

Ragnvald Kristian Hansen

Elevenes demokratiforståelse

En kvalitativ studie av seks 9. trинns elever i ungdomsskolen

Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk

Veileder: Oddveig Storstad

Mai 2021

Ragnvald Kristian Hansen

Elevenes demokratiforståelse

En kvalitativ studie av seks 9. trinnselever i ungdomsskolen

Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk
Veileder: Oddveig Storstad
Mai 2021

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Denne oppgaven undersøker ungdomsskoleelevers demokratiforståelse i norsk skole. En forståelse som i oppgaven ses nærmere på, ved bruk av kvalitative gruppeintervjuer. Hensikten med studien er å gi dypere innsikt i elevenes erfaringer, kunnskaper, holdninger og engasjement, knyttet til demokrati. Disse fire sentrale verdiene beskrives i lys av tre områder: elevenes demokratiforståelse av begrepet demokrati, medier og skolen. Elevperspektivet har med det, hovedfokus i eget prosjekt. Et perspektiv det vil være nyttig å ha forskning på, skal en forstå dagens unge medborgere og deres demokratiopplæring.

Demokratiopplæringen anses som en viktig del av skolens samfunnsmandat. Målet er å utvikle gode demokratiske borgere for generell utvikling av samfunnet. Skolen er med det, tillagt en viktig rolle for demokratiopplæring. En opplæring som på ny, har fått økt fokus. Det grunnet den nye lærerplanen *Kunnskapsløftet 2020*, som har vist at demokratiopplæringen skal prioriteres, også tverrfaglig i relevante fag. Med andre ord er elevenes demokratiforståelse sentral, siden elevenes forståelse videre kan vise tendenser i hvorvidt skolen følger sitt oppdrag. Problemstillingen for studien lyder derfor som følger: *Hvilke ulike forståelser av demokrati har elever på 9. trinn?* En problemstilling som hovedsakelig er besvart ved bruk av et teoretisk rammeverk, tilknyttet ulike forståelser av demokrati og medborgerskap.

Opgavens undersøkelse baserer seg på to semistrukturerte gruppeintervjuer med totalt seks elever i 9. trinn. De to gruppeintervjuene ble begge gjennomført tidlig i januar 2021. Et gjennomgående trekk var at begge gruppene i sin helhet virket engasjerte og interessert i temaet. Funn fra intervjuene viste videre at elevene hadde bred demokratiforståelse, en forståelse tydeliggjort gjennom både formelle kunnskaper og mer uformelle beskrivelser av demokratiet. Funn som beskriver demokrati generelt, demokrati knyttet til medier og demokrati tilknyttet skolen. Resultatene indikerer at dagens ungdomsskoleelever har bred demokratiforståelse, utvikles til digitale medborgere, og at skolen følger sitt oppdrag og mandat. Oppgavens hovedfunn viser at informantene har et vidt og nyansert bilde av demokrati preget av ulike demokratitilnærminger, både konkurranse-, deltaker- og dialogdemokratiske verdier. Tilnærminger som argumenteres for som viktige å fremme i dagens skole, for videre utvikling av unge medborgere.

Abstract

This study investigates middle school student´ understanding of democracy in Norwegian schools. An understanding that is explored using qualitative group interviews. The intent of the study is to provide a deeper insight into the students´ experiences, knowledge, attitudes, and engagement, related to democracy. These four key values are described in more detail in the thesis considering three areas: The students´ understanding of democracy by the concept of democracy, media and school. The students´ perspective is the main focus in the study. A perspective that will be useful to have research on in order to understand today´ s young citizens and their democracy education.

Democracy education is considered to be an important part of the school´ s social mandate. The aim is to develop good democratic citizens for general development of society. Regarding this, the school is assigned an important role for democracy education. A training which has gained increased focus. This is duo to the new education plan *Kunnskapsløftet 2020*, which has shown that democracy education should be prioritised, also interdisciplinary in relevant subjects. In other words, the students´ understanding of democracy is central since the students´ understanding can further show tendencies in whether the school follow its mission. The research question for the study is as follows: *What different understandings of democracy do students´ have in the 9th grade?* An issue that is mainly answered using a theoretical framework, connected with different understandings of democracy and citizenship.

The thesis survey is based on two semi-structured group interviews with a total of six students in 9th grade. The two group interviews were both conducted in early January 2021. A general feature was that both groups in their entirety seemed engaged and interested in the topic. Findings from the interviews pointed out that the students had a broad understanding of democracy, an understanding made clarified through both formal knowledge and more informal descriptions of democracy. Findings describing democracy in general, democracy related to the media and democracy associated with school. The results indicate that today´ s middle school students had a broad understanding of democracy, developed into digital citizens, and that the school follows its mission and mandate. The main findings of thesis show that the informants have a broad and nuanced picture of democracy characterized by various democracy approaches, both competitive, participant and dialogue democratic values. Approaches that are argued as important to promote in today´ s school, for the further development of young citizens.

Forord

Det er med blandede følelser jeg nå skriver forord til egen masteroppgave. En prosess som har vært lang, utfordrende og kronglete, men også lærerik og spennende. Mange følelser har vært satt i spill under prosessen. En prosess som nå nærmer seg sin endelige slutt. Og med det, egen studietid. En studietid jeg aldri ville vært foruten.

Selv vil jeg takke veilederen min Oddveig Storstad for å ha kommet med en rekke gode innspill som har vært til stor hjelp. Uten din veiledning bestående av litteraturtips, råd og støtte, ville veien vært langt mer krevende. Hennes gode humør og vesen har på mange måter gitt motivasjon. Videre vil jeg takke min kjære samboer Anja Ofstad for hjelp, omsorg og støtte. Uten hennes hjelp, også med korrektur, ville kanskje ikke denne oppgaven sett dagens lys. Stor takk, også til medstudenter og lærere gjennom masterløpet for deres konstruktive kritikk. Til slutt, men minst like viktig, stor takk til familie og venner for deres hjelp, tålmodighet, ro og støtte gjennom hele prosessen.

Ragnvald Kristian Hansen

Trondheim, mai 2021

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	i
Abstract	ii
Forord	iii
Innholdsfortegnelse	iv
1. Innledning	1
1.1 Innledning og aktualisering	1
1.2 Tema for oppgaven	1
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål	1
1.4 Avgrensning	2
1.6 Oppgavens oppbygning	3
2 Tidligere forskning på feltet	5
3. Teori	7
3.1 Noen få nøkkelbegreper	7
3.2 Demokratibegrepets betydning	8
3.3 Demokratisk medborgerskap	12
3.4 Mediers påvirkning	13
3.5 Demokrati og didaktikk i skolen	15
3.6 Oppsummering	21
4. Metode	23
4.1 Forskningsdesign	23
4.2 Kvalitativt intervju / Intervjuguide	24
4.3 Utvalg	24
4.4 Intervjuets gang	25
4.5 Transkribering, analyse og tolkning	26
4.5 Forskningsetiske betraktninger	27
4.6 Validitet, reliabilitet, generalisering og mulige feilkilder	27
4.7 Oppsummering	29
5. Presentasjon av funn	31
5.1 Begrepet demokrati	31
5.2 Medias rolle i demokratiet	37
5.3 Skolen og demokrati	40
5.4 Tilleggsspørsmål	44
5.5 Oppsummering	44
6. Drøfting	45
6.1 Hva legger elever på 9. trinn i begrepet demokrati?	45

6.2 Hvordan forstår unge media sin rolle i demokratiet, og hvilke medievaner har ungdom selv knyttet til demokratiet?	50
6.3 Skolen som demokratisk arena	54
7 Avslutning	63
7.1 Oppsummering av eget arbeid - Konklusjon	63
7.3 Veien videre	64
8. Referanseliste	67
9. Vedlegg	i
Vedlegg a: Informasjonsskriv	i
Vedlegg b: Intervjuguide.....	iv
Tabeller	
Tabell 1: Viktigste kilde til politikk og informasjon (Solhaug, 2021, s. 120)	17
Tabell 2 : Opplæring om, for og gjennom demokrati (Stray 2011, s. 107).	20
Figurer	
Figur 1 Elevenes mest brukte ord om begrepet demokrati	31

1. Innledning

1.1 Innledning og aktualisering

Politikk og samfunn er og har alltid vært under forandring. Forandringer vi kan være en del av, eller ikke. Skal en imidlertid spille en rolle i de politiske og samfunnsmessige forandringene, er det viktig å være bevisst over seg selv i det store fellesskapet vi er en del av. Skal vi få til utvikling er fellesskapet avhengig av deltakelse og påvirkning både lokalt, nasjonalt og globalt. Skolen må på samme vis, utvikle seg i takt med forandringene i samfunnet, noe Kunnskapsløftet 2020 også tydelig viser med henvisning til fremtidige behov innen arbeids- og samfunnsliv (Utdanningsdirektoratet, 2021a).

Forandringer gjennom Fagfornyelsen 2020, har vist til flere endringer i skolen. Den tidligere generelle delen av læreplanverket har blant annet blitt endret. I dag har delen fått navnet *Overordnet del*, og inneholder verdier og prinsipper for grunnopplæringen som skolen skal vektlegge. Tre tverrfaglige temaer ble i overordnet del 2020 også innført. Temaer som skal gjennomføres i de fleste fag: 1) *Folkehelse og livsmestring*, 2) *bærekraftig utvikling* og 3) *demokrati og medborgerskap*. Knyttet til masteravhandlingen er særlig det tverrfaglige temaet *Demokrati og medborgerskap* av interesse. Et tema som gjennom skolereformen gis et sterkere mandat, som skal fremmes i norske skoler.

Men hva læres videre til norsk ungdom? For ungdom er uten tvil fremtiden, og det er deres verdier og holdninger som senere er av stor betydning for samfunnet vi er en del av. Skolen har med det en viktig rolle i å formidle sitt demokratiske samfunnsmandat. Et oppdrag som inkluderer videreføring av demokratiske verdier og holdninger, så sentrale at utdanningsdirektoratet poengterer verdiene som en forutsetning å ha viten om, hvis elevene skal utvikles til gode medborgere for fremtiden (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Men hvilke demokratiske verdier og holdninger er det som bygges opp hos elever i dag? Og hvilke verdier er det elevene selv mener skolen fremmer? Spørsmålene er mange. Spørsmål vi videre i oppgaven skal se nærmere på i lys av elevenes forståelse av begrepet demokrati, beskrivelse av medier og skolen som demokratisk arena.

1.2 Tema for oppgaven

I masteravhandlingen ønsker jeg, som innledningen viser til, å undersøke hvilken demokratiforståelse unge medborgere har. Det i en tid hvor mye forandrer seg, som den teknologiske og digitale utviklingen viser. En utvikling som vi mennesker prøver å tilpasse oss kontinuerlig. Skolen er på sin side intet unntak, og er en arena som i dag er under full endring, som følge av Kunnskapsløftet 2020. Et løfte som har gitt demokratiopplæringen nytt søkelys, også tverrfaglig. Skolen gjennomgår dermed en stor forandring, sett med «demokratibriller». Forandringer som er interessante og viktige å undersøke nærmere i tiden fremover. Dette for å følge med på utviklingen av dagens unge medborgere.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Med bakgrunn i Kunnskapsløftet 2020 og egen interesse for unges demokrati- og medborgerskap. Har jeg valgt å se nærmere på elevenes demokratiforståelse som hovedtema for egen masteravhandling. Det i håp om at prosjektet skal kunne bidra med

nyttig informasjon som kan øke forståelsen om barns demokratiopplæring, og hvordan en som lærer kan ha en pedagogisk og reflektert tilnærming til tematikken i skolen.

Problemstillingen for masteravhandlingen er følgende:

Hvilke ulike forståelser av demokrati har elever på 9. trinn?

Demokratibegrepet står sentralt i problemstillingen og er et komplekst begrep som kan forstås på mange måter. I oppgaven vil begrepet derfor bli beskrevet og belyst ved bruk av ulike teoretiske forståelser, dette for å videre kunne si noe mer konkret om elevenes forståelse.

Problemstillingen er valgt av flere grunner, men først og fremst fordi jeg vil utforske hvilke demokratiske erfaringer, kunnskaper og holdninger elever på 9. trinn har. Forskning som vil være viktig å gjennomføre i tiden etter Kunnskapsløftet 2020 for å kunne beskrive opplæringen av dagens unge medborgere. Videre er problemstillingen valgt siden jeg selv antar at elever i dag forbinder demokratiet med formelle rammer som: stemmerett, styresett og stortingsvalg, og i mindre grad vektlegger mer uformelle demokratiske verdier i sin beskrivelse som: det å si sin mening, delta i diskusjoner, vise respekt og delta i samfunnet utenom valg.

Problemstillingen er videre delt inn i tre forskningsspørsmål. Dette for å få et klarere bilde av elevenes demokratiforståelse innenfor kategorier som er interessante for meg som forsker å undersøke. Funnene fra de tre forskningsspørsmålene vil videre tas med i diskusjonen. Dette for å redegjøre for hva som er funnet, og hvordan egne funn kan være nyttige for videre demokratiopplæring og pedagogisk arbeid innen fagfeltet. De tre forskningsspørsmålene er følgende:

1. Hva legger elever på 9. trinn i begrepet demokrati?
2. Hvordan forstår unge media sin rolle i demokratiet, og hvilke medievaner har ungdom selv knyttet til demokrati?
3. Hvordan opplever og forstår elever på 9. trinn skolen som en demokratisk arena, og hvilke didaktiske grep gjør og bør skolen foreta seg for demokratisk opplæring?

1.4 Avgrensning

I denne delen av oppgaven presenteres en kort avgrensning av egen oppgave.

Som både innledning, tema og problemstilling redegjør for, har jeg i denne oppgaven valgt å avgrense oppgaven til å handle om elevers demokratiforståelse. Det grunnet Kunnskapsløftet 2020, egeninteresse for fagfeltet, og egne antagelser. Prosjektet er videre gjennomført ved bruk av kvalitative gruppeintervjuer med seks informanter, dette fordi jeg ønsker elevenes egne erfaringer, kunnskaper, holdninger og engasjement knyttet til demokrati.

Avslutningsvis vil jeg sette lys på det faktum at demokrati og medborgerskap er et stort fagfelt. Det finnes utallige bøker, artikler og nettsider som beskriver emnet. Alle definisjoner, forklaringer og modeller som eksisterer, er derfor ikke trukket inn i oppgaven. Jeg har imidlertid valgt å konsentrere meg om en liten del av feltet som blir tatt med i teorikapitlet. Et kapittel som er forsøkt gjort så kort og konsist som mulig, for å få plass

til mest mulig av egne funn og diskusjon knyttet til funnene i kapittel 5 & 6. Det siden egne funn er unike, og teori på sin side kan leses andre plasser. Et valg leser må være klar over er en valgt strukturering av meg som masterstudent.

1.6 Oppgavens oppbygning

Som vi har sett, har kapittel 1 hatt en innledende avhandling med begrunnelse for valgt tema og problemstilling.

Videre vil vi i kapittel 2, *Tidligere forskning på feltet*, gå nærmere inn på forskning som allerede ligger tilgjengelig om det valgte emnet for masterprosjektet.

I det tredje kapitlet, *Teori*, vil vi se nærmere på valgt teori for oppgaven. Her redegjøres det for viktig teori om hvordan vi kan forstå demokratiet og medborgerskapets ulike tilnærminger knyttet til begrepet demokrati, medier og skolen.

Kapittel 4, *Metode*, handler om forskningsmetoden for eget masterprosjekt, et kapittel delt inn i 7 underkapittel. I dette kapitlet redegjøres det for hvordan prosessen rundt intervjuene har vært, hvordan analysen er gjennomført og hvilke refleksjoner og betraktninger som ligger rundt egen prosess.

Videre trekkes kapittel 5 frem, *Presentasjon av funn*. Her presenteres utvalgte funn fra egne informanter. Funnene er delt opp i tre underkategorier: begrepet demokrati, medias rolle i demokratiet, og skolen og demokrati. De tre kategoriene inneholder direktesitater og en kort kommentar.

Kapittel 6, *Drøfting*, beskriver hovedfunnene knyttet til valgt teori. Kapitlet er også her delt inn i tre deler: begrepet demokrati, medier og skolen. I første del redegjøres det for elevers begrepsforståelse. Del to beskriver hvordan elever i dag påvirkes av medier og hva det medfører. Deretter beskriver del tre, hvordan skolens oppfølging av elevene er, og hvilke didaktiske tiltak som kan være fornuftig for videre opplæring innen demokrati og medborgerskap.

I kapittel 7, *Avslutning*, blir det til slutt gitt en kort oppsummering av oppgavens prosess og egen konklusjon, før det avslutningsvis redegjøres for forslag om videre forskning på feltet.

2 Tidligere forskning på feltet

Kunnskapsløftet fra 2020 har ført til at det i nåtid og nær fremtid, må kunne forventes mye forskning om demokrati og medborgerskap i skolen. Like fullt er det allerede et etablert felt innen norsk utdanningsforskning. I den forbindelse har det kommet flere bidrag innen forskningsfeltet som vil være til hjelp for egen forskning. I følgende del presenteres dermed noen betydelige forskningsbidrag innen fagfeltet.

ICCS 2016-studien (International Civic and Citizenship Education Study) er en kvantitativ studie innen demokratiopplæringen i skolen, som inneholder resultater fra 24 deltakende land. Undersøkelsen fra 2016, var en oppfølging av en tilsvarende studie gjennomført i 2009. ICCS-rapporten fra 2016 er en internasjonal studie av ungdomsskoleelevers demokratiforståelse, holdninger, engasjement og kunnskap. Studien undersøker hvordan elever forberedes, utøver og kjenner til rollen som demokratiske medborger. Funn fra ICCS 2016-rapporten viser at norske elever hadde høyt kunnskapsnivå og god forståelse for demokrati, demokratiske prinsipper og samfunnssystemer, høy tillit til politiske institusjoner og gode holdninger for å delta som medborgere i samfunnet. Funn viste også at elevene hadde høy skår om deltakelse i demokratiske prosesser i skolen (Huang et al., 2017 s. 8-10). Funn fra studien viste dermed at elever har kunnskaper og får god demokratiopplæring i skolen.

Det har også blitt skrevet flere bidrag innen det norske fagfeltet. Solhaug (2003) skrev i 2003 en avhandling med tittelen *Utdanning til demokrati og medborgerskap*. En kvantitativ studie om elevers oppfatning av demokrati i og utenfor skolen. I avhandlingen trekker han frem ulike demokratiserende tiltak i skolen som kan ha effekt på elevenes deltakelse og oppfatning. Solhaug (2020) har også skrevet boken *Skolen i demokratiet - Demokratiet i skolen*. Boken gir leseren ulike perspektiver på demokrati, politikk, medborgerskap og skolens rolle, samt hvordan skolen kan formidle dette til elevene på en god måte. Boken trekker med det inn didaktiske perspektiver for valg og undervisning i skolen. Et viktig område boken redegjør for i lys av tidligere forskning og studier om demokrati og medborgerskap i skolen, noe som gjør boken til en viktig kilde i eget arbeid.

Janicke Heldal Stray har skrevet flere bidrag som omhandler demokratisk medborgerskap i skolen. Stray skrev blant annet i 2009 doktoravhandlingen *Demokratisk medborgerskap i norsk skole? En avhandling som redegjør for debatten rundt begrepet medborgerskap i norsk skole*. Hovedkonklusjonen hennes var at den viktigste målsetningen med å utvikle kunnskapsløftet i 2006, var å styrke elevenes prestasjoner fremfor å ha demokratiske ambisjoner som målsetning (Stray, 2009). Stray skrev noen år senere boken *Demokrati på timeplanen*. En bok som beskriver demokratisk medborgerskap og forslag til medborgerskapsundervisning forankret i pedagogikk (Stray, 2011). Artikkelen og boken inneholder dermed forskning, teori og didaktiske forslag, som vil være nyttig for å fremme demokratisk medborgerskap i skolen.

Kjetil Børhaug har også skrevet mye om emnet. Børhaug (2007) skrev blant annet doktoravhandlingen *Oppseding til demokrati. Ein studie av politisk oppseding i norsk skule*. En avhandling hvor han diskuterer hvordan oppdragelsen til politisk deltakelse fungerer i norske skoler. Det gjennom intervjuer og observasjon av lærere i samfunnsfagtimer på videregående og ungdomsskolen. Hovedfunn viste til at elevrådsdeltakelsen var en deltakelse hvor de voksne tok avgjørelsene. Andre funn som er mer relevant for egen oppgave. Var at funn viste til at den politiske deltakelsen (borgerens rolle) i norske skoler, var begrenset til å handle om valg og aktuelle saker innen politikk. Funn som viste at

skolen i liten grad tok for seg andre deltakelsesmåter som kunne blitt brukt i undervisning. Senere skrev Børhaug (2011) artikkelen: *Justifying citizen political participation in Norwegian political education*. En artikkel hvor han mener norske skoler legger stor vekt på å motivere for deltakelse, særlig i valg, men liten vekt på andre aspekter som kunne fått større plass.

Nora Elise Hesby Mathè (2019) er kjent for sin doktoravhandling *Students' perceptions of democracy, politics, and citizenship preparation and implications for social studies education*. Hun studerte 16-17 åringers forståelse av demokrati og politikk. Mathè benyttet seg av kvalitative fokusgrupper, individuelle intervju og kvantitative undersøkelser i sin forskning. Resultatene fra forskningen viste at elevene oppfattet demokrati fra et ovenfra og ned perspektiv, med regjering og politiske institusjoner som viktigst. Men også hadde ett nedenfra og opp perspektiv, som viste at elevene hadde tro på egen deltakelse gjennom diskusjon. Forskningen til Mathè beskriver dermed en forståelse fra elevenes side som kan være nyttig å se på i forbindelse med egen forskning.

Janne Madsen og Heidi Biseth (2014) har regissert boken med tittelen: *Må vi snakke om demokrati? – Om demokratisk praksis i skolen*. Boken inneholder flere kapitler hvor ulike fag blir aktualisert og diskutert i lys av ulike demokratiske perspektiver. Boken trekker også frem andre aspekter, som hvordan demokratisk deltakelse forekommer gjennom bruk av sosiale medier. Boken er aktuell, med tanke på at det i den fremtidige norske skolen, skal undervises tverrfaglig innen temaet demokrati og medborgerskap.

Det finnes også annet nyttig stoff innen fagfeltet, deriblant flere masteroppgaver som beskriver emnet, både på ungdomsskolen og videregående. Men både bidragene som er trukket frem inne forskningsfeltet og tidligere mastere, undersøker primært forholdene i skolen før Kunnskapsløftet 2020 ble igangsatt. Min oppgave kan av den grunn kanskje vise seg som et viktig bidrag. Dette siden oppgaven viser hvordan demokratiopplæringen fungerer i skolen, etter at kunnskapsløftet 2020 tredde i kraft. I tillegg tar egen oppgave for seg flere demokratiske læringsarenaer, som den digitale. Forskning som vil være nyttig å se nærmere på, for å forstå unge medborgere i lys av dagens demokrati- og medborgeropplæring.

3. Teori

Hensikten med dette kapittelet er å vise det teoretiske rammeverket som er valgt for egen oppgave. I første del redegjøres det for nøkkelbegreper, før det i andre del kommer en beskrivelse av demokrati og medborgerskap. Videre i den tredje delen vil det redegjøres for teori om digitalt medborgerskap. I del fire vil det deretter settes fokus på demokrati og medborgerskap i skolen, noe som inkluderer læreplanen og lovverket. Etter det avsluttes kapittelet med didaktiske perspektiver om hva det demokratiske medborgerskapet i skolen bør inneholde.

3.1 Noen få nøkkelbegreper

For å kunne forklare og diskutere elevers demokratiforståelse, er det viktig å definere begreper som har sammenheng med temaet. Det siden mange begreper er sentrale for å kunne forstå, tolke og redegjøre for hva elevers demokratiforståelse innebærer. Av den grunn vil begrepene *kulturell kapital*, *sosial kapital* og *politisk selvtilit* videre gjøres rede for. Det siden det er begreper som senere vil kunne belyse egne forskningsspørsmål. Hovedbegrepene *demokrati* og *medborgerskap* vil også bli redegjort for, men siden begrepene har større fokus i min oppgave vil disse bli gitt mer plass i egne underoverskrifter senere.

