tverrfaglige temaer. Disse er henholdsvis 1) folkehelse og livsmestring, 2) bærekraftig utvikling og 3) demokrati og medborgerskap. Alle de tre tverrfaglige temaene tar utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer som krever engasjement og innsats på flere samfunnsnivåer. Elevene skal få innsikt i utfordringer og dilemmaer innenfor temaene og jobbe med løsninger på disse. De skal bidra til at elevene oppnår forståelse og ser sammenhenger på tvers av fag. Kompetansemålene for temaene finner man i fag hvor det er relevant. Punktet om demokrati og medborgerskap lyder som følger:

“Demokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kunnskap om demokratiets forutsetninger, verdier og spilleregler, og gjøre dem i stand til å delta i demokratiske prosesser. Opplæringen skal gi elevene forståelse for sammenhengen mellom demokrati og sentrale menneskerettigheter som ytringsfrihet, stemmerett og organisasjonsfrihet. De skal få innsikt i at demokratiet har ulike former og uttrykk.

Gjennom arbeid med temaet demokrati og medborgerskap skal elevene forstå sammenhengen mellom individets rettigheter og plikter. Individene har rett til å delta i politisk arbeid, samtidig som samfunnet er avhengig av at borgerne bruker rettighetene til politisk deltakelse og utforming av det sivile samfunnet. Skolen skal stimulere elevene til å bli aktive medborgere, og gi dem kompetanse til å delta i videreutviklingen av demokratiet i Norge.

Opplæringen skal gi elevene kunnskaper og ferdigheter til å møte utfordringer i tråd med demokratiske prinsipper. De skal forstå dilemmaer som ligger i å anerkjenne både flertallets rett og mindretallets rettigheter. De skal øve opp evnen til å tenke kritisk, lære seg å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet. Gjennom arbeidet med temaet skal elevene lære hvorfor demokratiet ikke kan tas for gitt, og at det må utvikles og vedlikeholdes.”

(Kunnskapsdepartementet, 2017)

Sammenfattende kan man se at fagfornyelsen setter mange krav når det kommer til opplæring i demokrati og medborgerskap. Siden fagfornyelsen trer i kraft innen kort tid, vil det være nyttig å ha den i bakhodet når det skal undersøkes på hvilken måte et prosjekt bidrar til demokratilæring. Vi ønsker altså å se hvorvidt læringserfaringene informantene gjør seg i prosjektet #IncluDem kan knyttes opp imot fagfornyelsen.

2.3.2 Teoretiske perspektiver

Demokrati og medborgerskap har i et samfunnsvitenskapelig perspektiv, vist seg å være komplekse begreper. Det finnes mange ulike tolkninger og forståelser. Det blir ikke enklere når vi nå skal se begrepene i lys av pedagogikken. Videre vil derfor ulike teoretiske perspektiver på demokratisk medborgerskap i skolen belyses og diskuteres.

Demokrati som livsform

John Dewey har hatt stor betydning for skolevesenet og oppdragelsesidealer i store deler verden over. Han har skrevet en av de store klassikerne innenfor pedagogikken; *“Democracy and education”* (Dewey, 1916), som tematiserer nettopp relasjonen mellom utdanning og demokrati. Grunnleggende for Dewey er at han betrakter demokrati som mer enn en styreform. Det er *“a way of life”*; en livsform eller levemåte (Dewey, 2005). Helt grunnleggende handler demokrati om å kunne delta, og Deweys normative demokratisyn kalles av og til for *“participatory democracy”* eller deltagerdemokrati. I en slik forståelse av demokrati er det avgjørende at alle mennesker som påvirkes av sosiale institusjoner også må ta del i å forme og kontrollere de samme institusjonene (Biesta, 2006, s. 131).

Deweys forståelse av hvordan et samfunn bør være organisert, henger sammen med forståelsen han har av menneskelig intelligens. Dewey ser på menneskesinnet som et tilegnet attributt, som blir til gjennom interaksjon med andre. Det er gjennom interaksjon med andre at mennesker danner sine vaner for tanker og refleksjon. Samarbeid mellom mennesker beriker de som deltar. Den sosiale intelligensen er derfor en forutsetning for og et resultat av sosial samhandling. Den sentrale forbindelsen mellom utdanning og demokrati ligger tilsvarende i deltakelsen. Dewey er derfor opptatt av prosessene i demokratiet, hvor samarbeid har en viktig plass (Biesta, 2006). En demokratisk medborger blir til gjennom deltagelse i en demokratisk livsform. Deweys kjente frase *“learning by doing”* er egentlig mer nyansert og lyder *“learn to know by doing, and to do by knowing”* (1889). Det er også viktig å understreke at demokrati for Dewey handler om det livet mennesker lever her og nå, det er ikke bare en forberedelse for fremtiden. Skolen er således en demokratisk institusjon som ikke bare skal forberede barna for livet som kommer, men også være en prosess i selve livet.

De pedagogiske implikasjonene for elevers demokratiopplæring vil i lys av Dewey være å utvikle elevens sosiale intelligens. Denne sosiale intelligensen utvikles i samspill med andre. Utdanningen for demokrati skjer gjennom demokrati; elevene lærer gjennom å erfare og praktisere demokrati (Sætra & Stray, 2019).

Hva slags medborger? Ulike medborgeridealer.

Et nyere og viktig bidrag på det internasjonale forskningsfeltet som tematiserer demokrati og medborgerskap er forfattet av Joel Westheimer og Joseph Kahne (2004). De har kartlagt og studert effekten av ti forskjellige utdanningsprogrammer for demokratisk medborgerskap, over en periode på to år. De kommer frem til tre forestillinger om hva en god medborger er og gjør. Det er henholdsvis en personlig ansvarlig medborger, en deltakende medborger og en rettferdighetsorientert medborger. Av de ti programmene ble den vanligste formen for program utformet for å fremme personlig ansvarlig statsborgerskap. I hovedsak er den *personlig ansvarlige medborgeren* en person som opptre ansvarlig i sitt samfunn, for eksempel ved å plukke opp søppel, gi blod og adlyde lover. *Den deltakende medborgeren* deltar i samfunnssaker og samfunnsliv på det lokale og nasjonale plan. Medborgeren vet hvordan myndigheter og samfunnsbaserte organisasjoner fungerer. I tillegg deltar han eller hun i organisert arbeid, for eksempel for å ta vare på mennesker i nød. *Den rettferdighetsorienterte medborgeren* prøver å analysere og forstå hvordan samspillet mellom sosiale, økonomiske og politiske krefter bidrar til å skape urettferdigheter i samfunnet. På den måten vil man kunne finne årsakene til sosiale problemer, samt tenke kritisk over hvordan disse problemene kan være adressert. For å symbolisere forskjellen på de tre medborgerne, kan man se for seg en fattig mann som sitter på et gatehjørne og tigger etter mat. Den personlig ansvarlige medborgeren gir mat til den sultne mannen. Den deltakende medborgeren hjelper til med å organisere innsamlingsarbeid for å hjelpe mannen i nød. Den rettferdighetsorienterte medborgeren utforsker hvorfor mannen sitter på gata og sulter, og søker å finne en løsning på problemet. Westheimer og Kahne (2004) presiserer at de tre kategoriene ikke er gjensidig utelukkende; en medborger kan for eksempel både være personlig ansvarlig og deltakende. De ulike kategoriene kan like fullt fungere som et analytisk verktøy i møte med elever og skolens demokratiske samfunnsmandat. I lys av den nye, overordnede delen av læreplanen, hvor demokratisk medborgerskap står som en av tre grunnpilarer, vil man for eksempel kunne diskutere hvordan man skal implementere

demokratiopplæring i skolen, samt hva slags demokratiske medborgere skolen faktisk ønsker å utdanne. Det er med andre ord snakk om et politisk valg. Westheimer og Kahne (2004) peker også på at hvilket syn man har på hva som utgjør gode, demokratiske medborgere får innvirkning på hvordan man organiserer og gjennomfører demokratiopplæring i skolen. Dette gjelder for både læreren som enkeltperson og skolen som institusjon.

Opplæring om, for og gjennom demokratisk deltagelse

I norsk sammenheng har Janicke Heldal Stray (2011) bidratt til å tematisere demokrati og medborgerskap pedagogisk. Gjennom sitt arbeid har hun drøftet hvordan skolen kan bidra til å styrke elevenes demokratiske kompetanse og forberede dem til å delta som aktive demokratiske borgere. Et hovedbidrag er en didaktisk modell, som beskriver hvordan demokratiopplæringen kan skje om, for og gjennom demokratisk deltagelse.

Før den didaktiske modellen beskrives ytterligere, vil vi si noe om hva som menes med didaktikk. Didaktikk er en av pedagogikkens hovedområder, som handler om kunsten å lære bort. Den besvarer *hva* elevene skal lære, *hvordan* det skal læres og *hvorfor* den aktuelle kunnskapen er relevant. Spørsmålene henger uløselig sammen, og påvirker hverandre gjensidig. “*Hva*”-spørsmålet handler om hva som er fagets egenart, mål og ambisjoner. I fagets uendelige kunnskapsmengde, skal det gjøres valg om hva som er viktig og eventuelt mindre viktig for formidling og læring (Andreassen, 2016, s. 24). Når det gjelder utdanning til demokrati og medborgerskap, må det tas valg om hva som er fenomenets egenart, mål og ambisjoner. Som tidligere nevnt finnes det ulike meninger om hva demokrati og medborgerskap er og bør være. “*Hvorfor*”-spørsmålet handler om fagets begrunnelse og legitimering. Her vil temaets aktualitet og relevans gjøre seg styrende (Andreassen, 2016, s 24). Demokratisk medborgerskap har i denne konteksten vist seg å være særdeles aktuelt i dagens samfunn, noe som synliggjøres gjennom måten det er implementert på i fagfornyelsen. “*Hvordan*”-spørsmålet peker i retning av arbeidsmåter og metodikk; hvordan kan man på best mulig måte videreformidle kunnskapen til elevene? Dette spørsmålet henger tett sammen med elevgruppen når det kommer til nivå, elevforutsetninger og tilpasset opplæring (Andreassen, 2016, s. 24).

Om, for og gjennom-modellen er mye brukt og referert til i norsk sammenheng. En årsak kan være at den bidrar til å si noe om hvordan skolen kan dekke sitt demokratiske samfunnsmandat. Grovt sett kan skolen deles inn i to hovedområder. Det ene området dreier seg om de grunnleggende egenskapene og kunnskapene som er sentrale innenfor rammen av ulike fag. Det andre området omhandler hvordan skolen skal styrke demokratiet som styreform, skape aktiv deltakelse og felles verdigrunnlag (Stray & Wittek, 2014, s. 651).

Demokratisk medborgerskap må læres, og i modellen (Stray, 2011) inneholder denne læringen tre hovedelementer. Disse tre elementene omfatter opplæring *om* demokratiet, opplæring *for* demokratisk deltakelse og opplæring *gjennom* aktiv demokratisk deltakelse. Elevene skal tilegne seg kunnskap om demokratiet, det politiske systemet og menneskerettigheter. Læring for demokratisk deltakelse handler om å tilegne seg ferdigheter og verdier som aktiverer ens demokratiske beredskap. Læring gjennom å praktisere demokratisk deltakelse vil si å delta aktivt i demokratiske aktiviteter. Oppsummert ser praksismodellen slik ut (Stray, 2011, s. 22):

Nivå	Eksempel på innhold	Mål for undervisningen
Opplæring om demokrati (status/rolle) (intellektuell kompetanse/kunnskapskompetanse)	Elevene lærer om det politiske systemet i Norge og internasjonal politikk	Kunnskap og forståelse som gjør at elevene blir informerte borgere
Opplæring for demokratisk deltakelse (rolle) (verdi- og handlingskompetanse)	Elevene får ferdigheter og verdier som aktiverer elevenes demokratiske beredskap	Elevene utvikler kritisk tenkning, kompetanse i å undersøke saker og tema fra flere sider og kommunikasjon
Opplæring gjennom aktiv demokratisk deltakelse (rolle) (handlingskompetanse)	Elevene lærer gjennom aktiviteter i skolen og utenfor skolen	Utvikle ferdigheter som gjør at eleven kan delta i demokratiske prosesser og handle ansvarlig

Figur 3. Didaktisk modell for opplæring om, for og gjennom demokrati. Fra Demokrati på timeplanen (s. 22), av J. H. Stray, 2011, Oslo: Fagbokforlaget. CC BY 4.0.

Læring om demokrati innebærer at man lærer om det politiske systemet; hvordan et demokrati er bygget opp og organisert, samt hvordan politiske prosesser fungerer. Denne dimensjonen av modellen vektlegger at elever blir informerte borgere. For å forstå samfunnet man lever i, må man ha kunnskap om samfunnet man lever i. Læring *for* demokratisk deltagelse handler om å tilegne seg kommunikativ kompetanse. Med andre ord demokratiske ferdigheter og verdier som aktiverer elevenes demokratiske beredskap. Her er det snakk om å lære å artikulere meninger, samtidig som man må respektere andres. I tillegg er det viktig å kunne lytte aktivt, tenke kritisk og undersøke saker og temaer fra flere sider. Læring *gjennom* å praktisere demokratisk deltagelse vil si å delta aktivt i demokratiske prosesser. Eksempler på dette kan være å lede diskusjoner, sørge for at alle blir hørt, komme til enighet, skrive leserinnlegg i avisen eller delta i debatt. Oppsummert kan man med denne tredelingen i bakhodet si at demokratiopplæringen innebærer både en kunnskapsdimensjon og en handlingsdimensjon (Stray, 2011; Stray & Wittek, 2014).

Gitt at demokratisk medborgerskap er noe som kan læres, blir læringsbegrepet sentralt. Læring er således også et viktig begrep i denne oppgaven. I utviklingspsykologiens historie har læring ofte vært definert som prosesser inne i hodet på hver enkelt person (Wittek, 2012, s. 18). Mye forskning på læring har gjennom tiden foregått ved å eksperimentere med individer isolert fra omverdenen, fri fra sosial påvirkning. De siste årene har dette bildet endret seg. Når mennesker lærer, vil det alltid innebære en eller annen form for interaksjon med andre personer, eller med hjelpemidler som er utviklet av mennesker som har levd før oss (Wittek, 2012, s. 18). Man kan eksempelvis lære ny kunnskap ved å lese en bok, men selve boken har fortsatt blitt utviklet av mennesker før oss opp gjennom historien. Stray ser på demokratiopplæring som noe sosialt. Læringen strekker seg i en slik forståelse utover det å tilegne seg kunnskaper om det representative demokratiet. Det innebærer også å lære å delta i demokratiske prosesser i et relevant læringsmiljø. Skolen blir en form for medierende institusjon, forstått som en arena som forbinder den enkelte elev til samfunnet og det politiske livet (Stray & Sætra, 2018, s. 106).

Den didaktiske modellen som ble beskrevet over er tydelig forankret i en norsk skolekontekst, og har opphav i Strays doktoravhandling fra 2009. Her argumenterer hun, i korte trekk, for at den

norske medborgerdiskursen ikke forholder seg til den internasjonale. Den norske diskursens viktigste målsetning ser ut til å være å styrke elevers prestasjon. Resultatene fra PISA-undersøkelsen (Programme for International Student Assessment) legger i stor grad grunnlaget for denne diskursen, og Kunnskapsløftet som kom i 2006 ser derfor ikke ut til å se på demokratisering som et satsningsområde for skolen. Oppsummerende sier hun at læreplanverket er tilpasset en resultatorientert retorikk. Dette førte til at skolen som arena for demokratisk medborgerskap ble svekket. Den nye læreplanen som trer i kraft i 2020 ser ut til å ta Stray sin kritikk i betraktning gjennom å gi demokratisk medborgerskap en større plass i skolen. Fagfornyelsen tar utgangspunkt i Ludvigsen-utvalgets utredning (NOU 2015:8) fra 2015, som bygger på en idé om en demokratiopplæring som ligner på den didaktiske modellen beskrevet over (om, for og gjennom demokratisk deltagelse).

Er skolen en egnet arena for demokratiopplæring?

En som har lansert et tydelig alternativt syn på demokratiopplæring i skolen er Kjetil Børhaug (2017). Han har kritisert både fagfornyelsen og ideen om demokratiopplæring om, for og gjennom demokratisk deltagelse. Han stiller spørsmål ved hvorvidt og i så fall hvordan skolen kan være en egnet arena for demokratiopplæring. Kjernen i hans kritikk er at demokratiopplæringen må knyttes tettere opp imot sentrale politiske institusjoner. Ser man bort ifra det representative demokratiet, blir all politisk oppdragelse irrelevant. Børhaug mener samhandlingskompetanse, som vektlegges av Ludvigsen-utvalget, er en viktig forutsetning for sameksistens mellom mennesker, men at det gir lite veiledning for politisk deltagelse i møte med det norske, politiske systemet. Demokrati må læres i institusjoner, og elevene kan ikke lære fritt utenfor disse. For det er institusjonen som danner rammer for hvilke former av deltagelse man kan ha, samt at den gir ulike deltageridentiteter som gjør deltagelsen mulig (Børhaug, 2017, s. 3).

Børhaug (2017) stiller slik spørsmål ved skolens demokratidannende funksjon, og argumenterer for at elevene ikke bør sitte igjen med et inntrykk av at demokrati innebærer at alle skal få si hva de mener og bli tatt hensyn til. Dette blir problematisk når elevene kommer ut i den virkelige, politiske verden og innser at det ikke er slik det fungerer. Børhaug er også skeptisk til om skolen er en egnet institusjon for demokratiopplæring, gitt det asymmetriske forholdet mellom elever og voksne, hvor førstnevnte har lite innflytelse på det som skjer i skolen. En forutsetning for

demokratisk deltagelse må være at skolen har en demokratisk oppbygning, noe skolen per dags dato ikke har (Børhaug, 2017).

Læringsteoretiske betingelser for skolens demokratidannende funksjon

Stray og Sætra (2018) har skrevet en artikkel som går i dialog med Børhaug (2017). De sier seg enige i at det er noe med skolen i seg selv, som ikke gjør den demokratidannede per dags dato. For at skolen skal ha en demokratidannende funksjon må visse læringsteoretiske betingelser ligge til grunn. Først og fremst må arbeidet med demokrati og medborgerskap i skolen forstås i et barne- og ungdomsperspektiv. En viktig oppgave for statlige institusjoner er å tilrettelegge for at barn og unge skal få si sin mening i saker som angår dem. Dessuten er det viktig at barn og unge som preges av stadige overganger og endrede samfunnsbetingelser, opplever mestring.

Dernest er det viktig med en adekvat forståelse av demokratilæring. Her argumenteres det på ny for at demokratiopplæringen kan forstås som læring om, for og gjennom demokratisk deltagelse. Dette forutsetter at elevene har kunnskap om det representative demokratiet, og at skolen har som ambisjon å bidra til utviklingen av identitetsdannelse som bygger opp om demokratiske verdier og holdninger. En grunnleggende forutsetning for at opplæringen skal bidra til kunnskap og demokratisk identitetsdannelse er imidlertid at elevene får erfare og praktisere demokratiske prosesser i skolehverdagen sin. Disse erfaringene trenger ikke kun å skje i skolen. Skolen er et utgangspunkt for læring, men man drar også nytte av å besøke institusjoner og politiske arenaer. Et tredje hovedpunkt er at skolens rolle kan forstås som en medierende institusjon som forbinder den enkelte elev til samfunnet og det politiske livet. Skolen skal forberede og kvalifisere elevene til deltagelse i voksenlivet på to arenaer, som arbeidstakere og samfunnsborgere.

Til sist argumenteres det for at demokrati bør forstås som en livsform (jf. Dewey). Da er demokrati noe mer enn en politisk styreform. Det å bli en demokratisk medborger dreier seg om å delta i felles liv og kommunisert erfaring. Det er en form for utdanning *for* demokratiet som primært skjer *gjennom* demokratiet, der nåtid og fremtid er knyttet sammen. Dewey sin ide gir oss et bredere blikk på hvordan demokrati i skolen kan være en verdi i sin egen rett. Det handler om fellesskapets nåværende erfaring (Stray & Sætra, 2018, s. 102-109).

Mange erfaringer i mange rom

En grunnleggende forutsetning for at opplæringen skal bidra til kunnskap og demokratisk identitetsdannelse er at elevene får erfare og praktisere demokratiske prosesser i skolehverdagen sin. Som nevnt over trenger ikke disse erfaringene nødvendigvis kun å skje i skolen. Skolen er et utgangspunkt for læring, men man kan også dra nytte av å besøke politiske institusjoner og arenaer. Frøyland (2010) argumenterer, helt prinsipielt, for å ta i bruk andre læringsarenaer, som naturen og museer. Også utveksling innad i og mellom land vil falle inn under måter å utvide klasserommet på. Det teoretiske rammeverket rundt bruken av andre læringsarenaer handler om at målet for undervisning må være å skape forståelse. For at det skal skje må elevene få anledning til å jobbe med temaet over tid, og tilegne seg kunnskap på flere måter. Mennesker har åtte intelligenser; musikalsk, kroppslig, logiskmatematisk, språklig, personlig, sosial og naturalistisk intelligens (Frøyland, 2010, s. 23-27). Man kan altså ta inn informasjon og lære ny kunnskap gjennom ulike "kanaler". Kvaliteten på disse varierer derimot fra individ til individ. Derfor er det viktig å spre undervisningen inn i så mange kanaler som mulig, og besøk utenfor klasserommet kan bidra til å treffe flere intelligenser. Det argumenteres altså ikke for å bruke slike læringsarenaer *i stedet for* klasserommet, men som et supplement til klasserommet. Begrunnelsene er mange. Først og fremst setter man kunnskap inn i en relevant kontekst. Ungdommer har vanskelig for å bruke skolens kunnskap i sitt daglige liv, og flere hevder at kunnskap i skolen har vært for fjern fra elevenes hverdag. Man kan bøte på det ved å sette kunnskap inn i en sammenheng som er relevant for elevene (Frøyland, 2010, s. 130). Videre argumenteres det for at variasjon i læringsarenaer nyanserer temaet ved å gi et nytt perspektiv på det kjente. I tillegg styrker det sammenhengen mellom teori og praksis, samt elevenes indre motivasjon. Elevene er mer motiverte og engasjerte når de blir tatt ut av klasserommet (Frøyland, 2010, s. 132). Alle disse begrunnelsene vil være relevante også i et demokratiopplæringsperspektiv.

2.3.3 Oppsummering

Teoridelen har tatt for seg begrepene demokrati og medborgerskap. Først ble det redegjort for en samfunnsvitenskapelig forståelse av begrepene, og et mangfold av forståelser og tilnæringsmåter ble belyst. Demokratibegrepet ble forstått gjennom ulike fortolkningsdimensjoner, hvor det representative demokratiet ble distingvert fra deltagerdemokratiet. Videre ble det presentert ulike demokratimodeller. Vi startet med å skille

mellom kommunitaristiske og liberale modeller. I tillegg viste vi til Habermas for en tredje modell; det deliberative demokratiet. Denne modellen ble kritisert ved hjelp av Mouffe, som presenterer et fjerde alternativ; agonistisk pluralisme. Når det kommer til medborgerskapsbegrepet, finnes det også her et flertall av forståelser og tolkninger. En firedimensjonell modell ble presentert. Medborgerskap forstås her som medlemskap, juridisk status, rettigheter og deltagelse. Videre viste vi til hvordan medborgerskap har en status-dimensjon og en rolle-dimensjon, og at medborgerskap kan forstås som tykt eller tynt. I andre hoveddel av teorikapittelet ble demokrati og medborgerskap satt inn i en pedagogisk sammenheng. Begrepets plass i lovverket, samt ulike teoretiske perspektiver ble presentert. Stray sin didaktiske modell for demokratiopplæring spilte en viktig rolle i kapittelet. Avslutningsvis i teorikapittelet har en utveksling mellom ulike teoretikere blitt presentert og diskutert, igjen med utgangspunkt i ulike forståelser av demokratisk medborgerskap og ulike betingelser for at demokratilæring kan skje.

3. Metode

I dette kapittelet skal det redegjøres for forskningsmetodiske valg vi har tatt i denne studien. I denne masteroppgaven undersøker vi hvilke læringserfaringer elever gjør seg gjennom å delta i et demokratisk prosjekt. Vi har fulgt informantene over en lengre periode, og har utført intervju og observasjon både før, i løpet av og mot slutten av deres deltagelse i prosjektet. Ettersom vi er interesserte i å forstå de prosessene som ligger til grunn for de læringserfaringer elevene har gjort seg fra deres perspektiv, anser vi det som hensiktsmessig å bruke kvalitativ metode: *“Hvis man vil forstå noens livsverden, hvorfor ikke spørre de?”* (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 1). En annen begrunnelse for bruk av kvalitativ metode, som intervju og observasjon, er at man kommer mer i dybden av det fenomenet som studeres. Vi har derfor valgt oss ut et mindre antall informanter, hvis erfaringer vi ønsker å forstå på en inngående måte. En slik forskningsstrategi står i motsetning til hvordan kvantitative metoder vanligvis benyttes, da disse gir rom for en bredere populasjon med flere svar, men til gjengjeld mindre utdypende. Her blir altså uttrykket kvalitet fremfor kvantitet gjeldende. Gruppeintervju er hovedmetoden i denne masteroppgaven, mens individuelle samtaler og observasjon har bidratt til å supplere og kontekstualisere intervjudataen.

3.1 Forskningsdesign

Et forskningsdesign er en plan for hvordan man skal gjennomføre en studie. Dette inkluderer hva studien skal undersøke, hvem som er aktuelle deltakere og hvor og hvordan undersøkelsen skal gjennomføres (Thagaard, 2013, s. 54-55). Som nevnt har vi valgt å benytte tre former for kvalitativ metode; (1) gruppeintervju, (2) individuelle samtaler og (3) observasjon. I arbeidet med metode har vi i forskningsdesignet laget en plan for hvordan disse metodene skal benyttes.

Gruppeintervju

Det finnes flere ulike kvalitative metoder, men kvalitative intervjuer er den mest brukte måten å samle inn kvalitative data på (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 77). Intervju, nærmere bestemt gruppeintervju, er også vår hovedmetode i denne masteroppgaven. Målet var å få frem ulike synspunkter, nyanser og meningsvariasjoner fra gruppens deltakere, i tilknytning til det fenomenet som studeres. Gjennom gruppeintervjuene avdekket vi både individuelle holdninger og kollektive meninger om demokratisk medborgerskap (jf. Christoffersen & Johannessen, 2012,

s. 94). I tillegg til å skape en kontekst hvor mening dannet seg og hvor frihet til å uttrykke seg var i fokus, er dette en effektivisert måte å foreta datainnsamling på. Vi gjennomførte to gruppeintervjuer, hvor vi delte de ti deltakerne inn i to grupper på fem. Informantene ble intervjuet i starten og mot slutten av prosjektet, inndelt i de samme gruppene. En stor fordel ved å gjennomføre intervjuer gruppevis er at informantene kan bygge på hverandres tanker og meninger. Vi fikk erfare at synspunkter ble møtt med kommentarer og spørsmål fra de andre i gruppen. Dette førte til refleksjon, og i noen tilfeller opplevde vi en endret eller utviklet forståelse hos de enkelte (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 65). Gjennom gruppeintervjuer, hvor man hører andres synspunkter og erfaringer, kan informantene bli bevisste på ting de ikke er bevisste på fra før. I et prosjekt hvor vi undersøker læringserfaringer hos elevene, anså vi gruppeintervju som et mulig bidrag til en slik bevisstgjøring, og det er i seg selv en kontekst hvor læring kan foregå.