3.1.1 Kulturell- og sosial kapital

Kulturell kapital handler om hvilken sosial bakgrunn mennesker har fra oppveksten. For å inneha mye kulturell kapital handler det om å vokse opp med tilgang til ressurser som bøker og informasjonsskilder, samt å ha et tankesett preget av intellektuelt stimuli (Bourdieu, 1986, s. 17). Solhaug (2021) utdyper Bourdieus tanker og sier det finnes enkelte forutsetninger for å øke den kulturelle kapitalen til elever i skolen. Det siden den kulturelle kapitalen også påvirkes av levesettet barn og unge er vokst opp med, og holdninger som er rundt dem. Solhaug understreker dermed at det vil være viktig for utviklingen av den kulturelle kapitalen til elever, at de kjenner igjen noe fra egen livsverden i skolen (s. 130). Utfordringen er imidlertid som teorien viser til, at den kulturelle kapitalen mennesker besitter vil variere fra person til person. Undervisning må dermed dekke et bredt spekter, skal alle elever ut fra sine egne forutsetninger få bred demokratisk opplæring.

Begrepet *sosial kapital* har flere betydninger. Innen samfunnsforskning som er eget område, brukes begrepet som en betegnelse på det sivile samfunnets evne til å utvikle tillitsfulle relasjoner mellom borgere. Relasjoner som er viktige å styrke for å løse kollektive problemer og utfordringer (Hansen, 2019). Sosial kapital handler dermed om det sosiale nettverket og hvilket forhold vi har til hverandre i samfunnet. Det innebærer alt fra å møtes uformelt i private sammenhenger, til mer formelle sammenhenger som politiske møter.

Begrepene kulturell- og sosial kapital er av den grunn interessante for oppgaven. Det siden jeg i oppgaven interesserer meg for hvordan og hvor elever lærer om demokratiet. Begrepene kan dermed være til hjelp for pedagogiske tiltak, for som teorien understreker, lære elever om demokratiske verdier på flere arenaer i eget liv. Noe som tilsier at vi kan oppnå demokratisk læring, også uten å være medlem av en politisk organisasjon.

3.1.2 Politisk Selvtillit

I Skolevalgsundersøkelsen 2017 [SVU] Solhaug (2021) beskriver, ble elever på norske videregående skoler spurt om hvordan elever deltar og forholder seg til demokratisk politikk. Det ene spørsmålet elevene fikk, var hvor interesserte de var i politikk. På spørsmålet svarte over halvparten av elevene (58%) at de var lite eller ikke politisk interessert (s. 82 & 84). Videre viser Solhaug (2021) til at et betydelig flertall av elevene i 2017, følte politikk var for komplisert å forstå, samt at elevene hadde lavere tillitt til politikere (Solhaug, 2021, s. 84). De tre funnene som er trukket frem kan alle kobles opp mot politisk selvtillit. Funnene forteller om elevenes politiske interesse, som må sies å være en drivkraft for å orientere seg og delta politisk i samfunnet. Politisk selvtillit Juang, Kim & Zúñiga (2011) beskrives som en persons vurdering av egen evne til å forstå politikk og handle politisk (s. 413). Politisk selvtillit handler dermed om å ha tro på egne evner om formelle rammer, men også evner og tro på påvirkning av egen hverdag og samfunnet vi er en del av. Derfor er det viktig at elever lærer hva de kan gjøre, hvordan de kan gå frem og hvorfor de bør delta i demokratiet. Dette for å lære elevene at de har betydning, noe som også vil øke deres engasjement og politiske selvtillit.

Begrepet trekkes dermed frem i oppgaven, siden det er med å beskrive egne funn knyttet til elevenes forståelse av egen verdi i dagens demokrati.

3.2 Demokratibegrepets betydning

3.2.1 Ett omfattende begrep

Ordet demokrati kommer av den greske sammensetningen av ordene *demos* og *kratos*. *Demos* kan oversettes til folk, og *kratos* med styre. Demokratiet betyr med andre ord folk og styre, som sammen gir oss *folkestyre* (Stray, 2011, s. 22). Folkestyret omhandler i generell betydning, at innbyggere deltar aktivt i viktige beslutningsprosesser og har like rettigheter til å delta (Thorsen, 2019). Stray (2011) påpeker mye av det samme i sin forståelse av folkestyre, men utdyper videre at styreformene i et folkestyre inneholder to sentrale verdier kalt *frihet* og *likhet*. *Friheten* handler om sentrale verdier og prinsipper som gir borgerne (folket) kollektive rettigheter. *Likheten* på sin side, innebærer at alle borgere i samfunnet skal ha samme rettigheter som: like verdifulle stemmer under valg, likhet ovenfor domstolen og lik rett til å ytre seg fritt (Stray, 2011, s. 22-23). De to verdiene Stray (2011) trekker frem som sentrale, forteller om en kompleksitet i begrepet. For hvem er egentlig folket? Og beskriver den generelle forståelsen av demokratiet styreformene vi har i dag? Svaret er både ja og nei. Noe vi videre skal se nærmere på.

Demokratiet er et omfattende og omstridt begrep, siden det i dagens samfunn tolkes på mange ulike måter innen faglitteratur. Begrepets forståelse avhenger dermed av flere faktorer, som den sosiale, politiske, ideologiske, historiske og kulturelle sammenhengen det diskuteres i (Stray, 2011, s. 22). Ulike land tolker og utøver av den grunn, demokratiet som politisk styreform, ulikt. Det er for eksempel forskjell på hvordan det styres i Norge og i USA. Skal en avgjøre om et land er demokratisk eller ikke, er det derfor viktig med grunnleggende prinsipper for demokratier, noe Strays to verdier (2011) *frihet* og *likhet* må ses som.

Stray (2011) redegjør videre for fire ulike fortolkningsdimensjoner som beskriver ulike aspekter ved demokratiet. De to første aspektene hun trekker frem er (1) demokratiet som statsform med folkestyre og (2) demokratiet som rettigheter og rettsstat. De to aspektene handler om de formelle sidene. Punkt (1) handler om hvordan valgdeltakelsen foregår, og punkt (2), handler om regler og lover som er bygget opp for å ivareta borgernes rettigheter. Sammen utgjør de kjernen i det som kalles et *representativt demokrati*, og har tradisjonelt sett vært de sentrale kjennetegnene ved demokratier (Stray, 2011, s. 26). Videre, redegjør Stray (2011) for de to siste aspektene, (3) demokratiet som aktiv deltagelse og (4) demokratiet som et felles verdigrunnlag. De to aspektene innebærer at et velfungerende demokrati er avhengig av mer enn å stemme med valg og følge lover og regler. Det siden aspektene redegjør for deltagelse i den demokratiske prosessen (Stray, 2011, s. 26-27). De fire dimensjonene viser med andre ord til at demokratiet omhandler mer enn som så. Videre skal vi derfor se nærmere på fire ulike demokratitilnærminger som vil stå sentrale i oppgaven.

3.2.2 Ulike forståelser av demokrati

Demokrati har som nevnt ingen bestemt form siden begrepet tolkes ulikt. På samme måte eksisterer det flere idealistiske demokratimodeller på hvordan samrådet i et samfunn burde fungere. Solhaug (2021) sier at ulike demokratiperspektiver gir bakgrunn for å tilnærme seg undervisning om demokratiet, som kan arte seg ganske ulikt (s. 25). Solhaug understreker med det et viktig poeng. Nemlig viktigheten av lærernes bevissthet om at det eksisterer ulike perspektiver. Perspektiver som har ulik betydning for undervisningen i klasserommet. Dermed bør lærere være klar over hvilke demokratiske syn de ønsker å fremme, hvordan de underviser og hvordan de legger til rette undervisningen. Det for å gi en fruktbar demokratiopplæring til dagens unge medborgere. Imidlertid viser tidligere forskning gjort av Solhaug & Børhaug (2012) at den politiske deltagelsen i samfunnsfag i norske skoler hovedsakelig er orientert mot en konkurransedemokratisk tilnærming (s. 155). Forskning på området vil derfor være interessant å se nærmere på i oppgave.

Videre i oppgaven gis dermed en beskrivelse av liberal-, deltaker-, dialog- og radikal demokratisk forståelse. Tilnærminger som for det første vil ha betydning for å kunne forstå elevenes demokratiforståelse i oppgaven. Og som for det andre, vil gi et innblikk i ulike demokratiske tilnærminger og perspektiver en lærer kan reflektere over og vektlegge i egen undervisning.

Felles for de fire demokratiforståelsene

Makt og innflytelse om avgjørelser som tas, må anses som sentralt i et demokrati. Carl Cohen (1971) sier følgende:

Demokrati er et samfunnsmessig styresett der medlemmene i det store og hele deltar, eller kan delta, direkte og indirekte i å ta beslutninger som angår dem.
(Cohen, 1971, s. 7)

Med sitatet tydeliggjør Cohen (1971) noe essensielt som er felles for de ulike demokratitilnærminger. Det siden praktiseringen av demokrati innebærer innflytelse fra befolkningen. Hovedforskjellen mellom de ulike tilnærminger er imidlertid hvor aktive borgerne skal være, og hvordan påvirkningen i demokratier skal foregå.

Diamond & Morlino (2005) understreker videre at det er viktig med frie valg og flere politiske partier i et demokrati. Partier og frie valg de mener er en nødvendighet for konkurranse om makten. Videre sier de at felles for demokratier er at de har: representative parlamentariske forsamlinger, ytringsfrihet og presse- og organisasjonsfrihet. Det for sikring av meninger og for at befolkningen skal kunne påvirke beslutningstakere. I tillegg understreker de rettsikkerhet «Rule of law» som essensielt i demokratier. Det siden demokratier trenger systemer for å ansvarliggjøre de som styrer og tar beslutninger (Diamond & Morlino, s. 10-15).

Dersom demokratier skal være legitime, vil de dermed være avhengig av deltakelse fra borgere som Cohen (1971) og Diamond & Morlino (2005) påpeker. Men hvordan deltakelsen forekommer, og hvor demokratisk ulike stater er varierer. Det selv om de har likheter. Videre i oppgaven skal vi derfor se nærmere på fire ulike demokratitilnærminger. Det for å forstå ulike demokratitilnærminger som kan være nyttig didaktisk i skolen, og som kan være nyttige for å beskrive elevenes demokratiforståelse i oppgaven.

Liberal demokratiforståelse - Konkurransedemokratiet

Et liberalistisk grunnsyn sier Solhaug (2021) handler om å fjerne restriksjoner på menneskers frihet. Det gjennom å begrense statens makt og mulighet til å gripe inn i frie valg som mennesker gjør i det daglige. De liberale tar først og fremst utgangspunkt i egeninteresser, i personlige og samfunnsmessige valg (Solhaug, 2021, s. 35). Individualiteten vektlegges dermed i høy grad, noe Habermas (1995) også presiserer. Han sier at et liberalt syn av statsborgerens politiske rettigheter, må vektlegges i lys av statsborgerens mulighet til å gjøre sine private interesser gjeldene, blant annet gjennom stemmegivning (Habermas, 1995, s. 192). Et liberalistisk syn handler dermed om vektlegging av individualitet og ønske om en svak stat. Et syn som fortsatt er gjeldene i store deler av dagens politikk, blant annet gjennom ønske om privatisering i Norge. En privatisering som tradisjonelt sett knyttes opp mot høyresiden i norsk politikk, med partier som Høyre og Fremskrittspartiet i føring.

Solhaug (2021) poengterer imidlertid at det eksisterer flere og til dels veldig ulike liberale syn på samfunnet (s. 35). Videre i oppgaven velger jeg imidlertid kun å fremheve konkurransedemokratiet, siden demokratitilnærmingen kan gi gode svar tilknyttet oppgavens funn.

Konkurransedemokratiet

I et konkurransedemokrati er det en profesjonell elite som tar de politiske avgjørelsene i en stat. Demokratitilnærmingen innebærer at samfunnsborgere legger lite vekt på direkte innflytelse på beslutninger, men stemmer ved valg. De frie valgene er selve kjernen i politikken, hvor folkemeningene kommer til synet gjennom regjeringen, de som har lokalt flertall i kommuner, bystyret eller andre store organer under høringer (Solhaug 2021, s. 35). Held (2006) sier videre at samfunnsborgernes oppgave i et konkurransedemokrati, er å følge med på hva partiene gjør før, mellom og etter valgene. Det for å ha kunnskap om hvilket parti som representerer deres interesser best den dagen de selv skal stemme (s. 156-157). I konkurransedemokratiet vektlegges dermed konkurransen om makten kun ved valg. Samfunnsborgerens oppgave blir da å følge med på partidebatter, stemme på partiet som passer deres interesser og følge med på at representantene gjør sin jobb.

Maktforholdet defineres derfor til enhver tid av flertallet. Nøkkelen blir dermed som Solhaug (2021) poengterer innen demokratitilnærmingen, at valgdeltakelsen må være høy dersom eliten skal ha legitim makt (Solhaug, 2021, s. 35). Det for at prosessen skal være mest mulig demokratisk.

Deltakerdemokratiet

Det norske begrepet deltakerdemokrati stammer fra «republikanisme», et begrep som stammer fra det latinske ordet *res publica* som betyr offentlig anliggende (Thorsen, 2018). Dagger (2002) sier det republikanske synet bryter med liberal tenkning. Det siden statens politikk innenfor republikanismen skal være et bredt offentlig anliggende, hvor alle har rett til innsyn i saker som angår dem (Dagger, 2002, s. 146). Innenfor perspektivet handler det derfor om at samfunnsborgere skal være aktive og delta i samfunnet, også utenom valg. Idealet bak republikansk syn blir dermed direkte demokrati, med høy deltakelse rundt alle saker. Sveits er nærmeste eksempel på dette i dag, med sin praktisering av store folkemøter på torg. Norge på sin side har hatt direkte demokratisk praktisering ved enkelttilfeller, blant annet ved Unionsoppløsningen i 1905, forbudssaken, EF-medlemskap i 1972 og EU-medlemskap i 1994 (Stortinget, 2018).

Dagger (2002) refererer videre til begrepet (self-government), som han mener er viktig innen et deltakerdemokratisk ideal. Han påpeker at samfunnsborgere innen idealet har felles interesser og forpliktelse til å delta sammen (s. 146-147). Dermed er det også et «vi» som vektlegges med en slik oppfatning. En oppfatning Solhaug (2021), sier handler om å finne ut det felles beste, gjennom offentlig meningsdanning, viljedannelse og deltakelse i meningsutveksling (Solhaug, 2021, s. 37). Borgerens rolle er derfor å delta, være aktiv og engasjere seg i samfunnet. Noe som kan oppnås gjennom mer enn deltakelse i viktige saker. Det siden deltakelsen også kan handler om å demonstrere, ta direkte kontakt med politikere og skrive leserinnlegg. Det handler med andre ord om å engasjere seg aktivt i samfunnet. For som Pateman (1970) understreker, er styrken med deltakerdemokratisk tenkning, at det gir vanlige folk politiske erfaringer og tro på egen deltakelse som viktig (s. 41).

Dialogdemokratiet – Deliberativt perspektiv

Innen dialogdemokratiet handler det om å finne den felles beste løsningen gjennom deliberasjon (Solhaug, 2021, s. 38). Ordet deliberasjon betyr overveielse eller rådslagning, et begrep som videre knyttes til samtale (Persvold, 2018). Innen dialogdemokratiet handler det derfor om mer enn å telle stemmer. Det siden deliberasjon omkring viktige politiske spørsmål, anses som viktigere for å finne frem til en felles beste løsning.

John Dewey og Jürgen Habermas er kjente skikkelser innen tilnærmingen og har gjennom sin tid videreutviklet og videreført ideer for dialogdemokratiet (Solhaug, 2021, s. 38). Dewey argumenterer for at samfunnet består av ulike grupper mennesker med en grad av felles interesse. Han sier følgende i artikkelen *Democracy and Education* fra 1916:

A democracy is more than a form of government, it is primarily a mode of associated living, of conjoint communicated experience. (Dewey i Vaage, 2000, s. 38)

Sitatet til Dewey viser hans søkelys på demokratiet som viktig for erfaringsutveksling, bevissthet om fellesskapet og samtalens rolle i et demokrati. Til forskjell fra deltakerdemokratisk tilnærming, peker imidlertid Solhaug (2021) på at Dewey mangler en tydelig definisjon rundt system og beslutning for fellesskapet (Solhaug, 2021, s. 38). Dewey vektlegger dermed i større grad den mellommenneskelige interaksjonen som viktigst for et fungerende demokrati.

Jürgen Habermas (1995) er også opptatt av å finne en løsning på det felles beste. Noe han mener må skje gjennom samtale med samtaleetikk rundt politiske beslutninger (s. 201). Samtaleetikken er for han sentral og innebærer at deliberasjon kun vil være mulig hvis den inneholder etiske krav. Krav som er viktige for at også mindretallets syn skal bli tatt hensyn til (Habermas, 1995, s. 204-205). Samtaleetikken han trekker frem, er at de som snakker må snakke sant og at de som samtaler må ha evne til å la det bedre argument vinne (Habermas, 1995, s. 196). Oppriktighet er derfor en viktig faktor innen dialogdemokratiet, som i hovedsak handler om å lytte til de beste argumenter. Ifølge Solhaug (2021) har den offentlige debatten stor betydning innen dialogdemokratiet. Dette fordi det gjennom offentlig debatt, både i medier og andre former, forekommer politisk dialog hvor saker blir opplyst (s. 39).

Radikalt demokrati

Chantal Mouffe er kjent for sin kritikk av det liberale og republikanske perspektivet. Selv har hun kommet med tilnærmingen radikalt demokrati. Utgangspunktet for radikalt demokrati, er at makten er fordelt mellom forskjellige og uforenlige interessegrupper i demokratiet. Dermed er det ikke mulig å oppnå det felles beste. Fordi Mouffe (2005) mener det alltid vil være konflikter mellom ulike grupper. Dermed er den rådende politikken et uttrykk for en gruppe eller et syn som dominerer og har hegemoni (Solhaug, 2021, s. 40). Selv om Mouffe (2005) vektlegger at det alltid vil være konflikter og uenigheter, redegjør hun imidlertid for at det innen demokratisk politikk bør være rom for anerkjennelse av fiendens rett til å føre en politisk kamp for sitt syn (Mouffe, 2005, s. 157). Hun trekker av den grunn også frem etiske spilleregler i sin tilnærming, som gir rom for utfordring av hegemoniet.

Innen radikalt demokrati er dermed målet å skape en kollektiv identitet som kjemper innen demokratiske rammer som valg, høringer og medier, ved bruk av ytringsfriheten og lidenskap (Solhaug, 2021, s. 41). Forskjellige grupper og organisasjoner vil derfor spille en viktig rolle innen tilnærmingen, siden økte kollektive grupperinger kan legge press på de som styrer, for å oppnå egne mål.

3.3 Demokratisk medborgerskap

Til nå, har det blitt redegjort for hvordan ulike demokratitilnærminger påvirker grunntanken om hvordan et demokrati fungerer. Demokratitilnærminger som videre setter rammer for medborgerens rolle. Men hva betyr egentlig en demokratisk medborger? Som de ulike tilnærmingene tilsier, vil det være flere definisjoner av begrepet. Videre redegjøres det dermed for begrepets betydning knyttet til oppgaven.

Stray (2011) redegjør for at begrepet demokratisk medborgerskap, er en norsk oversettelse av det engelske begrepet *democratic citizenship*. Det siden begrepet *The*

citizenship, kan oversettes til borger, statsborger, samfunnsborger, medborger eller innbygger. Stray (2011) sier videre at begrepet *citizenship* kan deles inn i to kategorier: *Status og rolle*. *Status* handler om statsborgerskapet og de juridiske betegnelsene som symboliserer medlemskapet, som f.eks. et pass. *Rollen* på sin side, handler om deltakelsesdimensjonen i medborgerskapet. En dimensjon som innebærer at demokratisk medborgerskap er en rolle, uavhengig av et pass. Dette siden *rollen* karakteriserer personers deltakelse i det politiske felleskapet (Stray, 2011, s. 14).

Stray (2011) oppsummerer de to medborgerskapsdimensjonene med å si at statusbegrepet forstås som passivt, og rollebegrepet som aktivt. Hun mener statusforståelsen begrenses til rettigheter, som å stemme med valg, motta trygd, ha rett til utdanning med mer. Rollebegrepet på sin side sier hun har en handlingsdimensjon som innebærer å delta i demonstrasjoner, offentlig deltakelse og aktiv påvirkning av saker (Stray, 2011, s. 47). De to medborgerskapsdimensjonene beskriver av den grunn hvordan medborgeren deltar. Stray (2011) sine to dimensjoner kan dermed i stor grad knyttes til demokratitilnærmingene en besitter. Siden demokratitilnærmingene setter rammer for deltakelsen, balansen mellom rettigheter og forpliktelse, og oppfatningen av individet og samfunnet. Noe som forteller oss at demokratitilnærmingene påvirker status- og rolledimensjonen av medborgerskapet. Medborgerskapets ulike ideologiske syn trekkes dermed ikke inn i oppgaven, siden ulike demokratitilnærminger på mange måter dekker ulike ideologiske syn på medborgerrollen. For som Stray (2011) understreker, er ikke ett samfunn uten en medborger et demokratisk samfunn (s. 48).

3.4 Mediers påvirkning

3.4.1 Politisk deltakelse - i dagens digitale verden

Litteratur om politisk deltakelse er omfattende. Selv har jeg valgt, å trekke inn en studie gjennomført av Erik Amnå, Mats Ekström & Håkan Stattin (2016). Fordi deres studie beskriver unge menneskers politiske utvikling og orientering, tilknyttet sosiale mediers rolle i samfunnet. Et relativt nytt felt som har hatt økt fokus utover 2000-tallet, siden sosiale medier har ført til en ny plattform for *politisk deltakelse*. Forskning om den digitale deltakselen gjennom medier tas dermed med, fordi det kan være med å forklare egne funn.

Amnå et al. (2016) har konkludert med tre antagelser om sosiale mediers rolle innen politikk, basert på internasjonal forskning fra 2007 til 2016. For det første sier de at det er blitt mer flytende grenser mellom hva som er og ikke er politisk deltakelse. For det andre, sier de at politisk deltakelse har gått fra å være pliktorientert, til å være selvrealiserende. Den siste antagelsen, er at de mener sosiale medier har vært med på å fremme utviklingen av interesse, hvordan vi vurderer og i noen grad fremmer politisk deltakelse (Amnå et al, 2016, s. 58). Med andre ord, mener de at sosiale medier har hatt påvirkning for hvordan unge mennesker deltar politisk i senere tid.

Amnå et al. (2016) poengterer videre at funnene i forskningen deres bekrefter mye om deres antagelser. Resultatene fra forskningen viser til at terskelen for å delta i sosiale medier er lavere enn i den fysiske verden (Amnå et al, 2016, s. 57-58). Noe som kanskje ikke er så rart, siden vi i dag kun trenger å gjøre et enkelt klikk i en app eller på internett for å vise vår støtte eller engasjement om noe. For som Solhaug (2021) beskriver, mener

han sosiale medier bidrar til å gjøre den politiske deltakelsen mer fleksibel, fordi folk lettere kommer med egne syn (s. 76). Tanker jeg selv støtter.

Studien til Amnå et al. (2016) understreker at sosiale medier bidrar til å endre det politiske medborgerskapet. Det fra en tradisjonell deltakelse preget av plikt og ansvarlighet, til mer selvrealiserende deltakelse med innslag av individuelle bidrag (Amnå et al, 2016, s. 63). En selvrealiserende deltakelse, Solhaug (2021) sier i større grad handler om aksjonsorientert politikk, både offline og online, med tro på å kunne delta (Solhaug, 2021, s. 76). Dermed redegjøres det for at den tradisjonelle formen for demokratisk medborgerskap, ikke holder for å beskrive dagens ungdom. En tradisjonell deltakelse Solhaug (2021) av den grunn mener har gått ned i senere tid (s. 77). Sosiale medier virker dermed å ha betydning for hvordan den demokratiske deltakelsen foregår i dag.

I forskningen kom Amnå et al. (2016) videre frem til 4 ulike typologier som beskriver hvordan ungdommer i skolen faktisk deltar. «De aktive» er 6% av elevene, elever som har høy politisk interesse, et positivt forhold til politikk og gode politiske kunnskaper. «Standby-borgere» er 46% av elevene. De har høy politisk interesse, er positive til politikk og har tiltro til det politiske systemet, men de er ikke aktive innen institusjonell politikk selv. Derimot har de en form for handlingsberedskap. «De uengasjerte» er 26% av elevgruppen. De er ikke interessert i politikk, deltar ikke i noen politiske aktiviteter og har ganske lave politiske kunnskaper. De har imidlertid en tillit til sine medborgere. Den siste gruppen kalles «de desillusjonerte» og er 21% av elevene. Elevene i denne gruppen er negativ til politikk, har liten interesse, lav tillitt til systemet og unngår nyheter (Amnå et al., 2016, s. 94-95). Typologiene tas med videre, da de kan være til hjelp for å beskrive elevenes forståelse av eget medborgerskap.

3.4.2 Digitale medborgere?

Medietilsynets undersøkelse fra 2020 viser til at 99% av alle 9. klassinger bruker ett eller flere sosiale medier (Medietilsynet, 2020, s. 26). Elevene er dermed kjent med å være på digitale plattformer. Digitale plattformer som viser til at elevenes medborgerskap har blitt endret i senere tid.

I NOU-rapporten 2011, redegjøres det for at fremveksten av nye, digitale medier har ført til en ny dimensjon innen unges medborgerskap. Medborgerskapet omtaler NOU-rapporten som digitalt medborgerskap. Et medborgerskap på internett og sosiale medier, som har ført til at det har blitt lettere å delta i det offentlige rom og i offentlig meningsdanning. Dette gjennom kanaler som Facebook, diskusjonsforum på nett og blogger med mer (NOU 2011:20, s. 74). I dag vil også kanaler som Snapchat, Instagram, Jodel, VG- og NRK-appen kategoriseres som digitale kanaler.

Deltakelsen innen de digitale kanalene sier Solhaug (2021) ofte skjer i mindre miljøer. Men selv om det ofte er i liten skala, understreker han at en gjennom medier kan nå svært mange, også på tvers av landegrensener. Noe som skaper flere og mer oppsplittede debatter, samtidig som det gir flere arenaer for politisk deltakelse (s. 175). Videre redegjør NOU-rapporten 2011, for at digitale kanaler har blitt et verktøy for aksjonsdeltakelse, som innebærer to former. Den første formen er at selve aksjonen flyttes inn på nettet. Altså, at grupper organiserer seg digitalt og protesterer eller tar kontakt med politiske aktører gjennom digitale plattformer. Den andre formen er at en bruker digitale medier til å mobilisere aksjoner av tradisjonell art (NOU 2011:20, s. 77). De to formene for deltakelse

er dermed viktig å redegjøre for, siden vi i dag lever i en digital verden hvor samfunnet er i en fortløpende forandring. Forandring som også påvirker norsk ungdom.

Som nevnt, påvirker sosiale medier både bevisst og ubevisst medborgerskapet. Det gjennom digitale plattformer, som gir tilgang til et hav av ny informasjon om politiske saker og nyheter, uavhengig av egen interesse. Medier har med det, trolig påvirkning på elevers forståelse av samfunnet og hvordan de deltar. Det er derfor viktig med gode tiltak for utviklingen av den digitale medborgeren i skolen. Noe også NOU-rapporten 2011 viser til (NOU 2011: 20, s. 79-80). Videre har det i tillegg kommet frem nye tiltak i det nye læreplanverket for samfunnsfag. Siden det i faget redegjøres for, at samfunnsfag har et særlig ansvar for oppfølgingen av elevers digitale medborgerskapsutvikling. Noe som innebærer å gi elever ferdigheter for å kunne bruke, behandle og navigere seg i digitale kilder kritisk. Samt lære elever å samhandle og kommunisere på en ansvarsfull måte innen digitale plattformer, med respekt for hverandre og normer som eksisterer (Utdanningsdirektoratet, 2021c). Lærere har med dette en viktig rolle i arbeidet med å utvikle gode digitale medborgere for fremtiden.

3.5 Demokrati og didaktikk i skolen

Skolen er en arena hvor elever gjør seg ulike demokratiske erfaringer. Stray (2011) sier at skolens samfunnsmandat er å tilegne elever kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gagnar den enkelte og samfunnet som felleskap. Dette for å ruste opp fremtidens elever til å møte samfunnets utfordringer på en hensiktsmessig måte. Skolens formål og innhold er videre definert i opplæringsloven og læreplanverket, som understreker skolens samfunnsmandat (Stray, 2011, s. 74). Et mandat som innebærer flere områder, men som for eget formål er knyttet til hvordan skolen skal drive opplæring i demokrati- og medborgerskap. Videre i oppgaven skal vi dermed se nærmere på opplæringsloven og læreplanverkets føringer, før kapitlet avsluttes med nyttige didaktiske teoretiske perspektiver.

3.5.1 Skoleverkets mandat

Opplæringsloven

Skolen er en viktig arena for kunnskapstilegnelse og læring. Sett med «demokratibriller», kunnskap og læring som er viktig for å oppdra elever til å bli gode demokratiske medborgere for sin samtid. Stray (2011) påpeker at samfunnsendringer over tid fører til revidering av både læreplanverket og formålsparagrafen. Dette for å ta opp nye krav fra samfunnet til skolen (Stray, 2011, s. 85). Læring for å bli en god demokratisk medborger endrer seg dermed over tid. Da skolens samfunnsmandat ifølge Stray (2011) endres i takt med hva samfunnet etterspør.

Skolens samfunnsmandat står videre definert i første paragraf i opplæringsloven. En lov som til enhver tid tydeliggjør formålet med skolen. Paragrafen kalles for formålsparagrafen og ble først utgitt i 1848. Den siste utgaven, som vi per dags dato har, er formålsparagrafen fra 2009. En paragraf vi videre skal se nærmere på, siden den tydeliggjør skolens demokratiske samfunnsmandat.

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)

Stray (2011) påpeker sitatet i formålsparagrafen som sentralt sett med «demokratibriller». Dette siden sitatet for det første, understreker grunnleggende demokratiske verdier som respekt for alle medlemmer, uavhengig av rase, kultur og tro. For det andre sentralt fordi sitatet understreker at det ikke handler *om* demokrati, men å *fremme* demokrati. Og for det tredje 3), sentralt siden sitatet påpeker likestilling, noe som bør leses som respekt for ulikhet. En fundamental verdi, som også er en grunnleggende menneskerettighet (Stray, 2011, s. 86). Formålsparagrafen viser med det, tydelig demokratiske mål for opplæringen av fremtidige unge medborgere.

Læreplanverket – Kunnskapsløftet 2020

Læreplanverket formidler, som opplæringsloven, skolens samfunnsmandat. Læreplanverket 2020 består av overordnet del, fag- og timefordeling, og læreplaner i de ulike fagene. Dette for å sammen med opplæringsloven legge føringer og styre innhold i elevenes opplæring ved skolen (Utdanningsdirektoratet 2021d). En opplæring vi videre skal se nærmere på, med hovedfokus på endringene som nå er blitt vedtatt i kunnskapsløftet 2020 innen temaet demokrati og medborgerskap.

Fagfornyelsen – Overordnet del

I 2020 ble Fagfornyelsen iverksatt. Fagfornyelsen er navnet på prosessen med å fornye læreplanene i Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2021e). En prosess som i dag har ført til at vi med Kunnskapsløftet 2020, har fått nye læreplaner for flere av trinnene. I Fagfornyelsen har også den tidligere *generelle delen* fra LK06 blitt endret og fått navnet *overordnet del*, som inneholder verdier og prinsipper for grunnopplæringen.

Overordnet del, starter på følgende vis innen overskriften *demokrati og medvirkning*:

Skolen skal gi elevane moglegheit til å medverke og til å lære kva demokrati betyr i praksis. (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 7)

Demokrati og medborgerskap gjør seg dermed gjeldene i overordnet del, noe som innebærer at fremtidige skoler skal vektlegge emnet i opplæringen av elever. Planen fremhever videre viktigheten av deltakelse i samfunnet og at elever skal «erfare» og «oppleve» demokrati i praksis (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 7-8). Elever skal av den grunn bli lyttet til, ha medvirkning og erfare ulike former for demokratisk deltakelse gjennom arbeid i fag og elevråd.

Videre er demokrati og medborgerskap blitt ett av tre tverrfaglige temaer i skolen, noe som er nytt. De tre tverrfaglige temaene i den overordnede delen er: (1) folkehelse og livsmestring, (2) demokrati og medborgerskap og (3) bærekraftig utvikling. De tre tverrfaglige temaene anses som viktige samfunnsmessige utfordringer, som elever på tvers av fag skal arbeide med. Innen det tverrfaglige emnet demokrati og medborgerskap står det følgende:

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. (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 12)

De ulike skolefagene, og skolen generelt, har derfor en viktig rolle i fremtidens skole, hvis elever skal få god demokrati- og medborgerskapsopplæring. For som vist, vektlegges demokrati og medborgerskap på flere områder i læreplanverket. Noe som viser skolens tydelige rolle, som i dag også i større grad innebærer å engasjere elever aktivt i undervisningen.

Bare skolens ansvar?

Skolen har som vist et oppdrag som må anses som viktig for å fremme kunnskap hos elever om demokrati og medborgerskap. Imidlertid er ikke skolen den eneste kilden og arenaen for demokratiopplæring. Den kvantitative Skolevalgsundersøkelsen [SVD] gjennomført i 2017, viser nemlig til at elever mellom 16 og 19 år har flere kilder til demokratisk kunnskap (Solhaug, 2021, s. 82). Funn som Solhaug (2021, s. 120) har satt sammen i sin egen tabell, som vil bli brukt for sammenligning med egne informanters svar.

Tabell 1: Viktigste kilde til politikk og informasjon (Solhaug, 2021, s. 120)

Kilder	Antall	Prosent
Aviser	248	3,7
Tv og radio	1310	19,7
Internett	3828	57,7
Skolen og undervisning	629	9,5
Familie og venner	478	7,2
Møter og deltakelse i foreninger	147	2,2
Vet ikke/ Svarte ikke	285	3,1

Som tabellen viser, er det internett og sosiale medier elever oppfatter som den viktigste kilden til politikk og informasjon. Med andre ord har flere enn skolen et ansvar for oppfølging. Imidlertid er det viktig som Solhaug (2021) redegjør for, å anta at skolen har en viktig fundamental rolle med basiskunnskap (s. 121). Skolen må dermed anses som en viktig arena for opplæringen av unge medborgere, siden skolen fortsatt er en viktig kilde til politikk og informasjon. Videre skal vi av den grunn gå nærmere inn på didaktikk innen demokrati- og medborgerskaps opplæring.

3.5.2 Didaktisk-teoretiske perspektiver

Demokrati- og medborgerskapsbegrepet har vist seg å være komplekse begreper innen samfunnsvitenskap. Begreper med ulike tolkninger og forståelser, som de fire

tilnærmingene i tidligere teori har vist til. Videre i teorikapittelet skal vi se nærmere på begrepene i lys av didaktikk. For som opplæringsloven og læreplanverket redegjør for, må begrepenes perspektiver innen skolen også belyses og redegjøres for. Videre i oppgaven beskrives dermed John Dewey sine tanker om demokratiet, og Joel Westheimer & Joseph Kahne sin kartlegging av utdanningsprogram for demokratisk medborgerskap. Til slutt kommer Strays didaktiske tanker for demokratisk opplæring.

John Dewey – Pragmatismens forkjemper

John Dewey var en amerikansk filosof og psykolog, som har hatt stor betydning for skoleverket med sin forståelse av oppdragelsesidealet. Mest kjent er Dewey for boken *Democracy and education* fra 1916, hvor han tematiserer relasjonen mellom utdanning og demokrati.

Grunnleggende tanker for Dewey sin demokratiforståelse kan en finne i sitatet hentet fra artikkelen *Democracy and Education* fra 1916, hvor han sier følgende:

A democracy is more than a form of government, it is primarily a mode of associated living, of conjoint communicated experience. (Dewey i Vaage, 2000, s. 38).

Sitatet viser til at han anser demokratiet som en livsform hvor det samfunnsmessige liv, erfaringsutveksling og bevissthet om felleskapet står sentralt. Et felleskap som er preget av samtale og samhandling. Noe Solhaug (2021) også poengterer som sentralt i Deweys forståelse av demokratiet (s. 38).

Deweys forståelse av samfunnet henger videre sammen med hans forståelse av hvordan mennesket tilegner seg kunnskap. Dewey påpeker tydelig i artikkelen *Utdanning i et samfunnsmessig perspektiv (1912)* at kunnskap ikke bare er passivt, men at elever må få oppdage kunnskap (Dewey i Vaage, 2000, s. 84). Videre kjempet han for selvbestemmelse og viktigheten av interaksjon for barn i artikkelen *Fortolkningen av studiet av barnet (1897)*. Også i artikkelen *Konstruksjon og kritikk (1930)* hvor han er opptatt av det skapende, kreative og kritiske vesenet (Dewey i Vaage, s. 43-45). Dewey vektla derfor gjennom hele sitt forfatterskap, deltakelse, samtale og samhandling som viktig i sitt pragmatiske syn på verden. Noe som også kommer frem i hans artikkel *Skapende demokrati – oppgaven foran oss (1939)*, hvor han redegjør sterkt for deltakelse i form av diskusjon og drøfting som viktig for demokratiutviklingen (Dewey i Vaage, 2000, s. 45.)

«Learning by doing» er videre blitt Deweys kjente sitat. Noe en må tro skyldes hans tanke om at kunnskap ikke er nøytralt. Dette siden han redegjør for viktigheten av aktiv deltakelse i sosiale prosesser, som vi har sett. Demokratiopplæringen vil av den grunn i lys av Dewey, anses å handle om å erfare demokratiet gjennom deltakelse og sosial interaksjon. Dewey mener med det, at utdanningen for demokratiet, skjer gjennom demokratiet. Han mener derfor at elever lærer gjennom å erfare og praktisere demokratiske prosesser. En tanke som jeg velger å si meg enige i. Siden det ikke holder å ha bred kunnskap om demokratiet, skal en bli en god medborger. Fordi en god medborger også må evne å delta, og av den grunn interagere med andre mennesker i samfunnet.

Hvilken type medborger? – Westheimer & Kahne

Joel Westheimer & Joseph Kahne (2004) publiserte i 2004 forskningsartikkelen: *What kind of citizen?* Et nyttig bidrag, som har hatt forskningsfokus rettet mot demokrati og medborgerskap. Studien deres viser at politiske valg er med å avgjøre hvilken medborger som utdannes i skolen. Noe de to konkluderte med etter å ha studert effekten av ti forskjellige utdanningsløp for demokratisk medborgerskap i to år. De ulike medborgertypene Westheimer & Kahne fant vil videre beskrives.

Den første typen medborger Westheimer & Kahne (2004) redegjør for kalles; *den personlige ansvarlige medborgeren*. Denne idealtypen er en person med en individualistisk orientering. Det vil si en person som læres opp til å bli en ansvarlig medborger, innen rammene av fellesskapet personen er en del av. Videre påpekes det at den ansvarlige medborgeren, for eksempel overholder lov og orden, unngår å sette seg i gjeld og plukker opp søppel etter seg selv (Westheimer & Kahne, 2004, s. 241). Den andre idealtypen Westheimer & Kahne trekker frem, er *den deltakende medborgeren*. Denne typen medborger finner en igjen hos elever som i utdanningsprogrammet læres opp til å bli deltagende innenfor samfunnsaker og samfunnsliv, både på det lokale og det nasjonale plan. Tilnærmingen har en mer kollektiv orientering og beskrives som en medborger med vilje og evne til å delta innen fellesskapet (Westheimer & Kahne, 2004, s. 241-242). Et medborgerskap som for eksempel kan innebære å delta i aksjoner for å samle inn mat til fattige i eget lokalmiljø. I ICCS-rapporten fra 2016 definerer også Huang et al. (2017) de samme trekkene som er beskrevet under *den deltakende medborgeren*, i en av sine definisjoner av en god medborger. En type de velger å definere under navnet *aksjonsmedborgerskap* (Huang et al, s. 98). Noe som viser hvorfor teorien til Westheimer & Kahne (2004) fortsatt har gyldighet den dag i dag.

Den tredje, og siste typen medborger Westheimer & Kahne (2004) trekker frem, kalles for *den rettferdighetsorienterte medborgeren*. Denne typen medborger prøver å analysere og forstå hvordan samspillet mellom sosiale, økonomiske og politiske krefter fungerer i samfunnet. En slik medborger reflekterer dermed i større grad og har en mer kritisk tilnærming til medborgerskapet (Westheimer & Kahne, 2004, s. 242-243).

Videre understreker de to forfatterne at de tre kategoriene ikke er gjensidig utelukkende. En medborger kan av den grunn ha trekk fra alle de tre medborgerskapstypene. Det de imidlertid anser som viktig i artikkelen, og som de videre konkluderer med. Er at utdanningsprogrammet som ligger til grunn for opplæringen av demokratisk medborgerskap, virker inn på hvilken medborger en får. Av den grunn redegjør de for at skolen og lærerne må være klar over prioriteringene de gjør, hvis skolen skal kunne forbedre demokrati og medborgerskapet til elevene (Westheimer & Kahne, 2004, s. 248). I lys av kunnskapsløftet 2020 og den nye overordnede delen av læreplanen som vektlegger demokrati og medborgerskap, vil teori som dette være viktig. Fordi teorien kan være til hjelp i diskusjonen om hvilken medborger skolen utdanner.

Opplæring om, for og gjennom demokrati

Tidligere teori om de ulike demokratitilnærmingene, og Westheimer & Kahne (2004) sin forskning, viser at ulike forståelser av demokrati gir ulike svar på hvordan en utdanner medborgere. Jannicke Heldal Stray (2011) sin bok *Demokrati på timeplanen*, er i så måte intet unntak. Hennes bok beskriver didaktiske tiltak om demokrati og medborgerskap i

pedagogisk sammenheng. Videre redegjøres det for hennes tanker. En demokratiopplæring hun mener skjer *om*, *for* og *gjennom* demokrati i norske skoler.

Stray (2011) vektlegger tre ulike opplæringsstrategier, også kalt nivåer, for opplæring til demokratisk medborgerskap. (1) opplæring *om* demokratiet, (2) opplæring *for* demokratisk deltakelse og (3) opplæring *gjennom* å praktisere demokratisk deltakelse. Opplæringen *om* demokratiet (1), handler om å tilegne seg kunnskap om demokratiets historie, organiseringen av demokratier og hvordan politiske prosesser foregår. Kunnskaper som er viktige for å forstå samfunnet vi lever i. Formålet med opplæringen *for* demokratisk medborgerskap (2), er at elever skal utvikle og tilegne seg ferdigheter og verdier innen kritisk tenkning og kommunikasjon. Verdier som er med å aktivisere demokratiske prosesser, som å lære å danne meninger, men også respektere andres. Lytte, tenke kritisk og veie for og mot argumenter, blir i den forstand viktig. Det tredje og siste nivået Stray (2011) nevner, er opplæring *gjennom* aktiv demokratisk deltakelse (3). Et nivå som handler om å ta i bruk demokratiske aktiviteter, slik at elever får reel deltakelse gjennom å praktisere demokratiske prosesser (Stray, 2011, s. 107-109). Eksempler på å lære *gjennom*, kan dermed handle om å lære elever å lede diskusjoner, komme til enighet og skrive leserinnlegg. Stray (2011) vektlegger med det verdier fra flere ulike demokratiske tilnærminger i sin forståelse av opplæringen. Noe som vil være til didaktisk hjelp for å gi elever en bred og god demokratiforståelse. Oppsummert, ser praksismodellen slik ut:

Tabell 2 : Opplæring om, for og gjennom demokrati (Stray 2011, s. 107).

Nivå	Eksempel på innhold	Mål for undervisningen
Opplæring om demokrati (status/rolle)	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)	Elevene får ferdigheter og verdier som aktiverer deres demokratiske beredskap	Elevene utvikler kritisk tenkning, kompetanse i å undersøke saker og tema fra flere sider og kommunikasjon
Opplæring gjennom aktiv demokratisk deltagelse (rolle)	Elevene lærer gjennom aktiviteter i skolen og utenfor skolen	Utvikle ferdigheter som gjør at elevene kan delta i demokratiske prosesser og handle ansvarlig

Strays (2011) didaktiske modell kan på mange måter anses som relevant og gyldig den dag i dag. Det siden Kunnskapsløftet 2020 tar utgangspunkt i Ludvigsen-utvalgets (2015) utredning. En utredning som viser til en forståelse av demokratiopplæringen, svært lik Strays nivåer *om*, *for* og *gjennom* demokratiet. For som Ludvigsen-utvalget (2015:8) vektlegger, skal elever i fremtidens skole lære seg å samhandle og delta, skaffe kunnskap om politiske systemer, valg og menneskerettigheter, ytre meninger og delta gjennom å lede diskusjoner. Et omfang som innebærer at skolen skal legge til rette for at elever får erfare ulike former for deltakelse og medvirkning (s. 30). Et omfang, med punkter, som alle kan knyttes til Strays (2011) didaktikk for utvikling av en god medborger.

3.6 Oppsummering

Teorikapittelet i denne oppgaven har i all hovedsak tatt for seg begrepet demokrati og medborgerskap. I første del av kapittelet (3.1), ble noen nøkkelbegreper knyttet til demokrati og medborgerskap, redegjort for. Deretter, har det blitt fremvist i (3.2) en samfunnsvitenskapelig forståelse av begrepet demokrati. Et begrep som har vist seg å inneholde flere dimensjoner. Videre har fire ulike demokratitilnærminger knyttet til begrepet demokrati blitt belyst, noe som har vist til kompleksiteten i demokratibegrepet. Etter redegjørelsen for begrepet demokrati, har oppgaven videre i del (3.3) tatt for seg hva som ligger i begrepet demokratisk medborgerskap, et begrep som er sterkt knyttet til demokrati. I neste del av teorikapittelet (3.4) har fremstillingen av medias påvirkning blitt trukket inn. Teori som har vist hvordan både rollen og deltakelsen til medborgere har endret seg i dagens digitale samfunn. I siste hoveddel (3.5) av teorikapittelet, har demokrati og medborgerskap blitt satt inn i en didaktisk og pedagogisk sammenheng. I første del av punktet har det blitt redegjort for begrepenes plass i både lovverket og skoleverket, før det til slutt har blitt redegjort for didaktisk-teoretiske perspektiver og modeller for opplæring av medborgere.

4. Metode

Metodelære dreier seg om hvordan vi kan gå frem, for å undersøke om våre antagelser stemmer med virkeligheten eller ikke. Noe vi gjør ved hjelp av tilegnet informasjon fra den sosiale virkelighet, informasjon vi videre analyserer sett fra et samfunnsfaglig perspektiv (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 16). I følgende kapittel redegjøres det dermed for hvordan jeg har gått frem i eget masterprosjekt. Det for å tydeliggjøre forskningsmetodiske valg som er tatt, og hvordan egen forskningsprosess har vært.

4.1 Forskningsdesign

Thagaard (2013) beskriver et forskningsdesign, som er en plan for hvordan en skal gjennomføre en studie. Hva skal studien finne ut av? Hvem er aktuelle informanter? Hvor og hvordan skal undersøkelsen gjennomføres? Spørsmål Thagaard (2013) trekker frem som viktige å redegjøre for i eget forskningsdesign (s. 54-55). Selv har jeg valgt å benytte meg av gruppeintervju med 6 ungdomsskoleelever. En metode som har vært med å legge rammer for designet som videre vil belyse.

I eget masterprosjekt, er det elevenes demokratiforståelse som er fenomenet jeg studerer. Det er dermed elevenes erfaringer, kunnskaper og holdninger om temaet demokrati, som er ønskelig å belyse. Siden antallet informanter er få og jeg ønsker utfyllende svar, ble også studien kvalitativ. Dette fordi elevenes meningsinnhold er i fokus, noe som ikke kan forstås uten utfyllende svar. Intervju ble dermed valgt for å få en utfyllende beskrivelse fra elevene selv. Eget forskningsdesign viser seg derfor å være en fenomenologisk studie. For som Christoffersen & Johannessen (2012) påpeker, handler et fenomenologisk kvalitativt design om å utforske og beskrive menneskers erfaringer og forståelser av et fenomen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 99). Noe eget masterprosjekt også har som formål å gjøre.

4.1.1 Gruppeintervju

En kvalitativ undersøkelse kan gjøres med bruk av ulike metoder. En kan observere, gjøre tekstanalyser, med mer. Christoffersen & Johannessen (2012) påpeker imidlertid at intervjuer er den mest brukte metoden for å samle inn kvalitativ data (s. 77). En metode Fejes & Thornberg (2015) også påpeker som vanligst innen ett fenomenologisk studie (s. 136). Beskrivelser, som har vært med å styrke eget valg av metode i oppgaven.

De kvalitative intervjuene ble videre gjennomført som gruppeintervjuer. Målet var å få frem ulike synspunkt, nyanser og variasjoner fra gruppens deltagere. På den måten fikk jeg både individuelle, men også kollektive meninger om eget fenomen (jf. Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 94.) I eget prosjekt ble det gjennomført to gruppeintervjuer, med tre informanter på hver gruppe. Noe som var til stor fordel, siden informantene av og til bygde på hverandres tanker og meninger som gav mer refleksjon og bedre flyt i samtalen. Gruppeintervjuene gikk derfor over all forventning. Selv hadde jeg ikke kjennskap til elevene fra tidligere, noe som trolig kunne hatt større negativ betydning, hvis jeg hadde intervjuet elevene enkeltvis.