Ettersom vi har vært en del av dette prosjektet (#IncluDem) fra starten av, fikk vi møte informantene allerede før vi formelt sett begynte å forske. Gjennom disse møtene fikk vi både observert og deltatt i undervisning utført av oss og lærerne på skolen. Dette resulterte i forkunnskaper om informantene. Noen var sjenerte og tilbaketrukne, men vi opplevde flertallet av elevene som både pratsomme og uttrykksfulle. I intervjusettingen resulterte dette i at vi som forskere trådte inn i en aktiv rolle for å styre samtalen og holde praten innenfor tema.

Som forskere forsøkte vi også å være bevisste på de asymmetriske maktposisjonene som kan oppstå i et intervju mellom forsker og informant (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 174-175). Det er særlig viktig å reflektere rundt disse etiske dimensjonene i møte med barn og ungdom. Gruppeintervju i seg selv er en type setting hvor forholdet mellom intervjuer og informant ikke kommer like tydelig frem, da flere personer er innblandet. I tillegg forsøkte vi å være observante på hvordan dynamikken blant informantene utartet, i tillegg til den dynamikken som oppsto mellom informantene og oss. Vi ønsket også å legge et grunnlag for aksept for ulike meninger og eventuelle uenigheter. Under intervjuprosessen forsøkte vi å gå frem på en varsom og profesjonell måte. Vi ønsket å skape en opplevelse av trygghet hos informantene. Håpet var også at gruppeintervjuet skulle skape en ekstra trygghet hos de mer beskjedne elevene, hvor de kunne få støtte av de andre i gruppen og kanskje bli mer trygge på å ta ordet.

Vi valgte en semistrukturert tilnærming i gruppeintervjuet, som utdypes senere i metodedelen. Med andre ord tok vi utgangspunkt i en intervjuguide, uten å måtte være fullstendig låst til den. På den måten fikk vi en fleksibilitet og flyt i samtalen, hvor informantene kunne få mulighet til å føre samtalen og ta retninger de mente var relevante for tema (jf. Krumsvik, 2019, s. 166). I etterkant forsto vi at fleksibilitet var en nødvendighet i våre gruppeintervjuer, da mange ulike svar og meninger førte til at samtalen tok uforutsette retninger. Da uenigheter oppsto var vi også opptatte av å kunne gå nærmere inn på diskusjonen for å få elevene til å reflektere.

Individuelle samtaler

En begrunnelse for bruk av kvalitativ metode i denne studien var muligheten for bruk av ustrukturerte teknikker (Thagaard, 2013), i form av individuelle samtaler. Dette var samtaler vi gjennomførte med informantene uten planlagt tid og sted, som vi følte falt naturlig i ulike settinger. Det ble tatt feltnotater rett etter samtalen. Denne metoden passet godt i vår oppgave, siden vi var delaktige i mange av prosjektets læringsaktiviteter, og derfor omgikk informantene i et flertall av situasjoner. Disse situasjonene benyttet vi til å gjennomføre flere individuelle samtaler om løst og fast i forbindelse med prosjektet.

Over har vi beskrevet gruppeintervjuets positive sider. Det kan også ha noen baksider. En ulempe med gruppeintervju kan være at deltakerne holder tilbake informasjon, eller at enkelte ikke ønsker å meddele seg overfor de andre i gruppen. Man kan også risikere at man ikke kommer like mye i dybden hos den enkelte informant. Dette forsøkte vi å kompensere for, gjennom å kombinere gruppeintervju med individuelle samtaler og observasjon (jf. Brottveit, 2018, s. 94). Fordelen med individuelle samtaler er at informantene forblir anonyme, og ikke trenger å ta hensyn til hvordan han eller hun fremstår for de andre (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 65). For å få et bilde av informantenes forståelse så vi det som hensiktsmessig å stille spørsmål, også av mer personlig karakter, knyttet til interesser, engasjement, erfaring, motivasjon og politiske synspunkter. Dette er informasjon som kan oppleves sensitivt. De individuelle samtalenes var derfor ment å være en arena hvor informantene kunne være åpenhjertige og ærlige, uten noe press eller forventninger fra andre informanter. For dette formålet opplevde vi de individuelle samtalenes som fruktbare. Vi anså også slike samtaler som en mer naturlig setting for elevene, hvor de opplevdes mer avslappet. I sum mener vi at de individuelle samtalenes og

gruppeintervjuene utfylte hverandre på en god måte, med sine ulike styrker og svakheter. Gruppeintervjuer fikk blant annet frem de sterke personlighetene, og de ga rom for støtte og oppmuntring av medelever som førte til refleksjon. De individuelle samtalene var mer anonyme, og ga med det en trygghet, samt rom for dypere samtaler, også om ting elevene kanskje ikke ville si foran de andre i gruppa.

Observasjon

En annen ustrukturert teknikk vi benyttet oss av var observasjon. Observasjon egner seg godt når forskeren ønsker direkte tilgang til det som undersøkes, for eksempel samhandling mellom elever i et klasserom eller i en skolegård (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 62). Og i mange sammenhenger er den eneste måten å skaffe seg gyldig kunnskap på å være til stede i en setting. Når vi observerer fokuserer vi først og fremst på handlinger; det vil si hva mennesker gjør (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 50). I vår masteroppgave fulgte vi informantene nokså tett over en relativt lang periode, så det var naturlig å benytte observasjon som et supplement til intervjuer og samtaler. I et intervju kan man risikere at informanten pynter på sannheten, eksempelvis fordi han eller hun ønsker å imponere, eller ikke ønsker å svare åpenhjertig og ærlig. Man kan også oppleve å intervju informant som har vanskelig for å sette ord på ting, men som kan vise mye gjennom sine handlinger. Gjennom bruk av observasjon så vi at det var en sammenheng mellom intervjusituasjonen og en mer naturlig setting (prosjektet), og dermed også mellom ord og handling. Observasjonen bidro derfor til å gi både støtte og korreks til det som ble sagt i samtaler og intervjuer. Observasjon kan slik bidra til å gi et bedre og mer presist bilde av virkeligheten. Vi foretok feltnotater under og fortløpende etter de observerte settingene.

3.2 Intervjuguide

Det kvalitative intervjuet kan være mer eller mindre strukturert, det vil si tilrettelagt på forhånd (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 78). Intervjuene vi har gjennomført er semi-strukturerte intervjuer. Det innebærer at intervjuene tar utgangspunkt i en intervjuguide laget på forhånd. Man trenger derimot ikke å følge denne slavisk; man kan bevege seg frem og tilbake mellom tema, spørsmål og rekkefølge (Krumsvik, 2019). Fordelen med slike typer intervjuer er at selv om man forholder seg til en struktur, er muligheten åpen for fleksibilitet, dersom intervjuet dreier i en

relevant, men uforutsett retning. Det at vi fikk tilbringe en del tid med informantene i forkant av intervjusituasjonen var gunstig. Vi observerte ordinær undervisning, men også elevenes aktive deltagelse i prosjektet, hvor de jobbet med spørreundersøkelsen. I løpet av disse møtene dannet vi oss et inntrykk av hvem disse elevene var. Det ga oss et godt utgangspunkt med tanke på planlegging av intervjuene. Vi opplevde alle informantene som imøtekommende, og hos de fleste gikk praten hyppig, både om faglige og ikke-faglige temaer. På bakgrunn av dette merket vi behovet for å styre intervjuene i en viss grad, slik at vi fikk svar på det vi ønsket, og at samtalen ikke skled ut.

Det er viktig at man tenker godt gjennom hva man skal spørre om og hvordan spørsmålene skal formuleres (Larsen, 2007, s. 85). Et prinsipp vi fulgte var å formulere spørsmålene så korte og enkle som mulig, for å unngå misforståelser. Lange spørsmål med mange innskutte bisetninger gir sjelden gode svar (Leseth & Tellmann, 2018, s. 72). Vi formulerte derfor enkle spørsmål i intervjuguiden, uten for mye akademisk språk. Videre var vi bevisste på å unngå ledende spørsmål. De bør stilles på en slik måte at de ikke påvirker informanten til å gi et svar fremfor et annet (Larsen, 2007, s. 86). Vi forsøkte også å formulere åpne spørsmål, for å få mest mulig utfyllende svar, og på den måten komme i dybden på informantenes erfaringer og meninger. Det er også verdt å merke seg at man ved bruk av en semistrukturert intervjuguide kan gå glipp av relevante tanker, temaer eller andre interessante synspunkter informantene besitter, men som forskeren ikke har valgt å bevege seg inn på. Dette forsøkte vi å forhindre gjennom å legge til et “eventuelt” på slutten av intervjuguiden. Da fikk informantene muligheten til å tilføye ting de ikke følte at de hadde fått sagt, men som de mente var aktuelt.

Det er helt avgjørende at det er en forbindelse mellom oppgavens teoretiske rammeverk og dens metodiske utforming. For å stille forberedt på best mulig måte, satt vi oss godt inn i det vi ønsket å undersøke. Det ble derfor essensielt å ta et dypdykk ned i det teoretiske rammeverket før prosessen med å utarbeide en intervjuguide kunne begynne. Avslutningsvis fikk vi også støtte fra veilederne, for å kvalitetssikre intervjuguiden før den ble tatt i bruk.

3.3 Utvalg

Strategisk utvelgelse av informanter er vanlig ved bruk av kvalitativ metode. Et slikt utvalg innebærer at forskeren velger ut de informantene som trengs, slik at nødvendig og relevant data blir samlet inn (Johannessen, Tuft og Christoffersen, 2010, s. 106). Da denne masteroppgaven tar utgangspunkt i et Erasmus+ prosjekt, hvor målet er å forske på hvilke læringserfaringer deltakerne i prosjektet gjør seg, var det naturlig at de ti elevene som deltar i prosjektet ble våre informanter. I en viss forstand kan vi derfor si at informantene ble valgt for oss. Når det gjelder søknadsprosessen var det mulig for alle elevene på andre trinn ved den videregående skolen å søke om deltagelse i prosjektet. I søknaden måtte de si litt om seg selv, samt beskrive sin motivasjon for å delta. Søknadene ble så gjennomgått av de lærerne som er ansvarlige for prosjektet, og det neste steget var en intervjurunde med de aktuelle kandidatene. Ønsket fra lærerne var et så bredt spekter som mulig, både når det kom til bakgrunn, personlighet, karakterer og motivasjon for deltagelse. Prosessen resulterte i ti utvalgte elever; ni jenter og én gutt.

En personlig beskrivelse av hver av informantene er ikke relevant, men en kort oppsummering av informantene som gruppe vil være nyttig. Gruppen bestod av ni jenter og en gutt, og alle informantene er elever ved studiespesialiserende linje. De går i andre klasse, og er dermed i alderen 16 til 18 år. Ellers defineres gruppen av stor variasjon. Først og fremst hadde de varierende grad av politisk erfaring og engasjement, samt ulike tanker og meninger om demokrati og medborgerskap. I tillegg var noen sprudlende og utadvendte, andre mer stille og innadvendte. Når det gjelder favorittfag på skolen var det også her en stor bredde; øverst på lista stod alt fra gym og språk til matematikk og reiseliv. I tillegg hadde informantene ulike interesser på fritiden. Disse ulikhetene fikk konsekvenser for intervjuene og de påfølgende funnene, som begge var preget av stor variasjon.

Faren ved en slik måte å velge ut på, kan være at det blir vanskeligere å generalisere funnene. Når informantene ble valgt for oss, kunne det eksempelvis resultere i en gruppe skoleflinke, politisk aktive og motiverte elever. Med andre ord kan gruppen bli for homogen, og bli lite representativ for majoriteten av skoleelever. Det var derimot et ønske fra både oss og lærerne som leder prosjektet at utvalget skulle ha et bredt spekter, både når det gjaldt bakgrunn, personlighet,

karakterer og motivasjon for deltagelse. Det gjenspeilet seg også i informantgruppen. På en annen side kan man spørre om det er en viss type elever som søker om deltagelse i et slikt prosjekt. Når det eksempelvis gjelder det lave antallet søkende gutter, kan man stille spørsmål ved om det bare gjelder dette Erasmus+ prosjektet, eller om det generelt er få gutter som søker om å delta i slike prosjekter. Ser man på sammensetningene i de andre deltakerlandene, så er det også der et stort flertall av jenter. Avhandlingen ønsker uansett å forske på hvilke læringserfaringer deltagerne i et Erasmus+ prosjekt gjør seg, og da blir det relevant å velge deltakerne i det gitte prosjektet, tross ulikheter i kjønnsfordeling.

Andre begrensninger som er verdt å nevne handler om at alle elevene er fra samme skole og dermed fra samme del av landet. Forskning på Erasmus+ prosjekter gjennomført i andre deler av landet kunne, for alt vi vet, gi helt andre resultater. I tillegg skal dette prosjektet foregå over to skoleår, mens vi bare har hatt ett år på å følge prosessen. Noen studier som skal vurdere effekt over tid, går ofte over en toårsperiode. Vi føler likevel at funnene viser at forskningen har vært fruktbar.

3.4 Gjennomføring av intervjuene

Før gruppeintervjuene fikk alle informantene tilsendt et skriv, med invitasjon til og informasjon om masteroppgaven og påfølgende intervjuer. I tillegg måtte de signere en samtykkeerklæring (se vedlegg 1). På forhånd ble det lånt et par lydopptakere, til opptak av intervjuene. Dette for å unngå eventuelle forstyrrelser fra mobiltelefonen, men hovedsakelig grunnet NSD (Norsk senter for forskningsdata) sine strenge regler om lagring av personlig data. Intervjuene varte i omtrent en klokke, og ved siden av lydopptakene ble det tatt notater underveis.

Det er viktig å skape trygghet under et intervju (Johannessen et al., 2010, s. 143). Intervjuene ble derfor gjennomført på skolen hvor elevene går, siden dette er en arena hvor de tilbringer mange timer hver dag. Dette var også et ønske fra elevene selv. Å skape trygghet var også noe vi var bevisste på i selve intervjusituasjonen. Vi innledet intervjuene med en presentasjon av oss selv, samt noen enkle introduksjonsspørsmål til informantene om seg selv og sin skolehverdag. Som Kvale og Brinkmann (2015) sier, bør man som intervjuer være bevisst på de asymmetriske

maktposisjonene som kan oppstå i et intervju. Vi fokuserte derfor på å gi av oss selv, fortelle om vår rolle i prosjektet, samt prøve å fjerne eventuelt press og nervøsitet hos elevene. Det ble gjort ved å vektlegge hvorvidt disse intervjuene ikke var en kunnskapstest. Det var viktig å vise elevene at det var lov å verken vite eller ha en mening om det gitte temaet eller spørsmålet.

I løpet av intervjuene var det et mål for oss å opptre som lyttende og positive. Vi ønsket å være en del av samtalen, uten å lede for mye. Hensikten var å skape en atmosfære der elevene kunne føle seg frie til å ytre seg så ærlige og oppriktige som mulig. Under intervjuene skjedde det jevnlig at vi opplevde et behov for å stille oppfølgingsspørsmål. Dette gjorde vi for å få mer detaljert informasjon om eller fyldigere kommentarer til utsagn informantene kom med, da visse uttalelser virket motsigende, var vanskelig å forstå eller kunne tolkes på flere måter (jf. Thagaard, 2013, s. 101). Noen intervjuer krevde også at vi som forskere tok en mer aktiv rolle. I disse settingene forsøkte vi, så godt det lot seg gjøre, å være bevisste på å ikke opptre med makt eller være ledende, da dette kan være en virkning av å styre samtalen.

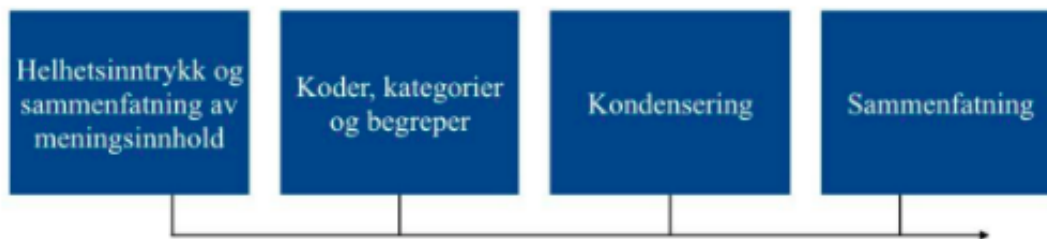
3.5 Transkribering og analyse

Transkribering innebærer å transformere muntlig tale til skriftlig form. Dette ble gjort de påfølgende dagene etter intervjuene ble gjennomført. For å legge et best mulig grunnlag for videre tolkning og analyse, tok vi notater i tillegg til lydopptakene. Disse notatene inneholdt blant annet beskrivelser av kroppsspråket til informantene. Under transkriberingen ble informasjonen fra notatene og lydopptak samlet og skrevet ned med en så nøyaktig og identisk gjengivelse som mulig. Hensikten var at transkriberingen skulle være så presis som den kan bli, og dermed ha høy grad av validitet. Med andre ord inneholdt den fullstendige transkriberingen både kroppsspråk, latter, pauser, sukk, stotring, fyllord og ufullstendige setninger. Pauser ble markert med "...". For å sikre intervjuereliasiteten transkriberte begge to de samme intervjuene (Krumsvik, 2019).

Gruppeintervjuene er hovedmetoden i denne studien. Som et supplement har vi hatt individuelle samtaler og en passiv, deltagende observerende rolle for å få en større innsikt i prosjektet og læringssituasjonen. Samtalene har foregått på tidspunkter der det har passet seg, ikke på et planlagt tidspunkt. De har likevel på lik linje med gruppeintervjuene blitt transkribert

fortløpende. Under observasjon har vi tatt i bruk feltdagbok. Det er en loggbok hvor man skriver ned inntrykk og erfaringer, og dette har blitt gjort både før, underveis og i etterkant av observasjonene (Brottveit, 2018).

Analysen av intervjuene kan beskrives som en systematisk bearbeiding av informasjon. Der handler det om å tolke og skape en forståelse av materialet (Leseth & Tellmann, 2018). Denne delen av forskningen omfatter mange prosesser og har som mål å gi til uttrykk hva forskningsarbeidet har bibrakt av nye forståelser og erkjennelser (Brottveit, 2018, s. 129). En praktisk implikasjon i den forbindelse er at transkribering og analyse ikke bare er et etterarbeid, men en kontinuerlig prosess som må gjennomtenkes fra starten av. Vi tok utgangspunkt i Johannessen et al. (2010) sin fenomenologiske analyse:



Figur 4. Fire hovedsteg i fenomenologisk analyse. Fra *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (s. 173), av A. Johannessen, P. A. Tufté & L. Christoffersen, 2010, Oslo: Abstrakt Forlag AS. CC BY 4.0

Etter at transkribering fra feltnotater og båndopptaker var fullført, skrev vi ned en kort sammenfatning av intervjuene. Deretter systematiserte vi datamaterialet gjennom kategorisering og koding. Dette for å merke viktige nøkkelord og kategorisering av svarene for å skape en systematisk oppsummering av det viktigste datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 227-229). Der ble gjennomgående tendenser og meningsbærende elementer markert. Da dette var gjennomført gikk vi over i en mer deskriptiv fase. Her hadde vi en fenomenologisk tilnærming hvor datamaterialet ble kondensert (jf. Johannessen et al., 2010, s. 173). Da leste vi materialet fortolkende, med et mål om å fange det viktigste meningsinnholdet, og finne en dypere mening

blant informantenes utsagn. Her fokuserte vi på enkelte av informantenes synspunkter, opplevelser og erfaringer knyttet til spørsmålene vi stilte, og satt de sammen til individuelle narrativer. Resultatene og teorien ble da utfordret av hverandre, og med det skapes en “dynamisk, abduktiv tilnærming” (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 255). Det vil si en tilnærming som fremhever det dialektiske forholdet mellom teori og empiri. Det er en strategi mellom induksjon og deduksjon, hvor individuelle utsagn eller erfaringer søker å komme frem til det generelle, og logiske slutninger søker fra noe allment til det partikulære. Det siste steget bestod av å sammenligne funnene i analysen i en ny sammenfatning med de transkriberte intervjuene for å sikre at resultatene samsvarte (Johannessen et. al., 2010, s. 173).

En potensiell fare ved å jobbe på denne måten er at vi som fortolkere kan farge analysen i enten en teoretisk retning eller at vi tillegger mening til informantenes ord. Det kan være vanskelig å balansere mellom empiri og teori. Man ønsker at disse elementene skal “passe” med hverandre, og velger derfor det utsagnet eller den teoretiske forståelsen som passer best i settingen, og ikke i helheten. Vi har ønsket at direkte sitater, meningsfortetting og teoretiske slutninger skal utfordre hverandre i et forsøk på å balansere teksten mellom empiri og teori. En betydningsfull fordel ved å være to når man skriver masteravhandling, er at man kan sikre teksten ved bruk av to par øyne som ser.

3.6 Forskningsetiske refleksjoner

Under dette punktet vil det redegjøres for hvilke forskningsetiske refleksjoner som er gjort underveis og i etterkant av prosjektet. I kvalitativ forskning møter man tidvis dilemmaer som er knyttet til etiske sider ved forskningen. *“Som forsker forvalter man en rolle, og det stilles både implisitte og eksplisitte forventninger og krav til hvordan forskeren skal utøve sitt arbeid”* (Leseth & Tellmann, 2018, s. 188). Som forsker må man da sette seg inn i de etiske retningslinjene for det metodiske valget man har tatt. De etiske retningslinjene må ivaretas gjennom hele forskningsprosessen, for de gjør seg gjeldende både i utarbeidelsen, gjennomførelsen og i det ferdige resultatet av studien. Den overordnede etiske forpliktelsen som forsker er først og fremst det å være sannhetssøkende. Dette har vært vårt mål gjennom hele prosessen, hvor vi har stilt oss spørsmål om hvordan vi på best mulig måte kan rekonstruere den

originale historien som ble fortalt av informantene, til en historie vi ønsker å formidle til publikum (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 219). Dette har blitt gjort i tråd med de etiske retningslinjene som har vært retningsgivende i denne masteravhandlingen. Det har omhandlet blant annet forholdet til informantene, informert samtykke, anonymitet, konfidensialitet, trygg lagring av data og konsekvenser av studiet.

Først og fremst har vi forsøkt å ta vår rolle som forskere på alvor. Vi har tenkt godt gjennom hva vi har gjort, hvordan vi har gjort det og begrunnet det. Dette fordi vi gjennom ulike valg har hatt fokus på hvordan vi som forskere vil påvirke prosessen. At vi har benyttet flere kvalitative metoder har gitt oss mulighet til å inneha ulike roller med ulik virkning i ulike settinger. Valget av gruppeintervju som hovedmetode ble tatt på bakgrunn av at vi ønsket å skape en trygg og god relasjon til informantene. Dette er en type intervju som “sitter litt løst”, slik at samtalen kan styres dit informanten beveger seg. Videre er små tiltak av betydning, som at elevene fikk velge lokasjon for intervjuene, og på den måten befinne seg i trygge omgivelser. Oppgavens gyldighet og troverdighet lener til syvende og sist på forskerne, så hvordan man opptrer i prosessen må være gjennomtenkt. Dette forsøkte vi å være bevisste på allerede i forkant av prosjektet da vi meldte studien til NSD. Da får man tydelige retningslinjer å ta utgangspunkt i.

I tråd med NSD sine retningslinjer har vi tatt vare på våre informanter gjennom informert samtykke, konfidensialitet og anonymitet. Informert samtykke handler om å gjøre informantene informert om studiens mål og fremgangsmåte, og hva som er eventuelle fordeler og ulemper ved å delta (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Dette ble gjort gjennom et informasjonsskriv og samtykkeskjema som ble delt ut ved første møte, og innhentet før første intervju. Alle informantene er anonymisert i tråd med NSD sin standard. Vi har ingen beskrivelser av hvem som sier hva i metode- eller analysedelen. På den måten kan man ikke forbinde meninger eller sitater med informantene. Vi har også vært opptatte av trygg lagring av data, og har informert alle informantene om hvordan oppbevaring av informasjon foregår, hva det skal brukes til og hvor lenge vi skal beholde det. Dette er med på å sikre studiens *konfidensialitet* (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 95).

Til slutt vil vi gå tilbake til den overordnede etiske forpliktelsen, hvor forskeren skal være sannhetssøkende. I den sammenhengen er en nyttig handlingsregel at forskningen skal ta sikte på «å forbedre menneskets situasjon» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 84). Denne masteravhandlingen vil gjennom å undersøke demokrati læring i prosjektet #IncluDem, også besikte gode måter elever kan lære om demokratisk medborgerskap på, og hvordan deres samfunnsrolle blir tatt på alvor. Vi håper derfor at denne studien kan være et bidrag til arbeidet med å styrke opplæringen i demokratisk medborgerskap i skolen.

3.7 Validitet og reliabilitet

I kvalitativ forskning er det to begreper som henger tett sammen; *validitet* og *reliabilitet*. Disse begrepene er med på å sikre oppgavens gyldighet og pålitelighet. Åpenhet i forskningsprosessen er en viktig forutsetning for å diskutere funnenes gyldighet. Vi har derfor gjennom prosessen vektlagt åpenhet om fremgangsmåten, slik at det gjør en felles forståelse av samfunnsforhold mulig, gjennom løpende diskusjoner av resultater (Leseth & Tellmann, 2018, s. 198).

Validitet

Validitet er et kjent begrep innenfor metode og kan beskrives med ord som gyldighet, troverdighet, bekreftbarhet eller overføringsverdi. Validiteten viser om vi undersøker det vi hadde til hensikt å undersøke (Krumsvik, 2019, s. 192). Man skiller ofte mellom intern og ekstern validitet. Intern validitet ser på konsistensen mellom funnene forskeren har gjort og det teoretiske rammeverket, mens den eksterne validiteten handler om hvorvidt funnene kan generaliseres på tvers av sosiale settinger (Krumsvik, 2019, s. 192).

For å sikre validiteten i masteravhandlingen er det viktig at dette er noe man gjør gjennom hele prosessen. For å sikre den interne validiteten har vi vært nøye med presisjonsnivået på spørsmålene vi har stilt, slik at det ikke er noe tvil om hva informantene svarer på. Gjennom bruk av mye og variert litteratur dannet vi oss et godt teoretisk grunnlag før vi startet med oppgaven, slik at vi hadde god bakgrunnskunnskap vi kunne bygge funnene på. Den eksterne validiteten som omhandler generaliserbarhet avhenger av hvordan studien er designet. I en studie med få respondenter som dette, vil det ikke kunne snakkes om noen form for statistisk generaliserbarhet (Krumsvik, 2019, s. 193). Validiteten handler hele veien om å ha en kritisk holdning til eget

arbeid og stille spørsmål underveis i prosessen. Ens egen påvirkningskraft som forsker kan ha stor innvirkning på oppgaven, og dette er noe vi har vært bevisste på gjennom hele forskningsprosessen.

Reliabilitet

Reliabilitet sier noe om oppgavens pålitelighet. Den utfordres over tid, ved at andre forskere undersøker hvorvidt funnene lar seg reprodusere eller ikke. Som med validitet, gjelder reliabiliteten alle prosessene i undersøkelsen. I kvalitativ metode omfatter reliabiliteten særlig etterprøvbart, noe som kan være vanskelig i kvalitativ forskning. Vektleggingen av transparenthet er en måte man kan vise hva man har gjort, uten at det blir direkte etterprøvbart i ordets vanlige forstand (Krumsvik, 2019, s. 200). Gjennomsiktighet og argumentasjon for fortolkninger har derfor vært viktig i denne masteravhandlingen. Tiltak for å unngå fallgruver rundt reliabiliteten i vår oppgave har blant annet vært å unngå ledende spørsmål. Vi har også presentert sitater fra intervjuene, og henvist til litteratur vi har brukt i oppgaven. Reliabiliteten i transkriberingen har blitt sikret bedre ved å være to som transkriberer. Det finnes ulike typer av generaliserbarhet, men i denne masteravhandlingen kan man først og fremst snakke om analytisk overførbarhet. Da ser man på forskjeller og likheter mellom lignende situasjoner, altså i hvor stor grad denne undersøkelsen kan brukes som rettesnor for andre situasjoner og caser. Man kan også gjennom å støtte seg på og låne troverdighet fra andre studier, se hvordan generaliserbarheten gjør seg gjeldende (Maxwell, 2013, s. 138).

3.8 Oppsummering

I metodekapittelet har vi beskrevet og begrunnet valg vi har tatt i forskningsprosessen. Vi har lagt frem tre typer kvalitativ metode som har blitt brukt i løpet av forskningsprosessen; (1) gruppeintervju, (2) individuelle samtaler og (3) observasjon. Videre har vi beskrevet hvordan disse har blitt strukturert ved å se nærmere på intervjuguide, omgivelser og utvalg av informanter. Deretter har transkriberings- og analyseprosessen blitt drøftet, og leseren har fått ta del i forberedelsene, gjennomføringen og etterarbeidet i forskningsprosessen. Til slutt har vi gjennomgått de etiske retningslinjene, samt validiteten og reliabiliteten som har vært gjennomgående i alle prosessene av studien. Gjennomsiktighet i forskningsprosessen har hele

tiden vært en grunntanke, slik at leseren selv kan gjøre seg opp en mening om våre fortolkninger. Neste kapittel i oppgaven er analysekapittelet. Her vil det empiriske materialet presenteres og analyseres.

4. Analyse

I dette kapittelet vil det empiriske materialet presenteres og analyseres. Analysen tar utgangspunkt i gruppeintervjuene som ble gjennomført, og understøttes i tillegg av individuelle samtaler og observasjon. Vi har særlig vært opptatt av prosjektets menings- og opplevelsesdimensjoner, og har analysert det empiriske materialet med utgangspunkt i oppgavens problemstilling:

- *Hvilke læringserfaringer gjør elevene seg i Erasmus+ prosjektet #IncluDem, og på hvilken måte kan prosjektet bidra til demokratilæring?*

Denne problemstillingen er videre operasjonalisert i form av tre forskningsspørsmål, som bidrar til å strukturere den påfølgende analysen:

1. Hva slags forståelse av og forhold til demokrati som fenomen har elevene?
2. Hva slags mening legger elevene i det å være demokratisk medborger?
3. Hva slags forhold har elevene til politisk engasjement og deltakelse?

Disse forskningsspørsmålene vil være utgangspunkt for de tre neste delkapitlene. I hvert delkapittel vil vi presentere og analysere empirisk materiale fra intervjuene, og avslutte med et oppsummerende avsnitt som prøver å besvare forskningsspørsmålet i kortform. Analysen vil videre danne grunnlag for å kunne drøfte elevenes læringserfaringer, samt besvare siste del av problemstillingen; *på hvilken måte kan et slikt prosjekt bidra til demokratilæring*. Dette spørsmålet vil være utgangspunktet for oppgavens påfølgende kapittel, drøftingskapittelet.

4.1 Demokratiforståelse

En del av denne undersøkelsen dreier seg om hva slags forhold elevene har til demokrati som fenomen, og hvordan denne forståelsen påvirkes av de læringserfaringene elevene har gjort seg gjennom prosjektet. Vi undersøker således hvordan ny mening har blitt skapt gjennom prosjektet, med utgangspunkt i forskningsspørsmålet: *hva slags forståelse av og forhold til demokrati som fenomen har elevene?*

Før vi begynner på analysen, vil vi si noen ord om metodiske avveininger rundt dette spørsmålet. Det å gi et utfyllende svar på hva demokrati dreier seg om kan være utfordrende, særlig uten tid til forberedelse. For å tematisere spørsmålet på en hensiktsmessig måte, valgte vi derfor en bred tilnærming, hvor vi nærmet oss tematikken fra ulike vinkler. Vi spurte informantene om alt fra kunnskap om demokrati, erfaringer med demokratisk deltagelse, demokratiopplæring i skolen, følelser overfor demokratiet, samt deres forhold til politikk og politisk ståsted. Den samtalen som oppstod danner utgangspunktet for de funnene som presenteres under.

Før prosjektet: representasjon, stemmerett og usikkerhet

Det første intervjuet fant sted tidlig i prosjektet. Utsagnene under representerer i så måte den forståelsen av demokrati elevene hadde før prosjektets start. Det var ingen av informantene som ønsket å starte samtalen, og stemningen opplevdes som litt usikker. Når samtalen først kom i gang, svarte alle informantene, men i en kortfattet form. En av informantene forteller:

“Det er vanskelig å svare på, fordi det ikke er så lett å beskrive. Men det er slik landet vårt styres. Et demokrati har mange partier som vi kan stemme på. Og vi må følge de lovene som har blitt valgt.”

En annen sier:

“Jeg synes politikk er veldig spennende, og spesielt parti-debatter er ganske gøy. Jeg er ikke superinteressert, men jeg følger med og ser på debatter. Det er bra at vi har så mange partier, sånn i forhold til USA for eksempel, som bare har to hovedpartier. Det at det er mange meninger som blir representert, gjør det gøyere å følge med.”

En tredje forteller:

“Det handler om at mennesker bestemmer hva som skal skje i fremtiden. Og det å ha mulighet til å stemme på partier, slik at man kan påvirke systemet. Det er mange partier i Norge, så man kan stemme på mye forskjellig. Men jeg føler at noen tenker at “min stemme er bare èn stemme”, så den vil ikke endre noe. Derfor tar de ikke del i demokratiet med å stemme og sånn. Det er slik grupper faller utenfor.”

Det var spesielt to tendenser som var gjennomgående i informantenes demokratiforståelse, som begge belyses i disse sitatene. Èn tendens var å tematisere demokrati som en styreform. Som den ene informanten sier; *“det er slik landet vårt styres”*. Dette reflekterer også en vanlig og hverdagslig definisjon av demokrati, som peker tilbake på ordets etymologi; demokrati kommer av demos (folk) og kratos (styre) på gresk (Stray, 2011, s. 22). Kjernen i denne styreformen, slik informantene forstår den, anses å være det representative demokratiet, slik det manifesteres gjennom politiske partier og stemmeretten. En av informantene sier for eksempel at det er gøy med parti-debatter, og kontrasterer flerpartisystemet i Norge med topartisystemet i USA, og en annen at det er mange partier vi kan stemme på. Den tredje informanten reflekterer rundt hva det er som gjør at noen velger å stemme og andre ikke, og hvordan dette bidrar til at noen faller utenfor. Informantene synes i så måte å ha samme forståelse av hva demokrati er for noe, og det kommer tydelig frem at denne felles forståelsen sentreres rundt den formelle delen av demokratiet.

Den andre gjennomgående tendensen dreier seg om en følelse av usikkerhet og utilstrekkelighet. Det er vanskelig å holde seg oppdatert, og spesielt i den representative demokratiforståelsen som informantene vektla. En informant sier:

“Det er vanskelig å følge med på politikken. For alle skal si noe. Så skal den si noe, og så skal den si noe og da klarer jeg ikke å holde følge. Når jeg først lærer meg noe, så endres det med en gang.”

Informanten snakker her om hvor fort ting endrer seg i politikken, og at det er vanskelig å holde tritt med dette. Det er dessuten mange ulike stemmer, så det er i tillegg en utfordring å holde styr

på hvem som sier og mener hva. To andre informanter forteller også at det er utfordrende å holde seg oppdatert når det kommer til partier og partiprogrammer:

“Det er ikke gitt at man bare forstår systemet med en gang, og hvertfall hvis man ikke føler seg ordentlig integrert. For eksempel hva de forskjellige partiene står for, er jeg sikker på at det er mange som ikke vet. Man blir jo ekskludert automatisk hvis man ikke har kunnskap også. For da vil man ikke snakke om temaet.”

En annen elev sier:

“Jeg prøver å følge med på sosiale medier, men det er litt vanskelig. Det blir for mange debatter med for mange mennesker og partier innblandet. Og når jeg ikke kan så mye, så jeg tør heller ikke å diskutere med noen. Men sånne diskusjoner er ikke så viktige for meg heller.”

I disse sitatene beskriver informantene at de opplever det som vanskelig å holde seg oppdatert på det politiske feltet. Dette uttrykkes gjennom at *“det er vanskelig å følge med på politikken”* og at informanten *“prøver å følge med på sosiale medier, men det er litt vanskelig”*. Det blir hovedsakelig lagt vekt på norsk politikk. Relevant kunnskap som nevnes er særlig hva som står i partiprogrammer og hva som sies i debatter. Som vist tidligere i analysen, tilsier også disse utsagnene at det er det representative demokratiet som utgjør kjernen i elevenes forståelse av demokrati som fenomen; fokuset ligger på demokrati som politisk styreform. At elevene synes det er vanskelig å følge med på hva som skjer på dette feltet, får konsekvenser for hvordan de forholder seg til det. De sier at usikkerheten fører til mindre deltagelse, og en av informantene sier også at man blir ekskludert av å ikke være oppdatert; *“man blir jo ekskludert automatisk hvis man ikke har kunnskap også”*. Konsekvensene av den kunnskapsmangelen informantene snakker om kan med andre ord bli politisk passivitet; det stopper dem fra å engasjere seg videre, for eksempel ved å delta i diskusjoner om politiske temaer. Politisk passivitet er en bredere europeisk trend, som kan vise seg å ha sammenheng med endringer i samfunnsstrukturer, slik som globalisering, migrasjon, teknologi, samfunnsmessig stabilitet og polarisering av politikken (Amnå & Ekman, 2014). Dette kommer vi mer tilbake til senere, når vi undersøker elevenes forhold til politisk engasjement og deltagelse.

Senere i de samme intervjuene forhørte vi oss om informantenes forhold til og erfaring med demokratiet gjennom fritid og skole. Dette var interessant, kanskje særlig i lys av at elevene hadde en enstemmig demokratiforståelse. I intervjuene så vi noen likhetstrekk mellom måten elevene ga uttrykk for sin demokratiforståelse, og forholdet de mente å ha til demokratiet gjennom sosialisering og skole. En av informantene forteller:

“Jeg har ikke så mye forhold til demokratisk medborgerskap. Vi sitter ikke hjemme eller i vennegjengen og snakker så mye om demokrati, liksom. Så jeg tenker ikke på det i hverdagen. Det blir mest i forhold til det teoretiske fra undervisningen. Altså, kunnskap om begrepet, men ikke noe i praksis.”

En annen skyter inn:

“Jeg sier ikke så mye, siden jeg ikke kan så mye, og ikke deltar i demokratiet. Verken venner eller familie bryr seg så mye om sånt. Og da tenker jeg heller aldri noe over det.”

Her blir det nevnt at informantene ikke har så mye forhold til demokratiet. De nærmeste bryr seg ikke så mye, og det blir ikke snakket om, verken “hjemme eller i vennegjengen”. Det tenkes altså ikke over i hverdagen. Dette ser ut til å grunne i lite eksponering, noe en annen informant også uttrykker:

“Det er lite om demokrati på skolen. Det er skummelt hvis bare foreldrene skal ha innvirkning, for da kan det bli veldig ensidig og subjektivt. Og det er jo ikke alle som har politisk interesserte foreldre eller venner. Jeg har ikke det. Vi snakker ikke om politiske saker hjemme hos oss, så lenge det ikke gjelder skolehverdagen eller yrket til foreldrene mine.”

At informantene ikke snakker så mye om demokrati verken hjemme, med venner eller på skolen, kan medføre at informantene ikke har så mye erfaring med eller kunnskap om fenomenet. Om man ikke blir eksponert for noe, vil det naturligvis være vanskelig å tilegne seg dyp innsikt om det.

Ut ifra det elevene sier om deres forhold til demokrati, kan det høres ut som den inputen de får hovedsakelig kommer på skolen. Derfor er det også interessant å undersøke nærmere hva slags

input de får der. To av informantene var tydelig frustrert over manglende kunnskap om hva det er de skal lære. En av informantene sier:

“Det som er vanskelig er at vi elever ikke vet hva vi egentlig har krav på å lære. Det er ikke akkurat sånn at vi har oversikt over læreplanen og kompetansemål og sånn. Så hvis en lærer velger å bare ikke lære oss om demokrati, eller utelater viktige aspekter ved demokratiopplæringen, så vet ikke vi at vi egentlig skal lære om det. Skolen og lærerne bør bruke mer tid på å vise oss hva vi har krav på å lære.”

Slik informanten beskriver det, vet ikke elever hva de har krav på av undervisning, ettersom de mangler kunnskap om og oversikt over skolens formål og kompetansemål. Sagt på en annen måte; om en ser eleven som en forbruker i møte med en tilbyder (skolen), er eleven en forbruker med ufullstendig informasjon. Når det gjelder demokratiopplæring, kan dette føre til at eleven ikke får den undervisningen de har krav på.

Det var imidlertid andre elever som følte de hadde bedre oversikt, og dermed også forutsetninger, for å svare på spørsmålet. En sier:

“Jeg føler at når man først lærer om demokrati på skolen, så er det liksom bare i forbindelse med demokratibegrepet; hva det er for noe. Altså, vi lærer faktisk kunnskap om demokratiet.”

Ifølge denne informanten dreier demokratiopplæringen i skolen seg først og fremst om begrepslæring og innlæring av faktisk kunnskap. En annen elev sier seg enig:

“Ja, det vi har lært på skolen er mer fakta om demokrati, og spesielt om det norske demokratiet. Det vil si at vi lærer hvordan det er oppbygd, litt om partiene og politikerne, og hvem som er statsminister og sånn. Og spesielt i forbindelse med valg, da har vi en god del om de ulike partiene, sånn hva de står for.”

Et ord som går igjen i informantenes beskrivelser av demokratiopplæringen i skolen, er “om”. I de to sitatene over beskrives opplæringen som bestående av fakta eller faktisk kunnskap om demokratiet, altså om “partiene og politikerne, og hvem som er statsminister og sånn”. En teoriinformert måte å analysere disse funnene på, er gjennom Stray (2011) sin didaktiske modell,

som tar for seg demokratiopplæring om, for og gjennom demokratisk deltagelse. Det innebærer altså tre ulike måter å tilnærme seg demokratiopplæringen på, men her er det bare den første tilnærmingen, opplæring *om* demokratiet, som gjør seg gjeldende. En slik opplæring innebærer at man lærer om det politiske systemet; hvordan et demokrati er bygget opp og organisert, samt hvordan politiske prosesser fungerer. Det fokuseres altså på at elever skal bli informerte borgere. I intervjuene var det denne kunnskapen informantene beskrev til oss. De lærte faktakunnskap om demokrati som styreform. De to andre tilnærmingene var fraværende i elevenes beskrivelser, og ble heller ikke etterlyst av dem.

Videre forteller elevene at undervisningen de har om demokrati også er begrenset til få fag og timer. En av informantene forteller:

“Det skulle blitt lagt mer vekt på demokrati i skolen. Vi kunne hatt om det i fellesfagene, for eksempel i sosiologi. Eller så kunne vi hatt mer om det i samfunnsfag, og i norsk. I norsk har vi bare hatt om det når det er valg. Det burde vært mer. Og hvis skolen ikke tar det opp i ny og ne, så glemmer man det fort. Da går man jo glipp av viktige nyheter på den politiske agendaen.”

En annen elev deler sine tanker:

“Skolen har jo et stort ansvar for at vi blir interessert i det, og hvis vi ikke blir eksponert for det, så får vi ikke noe forhold til det. Og vi har nesten ikke noe om demokrati på skolen. I samfunnsfag i fjor hadde vi om politiske partier, men det var bare ett kapittel i boka, liksom. Så var vi ferdige med det.”

Informanten brukere setninger som inneholder *“skulle vært mer, de kunne hatt, det burde”*, og *“nesten ikke noe”*. Dette er ord som kan beskrive mangler eller begrensninger. De beskriver altså skolens demokratiopplæring i retning av å være noe manglende eller begrenset. Den ene informanten uttrykker også at selv i fag hvor man ser det passende med demokratiopplæring, fremstår det nokså fraværende. Det blir også hevdet at *“skolen har et stort ansvar for at vi blir interessert i det [demokratiet], og hvis vi ikke blir eksponert for det, så får vi ikke noe forhold til det”*. Med andre ord kan manglende og begrenset undervisning på feltet føre til at elever ikke får noe erkjent forhold til demokratiet.

At elevene ikke har et erkjent forhold til demokrati, betyr at de ikke kan knytte det til konkrete hendelser og ting som de erfarer i hverdagen. Når dette er tilfellet, vil med andre ord demokratiet, som et sosialt fenomen, kunne føles fjernt og fremmed for hverdagserfaringer (jf. Dewey, 2005, s. 224). Elevene uttrykker også at dette er gjeldende når de sier at de kun lærer kunnskap om demokratibegrepet, og ikke demokrati i praksis. Elevene er ungdommer som ennå ikke er fullverdige borgere, i den forstand at de mangler stemmerett og ikke er myndige til å fullt ut bestemme over seg selv. Det finnes en del demokratiske kjerneaktiviteter de ennå ikke får tatt del i, og flere aspekter ved demokratiet er derfor antageligvis ikke en del av deres livsverden. I lys av dette er det bare som forventet at de ikke har et erkjent forhold til demokratiet, og at faktakunnskapen om det representative demokratiet er i fokus. Med dette som grunnlag kan det argumenteres for at det er desto viktigere at skolen har en demokratidannende funksjon, og at demokratiopplæringen utformes i et barne- og ungdomsperspektiv (jf. Stray & Sætra, 2018).

Etter prosjektet: Utvidet fortolkning, ferdigheter og verdier

I det siste intervjuet, mot slutten av prosjektet, erfarte vi at informantenes forhold til og forståelse av demokrati som fenomen var endret. Vi opplevde informantene som mer pågående og ivrige enn i forkant av prosjektet, og at de svarte mer utdypende og med lengre sitater. Deres forståelse av og erfaring med demokrati som fenomen hadde således blitt tydelig påvirket av prosjektet, især utvekslingen. Informantene hadde mye å fortelle fra deltakelsen, og spesielt da om turen til Romania. En av informantene setter ord på hvordan deltakelsen hadde satt spor:

“Jeg tenker at hvis man ikke hadde dratt på utveksling, så hadde jeg ikke lært så mye. Man kan sitte hjemme og lese i et leksikon, eller lese i media om hvordan de har det i Romania. Men da hadde jeg ikke forstått det på samme måte. Nå ser jeg på demokrati på en annen måte.”

Informanten over forklarer hvordan utvekslingen har vært med på å utvide demokratiforståelsen, ved at demokratiet blir betraktet på en annen måte. Dette blir sammenlignet med utbyttet man kunne fått uten utveksling, ved å lese om Romania i en bok eller i media. Informanten fremstiller det som at han eller hun har lært mer på grunn av utvekslingen, samt lært på en annen måte. At læringen som foregår i prosjektet er annerledes enn hva som kanskje foregår i skolehverdagen ellers, er noe en annen informant også er inne på:

“Jeg tenker at siden vi fikk se forskjellene mellom Norge og Romania, så ser vi hvor store forskjeller det kan være mellom demokratier. Man får et nytt perspektiv på demokrati. Vi lever nok i et veldig utviklet demokrati, som ikke finnes så mange andre steder.”

Her ser vi også at beskrivelsen utlyser at selve utvekslingen har hatt stor innvirkning på demokratiforståelsen; *“jeg tenker at fordi vi fikk se forskjellene mellom Norge og Romania, så ser vi...”*. Det å oppleve store kontraster har gitt informanten et nytt perspektiv på demokrati, som innebærer et nytt perspektiv også på det norske demokratiet. Informanten opplever det norske demokratiet som *“utviklet”*, sammenlignet med demokratiet i Romania. En annen elev utdyper:

“Perspektivet har endret seg på hvordan demokrati skjer i dagliglivet. Et demokrati er ikke bare et demokrati. Vi har jo lært at demokrati betyr frihet og likhet, og at folket stemmer på ulike partier, som gjør det folket bestemmer og så videre. Men vi føler ikke det gjaldt Romania. Der ble folk påvirket negativt av demokratiet i hverdagen.”

Informanten beskriver her en perspektivendring med tanke på hvordan demokratiet utspiller seg i dagliglivet, samt hvordan det påvirker borgerne. I den norske versjonen, som det ser ut til at informanten referer til først, dreier demokrati seg om at alle skal ha frihet og likhet, at man både kan og skal stemme på ulike politiske partier, og at folket er med på å bestemme. Informanten følte imidlertid ikke at det var slik demokratiet fungerte i Romania, ettersom folk her ble negativt påvirket av demokratiet i hverdagen. Også en annen elev har et tydelig kritisk perspektiv på det de har opplevd på utveksling:

“Jeg har lært at bare fordi et land kaller seg for et demokrati, så er det ikke en selvfølge at det er et velfungerende demokrati. Det trenger ikke å være demokrati på den måten vi forstår demokrati. Når jeg hører ordet demokrati, så tenker jo jeg på likhet og at folket bestemmer liksom. Og det gjelder tydeligvis ikke i alle demokratiske samfunn. Så det er interessant at demokrati kan bety noe annet i et land som ligger så nærme oss.”

At informantene beskriver det norske demokratiet som bra og er kritiske til hvordan ting gjøres i Romania, kan kanskje beskrives som en etnosentrisk holdning, i den forstand at det norske blir målestokk for hvordan andre (Romania) vurderes. Det er imidlertid verdt å merke seg at denne

informanten tar et forbehold om nettopp dette, når det sies at *“det trenger ikke å være demokrati på den måten vi forstår demokrati.”* Like fullt er det tydelig at utvekslingen har gitt elevene et utvidet repertoar av erfaringer, som har bidratt til å danne ny forståelse hos elevene. Det kan her argumenteres for at bruk av flere læringsarenaer oppnår en mer nyansert og utvidet forståelse hos informantene (jf. Frøyland, 2010).

Også en tredje informant understreker utvekslingens betydning:

“Demokratiet i Romania er ikke like utviklet. Om vi ikke hadde dratt til Romania, så hadde vi ikke vært klar over dette. Denne utvekslingen var en øyeåpner. Det er også mange som har “droppet” ut av samfunnet fordi de måtte ut å tigge blant annet, og på den måten har de falt ut av demokratiet, og er ikke lenger en del av det. Demokratiske land har store forskjeller. Land som sier å være demokratiske, trenger ikke nødvendigvis å være så demokratisk.”

I det første intervjuet var svarene preget av det representative demokratiet med blant annet lover, partier og stemmerett i fokus. Nå stiller elevene spørsmål ved disse aspektene, når de presenterer hvilken forståelse de har lært av demokrati. De bruker beskrivelser som frihet og likhet og at folket bestemmer, men at de ikke føler det *“gjaldt Romania”* eller *“alle demokratiske samfunn”*. De drøfter nå at alle demokratier ikke nødvendigvis har disse aspektene på plass. Her ser vi hvordan demokratier er situert i sosiale, kulturelle og historiske kontekster (Stray, 2011, s. 21). Ulike land har ulike tilnærminger til demokratiske prinsipper. Utvekslingen til Romania viser informantene at mye av den demokratiske strukturen de er vant med, ikke gjør seg gjeldende her.

I tillegg til denne gjennomgående meningstendensen, som ble beskrevet over, forteller også en informant om demokrati som skjer i dagliglivet og hvordan det påvirker folket. Dette er en utvidet og mer nyansert definisjon. Elevene betrakter her demokrati som et ideal, som andre land i verden også strekker seg etter, men som ikke alltid realiseres. De nevner over at *“demokratiske land har store forskjeller”*, og dette går også igjen i resten av intervjuet. I forbindelse med dette ser de ut til å være opptatte av at det skjer ting som ikke er demokratiske i et land som kaller seg demokratisk:

“Jeg synes det er interessant at et land kan kalle seg et demokrati, men så har vi sett at det i praksis er veldig korrupt. Og det at man stenger ute en gruppe mennesker på den måten. Det er et så stort skille. Kan man egentlig kalle det for et demokrati da?”

Fra å beskrive demokrati som styreform i et land, drøfter de nå om et land har rett til å kalle seg demokratisk ut i fra sine handlinger. De karakteriserer nå et demokrati ut i fra aspekter som ikke hører hjemme; korrupsjon, utestenging og store klasseskiller. Informantene vektlegger med andre ord de negative aspektene de har erfart ved demokratiet i Romania. Dette peker i retning av at informantene nå ser at et land kan være demokratisk på papiret, til tross for at grunnleggende demokratiske rettigheter ikke respekteres. Dette ser vi også en forbindelse til når de snakker om hvor utviklet demokratiet i Norge er i forhold til mange andre land. Og om vi tar antonymene til informantenes beskrivelser i betraktning, så gjør eksempelvis felles identitet, inkludering og likhet seg gjeldende. Det ser derimot ut til at informantene beskriver hva et demokrati ikke er, fordi det nettopp er dette de har opplevd, noe som gjør denne fremstillingen naturlig i intervjusettingen. Til tross for dette tolker vi at demokratiforståelsen har utvidet seg fra fokuset på det representative demokratiet, til også å inkludere deltagerdemokratiske fortolkningsdimensjoner; altså demokrati forstått som aktiv deltagelse og felles verdigrunnlag (jf. Stray, 2011).