4.2 Kvalitativt intervju / Intervjuguide

Målet med kvalitative intervjuer er som Johannessen, Tufte & Christoffersen (2010) påpeker, å forstå fenomenet en undersøger grundig (s. 32). Det kvalitative intervjuet bør dermed settes opp for å få elevene til å gi utfyllende svar. Det siden svar kan fås på mange måter, noe en må være klar over i utformingen av intervjuguiden. Christoffersen & Johannessen (2012) påpeker at intervjuguiden kan settes opp på ulike måter. Den kan være åpen, semistrukturert eller strukturert (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 78-79). Intervjuguiden som ble brukt i egne intervju, var semistrukturert. Dette siden jeg på forhånd hadde laget en intervjuguide med temaer jeg i utgangspunktet ville innom i intervjuet, men som ikke trengtes å følges slavisk. Dette gjør at selve intervjuet blir mer fleksibelt og åpen for uforutsette retninger. Noe Krumsvik (2019) også beskriver som karakteristiske trekk og fordeler med et semistrukturert intervju (s. 166).

Selv om gruppeintervjuene var semistrukturert, var også spørsmålene standardisert, som vil si at begge gruppene fikk de samme spørsmålene, til tross for fleksibilitet og rom for nye vendinger i intervjuet (jf. Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). Grunnen for standardiseringen skyldtes to grunner. For det første, siden analysearbeidet skulle bli enklere, og for det andre, siden jeg da kunne sammenligne svarene fra de to gruppene. Spørsmålene i intervjuguiden ble også formulert korte og så enkle som mulige rundt temaet, for å unngå misforståelser. Det akademiske språket ble derfor forsøkt fjernet i intervjuene med niendeklassingene. For som Leseth & Tellmann (2018) understreker, kan lange spørsmål med bisetninger komplisere for informanter, og dermed gi dårligere svar (s. 72). Spørsmålene ble også formulert åpne, det for å unngå ledende spørsmål, som kunne påvirke elevene. Jeg kunne da få utfyllende svar, som kunne gi mer meningsinnhold. Til slutt i intervjuene fikk også elevene muligheten til å tilføye ting de ikke hadde sagt tidligere. Dette for å ta med eventuelle tanker elevene selv hadde om temaet som ikke hadde blitt sagt tidligere.

Spørsmålene som ble stilt i intervjuguiden var også knyttet tett opp til det teoretiske rammeverket som på forhånd var tiltenkt. Det siden jeg før arbeidet med intervjuguiden, hadde tatt et dypdykk i noe av teorien rundt temaet. Forbindelsen mellom oppgavens teoretiske rammeverk og intervjuets utforming, hadde med det en god tilknytning. Etter at intervjuguiden var ferdig, fikk jeg videre kvalitetssikret intervjuguiden av veileder, før intervjuene ble gjennomført.

4.3 Utvalg

Innen kvalitative studier redegjør Christoffersen & Johannessen (2012) for at strategisk utvelgelse er det mest vanlige. Det innebærer at forsker velger ut noen få informanter som er relevante for å få dypere og nødvendig data. I eget masterprosjekt er det også en form for strategisk utvelgelse som er gjennomført, en form kalt kriteriebasert utvelgelse. Fordi jeg var ute etter informanter, som oppfylte spesifikke kriterier (s. 50-51). Kriteriet som lå til grunn i egen undersøkelse var at informantene måtte være elever på 9. trinn. Utover det, var det ønskelig at elevene hadde ulik bakgrunn og personlighet, selv om det ikke var et krav. Seks informanter deltok, fire gutter og to jenter, som alle var fra 9. trinn på samme skole. Informantene vil videre i oppgaven bli kalt Anna, Teodor og Jens i gruppe 1 og Peter, Lisa og Markus i gruppe 2. Fiktive navn som er brukt, for å anonymisere elevene.

Beskrivelse av gruppen som helhet vil videre bli gjort, for å gi leseren et inntrykk av gruppen. Personlige beskrivelser uteblir naturligvis, men det kan sies at det var variasjon i gruppen. Elevene var i alderen 14 til 15 år, og hadde ulik grad av politisk erfaring, samfunnsengasjement og tanker om demokratiet. Gruppen var pratsom, hyggelig og imøtekommende, selv om det var noen som var mer stille og innadvendte. Felles for gruppen var at alle var interesserte i samfunnsfag. På fritiden var det imidlertid mer variasjon i interessene til informantene.

Utvalget kan som tidligere beskrevet ikke generaliseres, og med det ikke representere 9. klassinger sett i lys av det Tjora (2017) kaller moderat generalisering. Dette siden antall informanter som deltok var for få, og at elevene som deltok i prosjektet også var fra samme skole. Noe som innebærer at forskningen kunne gi helt andre resultater i en annen 9. klasse, og i en annen tid (s. 243-245). Imidlertid vil jeg påstå at egne funn i oppgaven kan indikere tendenser og knyttes til tidligere generaliserbar forskning. Dermed anser jeg funn i egen oppgave som nyttig, men en forskning leseren selv må vurdere generaliserbarheten av.

4.4 Intervjuets gang

Informantene fikk alle tilsendt et skriv før gruppeintervjuene. Skrivet innebar invitasjon og informasjon om masterprosjektet. Skrivet ble sendt til hele klassen ved hjelp av elevenes kontaktlærer. Elevene som ville delta måtte signere en samtykkeerklæring sammen med en av foreldrene (se Vedlegg a). På skrevet ble det også informert om bruk av lydopptak under intervjuet. På forhånd lastet jeg ned diktafonappen på mobilen, for bruk under selve intervjuene. Det grunnet NSD (Norsk senter for forskningsdata) sine regler for lagring av personlig og sensitivt innhold.

Noen dager før intervjuene fant sted, gjennomførte jeg også noen pilotintervjuer med bekjente. Det for å se om spørsmålene ville fungere bra, beregne tidsbruken og gjøre meg som forsker forberedt til hovedintervjuene. Etter prøveintervjuene ble det gjort noen omformuleringer av enkelte spørsmål, noe som viste at pilotintervjuet var hensiktsmessig.

Trygghet er videre noe Johannessen et al. (2010) trekker frem som viktig for å skape et bra intervju (s. 143). Av den grunn ble intervjuene gjennomført på skolen til gjeldene informanter. Dette siden skolen er en arena elevene tilbringer flere timer hver dag. Den gjeldende dagen før selve intervjuet, hadde jeg også på forhånd dekket til et bord med drikke, søtsaker og frukt elevene kunne forsyne seg av, slik at vi kunne spise litt og ha en normal samtale før intervjuet fant sted. Dette i håp om at samtalen under selve intervjuet skulle oppleves avslappet. I begge gruppene endte vi dermed opp på ca. 10 minutter med hygge og vanlig samtale før selve intervjuet startet.

Intervjuet startet når elevene følte for å begynne intervjuet. Det første som ble gjort under intervjuet var at alle elevene fikk en liten presentasjon av prosjektet. Deretter fikk elevene tildelt et ark, som skulle brukes som tankekart. Elevene fikk 10 minutter til å skrive alt de kom på når de hørte ordet demokrati. Tankekartet elevene fikk skrive var gunstig. Fordi det kunne anvendes som et hjelpemiddel av elevene under intervjuet og fikk dem fokusert innenfor temaet vi videre skulle snakke om. Det at vi i tillegg før prosessen med temaet hadde skapt en naturlig og hyggelig stemning med litt mat, virket også å være gunstig. Nilssen (2012) poengterer at det er viktig å redusere avstand mellom forsker og informant under intervju (Nilssen, 2012, s. 25). Noe som også ble forsøkt ved å prøve å holde

intervjuet som en vanlig dialog, skape en relasjon på forhånd og tydeliggjøre at det ikke var noen kunnskapstest. Dette for at elevene ikke skulle bli nervøse eller kjenne på press. Under intervjuet fokuserte jeg dermed på å være lyttende og positiv, uten å lede intervjuet for mye.

Informantene opplevdes som veldig imøtekomende under intervjuet. Alle deltok i praten og praten gikk hyppig både om temaet for oppgaven, men også om andre ting underveis. Noe som av og til førte til styring fra min side for å holde oss innen rammene jeg ønsket forståelse for. Totalt varte hvert gruppeintervju i ca. 50 minutter. En seanse som føltes vellykket.

4.5 Transkribering, analyse og tolkning

Da intervjuene var ferdige begynte jeg med neste steg i egen forskning. Det første jeg gjorde var å transkribere intervjuene, som vil si at jeg overførte muntlig tale til skriftlig form. Noe som ble gjort ved bruk av lydopptak og Word dokument i ukene etter intervjuene. Transkriberingen ble gjort for å ha et godt grunnlag for videre tolkning og analyse av intervjuene, noe som Krumsvik (2019) også påpeker er grunnen for transkribering. Intervjuene ble derfor under transkribering skrevet ned ordrett og med en så nøyaktig gjengivelse som det var mulig å gi i ettertid. Det for å oppnå høy validitet og reliabilitet (jf. s. 170-172). Transkriberingen inneholdt dermed skriftlige tegn for kroppsspråk, pauser, sukk og latter. Det for å vite hvor slike ting bemerket seg.

Etter transkriberingen startet jeg videre med analysearbeidet. Christoffersen & Johannessen (2012) sier at det å analysere betyr å dele datamaterialet opp i biter eller elementer. Noe som gjøres for at forskeren skal undersøke materialet grundig og avdekke et budskap eller en mening (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 39). Analysearbeidet handler derfor om å avdekke mønster i empirien en besitter, som videre skal kunne knyttes opp mot teori. En tydelig beskrivelse av analyseprosessen vil derfor, som også Nilssen (2012) påpeker, være viktig for å styrke troverdigheten i oppgaven (s. 59).

Analyseprosessen inneholder videre mange prosesser. For en fenomenologisk analyse innen kvalitative studier er det fem punkter i analyseprosessen. 1) Bestemmelse av helhetsbetydningen, 2) Avgrensing av meningsbærende enheter, 3) Transformering av hverdagslige beskrivelser, 4) Framstilling av fenomenets situerte struktur og steg og 5) fremstilling av fenomenets generelle struktur (Szklarski, 2015, s. 128.). Enklere forklart handler dermed analyseprosessen om: 1, å danne seg et helhetsinntrykk, 2 og 3 lage koder, kategorier og finne hyppige begreper, 4 minimere materialet, for deretter 5, sammenfatte det en har funnet. I eget arbeid var også dette tilnærmingen som ble brukt i analyseprosessen. Noe vi skal gå nærmere inn på.

Da egen transkribering var gjennomført, skrev jeg ned en kort sammenfatning av intervjuene. Deretter systematiserte jeg eget datamateriale ved hjelp av kategorisering og koding. Systematiseringen startet jeg med det Johannessen et al. (2010) kaller *åpen koding*, med mål om å bryte ned tekst, undersøke og sammenligne svar fra elevene omkring spørsmål (Johannessen et al., 2010, s. 185). Etter at jeg hadde fattet interessen for enkelte funn elevene hadde gitt ulikt eller svært likt, markerte jeg utsagnene. Etter den åpne kodingen begynte jeg med aksial koding. En koding Johannessen et al. (2010) sier anvendes for å gruppere de åpne kodene i temaer og kategorier, slik at materialet blir mer håndterbart (Johannessen et al., 2010, s. 185). Noe som også ble gjort i egen analyse,

som førte til at jeg fikk redusert innholdet noe mer. Da funnene var blitt mer kategorisert og redusert, gjennomførte jeg til slutt en selektiv koding. En selektiv koding, Johannessen et al. (2010) sier handler om å finne kjerne­kategorier, som er relatert til tidligere temaer, begreper og kategorier som er funnet. Det for å sitte igjen med et håndterbart materiale (Johannessen et al., 2010, s. 185). Resultatet av den fenomenologiskes analysen ble at jeg fikk tre hovedkategorier: 1) *Begrepet demokrati*, 2) *Medier tilknyttet demokrati* og 3) *Skolen og demokrati*. Hovedkategorier med interessante funn knyttet til elevenes demokratiforståelse, som vi ser nærmere på i neste kapittel.

4.5 Forskningsetiske betraktninger

Som forsker har man etiske forpliktelser og klare retningslinjer som skal følges (Nilssen, 2012, s. 145). Det ligger derfor tydelig i kortene, at en som forsker må sette seg inn i retningslinjene for metodiske valg som en har tatt. De etiske retningslinjene skal i tillegg følges gjennom hele prosessen for sannferdighet i oppgaven. I arbeidet har jeg fulgt de etiske retningslinjene, og med det holdt mine etiske forpliktelser som forsker. Det gjennom et profesjonelt forhold til informantene, utlevering av informasjonskriv og samtykkeskjema, bevaring av skolen og informantenes anonymitet og konfidensialitet, samt oppbevart intervjuopptak gjennom trygg lagring før opptakene ble slettet.

Andre valg som har blitt gjort i forskningsprosessen er også forsøkt redegjort for. Dette siden jeg i mine ulike valg, også har hatt søkelys på egen rolle som forsker og påvirker av prosessen. Valget av skoleplassen som intervju­plass og bruken av gruppeintervjuer handlet blant annet om å skape trygghet for eleven. Andre små tiltak som det å tilby elevene mat og drikke, og tid med vanlig prat før intervjuet, var også ment med intensjoner om å skape trygge rammer. Tanken om egen posisjon som forsker, har jeg forsøkt å være klar over gjennom hele prosjektet. En rolle jeg tok på meg allerede da jeg meldte studien inn til NSD, som gav tydelige retningslinjer og føringer for veien videre.

4.6 Validitet, reliabilitet, generalisering og mulige feilkilder

Innen kvalitativ forskning er det viktig å vise troverdigheten i eget arbeid. Det for å kunne *generalisere* funn i forskningen. For å kunne vise til troverdighet, er det videre viktig å være bevisste over påliteligheten og relevansen i egen datainnsamling. Noe som kan gjøres med å vise til åpenhet i forskningsprosessen, for å sikre oppgavens- og funnenes gyldighet. De to begrepene *validitet* og *reliabilitet* henger videre tett sammen for å kunne forklare troverdigheten. Begreper som videre vil diskuteres og redegjøres for betydningen av, knyttet til oppgaven.

4.6.1 Validitet

Validitet handler om gyldigheten, overføringsverdien og relevansen i datainnsamlingen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). Validitet handler dermed om at en undersøker det en har til hensikt å undersøke. I oppgaven vil validitet derfor handle om hvor bra resultatene i egen forskning, representerer fenomenet elevens demokratiforståelse. For å sikre egen validitet i oppgaven var jeg opptatt av å sikre intervjuet. Det var derfor viktig for meg å bruke ord og begreper som var tydelig for elevene, slik at det var en felles

forståelse av spørsmålene elevene ble stilt. Dette for at spørsmålene ikke skulle feiltolkes og virke negativt inn på validiteten. Pilotintervju ble også gjort i forkant av intervjuene, for å være bevisst over formuleringen av spørsmålene, og styrke validiteten ytterligere. Før intervjuene hadde jeg på forhånd også lest gjennom mye teori innen emnet, slik at jeg hadde et teoretisk grunnlag funnene kunne trekkes opp mot.

Validitet handler videre om å ha en kritisk holdning til eget arbeid. Selv har jeg forsøkt å ha en kritisk holdning etter beste evne, noe de etiske refleksjonene også viser til. Men som ny innen forskningsrollen har jeg i ettertid sett mulige feil i eget arbeid, som kan svekke validiteten til en viss grad. Mulige feil som videre vil belyses, og stå igjen som god erfaring for senere arbeid.

I egen oppgave hadde jeg semistrukturerte intervjuer. Dette for at jeg skulle prøve å være fleksibel, slik at informantene fikk føre samtalen i retningene de ville, samtidig som bestemte temaer ble snakket om. Etter intervjuene innså jeg imidlertid at en mulig feilkilde i eget arbeid, kan være at jeg ikke valgte å stille flere oppfølgingsspørsmål rundt viktige emner elevene hadde interessante meninger og tanker rundt. Det var flere plasser jeg i ettertid tenkte «Hvorfor stilte du ikke et oppfølgingsspørsmål her?», oppfølgingsspørsmål som «kunne» gitt enda flere interessante funn, og med det kanskje gitt flere svar rundt egen problemstilling.

På samme måte har gruppeintervjuene som ble brukt både positive og negative sider. Derfor er det viktig å reflektere over bruken av gruppeintervjuer. Fordi gruppeintervjuer kan føre til at noen av informantene kanskje velger å holde tilbake informasjon. Og siden forskeren selv kan gå for mye i dybden av den enkelte informant. Slike ting kan svekke validiteten. Imidlertid var gruppen i eget prosjekt veldig deltakende og virket trygge på hverandre. Noe som vil si at jeg som forsker anser ulempene som minimale i eget prosjekt, selv om en ikke kan utelukke at slike ting kan spille en rolle.

4.6.2 Reliabilitet

Reliabilitet påpeker Krumsvik (2019) handler om påliteligheten knyttet til forskningsprosessen. En pålitelighet som i denne sammenheng handler om hvorvidt identisk forskning vil kunne gi like funn. Innen kvalitativ metode handler dermed reliabilitet om etterprøvnbarhet (s. 199-200). I eget arbeid har jeg prøvd å være tydelig på hvilken data som er brukt, måten forskningen har blitt samlet inn og hvordan forskningen er bearbeidet. Ledene spørsmål har blitt unngått, direkte sitater er tatt med og litteraturen har blitt henvist til i oppgaven, alt for å sikre reliabiliteten. På den andre siden, er det viktig å trekke frem at masteroppgavens empiri er innhentet fra seks elever på samme skole. Det innebærer at undersøkelsen som er gjort, kun vil være gjeldene for den valgte skolen. Funnene som representeres i oppgaven vil dermed ikke kunne generaliseres eller være representative for alle elever. Det siden en kunne fått andre resultater ved en annen skole. Reliabiliteten til oppgaven vil dermed være noe svekket grunnet det. En annen faktor som vil kunne utfordre påliteligheten for forskningen som er gjort i masterarbeidet, er transkriberingens betydning. Fordi transkriberingen ikke inneholder alle detaljer som foregår under intervjuet. Elevene kan sitte med tvilende følelser eller kjenne på usikkerhet, noe som nødvendigvis ikke blir fanget opp. Transkriberingen ble dermed gjort etter beste evne med grundig direkte sitering og påpekning av kroppsspråk. Dette for å øke masterens reliabilitet.

4.6.3 Generalisering

Validiteten og reliabiliteten i egen oppgave har som vist, beskrevet oppgavens troverdighet, men også oppgavens mulighet for generalisering.

Sett i lys av moderat generalisering, som ifølge Tjora (2017) er forskning som kan etterprøves å gi like svar knyttet til: tid, steder og kontekster (s. 243-245), kan ikke egen oppgave generaliseres. Etterprøvbarhet av egen forskning kan gi andre funn, da egen forskning baserer seg på få informanter fra samme skole. Noe Krumsvik (2019) også poengterer, betyr at funn ikke kan generaliseres (s. 193). Imidlertid vil jeg påstå at egne funn i oppgaven kan indikere tendenser, og knyttes til tidligere generaliserbar forskning. Det i lys av naturalistisk generalisering, som Tjora (2017) sier innebærer at forskning som redegjør godt nok for detaljer, kan generaliseres. En generalisering leseren selv må vurdere gyldigheten av (s. 240). Selv tror jeg med det, at egne funn kan generaliseres. Dette siden egne funn har likhet med funn fra større prosjekter, og god validitet og reliabilitet som jeg har forsøkt etter beste evne å redegjøre for.

4.7 Oppsummering

I denne delen av masteroppgaven har vi gått i dybden av hvordan metodearbeidet for forskningsprosessen har blitt valgt. Til å begynne med, har det blitt redegjort for hvilket forskningsdesign oppgaven ligger under. Videre har en strukturert redegjørelse av metodeprosessen blitt beskrevet. Først valget av gruppeintervjuer som metode for innhenting av informasjon, så valget av informanter og deretter beskrivelsen av intervjuets prosess. Videre har transkriberingen og analyseringen blitt drøftet og redegjort for. Til slutt har forskningsetiske betraktninger, validiteten, reliabiliteten, generalisering og mulige feilkilder blitt belyst. Kapittelet har på den måten gitt leseren mulighet til å ha innsyn i forberedelsene, gjennomføringen og etterarbeidet som er gjort i masterprosjektet. I neste kapittel vil vi videre se nærmere på funnene som er gjort i analysen. Funn fra empirien, som vil presenteres og gis en kortfattet kommentar.

5. Presentasjon av funn

I dette kapittelet presenterer jeg funnene fra de gjennomførte gruppeintervjuene. For at oppgaven skal være ryddig og oversiktlig har jeg valgt å fremstille funnene i tre hovedkategorier som jeg kom frem til i analysearbeidet: 1 *Begrepet demokrati*, 2 *Medias rolle i demokratiet* og 3 *Skolen og demokrati*. Hovedkategoriene ble til underveis i prosessen, og er utgangspunkt for besvarelse av hovedproblemstillingen, samt forskningsspørsmål som har dukket opp i arbeidet. I denne delen vil funnene presenteres og gis en kommentar, før de i neste kapittel vil bli sett nærmere på opp mot teori på fagfeltet. Noen av funnene vil vises som direktesitater, men sitatene er omskrevet fra dialekt til bokmål, samt at navnene som trekkes frem er fiktive.

Sitatene som presenteres vil også bli nummerert (sitat 1, sitat 2, sitat 3 etc.). Grunnen er at funnene vil bli redegjort for med henvisning til sitatnummer i drøftingskapittelet. Dette gjøres for å ha en praktisk og oversiktlig ordning, og for å vise tilbake til egne funn uten å bli gjentagende.

5.1 Begrepet demokrati

I forkant av intervjuet fikk elevene 5 minutter til å fylle ut et tankekart med deres beskrivelse av demokrati. Ordene i tankekartene ble deretter satt inn i en ordsky som illustrerer de mest brukte ordene. Resultatet ble følgende →

Begreper og ord som elevene brukte mest var Norge og frihet. Deretter kom begreper som stemmerett, rettferdighet, folket, protester, styre, partier, valg, politikk og president.

Ordene elevene kom med viser til flere aspekter ved demokratiet. Ord som folket-bestemmer, demonstrasjoner og protester viser til en mer aktiv dimensjon som ofte blir knyttet til deltakerdemokratiet. Andre ord som stemmerett, president, 18-år og styre viser på sin side til en mer formell forståelse, som trolig kan relateres til konkurransedemokratiske verdier. Videre er ord som konflikt og makt-kontroll tatt med, ord som er mulig å knytte til en radikal demokratiforståelse. Med andre ord ser en tydelig at elevene har en vid forståelse som inneholder ulike demokratitilnærminger. Ordskyen viser dermed til et bredt spekter av verdier som kan knyttets til flere demokratiformer.

Figur 1 Elevenes mest brukte ord om begrepet demokrati



5.1.1 Konkret begrepsbeskrivelse

Da elevene var ferdig med tankekartene startet vi intervjuene. Elevene ble da spurt om å forklare hva de tenkte når de hørte begrepet demokrati. Et åpent spørsmål for å komme i gang med samtalen. Følgende ble sagt under intervjuet:

Gruppe 1

Anna: jeg tenker på Norge, stemmerett og at man må være 18 år i Norge.

Jens: At det er litt politikk innblandet, og at vi alle kan nesten stemme, altså de over 18, og at det er ganske mye frihet i et demokrati.

Teodor: Jeg tenker rettferdighet, det er rettferdig at alle kan stemme på de de vil skal styre.

Gruppe 2

Markus: Jeg tror det betyr folkestyre, at folket bestemmer forskjellige ting som: politikk, lover og regler og sånt.

Peter: Jeg vil si meg enig.

Lisa: Jeg vil også si meg enig, men jeg tror også det vil si at det kan skape mange diskusjoner og uenigheter fordi det er såpass mange som er med å bestemme. (sitat 1)

Ser vi på svarene fra gruppe 1 trekkes stemmerett inn som fellesnevner i deres forståelse av begrepet demokrati. Noe som ble understreket av alle i intervjuet. Teodor trakk også inn rettferdighet som kan sies å være en viktig faktor i et demokrati, men knytter begrepet i all hovedsak til stemmerett. Dermed kan en antyde at deres forståelse er knyttet opp mot et «Konkurransedemokratisk» syn. Gruppe 2 med sine tanker viser imidlertid til en noe bredere forståelse av demokratiet. Markus trekker blant annet frem begrepet folkestyre, noe Peter og Lisa er enig i som fellesnevner i et demokrati. Lisa på sin side trekker også frem diskusjoner og uenigheter som sentralt. Dermed tar hun også inn dialogdemokratiske verdier i sin forståelse.