Demokratiske ferdigheter og verdier

En deltagerdemokratisk tilnærming til demokrati vektlegger aktiv deltagelse og felles verdigrunnlag. Når elevene snakket om deres forhold til og forståelse av demokrati, ble disse aspektene i liten grad tematisert. Spesielt i første intervju var det lite snakk om ferdigheter og verdier. I siste intervju kom disse aspektene i større grad til syne, men dog i litt andre sammenhenger. Det var altså ikke konkret tilknyttet spørsmål om deres demokratiforståelse dette ble nevnt, men i samtaler om andre temaer. Blant annet da vi stilte spørsmål om hvordan det har vært å være en del av samarbeidet i prosjektet, svarte en av informantene:

“Vi har jo også måttet samarbeide med mennesker vi kanskje er veldig ulike, eller som vi aldri hadde samarbeidet med av fri vilje, på en måte. Så jeg tror mange av oss har blitt bedre til å tilpasse oss, og bedre på å være en del av en gruppe.”

En annen informant sier:

“Mange av rumenerne ga uttrykk for at de ikke kan stole på systemet. For eksempel så virket det som at ikke alt som står i avisen stemmer, så de måtte være kritiske til alt de leste. Sånne ting tar jo jeg som en selvfølge, at det som står i avisen er sant. Så jeg har lært at jeg kanskje må være litt mer kritisk når jeg leser ting.”

En tredje forteller:

“Vi lærte å være mer åpne, spesielt da jeg så hvor åpne de rumenske var. De var så lette å samarbeide med. Jeg må ikke være redd for hva andre tenker, jeg må være villig til å bli kjent med flere og være mer sosial. Jeg var nok litt i bakgrunnen, men jeg snakket med alle i gruppen og følte jeg vokste litt som person.”

Informantene nevner her flere demokratiske ferdigheter og verdier, som samarbeid, tilpasning, åpenhet og kritisk tenkning. Det å bli satt i situasjoner eller gjøre noe de ikke har valgt selv, ser ut til å gi informantene nye eller forbedrede egenskaper, som å samarbeide med noen de ikke hadde samarbeidet med av eget ønske, eller at man må være mer kritisk når man leser ting. I det siste utsagnet kommer det også frem konkrete tiltak for egne handlinger, ved å si at man ikke må “være redd for hva andre tenker” og være “villig til å bli kjent med flere og være mer sosial”. Vi tolker dette som at informantene har blitt utfordret gjennom deltakelsen, og at dette har ført til at flere har utviklet og forbedret demokratiske ferdigheter. Det ser derimot ikke ut til at informantene betrakter slike ferdigheter som relevante i diskusjonen om demokrati som fenomen, da slike ferdigheter aldri ble nevnt i den forbindelsen.

Det var imidlertid en konkret, demokratisk grunnverdi som ble løftet frem i flere sammenhenger. Dette var informantenes takknemlighet overfor demokratiet. Dette ble uttrykt under hele prosjektets forløp, men så ut til å bli vektlagt i større grad i siste intervju, etter at utvekslingen i prosjektet var gjennomført. Dette gjenspeiles i informantenes utsagn:

“Jeg er nå mer takknemlig for å bo i det demokratiet vi har i Norge. Det er deilig å kunne stole på systemet. Det å for eksempel kunne lese avisen uten å måtte være kritisk, det er noe jeg har tatt som en selvfølge.”

Her uttrykker informanten at takknemligheten bunner i tillit; det å kunne stole på systemet. Det informanten før har tatt for gitt, ser man at ikke nødvendigvis er en selvfølge. Dette innebærer vanlige, hverdagslige aktiviteter, som å kunne stole på det en leser i avisen. Videre sier en annen informant:

“Jeg er heldig som har vokst opp i det norske demokratiet. Her blir man akseptert for hvem man er, uansett bakgrunn eller etnisitet. Man blir ikke utelukka for å være sånn eller sånn. Jeg har et godt forhold til demokrati vil jeg si, for det gjør at man kan være hvem man vil, si hva man mener og føle hva man har lyst til å føle.”

Her rommer takknemligheten over mer enn bare de hverdagslige tingene. Her handler det om aksept av mennesker, på bakgrunn av etnisitet eller væremåte. En takknemlighet over at alle er inkludert. Disse aspektene kan tolkes å omhandle fraværet av eksplisitt diskriminering og rasisme, for sitatet forteller at man kan *“være, føle og si det man har lyst til”*.

En annen informant vektlegger også ytringsfriheten:

“Flere av oss er jo engasjerte elever med en politisk mening, og vi klarer å diskutere. Vi bor i et land hvor folk kan mene det de vil. Vi blir også eksponert for mange ulike meninger hele tiden og det er viktig. Ytringsfriheten står sterkt. Vi har nok et tettere forhold til demokrati enn andre land, fordi det fungerer så bra, og det er jeg glad for.”

Her ser vi at ytringsfriheten står i fokus. Og det handler ikke bare om det å kunne si hva man selv mener, men også det å bli eksponert for ulike meninger. Dette er et viktig aspekt, forteller informanten. Med utgangspunkt i hva et velfungerende demokrati har, uttrykker informanten en takknemlighet. En annen informant uttrykker takknemlighet overfor det norske demokratiet ved å fokusere på et mindre velfungerende demokrati:

“Jeg har blitt litt mer motivert til å ikke ta demokratiet for gitt. Når man opplever et demokrati som ikke har kommet så langt som her i Norge, så tar man det mer seriøst, og man forstår viktigheten. Det er dyrebart å ta vare på det gode, norske demokratiet.”

Ved å se hva som ikke fungerer, forstår informanten viktigheten med et godt og velfungerende demokrati. Det at informantene ser det som *“dyrebart å ta vare på det gode, norske demokratiet”*

anser vi som en viktig faktor hos elevene for deres forutsetning for å forstå aktualiteten med demokratiopplæring i skolen. Takknemlighet er en viktig betingelse for at elevene skal kunne se verdien av demokratiske prinsipper og nødvendigheten med videreutviklingen av demokratiet.

Vi ser at gjennomgående fellesnevner er verdien av likestilling og ytringsfrihet samt aksepten av hverandre uansett bakgrunn. Informantene beskriver at de er heldige som er oppvokst i det norske demokratiet. Og videre ser vi at dette utgangspunktet påvirker informantene til å ta demokratiet seriøst og forstå viktigheten. Innledningsvis presenterte vi NHO sine målinger, som viste at 55 prosent blant yngre borgere i Norge ikke så det som viktig å bo i et demokratisk land (Verdens Gang, 2018). Denne statistikken ser ikke ut til å samsvare med våre informanter, da de uttrykker stor takknemlighet over å bo i et demokrati. Man kan derimot stille spørsmål ved om de som ikke ser det essensielt å bo i et demokratisk land hadde meldt seg på et prosjekt som handler om å styrke demokratisk deltagelse.

Oppsummering

For å besvare forskningsspørsmålet om *hva slags forståelse elevene har av demokrati som fenomen* har vi over diskutert tendenser som var gjennomgående i informantenes demokratiforståelse. Slik vi tolket elevenes svar, var det stor grad av samsvar i måten de forstod demokrati på. De ble naturlig nok forklart med ulik ordlyd, men svarene hadde klare fellesnevner. Før prosjektets start så vi at demokratiforståelsen hos informantene var preget av en tilnærming til demokratiet; nemlig det representative demokratiet. Det var fokus på den formelle delen, hvor man betrakter demokrati som en styreform. Det var også en enstemmighet blant informantene om at de hadde lite kunnskap, som gjorde dem usikre på feltet. Med andre ord ble demokratiforståelsen beskrevet som manglende, og begrenset til faktakunnskap. Denne forståelsen viste seg å samsvare med oppfatningen av demokratiopplæringen i skolen. Vi så en forbindelse mellom informantenes demokratiforståelse og hvordan de karakteriserte demokratiopplæringen i skolen. Videre i analysen så vi hvordan informantene mot slutten av prosjektet hadde fått erfare en annen tilnærming til demokratiforståelsen. Etter å ha opplevd hvordan ting fungerer i et annet demokratisk samfunn enn det norske, sitter informantene igjen med en oppfatning av at demokrati kan være så mangt. Det var ikke lenger det representative demokratiet som var i fokus. Informantene reflektere nå blant annet over kjennetegn som

likestilling, aksept, ytringsfrihet, inkludering og kritisk tenkning. I så måte ser vi at informantene innehar kunnskap om både demokratiske ferdigheter og verdier. Denne forståelsen ser derimot ikke ut til å benyttes i tilknytning til deres demokratiforståelse. Med andre ord er de kanskje ikke bevisste på at mange ferdigheter og verdier betraktes som viktige i et demokrati, og er en sentral del av demokratiopplæringen i skolen. På bakgrunn av dette oppleves informantenes forståelse av demokrati som fenomen i noe grad utvidet og nyansert. Men det må skapes en bevissthet rundt informantenes kunnskap.

4.2 Medborgerskapsforståelse

En annen del av denne undersøkelsen dreier seg om å kartlegge informantenes medborgerskapsforståelse. Det finnes, som nevnt i teorikapittelet, mange ulike definisjoner av og tilnærminger til begrepet. Hvilken oppfatning informantene hadde om medborgerskap i for- og etterkant av prosjektet ble, på samme måte som med demokrati, en målestokk for å få en oversikt over hvilke læringserfaringer informantene har gjort seg i løpet av prosessen. For å undersøke hvordan ny mening har blitt skapt gjennom prosjektet, tas det utgangspunkt i forskningsspørsmålet: *hva slags mening legger elevene i det å være demokratisk medborger?*

Aller først vil vi si noen ord om metodiske refleksjoner i forbindelse med forskningsspørsmålet. På samme måte som med demokrati, kan det være utfordrende å tematisere begrepet medborgerskap. Derfor valgte vi også her en bred tilnærming, hvor vi nærmet oss tematikken fra flere vinkler. Vi spurte informantene om hvem de mener regnes som medborgere i det norske samfunnet, hvilket ansvar borgerne i et demokrati har og hvilket ansvar informantene selv har og utøver. Dette for å prøve å unngå at informantene oppfattet intervjuene som en kunnskapstest. I tillegg fikk vi en bredere forståelse av hva de legger i medborgerskapsbegrepet, enn det vi kanskje hadde fått ved å bare spørre hva begrepet betyr. Den samtalen som oppstod danner utgangspunktet for de funnene som presenteres under.

Medborgerskap som formelt og subjektivt

I forbindelse med dette forskningsspørsmålet var det flere gjennomgående tendenser, tross en del variasjon i svarene. En slik tendens dreier seg om spørsmålet om hvem som regnes som

medborgere i det norske samfunnet. Hovedsakelig mente informantene at norske medborgere defineres av å være bosatt innenfor den norske grensen. En informant deler sine tanker om medborgerskap:

“Jeg er en norsk medborger. Det er fordi jeg bor i Norge, og har norsk pass. Det hadde ikke spilt noen rolle om jeg hadde hatt en annen hudfarge, om jeg var født i et annet land og flyttet hit som barn, eller om jeg var buddhist eller muslim. Så lenge jeg bor her. Det er det som teller.”

Ved å vise til “norsk pass” som det avgjørende, så ser vi at medborgerskap her knyttes opp mot et statsborgerskap. Det vil si at medborgerskap forstås som juridisk status, som innebærer et sett med rettigheter og ansvar. En slik forståelse innebærer at nasjonalstaten fungerer som ramme for norsk medborgerskap. Informanten viser dette ved å si at han eller hun “bor i Norge”, altså innenfor rammene av nasjonalstaten Norge. Det vises også til at verken hudfarge, fødested eller religion er avgjørende for hvorvidt man er norsk medborger eller ikke. Som informanten sier; det som teller er at man bor i Norge. I forbindelse med dette var det interessant å høre informantenes oppfatning av medborgerskap mot slutten av prosjektet, etter at de hadde fått en opplevelse av hvordan ting fungerer i et annet demokrati. Her viste det seg at alle informantene var svært overrasket over hvor ulikt medborgerskap kan forstås og praktiseres fra ett demokrati til et annet. Dette gjaldt spesielt diskrimineringen av romfolket, også kalt sigøynere; den største minoriteten i landet. Denne diskrimineringen fikk informantene erfare på nært hold, og de uttrykket stort engasjement og en god dose frustrasjon i måten de omtalte behandlingen av denne gruppen på. Dette gjenspeilet seg i flere svar. En informant sier:

Når det gjelder medborgerskap i Norge, så er jo det veldig etablert at alle skal få være med. Alle kan delta uten å bli fryst ut, det er ikke en gruppe som har mer å si enn en annen. Man er liksom likestilt. I Romania var det ikke alle som ble inkludert i demokratiet. Blant alle de vi møtte, så var det en felles enighet om at sigøynere ikke er en del av resten av samfunnet. Dette gjaldt både familiene vi bodde hos, og lærerne på skolen. Med andre ord både unge og voksne, og helt oppgående mennesker. Det var rart å se at en så stor gruppe blir utestengt fra demokratiet, selv om de bor i samme land. Det skjer jo ikke i Norge. Ikke like tydelig og eksplisitt i alle fall.

En annen informant forteller:

“Vi fikk jo også disse kulturforskjellene litt kasta i trynet. Vi besøkte blant annet et område der det bare bor romfolk, eller sigøynere eller hva man skal kalle dem. Det var mange inntrykk, og sterkt å se hvor fattige de var. Og selv om de hadde egne skoler, så var det mange som ble tatt ut fra skolen for å bli giftet bort, eller for å tigge. Dette gjorde det veldig spesielt, at noen minutter unna så bor folk i fine strøk og i fine leiligheter, folk som ikke ønsker å gjøre noe for å forbedre situasjonen deres. At det kunne være så store forskjeller innad i et land som kaller seg demokratisk, det var spesielt.”

En tredje informant utdyper:

“Enig! Det er rart å se at et helt land stenger ute en så stor gruppe. Det finnes jo en del i Norge som har rasistiske holdninger for eksempel, eller dømmer folk på grunn av religion og lignende. Vi kommer ikke unna det. Men det er absolutt ikke i like stor grad. Det så vi på resultatet fra den norske spørreundersøkelsen også; vi kom ikke frem til en spesiell gruppe som føler seg ekskludert fra demokratiet. Det var veldig spesielt å se at det var så allment akseptert at en så stor gruppe mennesker blir ansett som lavere på rangstigen enn resten av samfunnet, selv om de bor under ett og samme demokrati.”

I disse beretningene sammenligner informantene det rumenske demokratiet med det norske, og vi tolker det som at det norske i mye større grad blir løftet frem i et positivt lys. Dette gjennom at informantene omtaler det norske som et samfunn hvor *“alle skal få være med og delta uten å bli fryst ut”*, og at når det gjelder diskriminering i Norge, så *“skjer ikke det på samme måte og i like stor grad”*. Ifølge informanten er alle *“likestilt”*. Når det gjelder måten de omtaler behandlingen av sigøynere på, peker den i en retning av at rumenerne forstår medborgerskap som medlemskap. Selv om man bor under ett og samme demokratiske tak, så var det ikke alle som ble inkludert i demokratiet. Diskrimineringen blir et faktum når informantene uttrykker at *“det var allment akseptert at en så stor gruppe mennesker blir ansett som lavere på rangstigen”*, og forteller at dette gjaldt både unge og voksne, og både vertsfamilier og lærere. Med andre ord helt vanlige og *“oppegående”* mennesker, som aksepterer at en gruppe mennesker holdes utenfor

demokratiet så eksplisitt. Da baseres ikke medborgerskap på hvem som har statsborgerskap og ikke, men på en distinksjon mellom de som er utenfor og de som er innenfor gruppen. Stater kan legge ulike verdier i hva som teller for å regne individer som medlemmer; enten det er snakk om etnisitet, religion eller politisk overbevisning (Stokke, 2017). Her ser vi at nettopp dette blir utøvet i praksis, i form av at en stor gruppe mennesker blir ekskludert fra demokratiet på bakgrunn av sin etnisitet. Informantene viser mange følelser i forbindelse med denne erfaringen, ved å blant annet uttrykke at det var “*mange inntrykk*”, samt “*rart*”, “*spesielt*” og “*sterkt å se*”. Da vi spurte et oppfølgingsspørsmål for å knytte dette til forforståelsen av medborgerskap i forkant av prosjektet, trakk flere av informantene interessante tråder:

“Mange i Romania, som formelt sett er en del av demokratiet, blir ekskludert og holdt utenfor. Og når jeg tenker meg om så kan det vel være litt på samme måte i Norge også. Ta muslimer for eksempel, mange av de regnes jo som norske, altså at de er norske statsborgere. Men jeg tror nok mange føler seg utenfor samfunnet likevel. Eller folk som har veldig lite penger, eller som ikke kan norsk, det begrenser jo deres mulighet til å føle seg inkludert.”

Her ser vi at informanten har skapt et skille mellom medborgerskap og statsborgerskap, som henholdsvis subjektivt og juridisk. Dette ved å reflektere over at selv om man “*formelt sett er en del av demokratiet*”, så trenger man ikke nødvendigvis å føle seg som en del av det. Dette hersket det enighet over i gruppen. Det interessante her er informantens nyanserte måte å betrakte det norske demokratiet på. Etter å ha “*tenkt seg litt om*”, kan det være mange som føler seg ekskludert fra det norske demokratiet også. Informanten viser blant annet til folk som har lite penger, eller som ikke kan språket, og dette gjelder naturligvis også mange i Norge. Dette tolker vi dit hen at informanten stiller spørsmål ved om det rumenske og det norske demokratiet er så sort hvitt som tilsynelatende først antatt. Likevel var det flere forskjeller mellom landene informantene reagerte kraftig på. Det rumenske samfunnet ble av en elev beskrevet slik:

“Vi fikk høre at mange sigøynere ikke har nok penger til å blant annet få lege- og tannlegetime og sånn. Og det gjaldt ikke bare sigøynerne. Faren i vertsfamilien jeg bodde hos måtte en gang bestikke legene på sykehuset med penger for å få den hjelpen han behøvde. Det er jo ikke sånn det skal være.”

En annen informant forteller:

“Jeg føler Romania henger litt etter sånn i forhold til demokrati. De handler mer om jo mer makt, penger og utdanning du har, jo flere muligheter har du. Det tar for eksempel veldig lang tid å få en legetime for den vanlige mannen i gata.”

Som konsekvens av en kraftig reaksjon på mangelfulle rettigheter, tolker vi her at informantene har en oppfatning av at man som demokratisk medborger har krav på ulike rettigheter, som i dette tilfellet er snakk om helsetjenester. Dette utlyser informanten i det første sitatet ved å si at *“det er jo ikke sånn det skal være”*, når det fortelles om at mannen i gata må bestikke sykehuset for å få den hjelpen man behøver. Vi tolker at informantene implisitt sier at alle i et demokrati bør ha lik rett på helsehjelp, uansett inntekt og utdanning. Dette peker i retning av en forståelse av medborgerskap forstått som rettigheter. Disse rettighetene innebærer også retten til å delta i offentligheten og i politiske prosesser, som det å stemme ved lokale og nasjonale valg. Ifølge informantene er dette noe sigøynene ikke bidrar med, og informantene viser til spørreundersøkelsen som ble utformet og gjennomført av de rumenske elevene. Den viste at sigøynene ikke deltar på offentlige arenaer, verken gjennom direkte deltagelse eller indirekte representasjon, i form av avstemning ved valg. Som informantene også har nevnt, slutter mange sigøynere på skolen for å tigge, og mange betaler ikke skatt, grunnet mangel på arbeid. En informant forteller:

“Altså, det virket ikke akkurat som at sigøynene bidrar med så mye i samfunnet. Mange dropper ut av skolen for å tigge, mange er uten jobb og jeg forstod det jo det sånn at de ikke deltar i politikken. Nei, de får kanskje ikke så mye, men de bidrar jo ikke så mye heller. Men det blir jo litt sånn; har de blitt ekskludert fordi de ikke bidrar så mye, eller bidrar de ikke så mye fordi de blir ekskludert?”

Vi ser at informanten her problematiserer et manglende bidrag til samfunnet. Mange sigøynere dropper ut av skolen for å gifte seg eller tigge, og flere er uten arbeid. De deltar heller ikke på politiske arenaer. Denne problematiseringen tolker vi som at informanten her forstår

medborgerskap som deltagelse; som en aktiv rolle, ikke en passiv status. Det innebærer med andre ord et ansvar som hviler på skuldrene til borgerne i et demokrati, et ansvar som krever en viss form for deltagelse. Og som informantene impliserer; hvis man ikke bidrar med noe til samfunnet, så får man heller ikke så mye tilbake. En slik forståelse kan gjelde for det rumenske samfunnet også, ved at det verdsetter et tykt medborgerskap; medborgerskap forstått som deltagelse. Da etableres det et tett forhold mellom stat og borger, og idealet er aktive medborgere, både i politiske prosesser og i samfunnsliv. Det stilles derimot spørsmål til hva som har ført til hva; har ekskludering ført til manglende bidrag, eller har manglende bidrag ført til ekskludering? Dette tolker vi i retning av det filosofiske dilemmaet om hvem som kom først av høna og egget.

Oppsummerende kan vi si at vi med bakgrunn i utsagnene ovenfor, tolker det dit hen at informantene ser at det er ulike måter å tolke medborgerskap på, ikke bare som juridisk status, i form av et statsborgerskap. I tillegg oppfattet vi etterhvert en problematisering også ved medborgerskap i det norske demokratiet, som gjør at forholdet mellom demokratiene kanskje ikke er så sort hvitt som først antatt. Kort fortalt opplevde vi at elevene fikk en utvidet og mer nyansert forståelse av medborgerskapsbegrepet, som nå også avveier subjektivt medlemskap, deltagelse og rettigheter som gjeldende.

Medborgerrollen

For å få en bred oppfatning av informantenes medborgerskapsforståelse, ble det videre interessant å kartlegge informantenes oppfatning av medborgerrollen. De fikk derfor spørsmål om hvilken rolle de mener borgerne i et demokrati har. Her hersket det en felles enighet om at borgerne har et personlig ansvar, spesielt gjennom å skulle følge lover og regler. Ën av informantene deler sine tanker rundt denne tematikken:

“Vi lever jo i et samfunn som er styrt av lover og regler, og det er jo en viktig del av samfunnet vårt, at det er lover og regler slik at samfunnet går rundt. Så hovedoppgaven til alle som bor i et land er å følge disse lovene, og for eksempel ikke kjøre over fartsgrensen, og ikke stjele eller drepe. Men det gjelder også normene til en viss grad, for at samfunnet skal gå rundt. Og det gjør det ikke hvis ingen på McDonald`s tømmer søpla si. Alle sånne småting er viktig, man har et ansvar der, for fellesskapets beste.”

Dette er en forståelse som ligner på det Westheimer og Kahne (2004) kaller en personlig ansvarlig medborger. Hovedsakelig er en slik medborger en person som opptrer ansvarlig i sitt samfunn, for eksempel ved å *“ikke kjøre over fartsgrensen”* eller *“ikke tømme søpla si på McDonald`s”*. Dette var en gjennomgående meningstendens blant informantene i forkant av prosjektet. Dette samsvarer med resultatene fra ICCS sin undersøkelse fra 2016. Den viste at når elever ble bedt om å verdsette ulike egenskaper som kjennetegner en god samfunnsborger, holdt de frem egenskaper som å ha respekt for regjeringen og følge loven som noe av det viktigste (Huang et al., 2017, s. 113).

I ett av intervjuene gjennomført i forkant av prosjektet ble denne diskusjonen tatt et steg videre, med et litt utvidet syn på borgernes rolle i demokratiet. Her gikk fokuset fra personlig ansvarlighet til et ansvar for å delta. Dette var ett av argumentene:

“Man må delta. Først og fremst ved å bruke stemmeretten sin. Selv om det er en enkel form for deltagelse, så har man et ansvar. Man kan i alle fall ikke klage hvis man ikke prøver å gjøre noe med det. Men man må også bidra til samfunnet. Jeg syns man bør ha innstillingen om å kunne gi, uten nødvendigvis å få noe direkte tilbake. Sann som med dugnader i nabolaget sitt for eksempel.”

Dette sitatet tilsier et syn på den gode medborgeren som en deltakende borger. Denne medborgeren deltar i samfunnsaker og samfunnsliv på det lokale og nasjonale plan, ved *“å bruke stemmeretten sin”*, som denne informanten refererer til. Tanken bak et slikt medborgerideal er at aktiv deltagelse fører til forandring (Westheimer & Kahne, 2004, s. 242). Som vi ser la informantene mye vekt på de formelle aspektene ved det å være en god medborger. Med andre ord var det fokus på å følge lover og regler, og å delta ved å benytte seg av stemmeretten sin.

En endret medborgerrolle

I løpet av prosjektet har informantene fått et innblikk i hvordan ting fungerer i et annet demokratisk samfunn enn det norske. De har erfart store økonomiske og sosiale forskjeller i det

rumenske demokratiet, spesielt når det gjelder diskriminering og ekskludering av en stor folkegruppe. Informantene reagerte også på den hierarkiske oppbyggingen av samfunnet generelt, hvor penger og utdanning er avgjørende for hvilke muligheter man har og får. Informantene opplevde i tillegg at andre stemmer ikke ble hørt i det rumenske samfunnet. Dette gjaldt især skoleelevene, og da spesielt jenter. Det kommer til uttrykk i dette utsagnet:

“De rumenske lærerne var veldig opptatte av å poengtere viktigheten av å være objektiv, og at elevene må få si sine meninger. Men da vi fikk være med i undervisningen var det som om lærerne satt på fasiten. De var veldig påståelige på hva som var rett, og meninger som ble betraktet som feil ble slått hardt ned på. Dette gjaldt spesielt jenter. Lærerne ga også alltid ansvaret til guttene, det så vi i flere situasjoner.”

Oppsummerende kan vi si at stemmer som ikke blir hørt var gjeldende for flere enn bare de rumenske sigøynerne, ifølge informantene selv. Etter å ha hørt deres erfaring med en hierarkisk struktur og stemmer som ikke ble hørt, var det i etterkant av utvekslingen spennende å høre om denne erfaringen har endret synet på medborgerrollen. En av informantene forteller:

“Det kan jo ikke være lett å utøve sine plikter og sitt ansvar hvis man ikke føler seg som en medborger, eller som en del av resten av samfunnet. Hvis jeg som nordmann hadde følt meg utenfor, så tror jeg det hadde vært vanskelig å deltatt i stor grad. Det er litt det samme som å forvente at et mobbeoffer skal stille seg i midten av en ring og ta ordet. Det må være en fortvilet situasjon for de som blir ekskludert, og som ikke føler seg hørt eller sett.”

En annen sier:

“Da Viken fylke ble en realitet, så ble jeg så skuffet. Jeg var veldig imot at det skulle skje, men som 16-åring så følte jeg ikke at jeg hadde noe jeg skulle sagt, eller noe jeg kunne gjøre for å påvirke situasjonen. Hvis det er sånn mange i Romania har det daglig, enten det er snakk om sigøynere eller skoleelever, eller mannen i gata som prøver å få seg en legetime, så skjønner jeg ikke hvordan de holder ut.”

Her ser vi at informantene uttrykker at det må være vanskelig å utøve sin medborgerrolle hvis *“man ikke føler seg som en medborger, eller som en del av resten av samfunnet”*. Det uttrykkes en medfølelse for de stemmene som ikke blir hørt, gjennom sitatet *“fortvilet situasjon”*. En av informantene prøver også å sette seg inn i situasjonen, og refererer til en hendelse i eget liv, hvor det ble kjent på en følelse av hjelpeløshet. Vi tolker med dette at informantene i utgangspunktet mener borgerne i et demokrati har en viss medborgerrolle, men at det for mange kan være vanskelig å utøve denne rollen, når man verken føler seg sett eller hørt. Ut i fra disse utsagnene oppfattet vi et forflyttet syn på medborgerrollen. En informant sier:

“Som nordmenn så er vår rolle først og fremst å respektere og stole på regjeringen. Og så må vi delta i demokratiet, spesielt gjennom å bruke stemmeretten vår. Men det virker jo ikke som at rumenerne stoler på systemet. Og mange av de føler seg ikke sett og hørt, så da utgår vel poenget med å bruke stemmeretten sin.”

En annen informant sier:

“Når man ser hvordan ting fungerer der nede, så innser man at det ikke er nok å bare følge lover og regler. Da må man gå et steg videre. Det samme gjelder jo for Norge. Hvis det sitter folk rundt omkring og føler seg utenfor og ekskludert, med en stemme som ikke blir hørt, så er det ikke nok å plukke opp søpla si på McDonald`s.”

I disse utsagnene kommer det frem flere interessante betraktninger. Først og fremst uttrykker informantene at rumenerne har andre roller enn norske medborgere, fordi ting fungerer på en annen måte i det rumenske demokratiet. Ifølge det første utsagnet har nordmenn et ansvar for å respektere og stole på regjeringen, samt delta i demokratiet, hovedsakelig gjennom stemmeretten. Informanten stiller derimot spørsmål til om dette også gjelder medborgerrollen i Romania, siden mange verken *“stoler på systemet”* eller *“føler seg sett og hørt”*. Dette tolker vi som at informanten mener at et demokrati ikke alltid fungerer på samme måte som i andre demokratier, og at borgerne i ett demokrati dermed kan ha andre roller enn i et annet. Med andre ord; en endret demokratiforståelse har ført til en endret forståelse av medborgerrollen. I neste utsagn merker vi oss informantens refleksjon over mangler og begrensninger ved det rumenske demokratiet, som

gjør at det da *“ikke er nok å følge lover og regler”*. Dette tolker vi som at informanten har beveget seg et steg videre i forståelsen av medborgerrollen. Et samfunn trenger personlig ansvarlige medborgere, som følger lover og plukker opp søpla si. Et demokratisk samfunn trenger i tillegg deltakende borgere, som jobber aktivt for å opprettholde og videreføre demokratiet, enten det er gjennom direkte deltagelse eller indirekte representasjon. Informantene fikk derimot inntrykk av at ingen i det rumenske samfunnet faktisk jobber mot inkludering og integrering. Dette førte til noen interessante bemerkelser:

“Man kan jo argumentere for at man i et samfunn må delta med å bruke stemmeretten sin, eller så kan man ikke klage. Men er det egentlig noe vits i å stemme, når det ikke finnes noen som faktisk ønsker å inkludere den ekskluderte gruppen? Når diskriminering og ekskludering skjer i så stor grad, så må man faktisk finne ut hvorfor det er sånn og prøve å gjøre noe med det. Jeg vet ikke hva løsningen skulle vært, men målet må være å integrere og inkludere alle i samfunnet, uansett bakgrunn, kjønn, etnisitet, hudfarge, bosted eller lønn.”

Dette tolker vi som en forståelse av den gode medborgeren som en rettferdighetsorientert medborger. Informanten sier at det ikke er nok med borgere som bruker stemmeretten sin; *“man må faktisk finne ut hvorfor det er sånn, og prøve å gjøre noe med det”*. Dette samsvarer med forståelsen av den rettferdighetsorienterte medborgeren, som prøver å analysere og forstå hvordan samspillet mellom sosiale, økonomiske og politiske krefter bidrar til å skape urettferdigheter i samfunnet. På den måten vil man kunne finne årsakene til sosiale problemer. Hvis vi knytter dette til mannen som tigger på gaten, så har vi gått fra å gi han mat, til å finne ut hvorfor han sitter på gata og sulter, samt prøve å finne en løsning på problemet. Selv om informanten har vanskelig for å sette ord på veien dit, uttrykkes målet eksplisitt; integrering og inkludering, uansett *“bakgrunn, kjønn, etnisitet, hudfarge, bosted eller lønn”*. Med andre ord viser dette at noen av informantene sin oppfatning av medborgerrollen har forflyttet seg, fra å innebære personlig ansvarlighet til å handle om problemløsning.

Oppsummering

For å besvare forskningsspørsmålet om *hva slags mening elevene legger i det å være demokratisk medborger*, vil vi trekke frem en utvidet og mer nyansert forståelse av medborgerskap. Før

prosjektet satte i gang hersket det en enighet blant informantene om at medborgerskap først og fremst handler om det å bo innenfor landets grenser og inneha et pass. Med andre ord ble medborgerskap hovedsakelig forstått som juridisk status, i form av et statsborgerskap. Implisitt tolket vi det som at informantene med en slik forståelse betraktet medborgerskap som inkludering, ikke diskriminering. I løpet av prosjektet har informantene derimot fått erfare at selv om man lever i et demokrati, kan mennesker diskrimineres og ekskluderes i stor grad. På bakgrunn av dette opplevde vi at informantene har lært at medborgerskap kan forstås som medlemskap, altså en distinksjon mellom hvem som er utenfor og innenfor gruppen, i dette tilfellet basert på etnisitet. Det var interessant å erfare en nyansert forståelse hos informantene, som reflekterte over at dette også gjelder for Norge; selv om man bor innenfor den norske grensen og har norsk statsborgerskap, så kan man føle seg utenfor demokratiet. Medborgerskap kan altså være subjektivt, ikke bare juridisk og formelt. Med andre ord er ikke det norske og det rumenske demokratiet så sort hvitt som først antatt av informantene. Når det gjelder medborgerrollen, ble den i utgangspunktet hovedsakelig beskrevet som det å skulle følge lover og regler. Etter å ha opplevd hvordan ting fungerer i et annet demokratisk samfunn enn det norske, sitter informantene igjen med en oppfatning om at personlig ansvar ikke er nok. Man har også et ansvar overfor fellesskapet når det gjelder aktiv deltagelse, og da et steg videre enn bare å benytte seg av stemmeretten sin. Informantene har sett at et demokratisk samfunn trenger problemløsende borgere, som går i dybden for å løse sosiale problemer. På bakgrunn av disse funnene oppleves informantenes medborgerskapsforståelse som utvidet og nyansert.

4.3 Politisk engasjement

Det siste aspektet ved elevenes læringserfaringer vi vil undersøke er; *Hva slags forhold har elevene til politisk engasjement og deltagelse?* Som de to foregående forskningsspørsmålene, ønsket vi en bred tilnærming til tematikken fra flere vinkler, da politisk engasjement kan innebære så mangt. Det er også verdt å nevne at både fagfornyelsen og prosjektet #IncluDem fordrer til aktiv deltagelse i demokratiet, som gjør det nyttig å forske på læringserfaringer knyttet til politisk engasjement og deltagelse.

Utveksling som begrunnelse for deltagelse

For å nærme oss denne tematikken, innledet vi med å spørre hvorfor informantene ønsket å delta i prosjektet. Funnene viser at det først og fremst var andre faktorer enn politisk engasjement som lå til grunn. En av informantene forteller:

“Jeg søkte fordi det er morsomt å dra på tur, jeg elsker å reise. Og jeg tror det blir kult å få oppleve Romania og en helt annen kultur liksom. Så skulle jeg egentlig på utveksling til USA, men det ble ikke noe av, så da tenkte jeg at dette ble en god plan B.”

En annen forteller:

“Jeg skjønnte ikke helt hva dette prosjektet handlet om, men det hørt ut som en kul opplevelse. Og med en gang jeg hørte at det innebar en utenlandstur, så ble jeg gira. Det er gøy å gjøre noe litt utenom det vanlige, og bli kjent med mange nye mennesker fra andre land og kulturer.”

Slik vi tolker informantenes begrunnelse for deltagelse, dreier det seg særlig om utvekslingen. Dette gjenspeiles i at informantene synes *“det er morsomt å dra på tur”*, og ble *“gira”* da det kom frem at prosjektet innebar en utenlandstur. I forbindelse med dette ble det lagt vekt på muligheten til å oppleve en annen kultur, samt det å få nye bekjenskaper både lokalt og internasjonalt, som insentiver for å delta. Disse utsagnene ga altså inntrykk av at selve den politiske prosessen med å utforme, gjennomføre og analysere en spørreundersøkelse, samt sette i gang ulike tiltak for problemløsning, ikke stod øverst på lista over faktorer som førte til motivasjon for deltagelse. Det kom heller ikke først i rekka da det ble snakk om forventninger til prosjektet, og hva elevene ønsket å få ut av deltagelsen. Også her var de gjennomgående faktorene reise og kultur, samt etablering av nye bekjenskaper, beskrevet med adjektiver som *“morsomt”*, *“kult”* og *“gøy”*.

Det var interessant å se at insentivene for å delta i et demokratisk prosjekt, først og fremst handlet om reise- og kulturopplevelser, samt å bli kjent med nye mennesker. Dette tolker vi som at selv om det faglige ikke spiller hovedrollen i begrunnelsene, har prosjektet lagt et godt grunnlag for å skape engasjement, gjennom å by på faktorer som elevene liker, interesserer seg for og gleder seg over.

Vi ønsket like fullt å undersøke elevenes faglige forventninger, og først etter å ha spurt oppfølgingsspørsmål, hvor trykket ble lagt på det faglige aspektet, fikk vi innblikk i informantenes tanker når det gjaldt politiske siktemål ved sin deltakelse. Noen av disse tankene kommer frem i flere av elevenes utsagn. En elev forteller:

“Deltagelse i prosjektet kan vise at endring er mulig, og det er kult at prosjektet gir oss elever mulighet til å føle oss litt voksne, og å gjøre noe som er viktig ved å bidra til å gjøre en forskjell. Det er godt å gjøre noe for andre for en gangs skyld, fremfor å bare tenke på seg selv.”

En annen elev sier:

“Jeg forventer å lære mer om politikk gjennom å være med på å lage en spørreundersøkelse, og finne på tiltak som skal settes ut i livet. Og kanskje vi får se forskjeller innad eller mellom landene også, når det gjelder hvordan ting fungerer, sånn når det kommer til styreformene for eksempel.”

Disse utsagnene viser faglige forventninger til prosjektet. Begge informantene understreker det å gjøre en *“forskjell”* og bidra til *“endring”* som meningsfullt. Det blir også uttrykt forventninger om å skulle lære mer om politikk gjennom å delta aktivt i demokratiske prosesser. Når informanten forventer å få et innblikk i hvordan *“ting fungerer”*, så tolker vi det som at det refereres til det politiske systemet. Dette ved at informanten nevner *“styreformene”* som eksempel, når det uttrykkes en forventning om kanskje å *“få se forskjeller innad eller mellom landene”*. Oppsummerende kan man si at de politiske ambisjonene hos informantene var til stede, men de ble overskygget av spenningen rundt det å utveksle til et annet land. De politiske aspektene så derimot ut til å samsvare med prosjektbeskrivelsen til #IncluDem innledningsvis, hvor det ble redegjort for hensikten med deltakelse i prosjektet. Blant annet skal deltakerne få se hvordan det politiske systemet fungerer og hvilke muligheter det gir. Det skal også bidra til en opplevelse av at endring er mulig, og gi kunnskap om hvordan man skal gå frem for at dette skal kunne skje.

Politikk som noe institusjonelt

Som en del av undersøkelsen kartla vi det politiske engasjementet blant informantene i forkant av prosjektet. Dette for å se om informantenes læringserfaringer påvirker synet på eller motivasjonen til politisk engasjement i tiden etter prosjektet. En informant forteller:

“Jeg er ikke så interessert og engasjert i politikk. Ingen av fagene jeg har på skolen har noe med politikk å gjøre. Og mesteparten av tiden min går til skole; jeg er veldig opptatt av å gjøre det bra der. Så jeg har ikke så mye tid til overs til å melde meg inn i ungdomspartier og sånn. Jeg kan se noe i sosiale medier eller på TV som jeg synes er interessant, men jeg bruker ikke mye av tiden min på å lese eller snakke med andre om det.”

En annen informant sier:

“Jeg har ikke noe særlig forhold til politikk. Jeg gidder liksom ikke å bry meg, jeg føler at det er viktigere for politikerne å snakke høyt og overgå andre, enn å faktisk argumentere godt for hva man står for. Jeg vet heller ikke hva alle partiene står for liksom, og må virkelig lese meg opp når jeg en gang skal stemme ved valg.”

Disse utsagnene ble uttalt av informanter som ikke anså seg selv som politisk engasjerte. Sitatene “ikke så interessert og engasjert”, “ikke noe særlig forhold til det” og “gidder ikke å bry meg” understreker dette. Det som var interessant i denne forbindelsen var at når elevene snakket om sitt politiske engasjement, så var dette fullt og helt rettet mot de formelle aspektene ved demokratiet, nemlig politiske partier og avstemning ved valg. Informanten refererer altså til “*politikkerne*” og “*partiene*”, og at det ikke finnes tid til overs til å “*melde seg inn i ungdomspartier og sånn*”.

Da vi spurte informantene mer utdypende om politisk engasjement i tilknytning til skolen, kom det derimot frem ulike ting elevene hadde deltatt og engasjert seg i. Men de viste en usikkerhet når det gjaldt å betrakte dette som politikk. Det fortelles fra to hold:

“Jeg har jo vært elevrådsleder på ungdomsskolen da, og er i elevrådet på skolen nå. Der stemmer vi jo på ting og sånn, så man kan vel kanskje si at det handler om politikk. Så da deltar jeg jo litt i demokratiet på skolen i alle fall.”

“Vi har jo et prosjekt på skolen som heter Skolelyset, som går ut på å samle inn penger til psykisk utviklingshemmede, sånn at de får like muligheter som alle andre. Så det er jo på en måte politikk.”

Som vi ser deltar flere av informantene på politiske arenaer, enten det er gjennom elevråd eller skoleprosjekter. Men det rommer en usikkerhet rundt deltagelsen, når elevene med en usikker undertone tilføyer *“det er jo på en måte politikk”* og *“man kan vel kanskje si at det handler om politikk”* til utsagnene sine. Vi tolker derfor at det er en usikkerhet rundt hva begrepet politikk innebærer. To andre informanter satte også spørsmålsteget ved om bøssebæring og klimastreik gjør seg gjeldende som politisk deltagelse, gjennom uttalelser som: *“Jeg har vært bøssebærer for Lyons da, jeg vet ikke om det teller jeg?”* og: *“Jeg var med på klima-streiken, teller det?”*.

Videre spurte vi oppfølgingsspørsmål om noen hadde kjøpt, eventuelt boikottet visse produkter av eksempelvis miljømessige, politiske eller moralske hensyn. Det ble også forespurt om noen hadde kommentert egne meninger på sosiale medier, eller gitt penger til prosjekter og organisasjoner i forbindelse med bursdager på Facebook. Her kom det enda flere kort på bordet, og noen av informantene uttalte blant annet at de *“ikke spiser kjøtt”*, og *“forsøker å handle brukte klær”*. En tredje informant var tilsynelatende opptatt av miljø og nevnte blant annet kildesortering, veganisme og bruk av sykkel fremfor kollektivtransport. Det ble også referert tilbake til kommunesammenslåingen, hvor den ene informanten forteller at *“..jeg var veldig imot at det skulle skje”*. Dette er et eksempel på at selv om man ikke handler, så viser informanten en mening om det som skjer rundt en. Da informantene innså at dette også handler om politisk engasjement og deltagelse viste flere av dem antydninger til aha-opplevelse. Det var med andre ord et interessant funn at informantene var politisk engasjert og deltakende i høyere grad enn først antatt.

Politisk passivitet

Videre var det også interessant å høre informantenes tanker rundt politisk passivitet, både når det gjelder dem selv og sine medmennesker. Da ga de fleste uttrykk for at det finnes en norsk bortskjemthet, som gjør at folk ikke kjenner på behovet for å måtte bry og engasjere seg. En av informantene deler sine tanker om dette:

“Jeg tror grunnen til at mange i Norge ikke engasjerer seg politisk er at nordmenn har det for godt. De trenger liksom ikke å bry seg. Det gjelder i alle fall for meg. Jeg møter ikke noe motstand i hverdagen, som gjør at jeg virkelig får kjent på at det trengs en endring. I tillegg så tror jeg at mange tenker at det ikke blir så stor forskjell, uansett hvilke partier som styrer landet.”

En annen informant utdyper:

“Enig. Jeg tror folk ikke gidder å bry seg fordi man har det så godt. Norske politikere har jo luksusproblemer å stri med. Det ser vi når hovedoverskriften på VG handler om bompenger. Det viser at vi ikke har så mye motstand i Norge. Og da utgjør det ikke så stor forskjell hvem som vinner valget, og hvem som styrer landet. Jeg har ikke akkurat merket noe forskjell fra Jens til Erna, liksom.”

To gjennomgående meningstendenser ser ut til å være gjeldende her, og begge handler om legitimeringen av manglende politisk engasjement og deltagelse. Den ene tilsier at nordmenn har det for godt. Informantene beskriver at de selv og folk flest *“ikke møter noe motstand”* og refererer til de norske politikerne som strir med *“luksusproblemer”*. Den andre tendensen handler om at det ikke er avgjørende hvem som styrer landet. Vi tolker at det stilles spørsmålstegn til om stemmeretten faktisk er nødvendig å benytte seg av. Det gjenspeiles av at det ikke utgjør *“så stor forskjell hvem som vinner valget”*, og at informanten ikke har *“merket noe forskjell fra Jens til Erna”*.

En bredere europeisk trend innebærer nedgang i valgdeltagelse og samfunnsengasjement. Politisk passivitet kan ha sammenheng med endringer i samfunnsstrukturer, slik som globalisering, migrasjon, teknologi, samfunnsmessig stabilitet og polarisering av politikken. I dette tilfellet er

det samfunnsmessig stabilitet som gjør seg gjeldende. Det moderne demokratiet og all den velferden som folk opplever, gjør borgerne passive i den forstand at de ikke ser noe behov for å være politisk aktiv (Amnå og Ekman, 2014). Disse trendene samsvarer med informantenes uttalelser, som argumenterer for at nordmenn er bortskjemte, og dermed ikke kjenner på behovet for å engasjere seg politisk. Informantene inkluderer også seg selv i denne passive innstillingen til demokratisk deltagelse. For det rommet en felles enighet blant informantene om at de skulle benytte seg av stemmeretten sin når den tid kom. Dette virket som en selvfølge for alle, eksemplifisert i utsagn som; *“ja, jeg skal selvfølgelig stemme”*, og *“jeg har alltid tenkt at jeg skal bruke stemmeretten min den dagen jeg blir myndig”*. Men da informantene ble spurt om å begrunne hvorfor de ønsker å bruke stemmeretten sin, var det derimot mindre selvfølgelige svar. I denne diskusjonen fulgte det noen utsagn som er verdt å peke ut. Ett av disse er:

“...altså, misforstå meg rett, jeg skal jo bruke stemmeretten min, men det er vel mest fordi jeg kjenner på en forventning fra andre enn meg selv; at når jeg blir 18, så er det en av de tingene man må gjøre. For å være ærlig, så er det ikke det jeg tenker over og gleder meg mest til ved å fylle 18. Men det er vel politisk korrekt å si at jeg skal bruke stemmeretten min.”

To andre informanter sier seg enige i denne påstanden:

“Ja, jeg er litt enig. Foreldre, og lærere på skolen, eller folk i media har en tendens til å si at det er viktig å stemme. Så jeg kjenner jo absolutt på en forventning fra andre. Men jeg vil jo ikke stemme noe bare for å stemme. Og det er jo det jeg kommer til å gjøre hvis jeg ikke leser meg opp først. Så er spørsmålet hvor man skal få kunnskapen om hva man skal stemme da. Det er jeg litt usikker på. Man får vel ta valgomaten eller noe.”

“Nei, jeg vet heller ikke hva jeg skal stemme på. Jeg vet bare at jeg skal stemme den dagen jeg kan stemme. Eller så kan man fort bli sett på som en som ikke bryr seg, og det vil jeg helst unngå.”

Sitatene viser først og fremst en felles enighet blant informantene om å bruke stemmeretten sin. Informantene har derimot ingen klar formening om hva de skal stemme. Det spekuleres også i

hvordan man skal opparbeide seg den kunnskapen som skal til for å danne seg et politisk ståsted. For det andre er det interessant å høre informantenes begrunnelser om hvorfor de ønsker å stemme. Her refereres det til “*forventninger fra andre enn dem selv*”, i form av foreldre, lærere og stemmer i media som oppfordrer til å delta i demokratiet. Her virker det med andre ord som at insentivet for å stemme ikke er viktigheten av å delta, og det å ivareta demokratiet. Motivasjonen ligger derimot i at man ikke ønsker å “*bli sett på som en som ikke bryr seg*”. Vi tolker dette som at motivasjonen for å bruke stemmeretten ikke kommer innenfra. Det er altså snakk om en ytre motivasjon, i form av forventninger fra samfunnet, foresatte, institusjoner og medmennesker. Videre skal vi analysere svarene fra siste intervjurunde, og se om læringserfaringer fra prosjektet har påvirket forholdet informantene har til politisk engasjement og deltagelse.

Etter prosjektet: indre motivasjon og en affektiv dimensjon

Som vi har sett søkte informantene om deltakelse i prosjektet hovedsakelig på bakgrunn av ønsket om å reise, møte nye mennesker og få oppleve en ny kultur. Det var også utvekslingen som stod i fokus da det ble snakk om forventninger til prosjektet. I siste intervju ble informantene spurt om prosjektet har levd opp til disse forventningene, og da var svaret et klart ja. En informant forteller:

“Det var en veldig fin tur, og jeg angrer ikke på at jeg ble med. Vi møtte mange hyggelige mennesker der nede, og det var spennende å bo hjemme hos en vertsfamilie jeg aldri har møtt før. Da ble vi virkelig godt kjent, både med dem og med den rumenske kulturen.”

Informanten sier her at utvekslingen har vært bra. Dette samsvarer med det en annen beskriver; “*Det var en helt fantastisk tur. Vi har vært heldige som har fått muligheten til å oppleve en annen kultur og møte så mange nye mennesker.*”. De hadde mye spennende å fortelle, og sosialt sett levde utvekslingen opp til forventningene. Da vi spurte informantene om dette også gjaldt de faglige forventningene, var svaret noe annerledes. En av dem sier:

“Faglig sett så har nok ikke prosjektet helt levd opp til forventningene. Vi har ikke jobbet så mye med problemstillingen som jeg trodde vi skulle gjøre. Og i Romania jobbet vi bare med det en dag, i noen få timer. Da satt vi i grupper og diskuterte noen oppgaver, og det var veldig lærerikt.

Vi skulle gjort mer av det. Ellers følte det bare ut som en sosial ferietur til Romania, med sightseeing og nye bekjenskaper.”

En annen informant forteller om det faglige i forbindelse med utvekslingen:

“Uttekslingen la mest vekt på det sosiale, og sightseeing. De ville veldig gjerne vise frem landet og kulturen. Så vi jobbet ganske lite med prosjektet der nede, mye mindre enn jeg forventet i alle fall. Det var mer fokus på å vise Romania fra sin beste side.”

Det rådet en oppfatning blant informantene om at den faglige delen av prosjektet fikk mindre oppmerksomhet enn forventet, både hjemme i Norge og på utvekslingen. Vi tolket derimot at dette var noe informantene ikke hadde så mye imot, da insentivene for deltagelse faktisk handlet om å reise, og bli kjent med en ny kultur og nye mennesker. Med dette i bakhodet ble det svært interessant å undersøke hvorvidt deltakelse i prosjektet har ført til et endret forhold mellom informantene og politisk engasjement og deltagelse. Informantene ble spurt hva de sitter igjen med etter prosjektet, og her kom det frem mye interessant. En elev sier:

“Jeg tar med meg mange erfaringer fra det jeg har sett og opplevd. Blant annet så har jeg lært at jeg ikke må ta demokratiet for gitt. Når man opplever et demokrati som ikke har kommet så langt som her i Norge, så tar man det mer seriøst, og man forstår viktigheten. Det er dyrebart å ta vare på det gode, norske demokratiet. Så da må jeg bidra.”

Informanten uttrykker her en takknemlighet over å være en del av det norske demokratiet, og at det ikke må tas for gitt. En slik forståelse samsvarer med fagfornyelsen, som sier at gjennom arbeidet med temaet demokrati og medborgerskap skal elevene lære hvorfor demokratiet ikke kan tas for gitt, og at det må vedlikeholdes og utvikles (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette er interessant, når informantene uttrykker at de har arbeidet mindre med problemstillingen enn de forventet på forhånd. På tross av dette, viser informantene en takknemlighet og en bevisstgjøring rundt viktigheten av et velfungerende demokrati. Vi tolker dette som at informantene har lært mye bare av det å være på utveksling, gjennom å bli kjent med kulturen, menneskene og hvordan ting fungerer i det gitte samfunnet. Det å utvide klasserommet ved bruk av utveksling som

læringsarena har altså nyansert temaet ved å gi et nytt perspektiv på det kjente (jf. Frøyland, 2010).

Videre sier informanten at han eller hun må *“bidra”*. Blant flere av informantene handlet dette hovedsakelig om det å skulle benytte stemmeretten sin når den dagen kommer. En elev forteller:

“Jeg har blitt veldig gira på å bruke stemmeretten min nå. Det var jeg før også, men på en annen måte nå. Vi har liksom sett et demokrati som ikke helt fungerer i praksis, så det er viktig å sette pris på det demokratiet vi har, og forsikre oss om at det fortsetter å være som det er. Det er ingenting som tilsier at vårt demokrati ikke kan bli sånn som det rumenske.”

En annen elev deler sine erfaringer:

“Det var så mange stemmer som ikke ble hørt i Romania. Det var ikke bare sigøynerne. Elevene for eksempel. Det var ingen elevråd for eksempel. Og i timene var det liksom ikke lov til å ha en annen mening enn læreren. Da ble man irettesatt. Dette gjør jo at jeg blir mer motivert til å bruke stemmeretten min, jeg kan tydeligvis ikke ta det for gitt at stemmen min blir hørt, liksom.”