5.1.2 Forståelsen av folkestyre

Videre fikk elevene spørsmål om hva de tror menes med folkestyre. Begge gruppene trakk frem at de trodde det handlet om at folket også skal være med å styre og bestemme hva som skjer i et land. Gruppe 1 vinklet det imidlertid opp mot stemming, noe som viser til en konkurransedemokratisk forståelse. Det ved å si at det var bra med folkestyret slik at ikke kun politikere fikk stemme å ha en mening. Gruppe 2 på sin side hadde en annen vinkling og sa i tillegg følgende:

(M): Jeg synes det er viktig i et land som Norge, som trenger det. Siden det er så mye folk som bor her at vi trenger et system. Der det er flere som gjør at alle får med sin mening, men sånn som i Nord-Korea er det bare en som får meningen sin, da blir det sånn, sånn som med Kim Jong-un.

(P): Jeg tenker og at det er veldig bra, fordi da slipper man kun en mening. Noe som gjør at man får høre flere meninger om folk som er enige eller uenige.

(L): Jeg er veldig enig. (sitat 2)

Markus vektlegger i sin forståelse behovet for et system som gjør at alles stemmer når frem. Han er opptatt av rettferdighet for alle i sin vinkling. Noe som indikeres også senere i intervjuet, hvor han tydeliggjør systemet med å snakke om talspersoner for de svakere i samfunnet. Peter på sin side påpeker folkestyret som bra, siden vi da får flere meninger

rundt ting, noe Lisa er enig i. Dermed ser vi tendenser til en dialogdemokratisk forståelse hos elevene i gruppe 2.

5.1.3 Rammer for demokratiet

På spørsmål om hva de tror avgjør om et land er demokratisk, trekker gruppe 1 frem viktigheten av ytringsfrihet. Gruppe 2 trekker også frem ytringsfriheten, men beskriver i større grad hva ytringsfriheten innebærer i Norge. Markus i gruppe 2 trekker blant annet frem en gruppe på Facebook kalt *Kast Solberg regjeringen* som han er sikker på ikke ville vært tillat i Nord-Korea. Videre trekker Peter i gruppe 2 også frem deltakelse som en faktor i demokratiet. Han sier følgende:

(P): Kanskje at folket har lyst til å si sin mening, at de ikke bare sier ingen ting, at de deltar i avgjørelsene. (sitat 3)

Uten å si tydelig hvilken form for deltakelse han tenker på, påpeker han i alle fall et viktig aspekt som er en sentral verdi innen deltakerdemokratisk tilnærming. Gruppe 2 virker dermed å ha en bredere tilnærming og mer refleksjon rundt temaet.

På spørsmålet om hva som skiller et demokratisk land fra et udemokratisk land svarere Teodor i gruppe 1 følgende:

(T): Et demokratisk land er et land der alle får bli med å bestemme, kan få si sin mening og et land som ikke er demokratisk, der er det kanskje litt, hvordan skal man si det, kanskje litt dårligere kanskje, og at folk ikke er like enige, f.eks. hvis det er et diktatur som kan sies å være et udemokratisk land, er det bare diktatoren som bestemmer og da får ikke folket si sin mening. (sitat 4)

Som sitatet til Teodor viser, trekker han frem muligheten til å bestemme og si sin mening, som sentralt i et demokrati. Verdier alle de andre elevene i begge gruppene også nevnte. Begge gruppene trekker med det frem faktorer som ytringsfrihet og mulighet til å delta, som viktige i et demokrati. Noe også Peter i gruppe 2 understreker som sentralt for å få flere innspill på saker.

Ytringsfrihet

Alle elevene trekker frem ytringsfrihetene som viktig i sin beskrivelse av demokratiet. Elevene fikk derfor spørsmål om hva ytringsfrihet betyr for dem, og om det er nødvendig for demokratier.

Begge gruppene beskriver ytringsfriheten som det å få lov til å si sin mening innenfor rimelige grenser. På spørsmålet om det er nødvendig i et demokrati varierte imidlertid svarene. Teodor i gruppe 1 sier følgende:

(T): Hvis ikke vi hadde hatt ytringsfrihet så tror jeg det ville vært vanskeligere og stemt på en måte, dersom det ikke hadde vært ytringsfrihet, hadde kanskje folk sagt at man skal stemme på det partiet, men så er kanskje din mening å stemme på det andre partiet og da tror jeg balansen, eller da tror jeg det ville vært ubalanse i samfunnet. (sitat 5)

I sitatet vektlegger han stemming av partier, noe som viser til konkurransedemokratiske verdier. Samtidig poengterte han også at ytringsfriheten er viktig for å høre andre sine meninger, for deretter å skulle ta en beslutning. I gruppe 2 sier de også at ytringsfriheten er viktig. Lisa trekker blant annet frem at ytringsfriheten er viktig for at de som har mest makt også skal høre andre sine meninger.

5.1.4 Viktigheten av demokratiet for elevene

Elevene fikk videre spørsmål om det var viktig med et demokrati. Elevene i gruppe 1 trakk frem friheten som viktig, fordi de mente at det i demokratiske land er mindre konflikter og forfølgelse av ulike mennesker. Gruppe 2 på sin side sa følgende:

(L): Jeg mener det er viktig, fordi da får man det bedre på en måte viss alle for lov å være med å bestemme, at alle får lov å si det de mener, så er det kanskje flere som er enige, men som kanskje ikke tørr å si det.

(M): Det er lettere å på en måte om ting som må tas hensyn i forhold til andre hvis alle mener, eller hvis de sier hva de mener, får da er det lettere å skjønne. F.eks. hvis det er noen som har spesielle behov eller slike ting. Da er det lettere å skjønne at de har det, at de trenger f.eks. hjelp eller at noe skal endre seg. Det er ikke sikker det blir sånn, men da vet de i alle fall det. Det er lettere å tenke over det.

(P): Jeg er enige med Markus om at du ikke nødvendigvis trenger å være så høyt og ha så stor forståelse på det som erfarne har lært om det. Jeg tenker det omgår oss alle og da tenker jeg at alle har en mening om det. (sitat 6)

Gruppe 2 påpeker at det er viktig med et demokrati, siden det fører til mer samtale, meninger og søkelys på rettferdighet. Dermed viser de til viktigheten av deliberasjon og med det dialogdemokratiske verdier i sin forståelse av demokratiet.

5.1.5 Demokratiet angår alle

Videre ble elevene spurt om demokratiet kun er noe som gjelder voksen. Teodor i gruppe 1 sier følgende:

(T): (...) Barn kan også komme med gode ting til samfunnet, som for eksempel Greta Thunberg, hun kommer med masse bra, som er godt for samfunnet. Donald Trump for eksempel, han er jo ikke verdens beste forbilde selv om han er over 18 år. Men Greta kan liksom være det selv om hun er under 18 år. (sitat 7)

Teodor tydeliggjør at det ikke kun er voksne som bestemmer, og at barn og ungdom også blir hørt, og kan ha betydning selv om de ikke har stemmerett. Jens trekker også frem at det er deres fremtid politiske vedtak rammer. Noe som gjør at han mener det er viktig at barn blir hørt, Anna er også enig i dette. I gruppe 2 er Lisa klar i sin tale. Hun mener unge har og skal få lov å si sin mening, også hun trekker frem Gretas sterke budskap. I tillegg trekker resten i gruppe 2 frem at saker på mange måter også angår dem, og at de dermed bør ha rett til å delta.

5.1.6 Forståelsen av politisk samfunnsengasjement

Samfunnsengasjement er viktig, dette siden vi er avhengig av engasjement for å få til endringer, som er til samfunnets beste. I den forbindelse var jeg opptatt av hvilket samfunnsengasjement elevene selv hadde, ettersom jeg ser etter elevenes demokratiforståelse.

Elevenes forståelse av deltakelse i demokratiet

Det første spørsmålene elevene fikk var hvordan vi deltar i demokratiet i dag.

I gruppe 1 sier Anna følgende:

(A): De som er 18 burde bruke stemmeretten sin, for det er jo mange som ikke gjør, ja også er det jo bare å tørre å si meningen sin. Så det er uansett om man er over 18 eller ikke. (sitat 8)

Resten av gruppen er enig i Annas synspunkt og tilfører ingen ting. Med det vektlegger gruppen i stor grad stemmeretten som viktig, men samtidig presiserer hun at alle må bruke sin stemme uavhengig av alder.

I gruppe 2 sier Markus følgende:

(M): Vi, altså vi på min alder og de i klassen min, vi deltar, vet ikke hvor mye vi deltar på de største områder som liksom stortinget og sånt, men saker som vi er involvert i synes jeg nå at flere av de som er i min klasse er involvert i. I hvert fall som de er engasjert i. (intervjuer: hvordan deltar dere i sakene du nevner?) eh det kan jo, hvis det er på nett så kan vi jo skrive kommentarer til noe (...). (sitat 9)

Med utsagnet trekker han frem at en kan delta i demokratiet, selv om det ikke nødvendigvis er saker som omhandler stortinget. Han fokuserer ikke på stemmerett, men engasjement og påpeker at en kan delta i demokratiet, med å også involverer seg i lokale saker og dele ting på nettet. Peter er enig, men poengterer også at de voksne har mulighet til å bruke stemmeretten sin. Lisa på sin side er enig i det som blir nevnt av de to andre, i tillegg sier hun at hun er med i et ungdomsparti der de diskuterer flere saker.

Forståelsen av aktivt medborgerskap

Elevene fikk også spørsmålet om hva de selv mener er en aktiv medborger.

I gruppe 1 sier elevene følgende:

(A): En som bruker stemmeretten sin og som er med på det som skjer.

(J): En som bruker stemmeretten sin og engasjerer seg i samfunnet og bidrar.

(T): Jeg tror det er en person som sier sin mening, og kanskje prøver å påvirke andre (...). (sitat 10)

Dermed ser en at elevene i gruppe 1 er opptatt av at det handler om å bruke stemmeretten, delta og engasjere seg i samfunnet. Teodor på sin side nevner ikke stemmeretten, men heller det å være en aktiv medborger gjennom å bruke sin egen stemme og meninger.

I gruppe 2 trekkes ikke stemmeretten inn som det sentrale. Lisa sier følgende på spørsmålet:

(L): En som er med på det som skjer rundt kanskje lokalt, som er med på å ytre sin mening å formidle det de mener da. (...) Kanskje en som ikke er redd for å stå opp å si sin mening. (sitat 11)

Lisa mener en aktiv medborger er opptatt av det lokale og ytrer gjennom å formidle sine meninger. Peter trekker også frem at han anser en aktiv medborger som en som kjemper for de rundt seg. Markus er inne på det samme og trekker frem at det er en person med meninger, som formidler dem til andre uavhengig av om det er en bra eller dårlig mening. Vi ser en forskjell fra gruppe 1, som er snar til å trekke inn stemmeretten.

Politisk kontakt

For å videre forstå elevenes forståelse av deltakelsen, fikk elevene spørsmålet om hvordan vi tar kontakt med politikere i dag. Dette for å se hva elevene vektlegger i den forstand.

I gruppe 1 Trekker Teodor frem at vi kan nå politikere gjennom leserinnlegg i aviser og nettaviser, og bruk av videoer som blir sendt ut i sosiale medier med direkte beskjeder til politikere. I gruppe 2 trekker de frem mye av det samme. Peter i gruppe 2 trekker frem sosiale medier, og Markus og Lisa nevner bruk av videoer med direkte beskjed til politikere. Elevene sier også at de selv har kjempet mot politikere, gjennom deltakelse i videoer som er delt i sosiale medier, for å unngå nedleggelse av deres egen skole.

Elevenes egne samfunnsengasjement

For videre å finne ut hvor engasjerte elevene selv var, fikk elevene spørsmål om de selv engasjerer seg på noen måte. Tidligere kom de med en rekke eksempler for hvordan vi deltar. Men deltar elevene selv?

I gruppe 1 trekker Teodor frem at han er samfunnsengasjert gjennom barne- og ungdomskommunestyret, siden det er der de gjennomgår lokale saker og man kan ytre sine meninger. Jens sier at han ikke er så engasjert, men hvis det først er noe han har en kjempeinteresse for, kommer han til å være engasjert. Anna på sin side sier hun har vært våken hele natten for å se valget i USA og engasjerer seg gjennom å følge nøye med.

I gruppe 2 trekker Lisa frem at hun engasjerer seg for det som skjer i verden, gjennom å følge med. Peter og Markus sier at de er veldig samfunnsengasjert spesielt i saker de tror eller føler angår dem selv.

(P): Jeg vil også si at jeg er veldig samfunnsengasjert. Fordi at ja, det er en god del saker som kan påvirke meg og ja. Så jeg synes det er viktig å få med seg hva som skjer.

(M): Jeg er enig med Peter. Men det kommer jo selvfølgelig an på saken da. Hvor mye jeg tror den angår meg eller ikke. Om den er lokal for eksempel. (sitat 12)

Av ren nysgjerrighet fikk elevene også spørsmålet om de noen gang kunne tenke seg å bli medlem av et politisk parti.

I gruppe 1 svarte både Jens og Teodor nei, men påpekte at de ville anvende meningene sine selv om de ikke ble medlem av et parti. Anna på sin side var usikker og vurderer å bli medlem, men usikkert på hvilket parti i så fall.

I gruppe 2 svarer elevene ulikt. Peter trekker frem at han tviler, og tar livet som det kommer. Lisa sier at hun allerede er medlem av barne- og ungdomskommunestyre, og har flere venner og familie som har tro på at hun blir medlem av et politisk parti. Markus på sin side kan godt tenke seg å bli medlem av et parti siden han liker å diskutere, men påpeker at han ikke synes det selv er så artig å høre på politiske debatter. Svarene fra elevene var derfor ganske så ulike.

5.2 Medias rolle i demokratiet

Med en økende digital trend og internettutvikling, har det blitt lettere å delta i det offentlige rom og i den offentlige meningsdanningen (NOU, 2011:20, s. 74-76). En digital trend som fortsatt er gjeldene, også blant ungdommer. Dermed ville jeg selv undersøke hvordan elevene anvender medier i dagens samfunn, spesielt knyttet til demokrati.

5.2.1 Mediernes generelle rolle i demokratiet

Første spørsmål elevene fikk var hvilke tanker de hadde om hvilken rolle ulike medier spiller i demokratiet.

Jens i gruppe 1 sier følgende:

(J): For eksempel Facebook eller Instagram, så kan jo folk dele bilde f.eks. ett demokratisk bilde for eksempel og stem over eller gi stemmer til noen andre eller, gjøre et demokrati bedre sånn, for eksempel hjelpe de som trenger det i fattigdom eller rydde søppel eller noe sånt, og gi ett buskap rett og slett som kan deles med verden. (sitat 13)

Jens trekker frem hvordan sosiale medier kan anvendes både for stemming, hjelp av fattigdom og rydding av søppel. Hans forståelse viser hvordan medier kan anvendes på en deltakerdemokratisk måte med stor påvirkningskraft, en påvirkningskraft Anna også påpekte. Alle i gruppe 1 mente videre at medier var bra å ha, men også kunne være dårlige hvis de ble anvendt feil. Noe Teodor trekker frem med å si følgende:

(T): (...) Jeg tror ikke det er like mange folk som tør å si meningene sine i medier i et udemokratisk land. Kanskje er de redde for å bli forfulgt eller bli kastet i fengsel eller noe sånt. (sitat 14)

I gruppe 2 trekker de frem det positive med medier. Lisa trekker frem at medier fører til at flere kan følge med, og ha en interesse for det om skjer i demokratier. Hun sier også at media er positivt og skaper engasjement, også hos dem som ikke kan stemme om både lokale, nasjonale og globale saker. Markus er enig og mener i tillegg at medier fører til flere plattformer, hvor folk kan skrive og dele meninger. Peter er også enig med de andre i gruppen, og trekker frem at medier gjør det lettere å dele meningen sin.

5.2.2 Elevenes medier og bruken av dem

Medier elevene bruker

Elevene fikk videre spørsmål om hvilke medier de bruker mest for å følge med i samfunnet.

Gruppe 1 trekker frem tv2, Instagram, VG, Snapchat og Youtube som medier de anvender for å følge med i samfunnet. I gruppe 2 trekker også Peter frem følgende:

(P): Jeg tenker at sånn som VG og lokalavisen, og det vi har i vår kommune og sånt bruker jeg ganske mye. (sitat 15)

Peter trekker frem at han også bruker lokale kilder for å følge med i samfunnet. I tillegg trekker gruppe 2 frem Facebook, VG, lokalavisen, nettavisen, Snapchat og Instagram. Mange av de samme kildene som gruppe 1 nevner. Men i gruppe 2 tydeliggjør de også at de kritisk reflekterer over bruken og innholdet av Snapchat og Instagram.

(M): Jeg bruker nettavisa og Facebook mest. For det er de på en måte jeg kan stole mer på. Hvis jeg får noe fra Snapchat eller Instagram så er det ikke alltid jeg, kanskje Instagram, men Snapchat er ikke alltid 100 prosent sant. Men det kommer an på hvem som legger ut da. (sitat 16)

Elevenes bruk av medier

For å få mer informasjon om elevenes tanker rundt demokrati og medier, ble elevene spurt om de selv bruker medier for å holde seg orientert i samfunnet.

I gruppe 1 trekker alle frem at de bruker medier for å holde seg oppdatert. Teodor trekker frem mobilen, som han anvender for å lese VG og følge med på nyheter, spesielt om dramaet i USA og angrepet på kongressen. Anna bruker også å være mye på VG sin app og Snapchat sine applikasjoner med korte snutter fra VG og andre nyhetskanaler for å holde seg oppdatert. Jens på sin side bruker å være mest innom tv2 og sporten for å følge med. I gruppe 2 er alle opptatt av å bruke medier for å holde seg orientert om hva som skjer rundt dem, spesielt under korna-epidemien.

(P): Jeg tenker at nå spesielt i koronatiden, har jeg oppdatert meg på hva som skjer rundt det. Så jeg vil påstå at jeg bruker medier ganske mye for å oppdatere meg om hva som skjer.

(M): Jeg er enig i det Peter sier at for å på en måte vite, (...) Hvor forsiktig jeg må være eller hvis det er f.eks. noe jeg følger med på som jeg synes er interessant. Så er det jo bare å søke med telefonen min (...). (sitat 17)

Sitatet viser at de engasjerer seg i saker som angår dem, og følger med på nyheter gjennom medier i tidsrommet intervjuet ble tatt.

Siden mediene var av interesse, ble elevene videre spurt hvordan de anvender de ulike mediene. I gruppe 1 sier alle at de bruker mediene for å lese nyheter, se videoer og holde seg oppdaterte, men Teodor sier også følgende:

(T): Jeg bruker på en måte mediene også for å sende det videre, for å gi et budskap. I dag la jeg ut noe på Instagram-storyen om noen greier som ett budskap liksom, som jeg synes er viktig. (sitat 18)

Slik Teodors beskrivelse fremstår, bruker han å dele budskap gjennom medier. Uten at Teodor nevnte et konkret tilfelle, sa han at han hadde gjort det tidligere. Noe som viser til en deltakerdemokratisk aktivisering.

I gruppe 2 trekker alle frem at de bruker medier for å lese og oppdatere seg i samfunnet i likhet med gruppe 1. Men i gruppen nevner også alle at de har brukt medier for å dele et budskap. Peter trekker frem at han tidligere har delt noe, som noen andre har skrevet på Facebook for å vise sin støtte og standpunkt. Markus sier han har kommentert og sagt seg enig i andres budskap. I tillegg sa alle informantene ja til at de hadde delt ett budskap, da jeg trakk frem Black lives matter-kampanjen på digitale medier som et tidligere eksempel.

5.2.3 Elevenes interesseområder på medier

Det lokale, nasjonale eller globale?

Det finnes en rekke saker som kan følges med på i dagens samfunn. For å få mer informasjon om elevenes interesseområder i bruken av mediene, fikk elevene spørsmålet om hvilke saker som er viktigst for de å følge med på av lokale, nasjonal og globale saker. Anna svarte følgende:

(A): Det jeg er mest interessert i akkurat nå er valget i USA, så litt globalt. Kommunestyre og sånt er liksom ikke sånt som interesserer meg, eller det har liksom noe å si, men jeg føler ikke det er like mye styr rundt det, sånn som i USA der det er litt mere å oppdatere seg på. (sitat 19)

Anna i gruppe 1 trekker frem som sitatet viser at hun interesserer seg for det globale, siden det er større oppstyr rundt store hendelser. Teodor er også mest glad i det globale, men påpeker at han også følger med på lokale saker, fordi han er medlem av barne- og ungdomskommunestyret. Jens på sin side er kun opptatt av det lokale.

I gruppe 2 trekker Lisa frem at hun er interessert i det globale, nasjonale og lokale, siden hun vil vite hva som skjer overalt. Markus trekker frem at han er interessert i store hendelser og dermed både det globale, nasjonale og lokale. Peter på sin side er mest opptatt av det lokale, siden det er nærmest, selv om han også påpeker at han får med seg mye om globale og nasjonale nyheter også.

Konkrete interesseområder

Elevene fikk så spørsmål om hvilke temaer de interesserte seg for gjennom bruk av mediene. Jeg var da ute etter hvilke saker de var nysgjerrige på og hadde engasjement rundt, som var knyttet til demokrati. Jeg innså imidlertid at spørsmålet ble tolket litt feil i gruppe 1, siden elevene i gruppen nevnte ting som ikke handlet om temaet. I gruppe 2, som hadde fått samme spørsmål, var imidlertid svarene mer knyttet til det overordnede temaet. Lisa svarte at hun brukte mediene til å følge med på politikk, spesielt knyttet til Norge. Peter trakk frem stor interesse for nyheter om koronasituasjonen, og hvordan den kan påvirke hans liv og hans nærmeste. Markus sier at han bruker medier for å følge med på politiske saker, som angår han eller noen han kjenner. Han nevner også derfor at koronasituasjonen er noe han følger med på.

5.2.4 Digitalt medborgerskap

Elevene bruker mediene som vist gjennom tidligere spørsmål. Videre i oppgaven ville jeg derfor spørre elevene om hva de tror digitalt medborgerskap er. Fordi dette innføres i den nye læreplanen 2020, som skal være gjeldene for fremtidens skoler.

I gruppe 1 svarer elevene på denne måten:

(T): Ehh kanskje at vi skal lære oss å bruke det digitale mer, at vi ikke skal lese så mye i bøker og sånn, men at vi får bruke internett litt mer, søke litt opp og finne ut litt mer.

(J): At vi ikke skal bruke så mye bøker, og se mer på videoer og dokumentarer for å lære litt mere om det vi skal gjøre.

(A): Ja jeg er enig, kommer ikke på noe som er bedre enn det som er nevnt. (sitat 20)

Elevene i gruppe 1 tenker at det handler om å anvende det digitale mer, og legger vekt på mindre bruk av bøker. Elevene trekker med det i liten grad frem medborgerskapsrollen. I gruppe 2 trekker Lisa frem at hun tror det handler om hvordan lærere kan lære mer, for å hjelpe elevene å anvende digitale plattformer. Markus er enig bare at han setter søkelys på eleven og sier følgende:

(M): Medborger er jo på en måte en som bor en plass og som er med andre eller, liksom sånn at har innflytelse på andre og sånt. Også digitalt medborgerskap kan jo, eller sånn som jeg skjønner det. Så blir det jo hvordan man er på nettet. Og at elever lærer hvordan de skal oppføre seg. Hva man for eksempel kan legge ut og ikke legge ut. (sitat 21)

Peter er enige i utsagnet. Vi ser dermed at elevene i gruppe 2 trekker inn medborgerskapets rolle i begrepet som mer sentralt enn gruppe 1.

5.3 Skolen og demokrati

Skolen er en viktig arena for opplæring av demokratisk forståelse. Under denne delen presenteres dermed funn som omhandler skolen og demokrati. Delkapittelet inneholder funn knyttet til det siste forskningsspørsmålet: *Hvordan opplever og forstår elever på 9. trinn skolen som en demokratisk arena, og hvilke didaktiske grep gjør og bør skolen foreta seg for demokratisk opplæring?* Et underkapittel med fire deler.