Informantene var innstilte på å bruke stemmeretten sin før prosjektet. Det er de fortsatt, men nå i større grad og *“på en annen måte”*. Nå legger informantene vekt på at de er *“gira”* og *“motiverte”* for å stemme. Det begrunner de ut ifra erfaringer de gjorde seg med demokratiet i Romania, som ifølge dem *“ikke helt fungerer i praksis”*. Nå legger de altså andre forklaringer til grunn enn at det forventes av samfunnet, som at man må sette pris på og ikke ta det norske demokratiet for gitt, og forsikre seg om at det fortsetter å være som det er. Dette tolker vi som at insentivet for å benytte seg av stemmeretten sin har endret seg fra å hovedsakelig være ytre motivert, til å handle om motivasjon som kommer innenfra. Det har beveget seg fra en motivasjon hvor eksterne faktorer som belønning og straff gjør seg gjeldende, til en motivasjon hvor aktiviteten i seg selv er en belønning (jf. Woolfolk, 2004, s. 275). Det å bruke stemmeretten sees ikke lenger på som bare politisk korrekt, men også et personlig ønske. Informantene har nå sett med egne øyne og kjent det på kroppen, at man må bidra. I den forbindelse pekte en av informantene på noe interessant:

“Det blir jo litt sånn som vi snakket om i forrige intervju, at vi har det så bra, vi trenger ikke å bry oss så mye. Men når vi nå har hørt historier og sett ting som diskriminering og ekskludering med egne øyne, så blir man jo engasjert. Jeg tror følelser må bli vekka for at man skal kunne bry seg. Det samme gjelder jo for eksempel klimakrisen; jeg har satt meg veldig inn i den, og sett filmer og dokumentarer, og virkelig skjønt at det er en krise. Det gjør at jeg blir veldig engasjert.”

En annen informant sier seg enig i dette:

“Ja, det er jeg veldig enig i. Vi har jo sett store forskjeller, både innad i Romania, og mellom Norge og Romania. Og slike forskjeller, eller kontraster, gjør jo at vi kjenner på veldig mange følelser, som for eksempel empati, sinne, frustrasjon og forundring. Og det engasjerer og får oss til å ville bidra mer for å bedre situasjonen.”

Her ser vi at det blir lagt trykk på å “vekke følelser”. Når følelser som “*empati, sinne, frustrasjon og forundring*” blir involvert, skaper det engasjement. Etter disse sitatene kom flere av informantene på banen med samme mening. Det ble blant annet referert til pels- og kjøttindustrien, eller flyktningskrisen i Hellas, som det har vært mye fokus på i media siste årene. Det ble blant annet nevnt at det “*ikke er før media poster videoer av dyr som blir mishandlet, eller bilder av døde barn på en strand, at man virkelig kjenner et behov for å bry seg*”. Det ble også argumentert for at det er “*noe annet å lese om fattige barn i Afrika, enn å dra nedover på et besøk til slummen hvor man får et ansikt på fattigdommen.*” Det er da følelsene blir vekket, og det skaper engasjement. Det å spille på det affektive har vist seg å være betydningsfullt for å skape engasjement. Wood, Taylor, Atkins, & Johnston (2018) peker på viktigheten av læring gjennom de affektive domenene for å skape aktive medborgere. Emosjoner spiller altså en viktig rolle når det kommer til engasjement og deltagelse, og vellykket undervisning har en klar affektiv dimensjon. Det er også dette Dewey utlyser når han snakker om demokratisk medborgerskap som en livsform. En tilknytning til elevenes livsverden må utstråles i demokratiopplæringen. Om ikke vil det føles fjernt og fremmed. Vi tolker altså at informanten begrunner politisk passivitet med et “ut av syne, ut av sinn”-perspektiv. Det at man “*har det så bra*”, og ikke ser og opplever noe

som vekker følelser eller kan knyttes til sin livsverden, kan være en forklaring på begrenset, politisk engasjement.

Politikk: mer enn bare partier og organisasjoner

Nylig så vi at informantenes motivasjon for å stemme ved valg har økt etter deltagelse i prosjektet. Videre ble informantene spurt om deltakelsen har endret syn på eller motivasjon for politisk engasjement, utover det å benytte seg av stemmeretten sin. En elev forteller:

“Motivasjonen har absolutt steget. Ikke sånn at jeg nødvendigvis trenger eller kjenner behovet for å melde meg inn i et politisk ungdomsparti med det samme, men bare det å bry meg mer, gjennom kanskje å gi penger til prosjekter og lignende. Eller kanskje være litt mer bevisst på hvor jeg handler klærne mine. Ikke minst må jeg si hva jeg mener, og slutte å bry meg om at mange mener at det er teit å ha en mening.”

En annen sier:

“Jeg har blitt mer gira på å delta i Skolelyset, det prosjektet på skolen hvor vi samler inn penger til psykisk utviklingshemmede i Romania. Nå har jeg sett med egne øyne hvor lite tilpasset det er for dem i Romania. Da blir det enklere å engasjere seg.”

Her ser vi at informantene har fått en økt motivasjon til politisk engasjement. Det handler ikke nødvendigvis bare om å melde seg inn i ungdomspartier eller organisasjoner, men om det å “bry seg mer”, og å “tenke kritisk”, for eksempel gjennom å tenke over hvor man handler klær. Vi tolker at disse informantene har fått en endret oppfatning av politikk, som omhandler mer enn bare medlemskap i politiske partier og organisasjoner. Politisk engasjement kan også innebære det å gi eller samle inn penger, eller ta bevisste valg i hverdagen. I siste utsagn legger også informanten til at det er viktig å si sin mening om ting. Politisk engasjement kan også innebære å snakke om politikk, det handler ikke bare om å drive med politikk; *doing politics versus talking about politics* (jf. Mathè, 2017, s. 15). På bakgrunn av dette kan vi stille spørsmål til om elevene har tilegnet seg det som skal til gjennom prosjektet, for at de er flyttet fra å lære om demokratisk deltagelse til at de lærer for demokratisk deltagelse. Med andre ord om deres demokratiske

beredskap har blitt aktivert. Dette ser vi også tegn til når en av informantene snakker om ekskludering i Norge:

“...og det finnes sikkert ekskluderte grupper i Norge også, eller mennesker som føler seg utenfor demokratiet på en eller annen måte, selv om de formelt sett er en del av det. Jeg skal prøve å legge merke til dem, og bry meg mer. Vise at jeg ser dem liksom.”

Informanten viser her et ønske om å bidra til inkludering; en viktig demokratisk verdi. Det handler altså ikke bare om å engasjere seg gjennom formelt medlemskap i partier og organisasjoner, men om å engasjere seg i sine medmennesker, gjennom demokratiske ferdigheter og verdier. Dette knytter vi opp imot medborgerskapsforståelse; medborgerrollen kan handle om det å være et godt menneske overfor sine medmennesker, det handler ikke bare om å respektere loven og stemme ved valg. I tillegg kan man trekke tråder til demokratiforståelsen, og særlig den siste av de fire fortolkningstradisjonene. Demokrati er ikke bare noe institusjonelt, det handler om en måte å leve på, gjennom et felles verdigrunnlag (Stray, 2011).

Ut ifra informantenes utsagn og vår tolkning virker det som at informantene har fått et endret syn på og økt motivasjon til politisk engasjement og deltakelse. Dette på tross av at den faglige delen av prosjektet har blitt mindre vektlagt enn forventet. En informant deler noen tanker, som kan gi en forklaring på det:

“Vi jobbet jo ikke så mye med prosjektet da vi var i Romania, og det var jo litt rart. Men vi lærte ekstremt mye av bare å være der nede, se hvordan ting fungerte og snakke med folk. Så jeg har nok lært at man ikke bare kan sitte på en skolebenk og lese om ulike land og styresett. Vi må jo det også, men vi trenger å se ting med egne øyne, og kjenne det på kroppen.”

Informanten reflekterer her over hvilke læringserfaringer utvekslingen har gitt, på tross av at de har jobbet mindre med det faglige rundt prosjektet enn forventet. Selv om informanten ser verdien av å sitte på skolebenken og lese om ulike land og styresett, så tolker vi det som at det er mye god læring i det å oppleve hvordan ting fungerer i et annet demokrati enn det norske, gjennom å *“se ting med egne øyne og kjenne det på kroppen”*. Informanten knytter altså teori og

praksis sammen, noe som kan være en effekt av å ta i bruk læringsarenaer utenfor skolen. Mennesker har flere intelligenser, og gjennom å spre undervisningen inn i så mange kanaler som mulig, kan det bidra til å sette kunnskap inn i en relevant kontekst og styrke sammenhengen mellom teori og praksis (Frøyland, 2010).

Ønsker for demokratiopplæringen

Nå som vi har sett hvordan informantene har fått endret syn på og økt motivasjon til politisk engasjement og deltagelse, er det interessant å undersøke informantenes refleksjoner rundt demokratimandatet i fremtidens skole. Demokratiopplæringen i fremtiden skal stimulere elevene til å bli aktive medborgere, og gi dem kompetanse til å delta i videreutviklingen av demokratiet i Norge (Kunnskapsdepartementet, 2017). Med andre ord skal politisk engasjement og deltagelse være en sentral del av fremtidens demokratiopplæring. Mot slutten av prosjektdeltagelsen var det flere av informantene som hadde gjort seg opp noen tanker angående dette. En av dem sier:

“Vi trenger å lære mer hvordan vi passer inn i det store bildet, og hvordan det påvirker oss, med relevante eksempler fra hverdagen som vi møter på. Vi lærer for eksempel at stemmeretten gjelder fra fylte 18 år, men vi trenger å vite hvorfor det er viktig for oss å stemme, og ikke minst hvordan vi stemmer. Jeg aner i alle fall ikke hvordan det gjøres.”

En annen informant forteller:

“Jeg ønsker å lære mer enn bare å lese om demokrati i en lærebok. Altså, vi skal ikke droppe læreboka, det er nok viktig å ha den kunnskapen i bunn. Men det er like viktig å bruke denne kunnskapen til noe, vise oss at det er nyttig å kunne noe om akkurat dette, og at vi får bruk for det i det store bildet.”

Her ser vi at elevene har et ønske om at demokratiopplæringen skal ta et steg videre enn bare opplæring om demokratiet, hvor man lærer hvordan det politiske systemet i Norge er bygget opp og fungerer. Informantenes utsagn om at de *“trenger å lære hvordan vi passer inn i det hele, med relevante eksempler fra hverdagen som vi møter på.”* viser viktigheten av å ta utgangspunkt i elevenes livsverden. Eller så blir det som Dewey (2005) sier; fjernt og fremmed. Dette

understreker også den andre informanten når han eller hun uttrykker et ønske om å *“kunne bruke kunnskapen til noe”*. Det virker som at elevene ønsker seg en tilnærming som tar utgangspunkt i deres livsverden. En tredje informant uttrykker også dette:

“Ingen kan tvinge oss til å være engasjerte. Men for eksempel det å være med på debatter, og prøve å få oss til å danne oss en mening, eller ta et standpunkt. Eller hvis lærerne legger frem en problemstilling, så må vi bestemme oss for om vi er enige eller uenige i påstanden. Ved å gjøre sånn så får vi kjenne ting på kroppen. Og som sagt, så mener jeg at følelser er viktig for at læring skal skje.”

Her ser vi også et ønske om at demokratiopplæringen skal foregå utover bare det å lære om demokratiet. Man må legge opp til at elevene *“kjenner det på kroppen”*. Vi tolker at informanten tenker i retning av en deltakerstyrt undervisning, hvor aktiv deltagelse gjør seg gjeldende, gjennom for eksempel å være med på debatter, danne seg en mening og ta et standpunkt. Aspektet *“følelser”*, blir også her nevnt som viktig.

Når det gjelder demokratiopplæringen i skolen handlet det i første intervju mer om mangler og begrensninger i demokratiopplæringen. Det var vanskelig for informantene å beskrive faktiske ønsker og behov, grunnet manglende kunnskap om hva som skal læres. Det ser ut til at deltagelse i prosjektet i større grad har gitt informantene evnen til å sette ord på hva demokratiopplæringen bør inneholde. I den forbindelse ble også informantene spurt hvorvidt dette prosjektet er en god måte å stimulere elever til å bli aktive, engasjerte og deltakende medborgere. Med andre ord om prosjektet bidrar til demokratiopplæring. Her var det en felles enighet blant informantene, og svarene baserer seg på erfaringer informantene har gjort seg i prosjektet. En forteller:

“Prosjektet er absolutt en god måte å drive demokratiopplæring på. Spesielt gjennom det å dra til et annet land og få se ting med egne øyne. Jeg føler jeg har fått nye perspektiver og meninger, jeg er mer takknemlig over å bo i Norge, og jeg har fått mer motivasjon til det å engasjere meg politisk. Altså, jeg skjønner at ikke alle skoleklasser kan dra til utlandet, det er sikkert ganske dyrt og krevende å få til. Men man kan jo for eksempel drive utveksling over nett, med skoler og

elever fra ulike steder rundt om i verden. Så kan man fortelle hverandre hvordan ting fungerer og blir gjort i de ulike landene.”

En annen forteller:

“Vi trenger å lære demokrati i praksis, ikke bare i teorien. Og det er nettopp det vi har gjort gjennom dette prosjektet. Vi har en del kunnskap om demokrati i bunn. Så har vi tatt steget ut av klasserommet, og brukt denne kunnskapen i praksis, gjennom å ta del i demokratiske prosesser, og ikke minst oppleve hvordan ting fungerer i et annet demokrati enn det norske. Da har vi fått et nyansert blikk på demokrati. Og jeg tror jeg snakker på alles vegne når jeg sier dette.”

Her blir det lagt vekt på det “å ta steget ut fra klasserommet”, “bruke kunnskapen i praksis” og få et nytt perspektiv på demokrati. Det å vekke følelser gjennom å “se ting med egne øyne” ser ut til å være en avgjørende faktor. Igjen er det utvekslingen som står i sentrum, og det reflekteres over hvorvidt dette ikke lar seg gjøre for alle skoleklasser rundt om i landet. Det foreslås derimot “å drive utveksling over nett”. Dette tolker vi som at informantene betrakter utvekslingen som avgjørende for sine læringserfaringer i prosjektet, og at det ønskes at flere får oppleve og lære det samme som disse informantene har.

Oppsummering

I dette delkapittelet har vi forsøkt å besvare forskningsspørsmålet; *hva slags forhold har informantene til politisk engasjement og deltakelse?* Som vi har sett så var det de sosiale faktorene som stod i fokus da informantene søkte om deltakelse i prosjektet. Dette gjaldt det å reise, oppleve en ny kultur og få nye bekjentskaper. De faglige forventningene kom til syne ved et dypere dykk, hvor det ble nevnt muligheten til å kunne bidra til endring og lære mer om politikk gjennom aktiv deltagelse i demokratiske prosesser.

Vi kartla informantenes politiske engasjement i forkant av prosjektet. Et funn var at informantene betraktet politikk som noe formelt, i form av medlemskap i ungdomspartier og organisasjoner. Her er vi tilbake til den representative demokratiforståelsen informantene ser ut til å inneha. Ved å grave litt dypere, oppdaget vi etterhvert at informantene engasjerte seg politisk i høyere grad

enn først antatt. Dette grunnet tvil og usikkerhet rundt hva politikk egentlig innebærer. Videre ble det diskutert legitimering av politisk passivitet, og det ble argumentert ut ifra at man generelt sett ikke trenger å bry seg, fordi man har det for godt. De var derimot alle enige om å skulle benytte seg av stemmeretten når den tid kommer, selv om dette ble ansett som en samfunnsplikt, ikke et personlig ønske.

Etter deltakelse i prosjektet ga flere av informantene uttrykk for økt motivasjon til å engasjere seg politisk. Det handlet derimot ikke nødvendigvis om å melde seg inn i partier og organisasjoner. Nå lå fokuset på å bidra, bry seg, inkludere og å være et godt medmenneske. Det ble tolket i en retning av at politikk nå forstås som mer enn noe institusjonelt og formelt. Det å stemme ved valg hadde også for flere av informantene gått fra å handle om en ytre motivasjon, til en motivasjon som kommer innenfra. Dette fordi de har sett viktigheten av å ivareta og opprettholde det norske, tilsynelatende velfungerende demokratiet. Selv om informantene i siste intervju sa de har jobbet mindre med det faglige enn forventet, så ga de uttrykk for at de har lært mye, og har endret synet på og økt motivasjonen til politisk engasjement og deltakelse. Vi tolker at dette kan begrunnes av læringserfaringene man får av å ta steget ut av klasserommet og reise til et annet land. Det at følelser må bli vekket for at man skal engasjere seg har vært en gjennomgående tendens.

4.4 Oppsummering

I dette analysekapittelet har vi gjennom fokus på første del av problemstillingen “*hvilke læringserfaringer gjør elevene seg i Erasmus+ prosjektet #IncluDem?*” undersøkt hvordan ny mening har blitt skapt gjennom prosjektet. Vi har konsentrert oss om tre aspekter når det kommer til informantenes forståelse, av henholdsvis demokrati som fenomen, medborgerskap og politisk engasjement og deltagelse.

Analysen vi gjorde i forbindelse med informantenes forståelse av demokrati som fenomen hadde klare fellesnevner. Før prosjektets start hersket det en forståelse av det representative demokratiet, med fokus på den formelle delen. Videre beskrev informantene en følelse av usikkerhet, samt begrenset og lite kunnskap. Denne forståelsen så ut til å bli mer nyansert og utvidet gjennom deltagelse i prosjektet. Forståelsen rommer nå flere aspekter ved demokratiet, og

fokuserer på demokratiet som ideal. Dette i motsetning til en forståelse av demokrati som tok utgangspunkt i den norske strukturen, politikken og organiseringen. I tillegg har det blitt vist til forbedring av demokratiske ferdigheter gjennom deltagelse i prosjektet, selv om informantene selv ikke var så bevisste på at dette kan forstås som en sentral del av demokratiopplæringen. Hva slags mening elevene legger i det å være demokratisk medborger så også ut til å bli utvidet og nyansert gjennom deltakelsen. Forståelsen beveget seg fra en juridisk status, som innebærer et statsborgerskap, til en refleksjon over medlemskap som noe subjektivt. Det ble også vist til en forståelse av medborgerskap som rettigheter og deltagelse, hvor det foreligger en spenning mellom medborgerskap som aktiv rolle versus passiv status. Til slutt så vi også hvordan prosjektet har gitt informantene et endret syn på og økt motivasjon til å engasjere seg politisk. Dette hovedsakelig gjennom en utvidet forståelse av politikk, samt en forflyttet motivasjon til å benytte seg av stemmeretten sin; fra å begrunnes i ytre faktorer handler det nå i større grad om en motivasjon som kommer innenfra.

Analysekapittelet vil danne utgangspunkt for videre drøfting av problemstillingens andre del; *på hvilken måte kan prosjektet bidra til demokratiopplæring?* I denne delen vil vi fokusere på drøfting av resultatene fra analysen, samt at analyse og drøfting kobles sammen, i lys av oppgavens teoretiske rammeverk.

5. Drøfting

I forrige kapittel presenterte og analyserte vi det empiriske materialet fra intervjuene, og belyste det ved hjelp av *hvilke læringserfaringer elevene har gjort seg i Erasmus+ prosjektet #IncluDem*. Med utgangspunkt i de funnene som ble gjort, vil vi i dette kapitlet drøfte på hvilken måte prosjektet har bidratt til demokrati læring. Vi strukturerer drøftingen med utgangspunkt i de samme forskningsspørsmålene som over:

1. Hva slags forståelse av og forhold til demokrati som fenomen har elevene?
2. Hva slags mening legger elevene i det å være demokratisk medborger?
3. Hva slags forhold har elevene til politisk engasjement og deltakelse?

Under hvert forskningsspørsmål drøftes det hvorvidt og hvordan de læringserfaringene informantene har gjort seg har bidratt til demokrati læring. Avslutningsvis vil vi kort sammenfatte resultatene.

5.1 Hva slags forståelse av og forhold til demokrati som fenomen har elevene?

I det empiriske materiale fra analysen ser vi at informantene sitter igjen med læringserfaringer som har påvirket deres forståelse av demokrati som fenomen. Det var spesielt to viktige funn som er verdt å nevne. Det første funnet viser hvordan informantenes demokratiforståelse har beveget seg fra en abstrakt representasjon med fokus på det representative demokratiet, slik det manifesteres gjennom politiske partier og stemmerett, til å beskrive en mer erfart representasjon av demokratiet, med fokus på demokrati som ideal. Det handler nå om mer enn den representative, politiske styreform som er gjeldende i Norge. Det handler nå også om hvilke demokratiske prinsipper som bør respekteres på mer generell basis. Det neste hovedfunnet bygger videre på utviklingen av informantenes demokratiforståelse, og da med fokus på ferdigheter og verdier. Gjennom aktiv deltagelse i prosjektet viser informantene at de læringserfaringene de har gjort seg har gitt dem demokratiske ferdigheter og verdier. Det er videre interessant at informantene er klar over disse, men at de ikke helt ser hvordan disse ferdighetene er en del av demokratiopplæringen i skolen. Ferdighetene var først og fremst fremtredende ved andre sammenhenger, ikke konkret tilknyttet spørsmål rundt demokratiforståelse og

demokratiopplæring. Slik sett eksisterer det en viss spenning i materialet. På den ene siden har elevene utviklet sin demokratiforståelse, på den andre siden ser de ikke helt hvordan prosjektet kan ha bidratt med å utvikle ferdigheter og verdier som er betydningsfulle nettopp i den måten å forstå demokrati på, som de selv beskriver. Under vil vi beskjefte oss med disse funnene i noe mer detalj, og i kraft av det, også drøfte prosjektets bidrag til elevenes demokratilæring.

Fra en abstrakt til erfart representasjon av demokratiet

Ved prosjektets start var det en gjennomgående forståelse av demokrati som fenomen blant informantene. Denne demokratiforståelsen var preget av demokratiets formelle side. Det var en teoretisk innfallsvinkel som ble sentrert rundt den norske styreform. Det er flere holdepunkter for å hevde at det er naturlig at elevene forstår demokrati på denne måten; de er ungdoms-borgere som ennå ikke er fullverdige borgere i den forstand at de mangler stemmerett og ikke er myndige til å fullt ut bestemme over seg selv. Det finnes flere demokratiske kjerneaktiviteter og arenaer de ikke har tilgang til, og har derfor kanskje ikke så mange konkrete erfaringer med demokrati i praksis. De beskrev dessuten undervisning om demokrati i skolen på en tilsvarende måte, som underbygger denne forståelsen. Denne demokratiforståelsen kan i et teoretisk perspektiv kalles et representativt demokrati. Denne fortolkningen inkluderer to dimensjoner; (1) demokrati som statsform med folkestyre og (2) demokrati som rettigheter og rettsstat (jf. Stray, 2011). Tradisjonelt sett har også disse aspektene blitt fremhevet som de viktigste kjennetegnene ved demokratiet gjennom tidene. Som følge av at elevene beskriver et fraværende forhold til demokratiet, tolker vi det som at denne forståelsen bunner i en abstrakt posisjon. De beskriver demokratiet som noe utenfor dem selv. De har fattet tanker rundt tematikken, uten en erfart forbindelse til begrepet.

Etter deltagelse i prosjektet, og spesielt utvekslingen til Romania, så vi hvordan demokratiforståelsen beveget seg fra det abstrakte til det mer erfaringsnære. Beskrivelsen bygger nå på konkrete opplevelser og hendelser som gir informantene en bredere fortolkning. Ut ifra erfaringene de gjorde seg, la de flere aspekter til grunn for sin demokratiforståelse, knyttet til blant annet grunnleggende demokratiske rettigheter, ulikheter mellom demokratier og demokratiets påvirkning. Den utvidede forståelsen ser ut til å inkludere deltagerdimensjonen i større grad. I et teoretisk perspektiv kalles denne fortolkningen deltakerdemokrati, og inkluderer

to dimensjoner; (1) demokratiet som aktiv deltagelse og (2) demokratiet som et felles verdigrunnlag (Stray, 2011). I et slikt demokrati krever det mer av borgerne enn deltagelse i det representative demokratiet; det avhenger av at folk ikke bare stemmer, men også deltar aktivt i demokratiske prosesser. I analysen så vi hvordan elevene vektla disse dimensjonene, ofte ut ifra at de ikke ble respektert eller fulgt opp. De nevner først og fremst hvor korrump Romania er i praksis, slik at demokratiet påvirkes av andre insentiver som makt og penger, i stedet for menneskers aktive deltagelse. Det å erfare sigøynernes livsverden på nært hold, og ytterligere også holdningene rumenere generelt sett hadde overfor denne folkegruppen, definerte også hvordan et felles verdigrunnlag ikke gjorde seg gjeldende. Ved å dra linjer til det motsatte, ser informantene hvor viktig disse aspektene er i et velfungerende demokrati. Disse læringserfaringene må også sies å være relevante i lys av den pågående fagfornyelsen, særlig med tanke på at demokratier kommer i ulike former og uttrykk. Det fyller også fagfornyelsens mål om å kjenne til demokratiets utfordringer.

Fordi vi ser en tydelig bevegelse i informantenes demokratiforståelse, er det interessant å se nærmere på bakgrunnen for dette. Den utvidede demokratiforståelsen informantene har ervervet seg i prosjektet beror trolig på aktiv deltagelse, og spesielt da utvekslingen. Her utvides med andre ord det som skjer i klasserommet, ved bruk av andre læringsarenaer. Frøyland (2010) argumenterer for at undervisning må skje med det formål om å skape forståelse hos elevene. Alle elever lærer forskjellig, og for å treffe så mange intelligenser som mulig er undervisning via flere kanaler essensielt. Dette begrunnes av blant annet nytt perspektiv på det kjente, autentiske erfaringer, økt indre motivasjon, samt det å sette kunnskap inn i relevant kontekst. (Frøyland, 2010). Det må naturligvis ligge flere pedagogiske retningslinjer til grunn, som eksempelvis før- og etterarbeid, som ikke drøftes i denne oppgaven. Det er i tillegg verdt å nevne at læring også skjer på skolen og i klasserommet. Skolen er en demokratisk læringsarena som skal binde den enkelte elev til samfunnet og det politiske livet. Det er derfor ikke meningen at andre læringsarenaer skal erstatte skolen, men være et supplement (Sætra, 2020). Det har foregått mye læring innenfor skolens vegger i dette prosjektet også, men vi tolker det som at utvekslingen har hatt stor innvirkning på elevenes læringserfaringer. Dette blir en naturlig tolkning å gjøre, da utvekslingen viet størst plass i elevenes betraktninger. Det å utvide klasserommet på denne måten er også en tilnærming Dewey betrakter som verdifull. En demokratisk medborger blir til gjennom

deltagelse i en demokratisk livsform. Gjennom interaksjon med andre lærer elever seg å erfare og praktisere demokrati. Dette gjør seg gjeldende i prosjektet #IncluDem, gjennom samarbeid mellom demokratiske land, om demokratiske temaer i demokratiske prosesser. Under utvekslingen har også den frie samtalen mellom deltagere fra alle land vært viktig. For Dewey er heller ikke demokrati noe som skjer i fremtiden, det skal berike fellesskapet her og nå. Prosjektet #Includem gjør nettopp dette. De jobber med en dagsaktuell problematikk som gjelder dem selv og deres aldersgruppe.