5.3.1 Demokratiundervisningen i samfunnsfag

Konkrete temaer

På spørsmålet om hva elevene lærer i samfunnsfag, trakk begge gruppene frem ytringsfriheten som noe de hadde jobbet med. Gruppe 1 nevnte også at de hadde hatt om de ulike partiene, eneveldet, kommunestyret og kommunevalg. Gruppe 2 var inne på mye av de samme, men at de også hadde lært litt om de ulike systemene i andre land.

Lærebøkene

På spørsmål om hva som står i lærebøkene svarte elevene vagt. Anna i gruppe 1 trakk frem at de hadde lært om de forskjellige partiene, valg og hvordan det politiske systemet var bygd opp. Svaret var imidlertid lite beskrivende, noe som også gjenspeilte svarene generelt på spørsmålet siden de hadde lite å komme med. Elevene kunne forklare det ved at de hadde brukt lite pensumbøker i faget det siste året, og at mye av arbeidet heller hadde foregått på pc og internett, grunnet begrenset tilgang på ressurser.

Undervisning

Elevene fikk videre spørsmål om hvordan undervisningen har vært innen temaet. Teodor i gruppe 1 sier følgende:

(T): Nå i niende klasse synes jeg vi har snakket veldig mye om Norge, demokratiet og ytringsfrihet. Læreren vår har vært veldig flink til å forklare hvordan det fungerer, og at vi kan få si vår mening. Senest i går var siste gangen læreren snakket om demokrati og sånt. Da det var om det som skjer i USA, som lærerens sa var et angrep på demokratiet. (...). (sitat 22)

Teodors uttalelse viser til at han er fornøyd med lærerens undervisning, noe som kommer tydelig frem hos alle i gruppe 1. Som sitatet viser påpeker han at læreren deres har vært flink til å forklare dem om temaet, og trekke inn dagsaktuelle hendelser i sin undervisning. Gruppe 2 sier mye av det samme, blant annet at det er bra at læreren trekker frem dagsaktuelle hendelser. Elevene synes også læreren de har virker interessert, noe som engasjerer dem og gjør dem mer interesserte selv.

5.3.2 Demokratiets brede rolle i skolen

Former for demokrati i skolen

For å i større grad kunne definere elevenes forståelse rundt skolen, valgte jeg å stille elevene spørsmålet: Har dere noen form for demokrati i skolen?

I gruppe 1 kommer det gjennom samtalen frem at de bruker å ha håndsopprekning i undervisningen hvor flertallet vinner, noe de ser på som demokratisk.

(A): Ehm ja. For eksempel bruker vi når det står mellom to valg å ha håndsopprekning og slikt, også er det flertallet som bestemmer i klasserommet. (...) nå i niende så har vi også begynt å få være med og planlegge hvordan vi skal ha prøver og sånt. Slik at det blir ikke så mye for oss, slik at det blir lettere for oss og lærerne å få det til å gå rundt også, så da bestemmer jo vi også.

(T): Vi har elevrådet, der vi sender en representant til elevrådet fra hver klasse og da kommer de i klasserommet og snakker med oss om hva vi synes om det de tar opp, slik at vi kan være med å bestemme. (intervjuer: Fungerer elevrådet?) ehh ja (intervjue: Så det dere tar opp blir gjort noe med?) Det eneste jeg kan huske er at vi fikk lov å ha tyggis på skolen, ellers så er elevrådet ikke så bra på en måte.

(A): Det er litt vanskelig, for eksempel har elevrådet i mange år prøvd å få gardiner, men det er bare slik at det går ikke, det er litt rart egentlig. (...). (sitat 23)

Utdraget som er tatt med viser at Anna, i tillegg til å nevne håndsopprekning, også ser en demokratisk verdi i at elevene får være med å påvirke og planlegge undervisning og prøver. Det viser at hun føler de har elevmedvirkning i klassen. Teodor trekker frem elevrådet som demokratisk, men som sitatet viser, påpeker han at de ikke får bestemme så mye, noe Anna også sier seg enig i. I gruppe 2 trekker alle elevene frem elevrådet som en demokratisk arena. Den ene i gruppen tilhørere også elevrådet, og trekker frem at de diskuterer ting for å gjøre skolen bedre. Markus trekker frem avstemning av representant som demokratisk, hvor han tilføyer det er anonyme valg og flertallet vinner. Peter nevner også elevrådet som positivt siden klassen kan ta opp saker gjennom elevrådet. Elevene i gruppe 2 ble også spurt om de fikk godkjent sakene de tok opp. Peter svarer slik på spørsmålet:

(P): Hvis det er noe vi ønsker som koster noe, som f.eks. hvis vi har lyst på basseng hvert år, så er det ikke alltid at vi får det. Men det er ikke alle klassene som har det og vi har ikke den rikeste skolen så ja. (sitat 24)

Lisa og Markus er enige i at de ikke får innvilget alle ønskene sine, spesielt hvis de koster.

Elevene i gruppe 2 trekker også frem at de får lov til å komme med innspill og ønsker i forhold til timene. I tillegg trekker Markus frem at det er tilpasset undervisning for dem som ligger etter i matematikk, noe han ser på som bra.

Demokratiundervisning på tvers av fag

I den nye læreplanen vektlegges demokrati som et tverrfaglig emne. Dermed valgte jeg å spørre elevene om de lærer om demokrati i ulike fag.

I gruppe 1 svarte Teodor at de har lært om det i samfunnsfag og KRLE. Han resonnerer seg frem til KRLE ved at de lærer om ulike religioner som kan være av betydning for samfunnets styresett, Anna er enig. Jens på sin side trekker imidlertid frem at de har det egentlig litt i alle fag, fordi de får være med å bestemme. Anna og Teodor er enig i tanken til Jens. Gruppe 2 trekker også frem samfunnsfag og KRLE til å begynne med og har samme resonnering som Teodor i gruppe 1. Markus trekker også frem norsk, hvor de har jobbet med grunnloven. Etter hvert sier imidlertid elevene i gruppe 2 litt mer i samtalen:

(P): (...) vi får lov til å si vår mening i alle fag, noe vi egentlig får lov til hele tiden. Vi får også være med å komme med ideer om hva vi kan gjøre i timene. (...)

(M): Vi hadde også en debatt i samfunnsfag, der hadde vi noen temaer vi måtte forholde oss til, men vi kunne si hva vi mente. Det er jo alltid to sider av en sak (...) (intervjuer: hvordan fungerte debatten?) Jeg var ordstyrer, også prøvde vi å la en snakket om gangen, og at det ikke skulle bli kaos. Det var også tidsrammer, også var ikke målet å få frem en vinner (intervjuer: det var bare for å kjenne på?) ja, følelsen av å debattere og lære oss mer om det. (sitat 25)

Som vi ser, trekker elevene frem en bredere forståelse, enn kun det formelle. Peter trekker frem at de får lov å si meningen sin. Markus på sin side trekker frem at de også øver på å debattere, noe som var interessant å ta med i funnene.

5.3.3 Demokratisk læring, også en prosess utenfor skolen

Demokratisk læring utenfor skolen

I intervjuene fikk begge gruppene spørsmål om hvor de lærer om demokrati utenom skolen. Elevene i gruppe 1 trekker frem at de lærer det hjemme av foreldre, av venner, gjennom tv og nyheter. Teodor trekker også frem at han lærer litt om det gjennom barne- og ungdoms kommunestyret. Gruppe 2 nevner også familien, nyheter og internett. I tillegg trekker Markus frem at han lærer om det gjennom å være med i en sportsklubb. Dermed ser vi at det er likheter mellom kildene i tabellen (se tabell 1) og elevenes svar i intervjuet.

Påvirkning av egen hverdag

Elevene ble videre spurt hvordan de kan påvirke egen hverdag. Dette for å finne ut hvordan ungdommen tenker at de deltar i samfunnet. Ved en feil ble ikke gruppe 1 stilt dette spørsmålet, men i gruppe 2 sier Peter følgende:

*(P): Ja vi kan det, med tanke på at vi får lov å være med å komme med innspill på hva vi vil lære om på skolen. (intervjuer: er det bare der dere kommer med innspill?)
Nei, det skjer egentlig veldig mye i hverdagen, hjemme og overalt egentlig. (sitat 26)*

Med det tydeliggjør Peter at de kan komme med innspill i skolen, hjemmet, med mer. Markus er enig og trekker frem eksemplet på at han fra tid til annen får velge hva familien skal spise.

5.3.4 Elevenes ønsker om demokratiundervisning og den demokratiske læreren

I samtalen ble det videre spurt om det var noe elevene ønsket eller savnet innen undervisningen angående temaet. Anna i gruppe 1, ønsket mer bruk av video i undervisningen, og synes det blir litt for mye av det «vanlige». Teodor og Jonas påpekte imidlertid noe som var av interesse.

(T) (...) (Intervjuer: hva gjorde at det er bedre nå enn i åttende?). Det er litt mer praktisering nå (Intervjuer: hvilken praktisering?) Vi har hatt debatt også er det mye mer variasjon, før var det oppgaver og lesing. Men nå har vi hatt debatt og vi snakker veldig mye om tema innad i klasserommet.

(J) (...) Jeg er enig med Teodor at sånn som i åttende var det kjempekjedelig, mens nå er det mye mer artig. Nå lærer vi om hvordan folk har det, og vi diskuterer og blir veldig engasjerte. Det er mye mer lærerikt enn å sitte i en bok å skrive (...). (sitat 27)

Utdraget viser at de har flere arbeidsmetoder nå enn tidligere når de jobbet med temaet, noe som virker å være positivt. Det «vanlige» har elevene fortsatt, men debatt og diskusjoner vektlegges også. Teodor velger til og med å bruke ordet «praktisering» som også er tilfellet når de har debatt. Elevene i gruppe 2 var på sin side fornøyde med hvordan de hadde det nå, men kunne gjerne ønsket seg litt mer om andre land og mer detaljert informasjon om styresettet i Norge.

Innen tematikken om demokratiet i skolen fikk elevene videre spørsmål om hvilke egenskaper de mener en lærer bør ha for å være en demokratisk lærer i klasserommet. Gruppe 1 trakk frem rettferdighet, evne til å lytte og ikke ha fordommer som viktig. Elevene i gruppe 2 trakk også frem evnen til å lytte. I tillegg nevnte de at læreren måtte ha evne til å lære videre ved bruk av elevenes interesser som eksempler. I tillegg nevnte Markus noe interessant, som var følgende:

(M): Jeg tenker at de burde ha litt erfaring på området (...) (intervjuer: med litt erfaring tenker du på?) Enten at de har lært det selv på skolen på en måte eller liker det selv, eller har vært på valg eller noe sånt. At de kan litt og har egne erfaringer de kan gi oss også, men ellers er jeg enig med Peter og Lisa. (sitat 28)

Markus trekker inn erfaringer som viktig, at læreren har praktisert det og gjennom tidligere praktisering lære det videre til elevene.

5.4 Tilleggsspørsmål

Til slutt, når intervjuet var over spurte jeg et siste spørsmål. Spørsmålet var om de hadde noe de ville tilføye helt til slutt, før vi slo av lydopptakene. Elevene i gruppe 2 svarte nei fort. I gruppe 1 sa imidlertid alle elevene at det var bra de levde i et demokrati. Jens tilføyde også at han hadde lært mer underintervjuet om demokrati enn tidligere. Noe som fikk meg som intervjuer til å være svært fornøyd.

5.5 Oppsummering

I kapitlet *Presentasjon av funn* har fokuset vært å presentere funn for å senere kunne besvare egen hovedproblemstilling «*Hvilke ulike forståelser av demokrati har elever på 9. trinn?*». Funn som i kapitlet har blitt kategorisert i tre underkategorier: (5.1) *Begrepet demokrati*, (5.2) *Medias rolle i demokratiet*, og (5.3) *Skolen og demokrati*. Som vi har sett har funn i (5.1) *Begrepet demokrati*, vist til at elever er inntil flere ulike dimensjoner og tilnærminger angående demokratiet. I (5.2) *Medias rolle i demokratiet*, har vi sett at elever bruker en rekke ulike medier og at noen av elevene også er aktive i bruken innen enkelte interesseområder. I (5.3) *Skolen og demokrati*, har funnene fra elevene vist til at de føler på variert undervisning innen demokrati og at elevene er relativt fornøyd med hvordan demokratilæringen i skolen foregår.

Kapitlet er med det i korte trekk gjort rede for. Videre i oppgaven vil funnene bli sett på mer grundig i lys av teori, siden funnene videre vil drøftes, knyttet til forskningsspørsmål og egen hovedproblemstilling.

6. Drøfting

I forrige kapittel ble funn fra oppgavens empiriske material, presentert og analysert. I kommende kapittel vil funnene videre drøftes, i lys av tidligere teori og forskning. Med utgangspunkt i funnene, vil det dermed redegjøres for hvilke forståelser av demokrati 9. klassinger har i dagens samfunn, og hvilken nytteverdi prosjektet har.

Direktesitatene som er presentert i kapittel 5, vil ikke bli gjentatt i drøftingen, men vist frem nummerert som (sitat 3, sitat 4, sitat 5 etc.). Det for å ha ett praktisk og oversiktlig system, uten å bli gjentakende.

Kapittelet er videre blitt strukturert i tre underdeler. Deler som tar utgangspunkt i de tre forskningsspørsmålene som tidligere er blitt redegjort for i kapittel 4 *Metode*, og som funn videre er kategorisert under i kapittel 5 *Presentasjon av funn*. Kapittelet vil dermed inneholde tematikk innen tre deler, deler som også er egne forskningsspørsmål:

1. Hva legger elever på 9. trinn i begrepet demokrati?
2. Hvordan forstår unge media sin rolle i demokratiet, og hvilke medievaner har ungdom selv knyttet til demokrati?
3. Hvordan opplever og forstår elever på 9. trinn skolen som en demokratisk arena, og hvilke didaktiske grep gjør og bør skolen foreta seg for demokratisk opplæring?

De tre forskningsspørsmålene vil alle bli drøftet og forsøkt besvart i kommende del, tett knyttet til egen hovedproblemstilling. Det vil dermed vektlegges hva funnene i de ulike forskningsspørsmålene, kan fortelle om elevenes demokratiforståelse. Avslutningsvis, vil en kort oppsummering av drøftingen forekomme under hver av de tre delene.

6.1 Hva legger elever på 9. trinn i begrepet demokrati?

Begrepet demokrati har som vist teoretisk mange tilnærminger som gjør ordet kompleks og omfattende. I drøftingen av forskningsspørsmålet har jeg derfor valgt å dele punkt (6.1) i flere deler.

6.1.1 Hva er et demokrati – en generell beskrivelse om demokratiet

Alle de seks informantene trekker stemmeretten frem som sentral i sin beskrivelse av demokratiet. I gruppe 1 nevner elevene i tillegg begrepet frihet og rettferdighet som viktig. I Gruppe 2 trekker elevene på sin side frem folkestyre som forklaringen på hva et demokrati er. Noe de presiserer, innebærer at det er folket som styrer politikk, lover og regler. Et folkestyre, Lisa i gruppe 2, også trekker direkte opp mot diskusjon (sitat 1). Selv om gruppene ordlegger seg ulikt, kan deres tolkninger forstås relativt likt. For som Stray (2011) redegjør for, betyr demokrati folkestyre (s. 22). Et folkestyre Thorsen (2019) beskriver innebærer at innbyggere deltar i beslutningsprosesser med like rettigheter til å delta (Thorsen, 2019). Teori viser med det, at det i et folkestyre er grunnleggende med rettigheter. Så selv om gruppe 1 ikke sier folkestyre konkret, sier de det indirekte. Stray (2011) beskriver videre at det grunnleggende demokratiet inneholder to sentrale verdier, *frihet* og *likhet* (s. 22-23). To verdier som begge inneholder en form for rettferdighet. Med andre ord, har elevene en god beskrivelse av det generelle demokratiet. Selv om det kan

virke som om gruppe 1 har en noe smalere forståelse, siden de fokuserer mer på stemmegivning (sitat 1).

Videre viser ordskyen (se figur 1) imidlertid til flere ord elevene forbinder med begrepet demokrati. Kort fortalt beskriver tabellen samtlige punkter i Strays (2011) modell for fire ulike fortolkningsdimensjoner (s. 26-27). Elevenes ordsky viser dermed en beskrivelse av flere dimensjoner i elevenes forklaring, noe som viser til mer enn en konkurransedemokratisk tilnærming.

Folkestyre – et viktig ord i demokratisk sammenheng?

Alle informantene var tydelig på at folkestyret handler om at folket skal være med å styre og bestemme. Noe som også står sentralt i Stray (2011) sin beskrivelse av begrepet (Stray, 2011 s. 22). Det viser seg igjen å være en mulig forskjell mellom de to gruppene, fordi elevene i gruppe 1 i all hovedsak virker å knytte folkestyret konkret opp mot stemmegivning. Gruppe 1 redegjør av den grunn for et sentralt punkt innen den første dimensjonen i Strays fortolkningsdimensjon, som omhandler det formelle med folkestyret (Stray, 2011 s. 26). Siden elevene virker å ha kunnskap om formelle rammer. Stemmegivningen gruppe 1 har i fokus, er også noe Held (2006) understreker som samfunnsborgerens oppgave innen en konkurransedemokratisk tilnærming (s. 156-157). Så kanskje er det denne tilnærmingen, elevene i gruppe 1 har flest verdier knyttet til.

I gruppe 2 viser imidlertid funnene tydelig til mer enn stemmegivning. Det med eksempelvis sitatet om Kim Joung-un (sitat 2). Sitatet understreker med det viktigheten av ytringsfriheten i deres forståelse, noe de ikke tar for gitt. Diamond & Morlino (2005) sier ytringsfriheten er et nødvendig punkt innen demokratiet, for å sikre at meninger kommer frem slik at folket kan påvirke beslutningstakere (s. 10-15). Funnet i gruppe 2 viser dermed at elevene vektlegger noe fundamentalt med demokratiet, nemlig ytringsfriheten. En stemme gruppe 1 også poengterer er viktig å ta hensyn til i «systemet» (Sitat 6). Dermed ser en aspekter av dialogdemokratisk tankegang i gruppe 2, da deres forståelse virker å beskrive en tanke om å finne de felles beste løsningene gjennom deliberasjon. Hvilket er i tråd med verdier Solhaug (2021) redegjør for i sin beskrivelse av dialogdemokratisk tilnærming (s. 38).

Demokratiske rammer – Ytringsfriheten viktigst?

Ytringsfriheten ble tidlig nevnt som viktig av gruppe 2, men etter hvert viste det seg at også gruppe 1 skulle trekke frem ytringsfriheten som sentral i sin beskrivelse av rammene for et demokrati (sitat 4). Av den grunn svarte alle informantene at ytringsfriheten er en viktig verdi for demokratiet. Noe som stemmer godt overens med teori. For som Diamond & Morlino (2005) understreker, er ytringsfriheten en felles grunnverdi i alle demokratier (s. 10-15). Alle informantene sa videre at ytringsfriheten innebærer å kunne si sin egen mening, men innenfor «rimelighetens grenser». Elevene poengterer at vi i Norge har en lov om krenkelse. Informantene var dermed godt informert om hva ytringsfriheten innebærer.

Funn fra gruppe 1 om ytringsfriheten, viste med det, som i gruppe 2, en forståelse av demokrati med verdier tilknyttet dialogdemokratisk tilnærming (sitat 5). Siden elevene virket å være opptatt av samtalen omkring politiske spørsmål, før man tar en beslutning.

Noe Solhaug (2021) også redegjør for, er en del av kjernen innen dialogdemokratiet (s. 37). På den andre siden knyttet elevene i gruppe 1 fortsatt samtalen mest til stemming av partier under valg (sitat 5), noe som viser til konkurransedemokratiske verdier. Det siden rollen til samfunnsborgeren innen konkurransedemokratiet er å stemme under valg (Solhaug, 2021, s. 35). Funn fra gruppe 1 viser av den grunn verdier tilknyttet ulike demokrattilnæringer.

Videre redegjorde gruppe 2 for deltakelsen som viktig i et demokrati (sitat 3). Cohen (1971) presiserer også deltakelsen som viktig i et demokrati, siden han sier demokratiet er et styresett hvor medlemmene deltar direkte eller indirekte i beslutningene (Cohen, 1971, s. 7). Dette poengterer også Thorsen (2019) i sin generelle beskrivelse av demokratiet. Deltakelsen elevene i gruppe 2 nevner, er en viktig verdi, en verdi som også anses som en nøkkelvei innen deltakerdemokratisk tilnærming. Det siden Dagger (2002) redegjør for at det innen deltakerdemokratisk ideal, handler om å ha deltakende og praktiserende borgere (s. 146-147). Elevene i gruppe 2 viser med det til flere verdier innen ulike demokratiske tilnæringer, i sin beskrivelse av demokratiet.

Demokratiets utvikling – Angår alle, også de under 18

På samme måte som alle elevene vektla ytringsfriheten som viktig i demokratiet, vektla elevene demokratiet som gjeldene for alle samfunnsborgere, også de under 18 år. Elevene var tydelig på at det ikke bare er de voksne som bestemmer i demokratiet, noe de viste til med eksempelvis å trekke frem miljøaktivisten Greta Thunberg (sitat 7). Elevene var dermed klar på at det er viktig at også barn blir hørt, fordi de mener barn har rett til å si sine meninger om saker som angår dem og deres fremtid. Elevene virket dermed å ha tro på egne evner til å påvirke. Jung et al. (2011) trekker frem at politisk selvtillit blant annet handler om personers evne til å handle politisk (s. 413). I den forstand virket det altså som om elevene i egne funn hadde politisk selvtillit. Selv om Skolevalgsundersøkelsen 2017 viser til at et flertall av ungdom, ikke er politisk interessert og synes politikk er for komplisert (Solhaug, 2021, s. 82 & 84).

Egne informanters selvtillit og tro på egen påvirkning, kan videre knyttes til Strays (2011) aktive fortolkningsdimensjonen (s. 26-27). Funn viste stort engasjement for deltakelse, også utenfor valg hos informantene. Av den grunn virket det som om elevene vektlegger medborgerskapets *rolle* i stor grad, når de understreker hvem medborgerskapet gjelder. En *rolle* Stray (2011) sier handler om deltakelsesdimensjonen, som innebærer å knytte medborgerrollen til mer uformelle rammer av det politiske fellesskapet, som å diskutere, aksjonere, demonstrere og engasjere seg for enkeltsaker (s. 47).

6.1.2 Elevenes beskrivelse av deltakelse – gjennom demokratiet

Som vist i de to forrige avsnittene, hadde informantene en grad av politisk selvtillit. Elevene hadde tro på egen påvirkning av politiske beslutninger, spesielt i lys av hva Greta Thunberg hadde oppnådd (sitat 7). Funnene om elevenes engasjement og tro på egen påvirkning var av interesse. Videre i oppgaven skal vi derfor se nærmere på funn knyttet til teori, om deres konkrete forståelse av demokratisk deltakelse. For hva sier elevene egentlig om demokratisk deltakelse?

Den formelle og uformelle beskrivelsen av demokratisk deltakelse

Hovedfunn viste til at de to gruppene hadde ulik forståelse av politisk deltakelse. I gruppe 1 viste funn til at gruppen begrenset politisk deltakelse til å handle om stemmerett (sitat 8). Det selv om elevene i gruppe 1 også trakk frem at alle har ytringsfrihet. Funnet fra gruppe 1 samsvarer dermed med ett av funnene fra Børhaug (2007) sin tidligere forskning. En forskning som viser at den politiske deltakelsen i norske skoler er begrenset til å omhandle valg. Elevene i gruppe 1 virket med det å ha mest fokus rettet mot en konkurransedemokratisk tilnærming. Siden medborgeren innen tilnærmingen har lite direkte innflytelse, men stemmer ved valg (Solhaug, 2021, s. 35). En oppfatning det kan virke som elevene i gruppe 1 også har, selv om de også har verdier fra andre tilnærminger som tidligere vist.

Gruppe 1 sitt fokus rettet mot valg og det å stemme, viser også til en forståelse knyttet til punkt 1 og 2 i Strays (2011) fortolkningsdimensjon. En dimensjon som beskriver *statusen* til medborgerskapet knyttet til formelle rammer (s. 26). Dermed kan det virke som elevene i gruppe 1 har en mer formell beskrivelse av demokratiet, og legger mindre vekt på mer uformelle og hverdagslige beskrivelser av medborgerskapet. Noe som er viktig å bemerke seg, siden det er med å vise til konkurransedemokratiske verdier.

I gruppe 2 viser funn til at elevene mener de deltar i demokratiet, gjennom å engasjere seg i saker, som nødvendigvis ikke omhandler Stortinget (sitat 9). Funnet viser med det, at elevene i gruppe 2 omfatter demokratiet fra et nedenfra og opp perspektiv. Dette fordi de trekker frem diskusjon i seg selv som viktig, noe som viser til en mer uformell forståelse av demokratiet. Mathè (2019) trekker frem lignende funn i sin forskning, hvor hun redegjør for at elever oppfatter demokratiet gjennom to perspektiver. På den ene siden fra ett ovenfra og ned perspektiv, og på den andre siden fra et nedenfra og opp perspektiv. Hvor sistnevnte, samsvarer med eget funn.

Elevene i gruppe 2 trakk videre frem at medborgere kan delta på flere måter. Elevene nevnte blant annet at vi kan delta politisk gjennom å stemme ved valg etter fylte 18 år. Selv om elevene i gruppe 2 hadde kunnskap om formelle rammer, fokuserte elevene imidlertid på hvordan de selv kan delta (sitat 9). Av den grunn redegjør elevene for det som Stray (2011) i sin fortolkningsdimensjon kaller aktiv deltakelse (s. 26-27). Elevene i gruppe 2 trekker av den grunn inn verdier fra deltakerdemokratisk tilnærming i sin forståelse av medborgerskapet. Fordi elevene diskuterer og involverer seg i lokale saker, noe Pateman (1970) trekker frem som styrken med deltakerdemokratisk tilnærming. Siden deltakelse i lokale saker gir vanlige mennesker politisk erfaring og tro på egen deltakelse som viktig (s. 41). Funnet fra gruppe 2, viser dermed til hvordan vi kan engasjere oss politisk også innen mer uformelle rammer, som er mer hverdagslig.

Selv om elevene fra gruppe 1 fokuserte på formelle sider og elevene i gruppe 2 mer uformelle sider av demokratisk deltakelse, viste andre funn til flere interessante beskrivelser av demokratisk deltakelse. Elevene fikk også spørsmål om hva en aktiv medborger er. Funnene fra gruppe 1, viste til at elevene fortsatte å redegjøre for stemmegivning som viktig i sin beskrivelse av en slik medborger. Imidlertid trakk elevene på gruppe 1 også frem engasjement og bruk av egne meninger som viktig i deres definisjon av en aktiv medborger (sitat, 10). Med andre ord, viste gruppe 1 i likhet med gruppe 2, å inneha et nedenfra og opp perspektiv i tråd med Mathès (2019) tidligere funn, selv om elevene ikke utbroderte sine svar.

Funn fra elevene i gruppe 2 om aktivt medborgerskap, skulle også vise til mer enn de tidligere hadde beskrevet. Elevene i gruppe 2 beskrev en aktiv medborger som en borger som er opptatt av det lokale, og som kjemper for de rundt seg (sitat 11). Elevene i gruppe 2, beskrev dermed det Westheimer og Kahne (2004) definerer som en *deltakende medborger*. En borger som de beskriver deltar i lokale og nasjonale samfunnsaker, med vilje og evne til å delta for felleskapet (s. 241-242). En borger, Huang et al. (2017) har en tilsvarende definisjon om, men som de beskriver under *aksjonsmedborgerskapet* (s. 98). Funn viste av den grunn til at elevene også tydelig hadde uformelle verdier knyttet til sitt medborgerskap.

Mer enn formell deltakelse – aksjonsdemokratisk tilnærming

Selv om funn fra forrige avsnitt viste at elever hadde uformelle kunnskaper, viste andre funn at elevene også hadde gode formelle kunnskaper. Alle elevene var klare over flere metoder for å delta og nå frem politisk. Elevene trakk alle inn at vi kan skrive leserinnlegg, både i aviser og nettaviser, bruke sosiale medier og dele videoer på nett for å nå frem politisk i dag. *Selv* hadde elevene til og med tatt direktekontakt med lokale politikere gjennom video, for å dele et budskap (se s. 36). Elevenes kunnskaper om demokratisk deltakelse, viser med det til mer enn konkurransedemokratisk tilnærming. Fordi en del av elevenes forståelse innebærer deltakerdemokratiske verdier, som å aktivt delta i mer uformelle settinger. Funn som viser kunnskap som kan knyttes til politisk selvtillit Juang et al. (2011), beskriver som grunnleggende for politisk deltakelse (s. 413). Elevenes forståelse viser med det at elevene har gode kunnskaper knyttet til en aksjonsorientert tilnærming. En tilnærming Solhaug (2021) sier har vist seg økende, på grunn av at den selvrealiserende deltakelsen har utviklet seg i takt med sosiale mediers fremvekst (Solhaug, 2021, s. 76). Elevenes demokratiforståelse viser dermed til flere aspekter fra ulike demokratitilnærminger, noe som er alt annet enn en smal forståelse av demokratiet.

Passivitet, forståelsen av egen deltakelse

Informantene viste seg alle å være samfunnsengasjerte (se s. 35), men under analysen viste det seg også at elevene på mange måter anser seg selv som passive samfunnsengasjerte. Selv om elevene hadde bred kunnskap om hvordan vi kan delta, noe de også hadde gjort selv gjennom direktekontakt med lokale politikere.

I gruppe 1 var det bare en elev som trakk frem at personen var *aktiv*, det gjennom barne- og ungdomskommunestyret. De to andre elevene i gruppen var på sin side også samfunnsengasjerte, men påpekte at samfunnsengasjementet lå i deres interesse for å følge med på saker. Elevene i gruppe 2 trakk alle frem at de er samfunnsengasjerte, men hovedsakelig gjennom å følge med, spesielt i lokale saker og saker som angikk dem (sitat 12). Funn fra informantene viste dermed til en form for passivitet i elevenes forståelse av eget samfunnsengasjement, en forståelse som Amnå et al. (2016) beskriver som «standby-borgere». En type borgere som er positiv til politikk, har gode politiske kunnskaper og handlingsberedskap, men ikke selv er aktiv innen institusjonell politikk (Amnå et al, 2016, s. 94-95). Slike borgere diskuterer gjerne politiske saker i hverdagen, men ikke mer enn det, selv om de vil være på vakt og delta når det kreves. «Standby-borgere» beskriver derfor i stor grad egne informanternes beskrivelser om at de er engasjerte, gjennom å følge med. Viktig er det imidlertid at en må ta høyde for

individualiteten i informantgruppen. Det siden funn også blant annet viste at noen kunne tenke seg å bli med i et parti og andre ikke. Passiviteten hos elevene var dermed noe ulik.

6.1.3 Oppsummering

I sum har jeg i denne delen av prosjektet redegjort for to sentrale punkter. Jeg har beskrevet hvordan elevene beskriver demokratiet (1) og hvordan elever vektlegger praktiseringen av demokratiet (2). Deler som beskriver elevenes forståelse av demokratiet innen to viktige områder, som Stray (2011) trekker frem som viktige å tenke over i opplæringen av elevers forståelse *om* og *gjennom* demokratiet (s. 107-109). Hovedfunnene er videre forsøkt forklart, med teori om de ulike demokratitilnærmingene. Dette for å finne ut hvilke ulike forståelser av demokrati elever på 9. trinn har.

Punkt 1, *hvordan elevene beskriver demokratiet*, har samlet sett vist til at elevene fra begge gruppene har en god beskrivelse av det generelle demokratiet. En beskrivelse som redegjør for verdier i tråd med det generelle demokratiets ideal. Oppsummert ser vi også at elevene redegjør for flere av de ulike demokratitilnærmingene. Noe som også kommer tydelig frem i deres forståelse av eget medborgerskap, siden deres beskrivelser kan knyttes til flere av fortolkningsdimensjonene Stray (2011) trekker frem om demokratibegrepet (s. 26-27). Elevene redegjør av den grunn for flere elementer fra de ulike demokratitilnærmingene i sin forståelse. Hovedsakelig tilknyttet konkurranse-, deltaker- og dialogdemokratisk tilnærming. Noe som viser til at elevene har en bred forståelse, selv om svarene fra de to gruppene variere litt.

Punkt 2, *hvordan elever vektlegger praktisering av demokratiet*, viser at elevene vektlegger deltakelsen noe ulikt. Gruppe 1 beskrev i sin forståelse en mer formell deltakelse enn gruppe 2, som på sin side vektla mer uformelle aspekter av demokratisk deltakelse. Imidlertid viste funn fra begge gruppene både et ovenfra og ned perspektiv, samt nedenfra og opp perspektiv av demokratiet, noe som viser til kompleksiteten i elevenes forståelse. Det redegjøres dermed for at elevene innehar flere demokratitilnærminger i deres forståelse av demokratisk praktisering, siden elevene både vektlegger det å stemme, ytre sin mening og delta i samfunnet som demokratisk praktisering *gjennom* demokratiet. Andre funn viste videre til at elevene vektlegger i større grad lokal deltakelse. Imidlertid forstår og oppfatter elevene seg selv som passive samfunnsengasjerte i tråd med Amnå et al. (2016) sin beskrivelse av standby-borgere. Selv om elevene viste til god kunnskap om hvordan de kan delta aktivt i samfunnet.

6.2 Hvordan forstår unge media sin rolle i demokratiet, og hvilke medievaner har ungdom selv knyttet til demokratiet?

6.2.1 Digitale mediers betydning – om digitalt medborgerskap

Medier blir ansett som den fjerde statsmakt. Dette på grunn av medienes selvpålagte rolle som samfunnsobservatør siden medier skal avsløre maktmisbruk (Orgeret, 2020). Mediene er også en kilde til kunnskap og informasjon om politiske saker, og en arena for meningsytringer og diskusjon (Thorsen, 2019). Mediene har med det flere viktige roller i dagens demokrati. Noe Diamond & Morlino (2005) sin teori også viser, siden de understreker at sentrale verdier som ytrings-, presse- og organisasjonsfrihet er

demokratiets fundament (s. 10-15). Mediene har med det en klar demokratisk funksjon. Videre blir det derfor interessant å se nærmere på om elevene forstår mediens demokratiske rolle. For er det noe som er sikkert, så er det at de fleste 9. klassinger (99%) bruker ett eller flere sosiale medier (Medietilsynet, 2020, s. 26).

Medier som informasjon og diskusjonsarena

Funn fra informantene viste til nyttig informasjon om deres forståelse av mediens rolle i demokratiet. Funn fra gruppe 1 viste at elevene så på mediene Facebook og Instagram som demokratiske arenaer de kunne bruke for å dele et budskap (sitat 13). Elevene redegjorde dermed for medias rolle som en arena for meningsdeling og diskusjon, som også er en viktig rolle mediene har ifølge Thorsen (2019). Funn fra gruppe 2 viste også til lignende forståelse, det siden elevene i gruppe 2 også understrekte medier som en arena for engasjement og diskusjon. Elevene i begge gruppene redegjorde dermed for en aktiv demokratisk dimensjon i sin beskrivelse av medier. Funn som videre kan knyttes til tidligere forskning.

Amnå et al. (2016) understreker at sosiale medier har blitt en plattform for deltakelse i dagens samfunn (Amnå et al, 2016, s. 58). En plattform NOU-rapporten (2011:20) understreker, som en ny dimensjon innen unges medborgerskap. Egne funn samsvarer godt med tidligere forskning, siden elevene i egen forskning forstår sosiale medier som en demokratisk arena, i likhet med Amnå et al. (2016) sine funn og rapporten til NOU (2011:20). Dermed virker det tydelig, at dagens medborgerskap har en ny dimensjon i takt med dagens digitale verden. Kanskje er egne funn ikke så sjokkerende heller, siden tidligere forskning viser til at 99 prosent av alle elever på 9. trinn har mobiler med flere applikasjoner som de bruker (Medietilsynet, 2020, s. 26).

Videre viste funn at elevene også anså mediene som en informasjonskilde. Funn samsvarer dermed med en av rollene mediene ifølge Thorsen (2019) har i en demokratisk sammenheng. Elevene virket imidlertid å glemme mediens selvpålagte rolle som samfunnsobservatør i demokratiet. En sentral demokratisk rolle medier har for å opplyse folket om maktmisbruk (Orgeret, 2020).

Imidlertid redegjorde elevene i gruppe 1 indirekte for at pressefriheten er sentral, noe som videre kan tolkes opp mot viktigheten av flere medier. Dette fordi elevene poengterte etc. at borgere i udemokratiske land ikke turte å si sine meninger gjennom medier (sitat 14). Funn viste dermed indirekte til presse- og ytringsfriheten. To viktige verdier Diamond & Morlino (2005) understreker som sentrale for demokratier (s. 10-15). Funn fra informantene viste dermed til, at elevene hadde en god demokratisk forståelse av medier som demokratisk arena, både som informasjonskilde, observatør og politisk diskusjonsarena.

Om mediers rolle som politisk deltakingsform

I forrige drøftingspunkt, har vi sett at medier er tett knyttet til demokratiet. Videre i oppgaven vil det dermed ses nærmere på hvordan digital deltakelse elevene beskriver, og hva som menes med det de sier.

Funn viste til at alle informantene beskrev en form for «aktiv dimensjon» i sin forståelse av mediers rolle i dagens demokrati. Siden alle elevene redegjorde for både deling av meninger og budskap, som viktige funksjoner med medier i demokratiet. Elevene sa mer konkret at medier kunne brukes for å hjelpe mot fattigdom og rydding av søppel lokalt (sitat 13). Elevene redegjorde av den grunn for, hvordan bevisstheten om andre og samtalen gjennom nett, kan skape engasjement og aktiv deltakelse. Elevenes uformelle beskrivelse av demokratisk deltakelse gjennom medier kan videre knyttes til Deweys demokratiske ånd, som sitatet i *Democracy and Education* redegjør for (Dewey i Vaage, 2000, s. 38). Fordi Dewey i sitatet vektlegger erfaringsutveksling, samtale og bevissthet om den andre, som de viktigste tingene med et demokrati. Elevenes beskrivelse av hvordan vi kan delta gjennom medier, viser dermed til dialogdemokratiske verdier. På den andre siden, viste også funn hvordan medier kan anvendes konkret på en deltakende måte i hverdagen, og hvordan en kan finne det felles beste gjennom offentlig meningsdanning. Forståelsen til elevene viste med det også til verdier Solhaug (2021) redegjør for er innen deltakerdemokratisk tilnærming (s. 37). Funn fra informantene viste dermed til en forståelse av demokratiet tilknyttet media, med verdier fra dialog- og deltakerdemokratisk tilnærming.

Funn viste som redegjort for, at elevene hadde verdier fra dialog-, og deltakerdemokratisk tilnærming. De to tilnærmingene elevenes funn viste til, kan knyttes opp mot Stray (2011) sin beskrivelse av demokratiets *rolle* (s. 14). Det siden funn fra elevene om politisk deltakelse gjennom medier, også beskrev elevenes demokratiske *rolle*. Funn viste derfor at elevene redegjør for en aktiv dimensjon i sin beskrivelse av politisk deltakelse gjennom medier. En aktiv dimensjon Amnå et al. (2016) også understreker er til stede (s. 58). Siden Amnå et al. (2016) redegjør for at medier har endret medborgerskapets deltakelse knyttet til plikt og ansvarlighet i tradisjonell form, til mer selvrealiserende deltakelse (Amnå et al, 2016, s. 63). En selvrealiserende deltakelse Solhaug (2016) understreker dreier seg om aksjonsorientert politikk (Solhaug, 2021, s. 76). I egen oppgave er det nettopp denne aksjonsorienterte deltakelsen egne informanter beskriver, gjennom å trekke frem aksjonering ved bruk av medier. Egne funn viser dermed å ha likhet med tidligere forskning. Videre redegjør NOU-rapporten 2011 for to former for aksjonsdeltakelse gjennom sosiale medier: 1) deltakelse som er organisert digitalt og som videre anvendes for å ta kontakt eller protesterer digitalt, og 2) deltakelse som er organisert digitalt med aksjoner gjennom tradisjonell form (NOU 2011:20, s. 77). Funn fra egne intervju, viste at informantene redegjør for begge formene. Dermed ser en at det unge medborgerskapet i dag innehar en digital deltakerdimensjon, som skolen må være bevisst over.

6.2.2 Elevenes egne digitale medievaner – gjennom

Elevenes interesseområder – Bredt spekter

Funn fra begge gruppene viste til at alle elevene brukte medier som TV2, VG, Snapchat, Facebook, Instagram, Youtube og den lokale nettavisen for å følge med i samfunnet (Sitat 15 & 16). Funn indikerte av den grunn det samme som Medietilsynets undersøkelse fra 2020 viser, nemlig at så å si alle elever på 9. trinn anvender sosiale medier (Medietilsynet, 2020, s. 26). Videre understrekte samtlige informanter at de brukte mediene selv for å holde seg oppdatert, spesielt om saker som var nær, sånn som koronasituasjonen (sitat, 17). Elevene beskrev på den måten egen bruk av mediene som en informasjonskilde, noe som også er en av mediens rolle i demokratiet (Thorsen, 2019).

Elevenes interesse for lokale, nasjonale eller globale saker var også i fokus under intervjuet. Dette fordi elevenes interesseområde på medier kan fortelle om elevenes oppfattelse av eget medborgerskap. Funn fra informantene viste til variasjon i interesseområder. I gruppe 1 var den ene eleven opptatt av det globale (sitat 19), den andre opptatt av det lokale og den tredje begge deler. I gruppe 2 var to av elevene interessert i alt, og den siste mest glad i det lokale. Elevene fylte med det til hele interessespekteret. Noe som viser til at elevene hadde politisk interesse for mye, selv om noen påpekte det lokale i størst grad. Elevenes politiske interesse samsvarer dermed med tidligere redegjørelse av elevene som «standby-borgere» innen Amnå et al. (2016, s. 94-95) sin teori. Siden Standby-borgere har høy politisk interesse.

Funn viste videre at to av elevene kun satte søkelys på det lokale, pga. det sto dem nærmest. Utsagnene fra de to viste klare trekk knyttet til Westheim & Kahne (2004) sin personlige ansvarlige medborger (s. 241). Fordi elevene i egen forskning trekker frem at de er ansvarlige, men også har en individualistisk orientering. Imidlertid skal en ikke si dette for sikkert, siden tidligere drøfting redegjør for en kompleksitet i medborgerskapet, og siden Westheimer & Kahne (2004) sine tre typer ikke må ses som gjensidig utelukkende.

Elevenes egen bruk av medier – Aksjonsdemokratisk tilnærming

I egen forskning viste videre funn til at elevene i begge gruppene brukte medier for å holde seg oppdatert. Det gjennom å lese nyheter og se videoer. Imidlertid viste funn fra gruppe 1 at en av elevene også brukte medier for å dele ett budskap (sitat 18). Noe samtlige i gruppe 2 også sa de hadde gjort, ved å dele eller kommentere noe andre hadde skrevet, for å vise støtte og eget standpunkt. Elevene viste av den grunn til stor tro på egen påvirkning av enkeltsaker, noe som viser til den selvrealiserende deltakerfunksjonen medier har ifølge Amnå et al. (2016), Solhaug (2021) og NOU-rapportene (2011). Funn fra egen forskning samsvarer derfor godt med tidligere forskning.

Den selvrealiserende medborgerskapsrollen knyttes videre av NOU (2011:20) til aksjonsorientert deltakelse, som kan deles inn i to kategorier (s. 74). Aksjonsdeltakelsen elevene trekker frem, som det å dele et budskap gjennom medier (sitat 18), viser til den ene aksjonsdeltakelse NOU (2011:20) beskriver som digitalt organisert, med formål om å oppnå noe gjennom det digitale (s. 77). Medier virker dermed i dag å ha stor påvirkning på elevenes forståelse av deltakelse i samfunnet, noe som er i tråd med NOU-rapporten (2011:20) sin beskrivelse (s. 79-80). En kan imidlertid anse elevenes rolle som noe passiv, siden det ikke skal så mye til for å dele noe andre har skrevet på sosiale medier. Videre virker det som tidligere forskning og egne funn har vist til, at deltakelsen er blitt mer fleksibel med lavere terskel for deltakelse. Av den grunn fanger medier deltakelsen bredt. Videre vil det derfor være viktig med gode tiltak for oppfølgingen av elevenes utvikling av det digitale medborgerskapet, siden den digitale arenaen brukes av elevene.

Selv var elevene klare i sin tale om skolens videre rolle for å lære elevene å bli digitale medborgere. Funnene fra gruppe 1 viste at elevene mente skolen måtte knytte undervisning til bruk av internett og digitale verktøy (sitat 20). Elevene fra gruppe 2 sa skolen måtte lære dem hvordan man skal oppføre seg på nettet, og hva som kan legges ut og ikke (sitat 21). Elevene sine «krav» til skolen, stemmer videre godt med tiltak for opplæringen av digitalt medborgerskap i Kunnskapsløftet 2020 (Utdanningsdirektoratet,

2021c). Noe som viser at også elevene selv er klar over hva som må til i fremtidens skole, for at elevene skal bli gode medborgere.

6.2.3 Oppsummering

I denne delen av prosjektet er det blitt redegjort for sentrale funn, hovedsakelig knyttet til to punkter. 1) Hvordan elever forstår mediers betydning knyttet til demokratiet og 2) Hvordan elevene selv anvender mediene i en demokratisk sammenheng. De to punktene om elevenes demokratiske medieforståelse, er videre drøftet og redegjort for i lys av forskning som ligger i teoridelen (3.4 Mediers påvirkning). Punkter som også er valgt, for å beskrive egen hovedproblemstilling.

Punkt 1, *Hvordan elever forstår mediers betydning*, har vist til at elevene vektlegger medier som en demokratisk plattform, hovedsakelig for informasjon og diskusjon. Funn i punkt 1 viste også til at elevene anser medier som en arena for politisk deltakelse. En deltakelse som nærmere står beskrevet i drøftingen. I sum viste elevene å ha en forståelse av mediers demokratiske rolle i samsvar med tidligere funn, blant annet gjort av Amnå et al. (2016). Elevene virket dermed å ha forståelse for mediers demokratiske rolle i samfunnet. En deltakelse elevene redegjorde for, som inneholder verdier fra dialog- og deltakerdemokratiske tilnærming.

Punkt 2, *Hvordan elever selv anvender mediene i en demokratisk sammenheng*, viste til elevenes interesseområder og egen demokratiske deltakelse gjennom medier. I kapittelet har vi sett at alle elevene hadde og brukte medier. Medier de brukte for å vise eget standpunkt, gjennom å formidle og dele et budskap. Elevene viste dermed til høy interesse for saker. Informantenes egen demokratiske deltakelse på medier, ble imidlertid ansett som noe passiv. Dette grunnet elevenes egne deltakelse, i stor grad handlet om å dele *andres* innlegg. Informantenes egen digitale deltakelse var dermed tilknyttet Amnå et al. (2016) sin beskrivelse av «Standby-borgeren» (s. 95). Videre viste funn at elevene satte søkelys på enkeltsaker i sin beskrivelse av medier som demokratisk arena. Funnene viste av den grunn til at elevene beskrev seg selv som selvrealiserende medborgere som orienterer seg om enkeltsaker. Noe som viser tydelig at elevene i dag har en digital medborgerrolle. En digital medborgerrolle elevene selv påpeker at skolen må ta høyde for, i likhet med Kunnskapsløftet 2020 sine mål i den nye læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2021c).

Totalt sett viste dermed funn til at elevene innen punkt 2, om egen digital bruk, hadde deltakerdemokratiske og dialogdemokratiske verdier. Fordi elevene selv brukte digitale medier for å diskutere, samt formidle og dele andres politiske budskap.

6.3 Skolen som demokratisk arena

Skolen er en arena hvor elever får flere demokratiske erfaringer. Erfaringer Stray (2011) påpeker ligger innen skolens samfunnsmandat, et mandat definert i opplæringsloven og læreplanverket (s. 74). Mandatet Stray redegjør for, omhandler i demokratisk sammenheng, hvordan skolen skal oppdra elever til å bli samfunnsdeltakere og demokratiske medborgere. En oppgave som må anses som omfattende og viktig. Omfattende på grunn av demokratiets vide omfang, og viktig, grunnet samfunnets utvikling. Videre skal vi av den grunn se nærmere på, hvordan elevene selv opplever skolen

som en demokratisk arena. Dette for å gi et klart bilde av om skolen lærer elevene det som trengs for å bli en god samfunnsborger. Strays opplæringsnivåer *for, om og gjennom*, vil av den grunn trekkes inn for å konkretisere elevenes opplevelse og forståelse av skolen. Dette for lettere å forstå, hvilke demokratidemokratiske verdier elevene forbinder med skolen.