Samhandlingskompetanse er en viktig forutsetning for sameksistens mellom mennesker, men det gir lite veiledning for politisk deltagelse i møte med det norske politiske systemet (Børhaug 2017). Det er viktig at demokratiopplæringen knyttes tettere opp mot politiske institusjoner. For det er institusjonene som danner rammer for hvilke former av deltagelse man kan ha, samt at de gir ulike deltageridentiteter som muliggjør deltagelse (Børhaug, 2017, s. 3). Dette er viktig for at elevene ikke sitter igjen med et inntrykk av at demokrati innebærer at alle skal få si hva de mener og bli tatt hensyn til. Dette kan bli problematisk når elevene kommer ut i den virkelige, politiske verden og innser at det ikke er helt slik det fungerer. Vi tolker det som om prosjektet har gitt elevene et innblikk i denne virkeligheten. De har erfart flere sider ved demokratiet hvor det er mennesker som verken blir sett eller hørt, gjennom for eksempel diskriminering og ekskludering av folkegrupper. Et demokrati trenger ikke nødvendigvis å respektere de demokratiske verdiene; de fleste virkelige demokratier er langt fra perfekte. Prosjektet tar også utgangspunkt i at informantene skal gjennomføre en undersøkelse i sitt lokalsamfunn for å finne ut hvilke grupper som ikke stemmer ved valget. Undersøkelsen brukte skolen som utvalg. Resultatene sier noe om demokratiets utfordringer som informantene må ta stilling til for å kunne bedre situasjonen.

Til slutt vil vi også i denne sammenheng dra tråder tilbake til de betingelser skolen må legge til grunn for å være en demokratidannende funksjon. En av disse betingelsene var det å ta utgangspunkt i et barne- og ungdomsperspektiv. Dette er spesielt viktig da ungdommer står i en livssituasjon preget av overgangsfaser, endrede samfunnsbetingelser og en stadig økende ansvarlighetsdiskurs (Stray & Sætra, 2018, s. 104). Ungdommene hadde i denne forbindelse ikke et nært forhold til demokratiet, hvor det da var desto viktigere å tilrettelegge for at de skulle gjøre seg læringserfaringer. Dette for at informantene skulle føle på realiteten, og skape en økende ansvarlighetsdiskurs og mestringsfølelse. Prosjektet oppfyller disse aspektene. Først og fremst tar

prosjektet utgangspunkt i en reell utfordring som er gjeldende for informantenes livsverden. Gjennom kartlegging og integrering av elever på skolen som føler seg utenfor demokratiet, blir de gitt en ansvarsrolle. Som vi har sett i analysen er informantene takknemlige for å få et slikt ansvar, og utlyser både motivasjon og mestring.

Ferdigheter og verdier

Et annet viktig funn i analysedelen omhandler demokratiske ferdigheter og verdier. Ved prosjektets start var dette et tema som er lite belyst av informantene, i alle fall i forbindelse med deres forståelse av demokrati og medborgerskap. Mot slutten av deltakelsen nevnes flere sentrale demokratiske ferdigheter informantene har blitt bedre på gjennom prosjektet. Informantene er altså bevisst på at deltakelsen har forbedret disse ferdighetene i stor grad. Likevel nevnes de fortsatt ikke i forbindelse med demokrati- og medborgerskapsforståelsen. Det er kun ved andre settinger disse kommer tydelig frem, som i spørsmål om hvordan samarbeidet i prosjektet har gått. Da har de klare formeninger om forbedret evne til å samarbeide, gjennom tilpasning, respekt og åpenhet. Informantene er altså ikke bevisste på at slike ferdigheter er en sentral del av demokratiet, og dermed også en sentral del av demokratiopplæringen.

Demokratilæringen strekker seg i en slik forståelse utover det å tilegne seg kunnskaper om det representative demokratiet. Mot slutten av forskningsprosessen stiller vi derfor spørsmål ved om opplæringen har beveget seg fra å lære *om* demokratiet, til å lære *for* demokratisk deltagelse. Opplæringen *for* demokratiet er, som nevnt tidligere, en del av den didaktiske modellen som i sin helhet inneholder tre elementer; opplæring *om* demokratiet, opplæring *for* demokratisk deltagelse og opplæring *gjennom* aktiv demokratisk deltagelse (Stray, 2011). Fagfornyelsen legger til grunn en forståelse av demokratilæring som ligner på denne didaktiske modellen. Den er verdt å nevne i lys av demokratiske ferdigheter og verdier, da spesielt opplæring *for* demokratisk deltagelse omfavner disse aspektene. Ved bruk av opplæring *for* demokratisk deltagelse skal elevene få ferdigheter og verdier som skal aktivere elevenes demokratiske beredskap. Målet med undervisningen er at elevene skal utvikle kritisk tenkning, kompetanse i å undersøke saker og temaer fra flere sider, samt evnen til kommunikasjon. Ut i fra analysen tolket vi det som at prosjektet har bidratt til flere av disse kompetansene. Alle de tre tilnærmingene; opplæring *om*, *for* og *gjennom* demokratisk deltagelse er viktige og nødvendige. Prosjektet oppfyller også

naturligvis opplæringen *gjennom* demokratisk deltagelse, da prosjektet i seg selv er en demokratisk aktivitet elevene deltar aktivt i. Det kan således sies at prosjektet til dels bygger på en opplæring *for* og *gjennom* demokratisk deltagelse. Opplæringen *om* demokratiet viste det seg at informantene allerede hadde noe kunnskap om, som kan være en bakenforliggende faktor for at de to andre tilnærmingene har gitt videre læringserfaringer hos informantene.

Bidrar prosjektet til demokrati læring?

I sum viser vår analyse at prosjektet har bidratt til demokrati læring, i tråd med fagfornyelsens kriterier. Dette gjennom at demokratiforståelsen hos informantene har fått en mer utvidet og nyansert tilnærming til demokrati som fenomen. Fra en fortolkning som tar utgangspunkt i det representative demokratiet, drøfter informantene hva et velfungerende demokrati bør besitte av demokratiske prinsipper. Deltakelsen, og spesielt utvekslingen, har gitt elevene et erfart forhold til demokratiet. Informantene har også tilegnet seg demokratiske ferdigheter og verdier, selv om det ikke eksisterer en bevissthet rundt dette.

5.2 Hva slags mening legger elevene i det å være demokratisk medborger?

Det andre forskningsspørsmålet som har blitt besvart i analysedelen er hva slags mening elevene legger i det å være en demokratisk medborger. Her er det tre interessante forskningsfunn som tas videre til diskusjon. Først og fremst har en gjennomgående tendens vært et utvidet og mer nyansert syn på medborgerskap, og nærmere bestemt på hvem som regnes som norsk medborger. Fra å hovedsakelig betrakte medborgerskap som en juridisk status, har prosjektet bevisstgjort informantene om at medborgerskap også kan være noe subjektivt. Det har også blitt reflektert over en spenning mellom medborgerskap som rettigheter og deltagelse, nærmere bestemt som passiv status versus aktiv rolle. Dette førte til refleksjon over det filosofiske dilemmaet om høna eller egget. Det andre hovedfunnet omhandler synet på medborgerrollen. Her opplevde vi først og fremst at informantene beveget seg fra et fokus på personlig ansvarlighet til å se viktigheten av deltagelse og problemløsning. Her må man stille spørsmål ved hvilke medborgere et demokratisk samfunn trenger. Det tredje funnet omhandler et begrenset syn på medborgerrollen, som ikke ser viktigheten av medmenneskelige, demokratiske verdier. I løpet av prosjektet ble det en bevissthet rundt det å være en god og respektfull medborger mot sine medmennesker, ikke bare overfor regjeringen.

Tykt eller tynt medborgerskap?

Prosjektet har gitt informantene en bredere forståelse av medborgerskap. Det interessante var refleksjonen over om ekskludering skjer på grunnlag av mangel på bidrag til samfunnet, eller om mangel på bidrag er en konsekvens av eksklusjon. Med andre ord; hvem kom først av høna eller egget? En av informantene vektla det faktum at grunnleggende rettigheter ikke var på plass for mange rumenere, mens en annen la trykk på viktigheten av at man som medborger må gi for å få, og refererte til de rumenske sigøynerne som i svært liten grad bidrar til samfunnet. Det er altså en spenning mellom medborgerskap som rettigheter versus medborgerskap som deltagelse, også kategorisert som tynt og tykt medborgerskap. Samfunn kan understreke viktigheten av et tykt medborgerskap, hvor det er et tett forhold mellom borger og stat, og borgerne har en aktiv rolle. Aktive medborgere er et politisk ideal, og individet oppfordres til aktiv deltagelse i politiske prosesser og i samfunnslivet (Stray, 2011, s. 56). I så fall kan det, i ytterste konsekvens, begrunnes hvorfor grupper som ikke bidrar til samfunnet blir ekskludert. Stater kan derimot verdsette et tynt medborgerskap, hvor borgerne innehar en passiv status. Da har de rettighetene på sin side, men de er verken nødt til å benytte seg av stemmeretten eller retten til utdanning. Da kan man argumentere for at mennesker blir ekskludert på bakgrunn av andre faktorer enn manglende bidrag til samfunnet. Det kommer altså an på hvordan man som stat og samfunn forstår medborgerskap. Her var det et tydelig skille mellom hvordan rumenerne og de norske elevene tenkte. Sett opp imot fagfornyelsen så fordres hovedsakelig et tykt medborgerskap, hvor det etableres et tett forhold mellom stat og borger, gjennom aktive borgere som har forpliktelser overfor fellesskapet. Samtidig skal opplæringen vise at demokrati har flere former og uttrykk, og dermed at medborgerskap kan forstås på ulike måter. Her ser vi at prosjektet omfavner nettopp disse aspektene.

Hvilken medborger?

Det andre hovedfunnet i forbindelse med medborgerskapsforståelse var synet på medborgerrollen. Før prosjektet satte i gang var det hovedsakelig personlig ansvarlighet som ble vektlagt av informantene, og da spesielt i form av å respektere regjeringen gjennom å følge lover og regler. Mot slutten av deltakelsen reflekterte flere av informantene over det faktum at personlig ansvarlighet ikke alltid er nok for at et demokratisk samfunn skal opprettholdes og

videreutvikles. For å si det på en annen måte; et samfunn trenger personlig ansvarlige borgere. Det kan derimot argumenteres for at dette ikke er særegent med demokratiet å gjøre. Det både ønskes og finnes ærlige, lydige, selvdisiplinerte og hardtarbeidende borgere også i land som ikke er demokratiske. Demokratiske samfunn må handle om noe mer enn bare personlig ansvar, ellers kan det ta fokuset vekk fra andre essensielle verdier som bør prioriteres i demokratiet; *”It may actually hinder rather than make possible democratic participation and change”* (jf. Westheimer og Kahne, 2004, s. 244). I de fleste utdanningsprogrammene som Westheimer og Kahne undersøkte i sin studie ble det lagt mest fokus på å fremme et personlig ansvarlig statsborgerskap. Dette setter søkelyset på demokratiopplæringen i skolen. Fagfornyelsen fordrer en opplæring som skal stimulere elevene til å bli aktive medborgere, og gi dem kompetanse til å delta i videreutviklingen av demokratiet i Norge (Kunnskapsdepartementet, 2017). Her ser vi at fagfornyelsen har et syn på medborgerskap som går et steg videre enn personlig ansvarlighet. Et demokratisk samfunn trenger aktive og deltakende borgere, som bidrar til å opprettholde og videreutvikle demokratiet vårt (Kunnskapsdepartementet, 2017). Med dette i bakhodet, var det interessant å erfare at informantene gjennom prosjektet har fått et utvidet og mer nyansert blikk på medborgerrollen. Fra å omhandle personlig ansvarlighet, har de erfart et annet, tilsynelatende mindre velfungerende demokrati enn det norske, og ser nå viktigheten av deltagende, demokratiske borgere. De har sett at det kan finnes mennesker som føler seg ekskludert og diskriminert i et demokratisk samfunn, og da er det ikke nok å følge lover og plukke søppel. Det er heller ikke nødvendigvis nok med indirekte deltagelse, i form av å benytte seg av stemmeretten sin. Spesielt ikke når man ser at demokratier ikke alltid jobber for å inkludere og integrere alle borgerne. Da må man gå til roten av problemet, og prøve å gjøre noe med det. Det kan derimot være vanskelig å sette ord på hva løsningen bør være. Dette så vi hos informantene, da de uttrykket at målet var integrering og inkludering, men hadde vanskelig for å formulere veien dit. Det er likevel en god start, og en god læringserfaring, at man innser at demokrati handler om mer enn bare å følge lover og regler. Selv om et demokrati også trenger slike medborgere. Det er i så måte viktig å påpeke at disse kategoriene ikke er gjensidig utelukkende; elevene kan læres opp til å bli både personlig ansvarlige, deltakende og problemløsende medborgere. Det bør likevel understrekes viktigheten av at fagfornyelsen retter søkelyset mot opplæring av aktive og deltakende medborgere, særlig med tanke på at majoriteten av våre informanter i utgangspunktet vektla personlig ansvarlighet når de omtalte medborgerrollen. Det konkluderes i denne omgang

med at læringserfaringene informantene har gjort seg i prosjektet lever opp til forventningene fagfornyelsen har når det gjelder en bevisstgjøring rundt viktigheten av aktive og deltagende, demokratiske medborgere.

Felles verdigrunnlag

Det tredje hovedfunnet som tas videre til diskusjon omhandler informantenes fokus på det formelle aspektet ved det å være en demokratisk medborger. I utgangspunktet omhandlet medborgerrollen et personlig ansvar for å følge lover og regler, og benytte seg av stemmeretten sin. Det var altså viktig å være en god medborger overfor regjeringen. Dette tolker vi som et begrenset syn på medborgerrollen, som ikke ser viktigheten av medmenneskelige, demokratiske verdier. Ingen av informantene nevnte noe om demokratiske verdier som respekt, åpenhet og inkludering da de delte sine tanker om borgernes rolle i et demokrati. Dette samsvarer med demokratiforståelsen diskutert tidligere, hvor hovedfokuset i informantenes demokratiforståelse så ut til å være på den formelle delen av demokratiet, som omhandler politiske institusjoner og partier. Demokrati er i en slik forståelse en statsform, ikke en “way of life” (Dewey, 2005). Da blir forventningene til borgerne deretter. De mer uformelle aspektene ved demokratiet, som det å skape et felles, demokratisk verdigrunnlag i samfunnet, har derimot blitt viktigere og fått økt oppmerksomhet de siste årene, spesielt på det pedagogiske feltet (jf. Stray, 2011). Dette opplevde vi som interessant mot slutten av prosjektet, da flere av informantene utlyste et ønske om å være en god medborger overfor sine medmennesker, gjennom å inkludere andre og bry seg mer i hverdagen. På bakgrunn av dette kan man sette spørsmålstegn ved om demokratiopplæringen har for sterke røtter til de to første fortolkningstradisjonene; nemlig det representative demokratiet. Hadde demokratiopplæringen vektlagt demokrati som felles verdigrunnlag i større grad, så hadde kanskje informantene knyttet medborgerrollen også til det å være en god medborger mot andre. Hvilken oppfatning man har av demokratiet påvirker altså hvilke forventninger man har til borgerne, og hvordan medborgerrollen forstås. Vi opplevde en dreining fra ønsket om å være en god medborger overfor staten, til et ønske om å være en god medborger mot sine medmennesker. Med andre ord; en utvidet og mer nyansert demokratiforståelse har ført til en utvidet og mer nyansert medborgerskapsforståelse.

Bidrar prosjektet til demokratilæring?

Ved å se at informantene har fått en utvidet og nyansert forståelse av medborgerskap, kan vi si at prosjektet bidrar til demokratisering. Fagfornyelsen vektlegger en opplæring som stimulerer elevene til aktive og deltagende medborgere. Dette går hånd i hånd med det faktum at informantene i større grad ser viktigheten av aktivt deltagende og problemløsende medborgere i et demokratisk samfunn. Det er først og fremst utvekslingen som har bidratt til en slik endret forståelse, da informantene har fått erfare medborgerskap i praksis, og hvordan det utøves og forstås i et annet demokrati enn det norske.

5.3 Hva slags forhold har elevene til politisk engasjement og deltakelse?

Det tredje forskningsspørsmålet som har blitt besvart er hvilket forhold informantene har til politisk engasjement og deltakelse. Tre funn tas videre til diskusjon her. Først og fremst gjelder det informantenes syn på politikk som noe institusjonelt. Vi opplevde et forflyttet syn, fra en formell forståelse, til en forståelse av at politikk kan handle om små grep i hverdagen. For det andre var det interessant å oppleve informantenes syn på politisk passivitet. Flere av informantene betraktet ikke seg selv som politisk engasjert, og i den forbindelse ble politisk passivitet begrunnet med en bortskjemthet på bakgrunn av samfunnsmessig stabilitet. Det fører til at man ikke kjenner et behov for å engasjere seg. Det siste funnet omhandler den affektive dimensjonen, som informantene mener må til for å skape politisk engasjement.

Politikk som noe institusjonelt

Det første hovedfunnet når det gjelder forholdet til politisk engasjement og deltakelse er hva informantene før prosjektet forstod som politikk. De begrenset det til å handle om stemmerett og medlemskap i politiske partier og organisasjoner. Dette samsvarer med tidligere studier, som viser at yngre mennesker relaterer politikk til formelle, politiske institusjoner, som myndighetene og partipolitikk (Mathè, 2017, s. 15). Det var derfor interessant at informantene var politisk engasjert i høyere grad enn de selv ga uttrykk for på forhånd. Prosjektet har ført til et endret syn på og økt motivasjon til politisk engasjement og deltakelse. Informantene har ikke nødvendigvis blitt mer motiverte til å melde seg inn i ungdomspartier eller organisasjoner. De har derimot blitt motiverte til å engasjere seg politisk på andre måter. Det kan være små grep i hverdagen, som å bry seg mer, ta bevisste valg og si sin mening. Særlig sistnevnte indikerer et skille mellom formell politikk og en mer hverdagslig form av begrepet. Med andre ord: *“doing politics versus*

talking about politics” (Mathè, 2017, s. 15). Det viser til et skille, men begge deler er politikk. Man kan imot dette synet argumentere for at et demokratisk samfunn også trenger borgere som engasjerer seg i de formelle, politiske institusjonene, i form av partier og organisasjoner. Det å unngå visse butikker av miljømessige hensyn, gi penger til bøssebærere og dele sine meninger i sosiale medier er vel og bra. Det bidrar derimot ikke alene til at et demokratisk samfunn går rundt. Demokratiet trenger politikere, og samfunnsaktører som melder seg inn i organisasjoner og jobber frivillig. Med andre ord; politikk handler om mer enn bare medlemskap i politiske partier og organisasjoner, men også dette er viktige og sentrale aspekter ved politisk engasjement. Økt motivasjon til innmelding i politiske partier og organisasjoner gjenspeiles derimot i liten grad hos informantene. Man kan derimot argumentere for at de er ungdommer, og skolen som demokratidannende funksjon må se demokratiopplæringen i et ungdomsperspektiv. Informantene er ikke myndige, og det er et flertall av demokratiske kjerneaktiviteter de ennå ikke kan ta del i. Det kan derfor være naturlig at de ikke er motiverte til formelle medlemskap i politiske partier og organisasjoner. I tillegg har det sannsynligvis gått for liten tid til å kunne se effekten av de iverksatte tiltakene. Man kan derfor stille spørsmål ved om det å erfare at man har bidratt til endring er avgjørende for å øke motivasjonen til å ytterligere omhandle deltagelse i politiske institusjoner, ikke bare et hverdagslig engasjement.

Politisk passivitet

Et annet viktig funn er informantenes oppfatning av politisk passivitet. Selv om mange av informantene var mer politisk engasjerte enn selv antatt, så betraktet de seg i utgangspunktet ikke som engasjerte. Det førte til interessante bemerkelser rundt politisk passivitet; en bredere europeisk trend som innebærer en nedgang i valgdeltagelse og samfunnsengasjement. Man kan derimot argumentere for at det finnes flere former for passivitet. I kontrast til den aktive medborgeren, kan man kategorisere ulike passivitetstyper ut i fra grad av samfunnsengasjement og interesse for politikk. Selv om flere av informantene ikke betrakter seg selv som politisk engasjert, kan de muligens kategoriseres som såkalte “standby-borgere”. Slike borgere følger gjerne med og diskuterer politiske saker i hverdagen, men ikke noe mer enn det. De er derimot på “vakt”, og er forberedt på å delta politisk i større grad dersom omstendighetene krever det. Det moderne demokratiet og all den velferden de opplever i dag, gjør borgerne passive i den forstand at de ikke ser noe behov for å være politisk aktiv. Dette samsvarer med informantenes uttalelser,

som vektlegger samfunnsmessig stabilitet og en bortskjemthet, som gjør at man som medborger har det bra og ikke kjenner på et behov for å engasjere seg politisk. Med andre ord; en innstilling om at ting går av seg selv, men med en tanke om at man er klar for å bidra dersom det kreves. Standby-borgeren en potensiell styrke ved demokratiet, ettersom de er engasjerte, interesserte, og villige til å delta politisk dersom de opplever at omstendighetene krever det (Amnå & Ekman, 2014). Det kan derimot være vanskelig å svare på hvilken passivitetstype man selv er, og om standby-borgeren er en referanse som gjelder for noen av informantene. Det er likevel verdt å understreke at man ikke kan skjære all passivitet over en kam.

Affektiv læring

Et siste funn som må trekkes frem i lyset, er følelsesaspektet. Vi opplevde en endret politisk motivasjon hos informantene. Før prosjektet så vi hvordan ønsket om å stemme ved valg ble styrt av forventninger utenfra. Dette tolket vi som ytre motivasjon, knyttet til ytre mekanismer, som omhandler belønning og straff (Woolfolk, 2004, s. 274). Mot slutten av deltakelsen oppfattet vi i større grad en indre motivasjon, hvor aktiviteten i seg selv fungerer som belønning (Woolfolk, 2004, s. 274). Dette ved at informantene uttrykket et personlig ønske om å engasjere seg. Endringen ble begrunnet med at de har fått kjenne ting på kroppen, og de argumenterte i den forbindelse med at følelser må bli vekket for å skape engasjement. Det vil si at kunnskapsrike medborgere ikke nødvendigvis blir deltagende eller engasjerte - det skal mer til (Sætra, 2020). Vellykket undervisning har en klar affektiv dimensjon (Wood et al., 2018), og det kan være vanskelig å vekke følelser fra en skolebenk. Affeksjon kan skapes ved opplæring gjennom demokratiet, og en måte er å ta steget ut av klasserommet. Det er derimot verdt å stille seg kritisk til om følelser i seg selv er nok, og om man mister det faglige innholdet hvis man kun holder seg til opplæring *gjennom* demokratisk deltagelse. Sagt i en mer relevant kontekst; det er lite hensiktsmessig å utveksle til Romania uten noe kunnskap om demokrati i kofferten. Handling trenger et fundament av kunnskap *om*. På samme måte er opplæring *om* i seg selv viktig. Wood et al. (2018) påpeker at læring for å skape aktive medborgere i skolen krever mer enn bare engasjement og motivasjon hos elevene; dyp kognitiv kunnskap er essensielt: «*Feeling inspired or moved to take social action alone did not lead to critical or transformative acts of citizenship – deep knowledge was also essential*» (Wood et al., 2018, s. 13). Dette understreker nødvendigheten av dyp kunnskap om et tema for å skape engasjement, men styrker argumentet

om å spre undervisningen gjennom flere kanaler og en demokratiopplæring bestående av alle tre aspektene om, for og gjennom.

Bidrar prosjektet til demokratiopplæring?

De læringserfaringene elevene har gjort seg i prosjektet når det gjelder politisk engasjement og deltagelse, har bidratt til demokratiopplæring. Gjennom å erfare en ny forståelse av det å være politisk aktiv, ser det ut til at elevene har fått en indre motivasjon til å bidra i demokratiet, en tilnærming fagfornyelsen verdig. Denne erfaringen ser ut til å være tydelig påvirket av følelsesaspektet prosjektet har gitt elevene gjennom utvekslingen.

Mange erfaringer i mange rom

I lys av drøftingen i dette kapittelet ser vi det nyttig å vise til viktigheten av "*mange erfaringer i mange rom*" (Frøyland, 2010), nettopp fordi dette er et aspekt som rommer alle forskningsspørsmålene. I analysen fortalte informantene at det ble mye mindre fokus på problemstillingen i prosjektet enn forventet. De betraktet også turen til Romania som en sosial tur med sightseeing og nye bekjentskaper. Det er også verdt å nevne det faktum at det ikke har gått nok tid til å måle effekten av tiltakene. Likevel har informantene gjort seg mange og varierte læringserfaringer, som har utvidet og nyansert demokrati- og medborgerskapsforståelsen, samt endret syn på og økt motivasjonen til politisk engasjement og deltagelse. Dette kan begrunnes av at utvekslingen i seg selv har gitt informantene mange læringserfaringer. Dette understreker viktigheten av å ta steget ut fra klasserommet, som Frøyland (2010) påpeker. På en annen side kan man argumentere for at skolens rolle som demokratidannende arena kan visne bort, ved å ta demokratiopplæringen ut av skolen. (Sætra, 2020) Det blir derfor viktig å gjenta, at andre læringsarenaer ikke skal erstatte klasserommet, men være et supplement, som bidrar i spredningen av undervisning gjennom flere kanaler. Utvekslingen ser altså ut til å påvirke læringserfaringene informantene har gjort seg i stor grad, og man kan stille seg kritisk til effekten av deltakelsen uten denne. På samme måte kan man stille spørsmål ved om læringserfaringene hadde vært de samme dersom utvekslingen hadde vært til et av de andre skandinaviske landene, hvor styresettet praktiseres og utøves på tilnærmet lik måte som i Norge. Man trenger ikke bare å erfare demokrati, men demokrati i en annen form enn det norske, hvor man kan erfare store kontraster. På en annen side kan en utveksling i seg selv gi mange nyttige læringserfaringer, sett

bort ifra demokrati-læring. Man kan lære kultur og språk, samt viktige sosiale ferdigheter som gjør at man utvikler den sosiale intelligensen. Eksempler på dette kan være tilpasningsdyktighet, samarbeid, åpenhet, inkludering, respekt, høflighet og ydmykhet. Man kan også argumentere for at flere av disse er viktige demokratiske ferdigheter, som bidrar til å aktivere ens demokratiske beredskap, og som er sentrale i demokratiopplæringen. Fagfornyelsen fordrer en demokratiopplæring hvor elevene øves opp til å tenke kritisk, håndtere meningsbrytninger og respektere uenigheter. I den forbindelse kommer demokratiforståelsen på banen igjen; demokrati er ikke bare en styreform, men en livsform. Det er en måte å leve på.

5.4 Oppsummering

Gjennom å ha presentert og diskutert hovedfunnene fra analysen, har vi gjennom drøftingskapittelet gitt et svar på siste del av problemstillingen; *På hvilken måte kan prosjektet bidra til demokratiopplæring?* Ut ifra denne diskusjonen ser vi at prosjektet tydelig bidrar til demokrati-læring.

Hovedfunnene viser at informantene fra et overordnet perspektiv har gått fra et abstrakt forhold til tematikken, til en mer nær og erfart tilnærming, som tar utgangspunkt i egen livsverden. Forståelsen av demokrati og medborgerskap har blitt utvidet og nyansert, i form av å inkludere flere sider og aspekter ved demokrati som fenomen. På bakgrunn av dette tolker vi at elevene har tilegnet seg det som skal til gjennom prosjektet, for at de har beveget seg fra å lære om demokrati til at de lærer for og gjennom demokratisk deltagelse. Den nye demokratiforståelsen bidrar til endret syn på og økt motivasjon til politisk engasjement og deltagelse blant informantene. Ut ifra våre funn spiller utvekslingen en essensiell rolle for elevenes læringserfaringer. Vi har sammenlignet prosjektets demokrati-læring med fagfornyelsens kriterier til arbeid med temaet demokratisk medborgerskap i skolen. Vi ser det naturlig å ta utgangspunkt i denne, siden den snart trer i kraft i skolen. Det var interessant å se hvordan prosjektet utfylte flere av dens kriterier.

6. Avslutning

Målet for vår masteravhandling har vært å undersøke hvilke læringserfaringer elevene har gjort seg i Erasmus+ prosjektet #IncluDem, og på hvilken måte prosjektet har bidratt til demokratilæring. I analysekapittelet pekte vi på flere læringserfaringer elevene hadde gjort seg, og de viktigste funnene ble drøftet i påfølgende kapittel. Der ble også siste del av problemstillingen besvart. Vi skal i dette kapittelet sammenfatte funnene vi har gjort oss i denne masteravhandlingen.

6.1 Konklusjon

Hvilke læringserfaringer gjør elevene seg i Erasmus+ prosjektet #IncluDem?

Første del av problemstillingen handlet om å undersøke *hvilke læringserfaringer informantene har gjort seg i prosjektet*. I analysekapittelet så vi hvordan informantenes forståelse av demokratisk medborgerskap rommet klare fellesnevner. Hovedfunnet viser at informantene ved prosjektstart hadde en formell forståelse av aspektene gjeldende for alle de tre forskningsspørsmålene; nemlig demokrati, medborgerskap og politikk. Den gjennomgående tendensen mot slutten av deltagelsen var at denne forståelsen hadde blitt utvidet og mer nyansert, gjennom at de mer uformelle sidene ble inkludert. Forskningen viser altså at prosjektet #IncluDem har gitt informantene betydningsfulle læringserfaringer som påvirker deres forståelse av demokratisk medborgerskap.

Oppgavens første forskningsspørsmål omhandlet forståelsen av og forholdet til demokrati som fenomen. Elevene gjorde seg læringserfaringer som forflyttet deres demokratiforståelse fra en abstrakt til en mer erfart representasjon. Denne representasjonen ga deltagerdimensjonen mer plass, ved siden av den representative forståelsen av demokratiet. Ved å erfare hvordan et demokrati er situert i det sosiale, kulturelle og historiske, ble det også en bevisstgjøring rundt hvordan et demokrati kan praktiseres i ulik og varierende grad. Med de nye læringserfaringene til grunn, så vi også hvordan informantene hadde tilegnet seg demokratiske ferdigheter og verdier de kan dra nytte av i samhandling med andre.

Det andre forskningsspørsmålet tok utgangspunkt i medborgerskapsforståelsen, ved å spørre hva slags mening elevene legger i det å være demokratisk medborger. Forståelsen gikk fra å definere medborgerskap som en juridisk status, til en refleksjon over at medborgerskap kan inkludere flere aspekter, som henholdsvis medlemskap, rettigheter og deltagelse. I tillegg opplevde vi en bevisstgjøring rundt borgernes rolle i et demokrati, hvor det hovedsakelig gikk fra å handle om personlig ansvarlighet, til å understreke viktigheten av deltagende og problemløsende, demokratiske medborgere.

Det siste forskningsspørsmålet handlet om informantenes forhold til politisk engasjement og deltagelse. Her så vi nyttige funn som kan vise til prosjektets langvarige virkning, i forhold til videre stimuli for demokratilæring. Vi opplevde økt motivasjon til deltagelse hos informantene, spesielt i hverdagsaktiviteter. Dette på bakgrunn av deres utvidede syn på politikk, som gikk fra å innebære formelle medlemskap i partier og organisasjoner, til å kunne handle om enkle grep i hverdagen. Informantene beskrev det å “kjenne ting på kroppen” som viktig for å skape engasjement. Det å vekke følelser hadde en avgjørende innvirkning på elevenes forståelse av demokratisk medborgerskap.

På hvilken måte kan prosjektet bidra til demokratilæring?

Sammenfattende utgjør disse læringserfaringene bakteppet for andre del av problemstillingen; *på hvilken måte kan prosjektet bidra til demokratilæring?* Prosjektet bidrar i så måte med at elevene får en utvidet og mer nyansert forståelse av demokratisk medborgerskap. Forståelsen ser ut til å inkludere flere aspekter, og da i retning av de uformelle sidene ved demokratiet. I tillegg tilegner de seg praktiske demokratiske ferdigheter og verdier som bidrar til å aktivere sin demokratiske beredskap. Prosjektet ser også ut til å gi økt motivasjon til videre politisk engasjement, selv om dette ikke nødvendigvis innebærer formelle medlemskap i politiske partier og organisasjoner. Når vi ser alt i sin helhet, viser oppgaven at prosjektet #IncluDem har bidratt til demokratilæring.

Gjennomgående i oppgaven har prosjektet blitt betraktet i lys av fagfornyelsen, da dette er en naturlig målestokk for om demokratilæring finner sted. I et større perspektiv var det derfor interessant å se hvordan prosjektet utfylte flere av kriteriene fagfornyelsen har til fremtidig demokratiopplæring. Den tar utgangspunkt i opplæring om, for og gjennom demokratisk

deltagelse, som også gjør seg gjeldende i prosjektet #IncluDem. Først og fremst er det viktig at elever blir bevisstgjorte på at demokratier kan komme i flere former og uttrykk, noe våre informanter har fått se og kjenne på kroppen. Ikke minst har de erfart utfordringer som må løses i tråd med demokratiske prinsipper, hvor det er nødvendig å tenke kritisk og respektere uenigheter. Dette er viktige demokratiske ferdigheter som bidrar til å aktivere ens demokratiske beredskap. Det at prosjektet har økt motivasjon for deltagelse, møter kravet om at demokratiopplæringen skal stimulere elevene til å bli aktive medborgere, samt gi dem kompetanse til å delta i videreutviklingen av demokratiet i Norge. Informantene har nå et innblikk i viktigheten av å ikke ta demokratiet for gitt. Vi konkluderer ut ifra dette at prosjektet #IncluDem er en god måte å lære elever om demokratisk medborgerskap.

6.2 Studiens begrensninger

Det vil være hensiktsmessig å si noe om studiens begrensninger. Vi har konkludert med at prosjektet bidrar til demokratilæring, og dermed at dette kan være en måte å drive demokratiopplæring på som lever opp til kravene som fagfornyelsen stiller. Det må derimot understrekes at dette på mange skoler ikke er gjennomførbart. En stor del av prosjektet og påfølgende læringserfaringer handler om selve utvekslingen. Utveksling til andre land kan være dyrt og ressurskrevende for flere parter. Man kan derimot bruke prosjektet som inspirasjon, ved å ta utgangspunkt i deler og biter og eventuelt gjennomføre i mindre skala. Ved å begrense en undersøkelse til egen skole eller benytte seg av dagens teknologi, kan man gjennomføre flere spennende demokratiprosjekter. Videre har oppgaven understreket viktigheten av å ta steget ut av klasserommet. I den forbindelse må det naturligvis ligge noen pedagogiske retningslinjer til grunn, som eksempelvis før- og etterarbeid, som er nødvendig for å skape et bedre utgangspunkt for forståelse og læring. Det drøftes derimot ikke i denne oppgaven. I tillegg må prosjektets varighet tas i betraktning, da det går over en toårsperiode. Planen videre er å følge opp tiltakene som har blitt iverksatt, og det vil være naturlig om resultatene av disse får en form for innvirkning på deltakerne. I så måte er det for liten tid til å kunne måle den fulle effekten av prosjektets utfall. Vi stiller derfor spørsmål ved om et positivt eller negativt utfall av tiltakene hadde påvirket informantenes læringserfaringer i en annen, betydelig retning. Vi føler likevel at funnene etter de første stegene i prosessen viser at forskningen har vært fruktbar.

Vi vil i forbindelse med dette også sette fokus på prosjektets potensiale. Informantene mener prosjektet har vektlagt det faglige mindre enn forventet. Kanskje med et økt fokus på dette, ville utbyttet vært enda større. Samtidig må det tas i betraktning at det er første gang prosjektet #IncluDem gjennomføres. Dersom det samme prosjektet skal gjennomføres på nytt ved en senere anledning, kan man ut ifra erfaringer gjøre justeringer som kan øke læringsutbyttet i enda større grad. Til slutt vil vi påpeke at vi i dette studiet har studert lærings erfaringer, og har dermed hatt lite fokus på eventuelle baksider ved prosjektet. Disse aspektene har ikke fått plass i vår avhandling. Vi vil likevel dra den slutningen at prosjektet er vellykket, i den grad at det har gitt elevene lærings erfaringer som har bidratt til demokrati læring.

6.3 Veien videre

Denne oppgaven har rettet søkelyset mot ti informanter, og deres lærings erfaringer i et demokratisk prosjekt. Grunnet størrelsen på studiens utvalg og det empiriske materialet, er vi innforstått med at funnene denne avhandlingen presenterer, ikke nødvendigvis er noe som kan generaliseres til å gjelde alle elever i videregående skole. Oppgaven kan derimot være med på å vise interessante tendenser i landskapet. Forhåpentligvis kan den i så måte være et bidrag til forskning på demokrati opplæring i skolen, som nå skal implementeres i større grad. For selv om fagfornyelsen sier hva som skal implementeres, gir den lite eksplisitte føringer for hvordan det skal implementeres. Det blir derfor spennende å se hvordan fagfornyelsen utøves i praksis i tiden som kommer. Som vi har konkludert med, bidrar dette prosjektet til demokrati læring for våre informanter. Vi ser at lærings erfaringene samsvarer med mange av kriteriene i fagfornyelsen, og på den måten kan man si at et slikt prosjekt kan brukes som demokrati opplæring i skolen.

Litteratur

Amnå, E., & Ekman, J. (2014). Standby Citizens: diverse faces of political passivity. *European Political Science Review*, s. 261-281. <https://doi.org/10.1017/S175577391300009X>

Andreassen, B. O. (2016). *Religionsdidaktikk. En innføring*. Universitetsforlaget. Oslo.

Biesta, G. J. J. (2006). *Beyond learning: Democratic Education for a human future*. Paradigm Publishers. Boulder.

Biseth, H. (2012). *Educators as custodians of democracy. A comparative investigation of democracy in multicultural school environments in the Scandinavian capitals*.

(Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra:

https://www.uv.uio.no/forskning/aktuelt/arrangementer/disputaser/var-2012/sammendrag-avhandling/sammendrag_Biseth.html

Brottveit, G. (2018). *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder. Om å arbeide forskningsrelatert*. Gyldendal Norsk Forlag. Oslo.

Børhaug, K. (2017). Ei endra medborgeroppseding? *Acta Didactica Norge*, 11(3), s. 1-18. <http://dx.doi.org/4709>

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag AS. Oslo.

Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1993) *Generell del av læreplanen*. Hentet fra:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. Macmillan. New York.

Dewey, J. (1940). Creative Democracy: The task before us. *In The philosopher of the common man: Essays in honor of John Dewey to celebrate his eightieth birthday*. Greenwood Press. New York.

Dewey, J. (2005). *Demokrati og Uddannelse*. Klim Forlag. Århus.

Dewey, J & McLellan J.A. (1889). *Applied psychology. An introduction to the principles and practice of education*. Educational Publishing Company. Chicago. Hentet fra:
<http://www.archive.org/details/appliedpsycholog00mclerich>

Direktoratet for internasjonalisering og kvalitetsutvikling i høyere utdanning. (U.å).
Hentet 7.mai 2020 fra <https://diku.no/ressurser-og-verktoey/erasmus>

Eriksen, E. O. (1995). Kap.1: Introduksjon til en deliberativ politikkmodell. I: Eriksen, E.O. (red.), *Deliberativ politikk. Demokrati i teori og praksis*. Norge: Tano Aschehoug

Frøyland, M. (2010) *Mange erfaringer i mange rom. Variert undervisning i klasserom, museum og naturen*. Abstrakt forlag AS. Oslo.

Godø, N. (2019). *På hvilken måte bidrar Eidsvoll 1814 til demokratilæring om, for og gjennom demokratisk deltagelse?* (Mastergradsavhandling). MF vitenskapelig høyskole, Oslo.

Habermas, J. (1995). Tre normative demokratimodeller. I Eriksen, E.O. (Red.) *Deliberativ Politikk. Demokrati i teori og praksis*. Tano.

Haugan, B. (2018, 16. august). Bekymret etter sjokkrapport: - Unge mener det ikke er viktig å bo i et demokrati. *Verdens Gang*. Hentet fra:
<https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/BJIq1g/bekymret-etter-sjokkrapport-unge-mener-det-ikke-er-viktig-aa-bo-i-et-demokrati>

Huang, L., Ødegård, G., Hegna, K., Svagård, V., Helland, T. og Seland, I. (2017). *Unge medborgere. Demokratiforståelse, kunnskap og engasjement blant 9.-klassinger i Norge*. (NOVA Rapport 15/17). Hentet fra: <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2017/iccs.pdf>

Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt Forlag AS. Oslo.

Krumsvik, R J. (2019) *Kvalitativ metode i lærerutdanninga*. Fagbokforlaget. Oslo.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Gyldendal. Oslo.

Kvam, V. (2016). *Jakten på den gode skole. Utdanningshistorie for lærere*. Universitetsforlaget. Oslo.

Larsen, A K. (2007). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Fagbokforlaget. Oslo.

Leseth, A.B & Tellmann, S.M. (2018). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Cappelen Damm AS. Oslo.

Mathè, N. (2017) Engagement, passivity and detachment: 16-year-old students' conceptions of politics and the relationship between people and politics. *British Educational Research Journal*. <https://doi.org/10.1002/berj.3313>

Mathè, N. (2019). *Students' perceptions of democracy, politics, and citizenship preparation and implications for social studies education*. (Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo).

Hentet fra: <https://journals.hioa.no/index.php/nordiccie/article/view/3355/3251>

Maxwell, J.A. (2013) *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. Sage Publications Inc. California.

Mouffe, C. (1999) *Deliberative democracy or agnostic pluralism?* Social Research, Vol. 66, No. 3, PROSPECTS FOR DEMOCRACY (FALL 1999), s. 745-758

NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole*. Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1

O'Shea, K. (2003). Developing a shared understanding. A glossary of terms for education for democratic citizenship. Project *Education for Democratic Citizenship*. Strasbourg, Council of Europe

Postholm, M.B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblikk. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforlaget. Kristiansand.

Putnam, H. (2004). *Ethics without ontology*. Harvard University Press. London.

Stokke, K. (2017). Politics of citizenship: Towards an analytical framework. *Norsk geografisk tidsskrift*, 71(4), s. 193-207. <https://doi.org/10.1080/00291951.2017.1369454>

Stray, J. H. (2009). *Demokratisk medborgerskap i norsk skole? – en kritisk analyse* (Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra: <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/30460/AvhandlingJHStray.pdf?sequence=1>

Stray, J. H. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Fagbokforlaget. Oslo.

Stray, J. H. (2018). *Skolens samfunnsmandat*. Hentet fra:

<https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/skolens-samfunnsmandat/171603>

Stray, J. & Sætra, E. (2018). Skole for demokrati? En diskusjon av betingelser for skolens demokratidannende funksjon. *Utbildning & Demokrati* 2018, 27(1), s 99-113.

Stray, J. H., & Wittek, L. (2014). *Pedagogikk - en grunnbok*. Cappelen Damm Akademisk. Oslo.

Sætra, E. (2020). To ideer om demokratiopplæring: skolens demokratiopplæring i brytningen mellom teoretiske perspektiver og læreres syn på praksis. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104, s. 72-79

<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-01-08>

Sætra, E. & Stray, J. H. (2019). Hva slags medborger? En undersøkelse av læreres ideer om opplæring til demokrati og medborgerskap i skolen. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 3(1), s. 19-32.

<https://doi.org/10.7577/njcie.2441>

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget. Oslo.

Verdens Gang. (2018). *Andel med svar: Helt avgjørende*. Hentet fra:

<https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/BJ1q1g/bekymret-etter-sjokkrappport-unge-mener-det-ikke-er-viktig-aa-bo-i-et-demokrati>

Verdens Gang. (2018). *Prosentandel som synes det er "essensielt" å bo i et demokrati*.

Hentet fra: <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/BJ1q1g/bekymret-etter-sjokkrappport-unge-mener-det-ikke-er-viktig-aa-bo-i-et-demokrati>

Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), s. 237-269.

<https://doi.org/10.3102/00028312041002237>

Wittek, L. (2012). *Læring i og mellom mennesker - en innføring i sosiokulturelle perspektiver*. Cappelen Damm. Oslo.

Wood, B., Taylor, R., Atkins, R., & Johnston, M. (2018). Pedagogies for active citizenship: Learning through affective and cognitive domains for deeper democratic engagement. *Teaching and Teacher Education*, 75, s. 259-267.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.007>

Woolfolk, A. (2004). *Pedagogisk Psykologi*. Fagbokforlaget. Bergen.

World Values Survey. (2012). *World Values Survey wave 6 (2010-2014)*. Hentet fra:

<http://www.worldvaluessurvey.org/WVSDocumentationWV6.jsp>

Vedlegg

Vedlegg 1.

Vil du delta i forskningsprosjektet *#IncluDem*?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på elevers forståelse av begrepet demokratisk medborgerskap. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Temaet i vår masteroppgave er *demokratisk medborgerskap*. I denne oppgaven vil vi forske på demokratisk medborgerskap gjennom prosjektet *#IncluDem*; Inclusion Through Democratic Participation». Dette er et Erasmus+ prosjekt, som får øremerkede midler av EU, via DIKU. Partnere i prosjektet er Norge, Spania, Latvia, Romania og Polen. Prosjektideen bygger på å inkludere en utgruppe i samfunnet ved hjelp av demokratiske midler. Skolene vil bli paret opp i grupper, og vårt fokus vil være på skolene i Norge, Romania og Polen.

Prosjektideen beskriver at elevene skal:

1. Gjennomføre en undersøkelse i sitt lokalsamfunn for å finne ut hvilke grupper som blir sosialt ekskludert
2. Starte et prosjekt i samarbeid med elever fra sin partnerskole med mål om å inkludere den ekskluderte gruppen
3. Evaluere prosjektet sitt etter noen måneder for å finne ut hvilken effekt det har hatt og hvordan det kan forbedres
4. Måle resultatene av det lokale prosjektet og til slutt presentere dem i en sluttrapport

Ut ifra dette prosjektet vil vår oppgave fokusere på elevers forhold til demokratisk medborgerskap. Vi vil se på hvordan elever prosesserer begrepet. Med andre ord hvordan elever forstår seg på og forholder seg til demokratisk medborgerskap før prosjektet, og i løpet av prosjektet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

XXXXX og XXXXX, studenter ved MF vitenskapelige fakultet.

Veiledere: Emil Sætra og Janicke Stray.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du har fått innvilget deltagelse i prosjektet #IncluDem, og vi ønsker dermed å intervju deg, samt 9 andre, i forbindelse med vår masteroppgave.

Hva innebærer det for deg å delta?

Vi ønsker at du deltar på et personlig intervju, samt gruppeintervju med de andre informantene. I tillegg kommer vi til å observere i timer og under utveksling. Uformelle samtaler kan også finne sted og bli brukt i metoddelen. Vi ønsker å samle inn informasjon om kjønn, alder, interesser, skoleprestasjoner, politisk deltagelse m.m.

Informasjonen vil bli registrert på lydopptak og som private notater.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. 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.

- Studentene (Anne og Ida Helene, samt veiledere Emil og Janicke, kommer til å ha tilgang til personopplysningene.
- Informasjon vil bli anonymisert før lagring, og lagret på sikker måte. Informanten vil ikke bli beskrevet på en gjenkjennende måte i oppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.20, og alle personopplysninger vil bli slettet innen da.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og

- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra MF vitenskapelige fakultet 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:

- MF vitenskapelige fakultet ved Emil Sætra og Janicke Stray. Vårt personvernombud: personvern@mf.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Samtykkeerklæring

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

- å delta i personlig intervju
- å delta i gruppeintervju
- å delta i uformelle samtaler
- å bli observert i undervisning og på utveksling

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca 15.05.20

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2.

Intervjuguide del 1

Tema: demokratisk medborgerskap

NB: Merk at dette er et semi-strukturert intervju, så rekkefølgen kan variere, og eventuelt utdypende spørsmål kan forekomme. Formuleringen kan også variere etter elevgruppe.

Innledning

1. Hvilken studieretning går dere?
2. Fortell litt om skolen, trives dere?
3. Hvilke fag liker dere best?
4. Hvorfor søkte dere om å delta i prosjektet?
5. Hvordan forstår dere prosjektet/problemstillingen?
6. Har dere noen tanker om hva dere ønsker å få ut av deltagelsen i prosjektet?

Hoveddel

Demokrati og medborgerskap

1. Hvilke forhold har dere til demokrati og medborgerskap?
2. Har dere noen erfaringer med demokratisk deltagelse, på skolen eller andre arenaer?
3. Hvem anser dere som medborger i det norske samfunnet?
4. Hvilken rolle/ansvar har medborgerne i et demokrati?
5. Mer spesifikt; hvilken rolle/ansvar har du i et demokrati?
6. Hva slags forhold har du til politikk?
7. Er dere deltagende på en politisk arena i eller utenfor skolen?
Hvis ikke; er dette noe dere ønsker?
8. Hva vet dere om muligheten for politisk deltagelse for ungdom i lokalsamfunnet (elevråd, politiske ungdomspartier etc)?
9. På hvilken måte føler dere skolen bidrar til opplæring i demokratisk forståelse?
10. Har dere noen tanker om hvordan dere kan påvirke demokratiet?

11. Har dere planer om å bruke stemmeretten deres når dere fyller 18 år?
Hvis ja; har dere en formening om hva du står for? Hvis nei; hvorfor ikke?

Læring

1. I hvilken grad er dere motivert på skolen? (F.eks. veldig lei/gleder deg/likegyldig/faglig vs. sosialt)
2. Hvordan føler dere at dere lærer best?
3. Hva slags undervisningsmetode liker dere best (gruppearbeid, tavleundervisning, individuelt arbeid, ekskursjon etc)?
4. Hva føler dere skolen/lærerne benytter seg mest av?
5. Har dere eksempler på erfaringer hvor dere deltar aktivt i timen? Fortell litt om denne erfaringen.
6. Snart blir jo demokrati og medborgerskap en sentral del av læreplanen; på hvilken måte tenker dere at skolen best lærer elevene om denne tematikken?
7. I vår teori snakker vi om læring om, for og gjennom demokrati; hva tenker dere om dette? (forklarer teorien nærmere for elevene)

Avslutning

1. Hvordan synes du intervjuet har gått?
2. Er det noe mer du vil tilføye?
3. Har du noen tips til oss?

Intervjuguide del 2

Tema: demokratisk medborgerskap

NB: Merk at dette er et semi-strukturert intervju, så rekkefølgen kan variere, og eventuelt utdypende spørsmål kan forekomme. Formuleringen kan også variere etter elevgruppe.

Innledning

12. Kan dere fortelle litt om hvordan det har vært å være en del av prosjektet?
13. Har dere noen spennende opplevelser dere kunne tenke dere å dele?

Hoveddel

Demokrati og medborgerskap

1. Hvilket forhold hadde dere til demokratisk medborgerskap da prosjektet begynte?
2. Har deltakelsen i dette prosjektet endret på dette forholdet? I så fall hvordan?
3. Har dere noen tanker om hva borgernes rolle er i et demokrati? Hvordan kan dere som medborgere påvirke demokratiet?
4. Føler dere prosjektet har bidratt til demokratisk deltagelse?
5. Hva vet dere om muligheten for politisk deltagelse for ungdom i lokalsamfunnet? (elevråd, politiske ungdomspartier etc.)
6. Deltar dere på en politisk arena i eller utenfor skolen? Har deltagelse i prosjektet påvirket synet på eller motivasjonen til politisk deltagelse?
7. Dere svarte ja til å skulle bruke stemmeretten deres når dere fyller 18 år, kan dere si litt om hvorfor?
8. Har dere noen tanker om hvorfor utvekslingen til andre land er en så stor del av prosjektet?
9. På hvilken måte føler dere prosjektet bidrar til opplæring i demokratisk forståelse? Gi gjerne konkrete eksempler.
10. Hva føler dere prosjektet har fokusert på? (Oppfølging: hva har vært mest vektlagt, det faglige eller det sosiale?)

Læring

1. I hvilken grad har dere vært motiverte i prosjektet? (F.eks. veldig lei/gleder deg/likegyldig/faglig vs. sosialt)
2. Hva slags undervisningsmetoder har prosjektet benyttet seg mest av?
3. Hvilke av disse har dere likt best (gruppearbeid, tavleundervisning, individuelt arbeid, ekskursion etc)?
4. Hvilke metoder føler dere at dere har lært mest av? (undervisning, samarbeid, reising)
5. Når det gjelder det sosiale aspektet ved prosjektet, hva har dere fått ut av det? (nye bekjenskaper, språk, opplevelser)
6. Om vi ser bort i fra det faglige aspektet, hva har dere lært om dere selv og andre?
7. Samarbeid har spilt en stor rolle i dette prosjektet, hvordan har det vært å være en del av det?
8. I forrige intervju snakket vi om teorien bestående av læring om, for og gjennom demokrati; hva tenker dere om dette i forbindelse med prosjektet?
 - Kan dere fortelle noe av det dere har lært ved bruk av denne teorien (hva har dere lært om, for og gjennom demokratiet?)
9. Hvilke ønsker har dere for demokratiopplæringen i skolens fremtid? (Bruk gjerne eksempler fra prosjektet)
10. Vil dere si at dette prosjektet er en god måte å drive demokratiopplæring på?
Hvorfor/Hvorfor ikke?
11. Vil du anbefale andre elever å delta i lignende prosjekter? Hvorfor/hvorfor ikke?
12. Hvis du skal trekke frem et par erfaringer du sitter igjen med, hva vil det være?

Avslutning

1. Hvordan synes du intervjuet har gått?
2. Er det noe mer du vil tilføye, eller vende tilbake til?