6.3.1 Skolens rolle, men er det bare skolens ansvar?

Læring innen samfunnsfag - om

Elevene redegjorde alle for at de i samfunnsfag hadde lært om ytringsfrihet, ulike politiske partier, det politiske systemet, kommunestyret og kommunevalg (se s. 40). Informantene virket derfor å ha god forståelse for formelle rammer med demokratiet. Skolen virker med det, å gi elevene formelle kunnskaper, som er viktige for den demokratiske opplæringen. Stray (2011) sier at det er viktig å anvende tre ulike opplæringsnivåer i skolen, hvis elever skal oppnå en bred demokratiforståelse. Det første punktet Stray (2011) redegjør for, handler om at elever må lære *om* demokratiet. Et nivå som inneholder å tilegne seg kunnskap om demokratiets organisering og hvordan politiske prosesser foregår (Stray, 2011, s. 107). I egen oppgave var det tydelig at elevene hadde formelle kunnskaper *om* demokratiets grunnleggende status. Elevene virket dermed å ha lært *om* demokratiet i skolen, noe Stray (2011) påpeker som viktig. Elevene virket av den grunn å forstå samfunnet vi lever i, sett i lys av en formell beskrivelse.

Elevene hadde som vist i forrige avsnitt, en god formell forståelse *om* demokratiet. En forståelse som også viste seg tydelig da elevene ble spurt om hva lærebøkene sier om demokratiet. De redegjorde da for forskjellige partier, valg og politiske systemer som det viktigste med demokratiet. Børhaug (2007) viser i sin studie, *Ein studie av politisk oppseding i norsk skule*, at norske skoler konsentrerer seg om en demokratiopplæring av politisk deltakelse i form av valg, og i mindre grad andre deltakelsesmåter. Ser en på Børhaug (2007) sine resultater opp mot egne funn knyttet til samfunnsfagundervisningen, kan det kanskje sies å være en likhet. Dette siden informantene var flinke å redegjøre for formelle rammer, da de ble spurt om hva de lærte i samfunnsfagundervisningen, og redegjorde i mindre grad for uformelle rammer og deltakelsesmåter. Solhaug & Børhaug (2012) presiserer videre at den dominerende politiske deltakelsen i samfunnsfag i stor grad er knyttet til konkurransedemokratisk tilnærming i norske skoler (s. 155). Tidligere studier viser derfor at elevene har mer formell kunnskap i sin beskrivelse av demokratiet knyttet til samfunnsfag, noe som viser sterkest til konkurransedemokratiske verdier. Imidlertid velger jeg å si at det i egen forskning blir vanskelig å konkludere, selv om funn viser en likhet med tidligere forskning på feltet. Dette fordi andre funn i oppgaven viser tydelig til at elevene har en bredere forståelse som er mer nyansert enn som så, fordi andre funn i egen forskning viste at elevene også hadde flere andre viktige demokratiske verdier.

I gruppe 1 viste det seg at elevene hadde hatt mye om Norge, demokratiet generelt, men også *ytringsfriheten*. En ytringsfrihet elevene understrekte læreren tydeliggjorde for elevene som viktig å bruke (sitat 22). Videre viste også funn at læreren var flink til å trekke inn dagsaktuelle hendelser som elevene snakket om. Funn som tydelig indikerer at elevene tillærer seg andre demokratiske verdier, siden læreren legger opp til diskusjon i klasserommet. Beskrivelser som forteller at elevene tillærer seg mer *aktive* verdier tilknyttet egen medborgerrolle i tråd med dialog- og deltakerdemokratisk tilnærming. Egne funn føler jeg dermed ikke hundre prosent kan kobles opp mot tidligere forskning fra

Børhaug (2007) og Solhaug & Børhaug (2012) sin forskning, da elevene viser klart til andre verdier i oppgaven. I tillegg «kan» svarene skyldes elevenes tro på mine forventninger om hva de skal svare rundt samfunnsfagundervisningen, noe som også «kan» føre til at det *formelle* i større grad kommer frem i elevenes beskrivelser.

Demokratiformer i skolen generelt – for, men også gjennom

Opplæringsloven viser at skolen skal fremme demokrati (Opplæringslova, 1998 §1-1). Kunnskapsløftet 2020 poengterer også skolens opplæring, en opplæring som skal gi elever mulighet til å medvirke og lære hva demokrati betyr i praksis (Utdanningsdirektoratet 2017, s. 7-8). Skolen har dermed en viktig oppgave, en oppgave som ikke bare er tillagt samfunnsfag, men hele skolens undervisning. Elevene ble av den grunn spurt om de hadde andre former for demokrati i skolen, fordi norske skoler skal *fremme* demokratiopplæring. Informantene svarte alle at de brukte å ha: 1) håndsopprekning i undervisningen hvor flertallet vant, 2) elevråd hvor de av og til fikk gjennom saker og 3) elevmedvirkning (sitat, 23 & 24). Avstemningen elevene beskrev, hvor flertallet vant, viste til at skolen praktiserer verdier knyttet til konkurransedemokratisk tilnærming. For som Solhaug (2021) understreker, handler konkurransedemokratisk tilnærming om å ha avstemninger for innflytelse på beslutninger (s. 35). På den andre siden viser også funn at elever øver aktivt på innflytelse i enkelt saker. Dermed gir skolen med bruk av avstemning, også deltakerdemokratiske verdier. Praktisering av håndsopprekning i skolen, for å skape bred demokratiforståelse hos unge, vil derfor ikke være galt i seg selv. Imidlertid vil det være ugunstig hvis håndsopprekning hvor flertallet sine stemmer vinner er eneste praktiserende metode i skolen, siden avstemninger da ofte kan skape «vinnere» og «tapere» i skolen.

Det vil derfor være viktig med variasjon mellom ulike tilnærminger i skolen, hvis alle elever skal føle at de har betydning. Ulike tilnærminger egne funn viste at informantene hadde, siden de ble hørt, og hadde elevmedvirkning. I kunnskapsløfte (2020) står det i overordnet del at elever skal ha mulighet til å medvirke (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 7-8). Funn viste derfor til at elevene får diskutere seg frem gjennom dialog for å oppnå gode kompromisser, samt at skolen følger klare mål for opplæringen. Beskrivelsene fra elevene viser dermed at skolen gir elevene flere verdier, innen både dialogdemokratisk, deltakerdemokratisk og konkurransedemokratisk tilnærming.

Elevenes beskrivelse av håndsopprekning, elevmedvirkning og elevråd hvor de tar opp saker, viser også til det Stray (2011) trekker frem som opplæring *gjennom* aktiv demokratisk deltakelse (s. 109). Dette siden elevene gjennom praktisering i skolen, lærer ferdigheter som vil være fornuftige å ha, for senere å kunne delta i demokratiske prosesser. Verdier Stray (2011) understreker som formålet med å ha opplæring *gjennom* demokratiet (s. 107-109). Elevenes beskrivelser viser oss dermed at skolen gjennomfører nyttige didaktiske grep, for å lære opp elevene til å bli gode medborgere. Fordi funn viste til at skolen gir opplæring på to av de viktige nivåene for god læring: *om* og *gjennom*. Strays (2011) didaktiske begrep *for* demokratisk opplæring, som inneholder kritisk tenkning og det å kunne se saker fra ulike sider (s. 107), ble imidlertid ikke redegjort for i elevenes beskrivelse. Videre skal vi derfor se nærmere på om skolen gir elevene demokratiopplæring *for*, men også *om* og *gjennom* demokrati tverrfaglig.

Tverrfaglighet – for demokratisk opplæring

Demokrati og medborgerskap har blitt ett av tre tverrfaglige temaer i skolen, som skal trekkes inn i flere fag for å gi elever kunnskap om demokratiske forutsetninger, verdier og spilleregler. Dette for senere å kunne gjøre elevene i stand til å delta selv i politiske prosesser (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 12). Selv, svarte informantene at de hadde hatt litt om demokrati i alle fag. Siden de fikk komme med egne meninger og være med å bestemme i timene (sitat 25). Begge gruppene beskrev dermed mer uformelle rammer rundt demokratiet, noe som vitner om en bred forståelse av hva demokrati innebærer. Elevenes svar viste dermed til en bred og mer uformell demokratiforståelse. Funn som også kan knyttes til Deweys forståelse av demokratiet som en livsform (Dewey i Vaage, 200, s. 38). Fordi elevene ikke kun anser det å stemme ved valg som demokratisk, men også det å dele et budskap og si sin mening. I tillegg viste funnene at elevene føler skolen gir demokratiopplæring på tvers av fag, noe som er viktig med tanke på den nye overordnet del.

Skolen bør ifølge Stray (2011) lære elevene opplæring *for* demokratiet. Siden det er viktig at elevene blir kritiske, og ser saker fra ulike sider (s. 108). Selv viste funn til at informantene hadde fått opplæring i kritisk refleksjon. Elevene påpekte at de brukte å ha diskusjoner med inndeling i ulike sider, hvor målet ikke alltid var at noen skulle vinne diskusjonen (sitat 25). Funn redegjorde dermed for at elevene innehar og får god læring *for* demokratisk deltakelse, noe Stray (2011) påpeker er viktig for demokratisk opplæring av unge medborgere (s. 108). I opplæringsloven står det videre at elever skal gis innsikt i kulturelt mangfold, lære seg å vise respekt og fremme likestilling (Opplæringsloven, 1998, §1-1). Opplæringen *for*, blir av den grunn viktig skal elever klare å samhandle, vise respekt og forstå hverandre i dagens flerkulturelle samfunn. Dermed er det positivt, å se at skolen til egne informanter virket å gi elevene grunnleggende verdier *for* demokratiopplæring. Imidlertid er ikke skolen den eneste demokratiske arenaen som har ansvaret, noe vi videre skal se nærmere på.

Utenfor skolen

Skolen har et stort ansvar, men det er viktig å understreke at elevene lærer om demokratiet også på andre arenaer. Funn fra eget prosjekt viste at informantene lærer om demokratiet på flere arenaer, som hjemme av foreldre, når de er med venner, ser tv, leser nyheter, deltar i organisasjoner og til og med deltar i fotballklubber (se s. 43). Arenaene for demokratisk kunnskap er med andre ord mange hos egne informanter, noe også drøftingen omkring medier tydeliggjør. Egne funn samsvarer også med Skolevalgsundersøkelsen 2017 sin tabell for elevenes kilde til demokratisk kunnskap (se tabell 1). Noe som løfter egne funn. Skolen har dermed ikke det eneste ansvaret, siden elevene påpeker at de også lærer om demokrati hjemme og i egen hverdag (sitat 26). Andre aktører må av den grunn også være bevisst over eget ansvar. Men som Solhaug (2021) understreker, må en fortsatt tenke at skolen har en viktig fundamental rolle (s. 121). En rolle jeg vil si meg enig i, siden elever kommer fra ulike hjem og miljøer, med ulik bagasje. Skolen vil av den grunn være en viktig fundamental arena for fremtidig demokratiopplæring.

6.3.2 Elevenes ønsker for demokratisk opplæring og skolens didaktiske grep

Elevenes ønsker – deltakerdemokratiske og dialogdemokratiske verdier?

Funn fra informantene viste at elevene mente at de tidligere hadde en ensformet og vanlig undervisning, som nå var blitt mye bedre. Elevene mente de nå hadde om aktuelle ting som engasjerte gjennom mer variert undervisning, med debatt og diskusjon (sitat 27). Funn viste dermed at elevene selv interesserte seg for medborgerskapsdimensjonen, som Stray (2011) understreker handler om *rollen*. Det fordi elevenes funn beskriver den aktive deltakelsesformen for medborgerskapet (s. 46).

Elevenes ønske om undervisning preget av samtale og meningsutveksling i skolen, viser også til det Dewey anser som viktig didaktikk i den demokratiske opplæringen, nemlig erfaringsutveksling gjennom samtale og samhandling. Dewey anser dermed ikke kunnskap som passivt, men noe som også må oppdages (Dewey i Vaage, 2000, s. 84). Elevenes ønsketenkning ligger dermed tett opp til Deweys didaktiske syn på demokratiopplæringen i skolen. Et didaktisk syn som er viktig siden demokratier er avhengig av deltakelse fra folket. Funnet om elevenes ønske om praktisering og dialog, viste videre til at elevene selv ønsket undervisning knyttet til deltakerdemokratiske- og dialogdemokratiske verdier. Fordi elevenes ønske om diskusjoner, i lys av Pateman (1970, s. 41), handler om å praktisere og erfare demokratiet, og siden ønsket om samtale og debattens regler i seg selv, inneholder dialogdemokratiske verdier (Persvold, 2018).

Elevene beskrev videre hvilken lærer de ønsket seg. Funn viste at elevene verdsatte en lærer som lyttet, var rettferdig, ikke hadde fordommer, brukte elevenes interesser i undervisning og hadde erfaringer (Sitat 28). Verdier en må kunne si er viktige, uavhengig av fag. Siden det er viktig å trekke inn elevenes interesseområder i undervisningen. For norske skoler har et mangfold av elever med ulik kulturell kapital, ferdigheter som varierer med elevens tilgang på informasjonskilder og foreldrenes bakgrunn (Bourdieu, 1986, s. 17). Solhaug (2021) understreker derfor at det er viktig for opplæringen at elever møter noe fra egen livsverden i skolen (s. 120). Beskrivelsene om elevenes ønsker viser med dette gode tiltak skolen kan ta hensyn til i opplæringen. Det siden funn viste til ønske om variasjon i skolen, noe som er viktig for opplæring av en bred demokratiforståelse.

6.3.3 Hvilken type medborger - ønsketenkning og det konkrete produkt

Westheimer & Kahne (2004) argumenterer for at det i de fleste utdanningsprogram de undersøkte, ble rettet et fokus mot å fremme personlig ansvarlige statsborgere. En borger som overholder lov og orden, unngår å sette seg i gjeld og rydder opp etter seg (Westheim & Kahne, 2004, s. 241). Noe som retter eget søkelys mot skolens rolle, siden en kan se nærmere på tilfellet i norske skoler. Som vi har sett i teorikapitlet, viser overordnet del til en opplæring som skal stimulere elever til å bli aktive medborgere, gjennom å erfare og oppleve demokratiet i praksis (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 7-8). Opplæringen i dag viser dermed til mer enn opplæring av en personlig ansvarlig statsborger, siden overordnet del redegjør for en fremtidig borger som er *aktiv* og *deltakende*. Tidligere funn viser også at elevene selv redegjør for en aktiv dimensjon, både i sin forklaring av begrepet demokrati (se s. 48), og i sin bruk av medier (se s. 53). Elevene redegjør dermed godt for overordnet del sine mål, i sin forståelse. Noe som forteller at en personlig ansvarlig medborger, kanskje ikke er en dekkende beskrivelse av verken informantene eller skolens opplæring.

På den andre siden, viser andre funn tydelig til at elevene har en form for passivitet (Se s. 49). En passivitet som kanskje taler mer for den personlige ansvarlige medborgeren. Fordi en slik borger følger med og overholder regler, som også er det egne informanter i størst grad virker å gjøre, selv om de har bred demokratiforståelse. Westheimer & Kahne (2004) påpeker imidlertid at typologiene ikke er gjensidig utelukkende, som vil si at en borger kan ha nyanser fra ulike medborgerroller (s. 241). Nyanser egne funn virker å vise fordi alle funn i oppgaven, viser at informantene både har trekk fra Westheimer & Kahne (2004) sin personlige ansvarlige-, og deltakende medborger. Det selv om funn fra skolen og skolereformen 2020, virker å redegjøre mest for en deltakende medborger.

6.3.4 Didaktiske tiltak for videre utvikling av gode medborgere

Stray (2011) vektlegger tre ulike opplæringsstrategier for demokratisk medborgerskap. Hun mener læring burde skje *om*, *for* og *gjennom* demokrati, hvis elever skal læres opp til å bli gode medborgere (s, 107). I egen oppgave har det blitt vist at elevene har en forståelse av at skolen opprettholder opplæringen både *om*, *for* og *gjennom* demokratiet, nivåer elevene også beskrev godt i drøftingen om deres begrepsforståelse. Skolen til informantene virket dermed å gjøre både en riktig og viktig jobb for elevenes utvikling av bred demokratiforståelse. ICCS-rapporten fra 2016 viser videre at elever generelt på 9. trinn hadde et høyt kunnskapsnivå om og hvordan demokratiet fungerte i teori og praksis, og skapte rom for diskusjon (Huang, et al, 2017). Egne funn virket dermed å ha en klar likhet med ICCS-rapporten fra 2016. Dette siden egne funn viser at elevene har gode kunnskaper og rom for diskusjon i skolen, noe som er positive for den videre demokratiske opplæringen.

Didaktiske tiltak

Som kommende lærer vil det være lurt å trekke frem litt om hvilke didaktiske tiltak som vil være en ressurs, både for meg og andre som skal jobbe i skolen, for å kunne gi elevene god demokratiopplæring. I oppgaven har vi sett at Stray (2011) sin opplæring *om*, *for* og *gjennom* demokratiet vil være viktig for god undervisning, også i fremtiden. Undervisning i en slik form vil gi elever flere verdier som Ludvigsen-utvalgets utredning trekker frem som viktige verdier skolen burde fremme (NOU 2015: 8, s. 30).

Den vide demokratiforståelsen elever får ved å ha opplæring *om*, *for* og *gjennom* demokratiet, innebærer også at elever får verdier fra ulike demokratiske tilnærminger. Det vil derfor være viktig som lærer å ha forståelse om de ulike tilnærmingene for å gi elevene variert undervisning, og et helhetlig bilde av hvordan demokratiet fungerer. I didaktisk sammenheng kan det derfor, som Solhaug (2021) redegjør for, være viktig å skape diskusjon om viktige samfunnsspørsmål i klasserommet (s. 43). Noe egne funn viste at elevene også foretrakk og ønsket.

Solhaug (2021) sier videre det vil være viktig for utviklingen av bred demokratiforståelse hos unge medborgere å ha avstemning, valg og diskusjoner, siden elevene da får erfare prosesser rundt beslutninger. En deltakelse som også inneholder samtaleetikk og spilleregler for å skape trygge rammer (s. 44). Med andre ord redegjør Solhaug (2021) for en variasjon av ulike demokratiske tilnærminger, som er viktig å praktisere didaktisk. Det siden elever har som Bourdieu (1986) hevder, ulik kulturell og sosial kapital, som

innebærer at elever har ulike ferdigheter som må tas hensyn til i skolen (s. 17). Samtaleetikken under diskusjoner og valg, og diskusjoner som ikke til enhver tid har en vinner, vil derfor være viktig. Siden målet med undervisning, også må være å anerkjenne og respektere hverandres synspunkter. Verdier som er viktige, dersom vi skal kunne forbedre samfunnet.

6.3.6 Oppsummering

Gjennom presentasjon og diskusjon av hovedfunn knyttet til skolen, har jeg i følgende drøftingskapittel, gitt svar på siste forskningsspørsmål: *Hvordan opplever og forstår elever på 9. trinn skolen som en demokratisk arena, og hvilke didaktiske grep gjør og bør skolen foreta seg for demokratisk opplæring?*

Gjennom drøfting, har forskningsspørsmålene blitt drøftet i 4 punkter: 1) Skolens rolle, 2) Elevenes ønsker, 3) Hvilken type medborger skolen utvikler & 4) Didaktiske tiltak for veien videre.

Hovedfunn fra punkt 1, *skolens rolle*, viste til at elevene innen samfunnsfag og samfunnsfagbøker knytter demokratiet til formelle rammer. Elevene viste dermed til å ha god kunnskap om det formelle demokratiske systemet, som Stray (2011) påpeker er viktig. Deltakelsesmåter og hverdagslige aspekter ble derimot ikke like godt beskrevet innen samfunnsfagundervisningen, noe som viser til likhet med tidligere funn gjort av Børhaug (2007) og Solhaug & Børhaug (2012). Imidlertid viste funn at elevene også nevnte ytringsfriheten, diskuterte og hadde en lærer som trakk inn dagsaktuelle nyheter i klasserommet. Elevene virket dermed å også få uformelle demokratiske verdier tilknyttet medborgerskapets aktive *rolle* i undervisningen, selv om det ikke kom like godt frem. I den mer generelle beskrivelsen av demokratiet i skolen, viste hovedfunn til at elevene hadde ulike former for demokratiske prosesser på tvers av fag. Elevene brukte å ha håndsopprekning, elevmedvirkning og diskusjon. Funn som argumenteres for å gi elevene verdier innen dialog-, deltaker- og konkurransedemokratisk tilnærming. Det virket dermed som om skolen fremmet demokrati i tråd med opplæringsmålet og nye tverrfaglige mål (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 12). En praktisering som også er i tråd med opplæring *gjennom* og *for* demokratiet, sett i lys av Strays (2011) demokratinivåer. Lærerne i egen oppgave virket dermed å gi opplæring *om*, *for* og *gjennom* demokratiet.

Punkt 2, *Elevenes ønsker*, viste til at elevene verdsatte og ønsket praktisering og debatt i undervisning. Ønsker som er i tråd med Deweys didaktiske syn på skolens demokratiske rolle. Funn viste av den grunn til elevenes interesse for medborgerskapsdimensjonen, en interesse i tråd med det Stray (2011) omtaler som *rollen* til medborgeren (s. 47). Funn viste dermed til at elever foretrakk innhold knyttet til deltaker- og dialogdemokratiske verdier. Elevene ønsket seg videre lærere som var rettfærdige, lyttende og brukte elevenes interesser i undervisning. Funn som kan knyttes til kulturell og sosial kapital, lærere bør reflektere over i didaktisk sammenheng. I punkt 3, *Hvilken type medborger skolen utvikler*, har det videre blitt drøftet hvilken medborger som Kunnskapsløftet 2020 ønsker, og hvilken medborger elevene virker å representere. Oppsummert, argumentertes det for at skolereformen 2020 vektlegger en aktiv og deltakende medborger i fremtidens skole, noe som kan ses i sammenheng med Westheim & Kahne (2004) sin redegjørelse av *den deltakende medborgeren* (s. 241-242). Funn om informantene selv viste også til trekk fra en deltakende medborger, men også tydelige passive verdier. Dermed virket det som informantene kunne beskrives som både personlig ansvarlige- og deltakende medborgere.

I det fjerde og siste punktet, *Didaktiske tiltak for veien videre*, argumenteres det for at det vil være nyttig i dagens opplæring av elevers medborgerskap å anvende Stray (2011) sine nivåer *om, for og gjennom* i skolen (s. 107-109). Siden nivåene vil utvikle elevenes brede demokratiforståelse, i tråd med Ludvigsen-utvalgets (2015) fremtidige verdier skolen burde fremme. Avslutningsvis, vil det derfor være viktig for utviklingen av bred demokratiforståelse hos elever, at elever lærer og praktiserer ulike demokratiske tilnærminger. Det ved bruk av saker som interesserer elevene, og bruk av ulike beslutningsprosesser med klare spilleregler, siden man på den måten vil klare å engasjere og motivere bredt.

7 Avslutning

Målet for egen masteroppgave har vært å undersøke hvilke forståelser av demokrati vi finner hos elever på 9. trinn. I dette avsluttende kapitlet vil det dermed presenteres en kort oppsummering av eget prosjektet, som inneholder oppgavens prosess, funn og endelig konklusjon. Kapitlet avsluttes med refleksjoner og tanker om videre forskning.

7.1 Oppsummering av eget arbeid - Konklusjon

7.1.1 Intro

Hovedproblemstillingen for eget masterprosjekt har vært: *Hvilke ulike forståelser av demokrati har elever på 9. trinn?* En problemstilling som har blitt sett nærmere på gjennom tidligere forskning, teori, anvendt metode, presentasjon av funn og drøfting.

Problemstillingen ble forsket på ved bruk av to kvalitative gruppeintervjuer med totalt seks elever. Et antall som ble valgt for å gå i dybden og forstå elevenes detaljerte demokratiforståelse. Svarene som er funnet, kan av den grunn ikke generaliseres 100 prosent, men gi meg som forsker og deg som leser, en forståelse og pekepinn på hvilke verdier fra de ulike demokratitilnærmingene elevene har, og *hvorfor* elevene har dem. Verdier som kan fortelle om demokrati- og medborgerrollen til unge mennesker i dag.

Videre skulle tre områder vise seg å være sentrale i eget prosjekt. Områder som har blitt redegjort for i lys av teori, funn og drøfting knyttet til tre forskningsspørsmål:

1. Hva legger elever på 9. trinn i begrepet demokrati?
2. Hvordan forstår unge media sin rolle i demokratiet, og hvilke medievaner har ungdom selv knyttet til demokrati?
3. Hvordan opplever og forstår elever på 9. trinn skolen som en demokratisk arena, og hvilke didaktiske grep gjør og bør skolen foreta seg for demokratisk opplæring?

Forskningsspørsmål som er blitt brukt for å beskrive, men også begrunne egen konklusjon.

7.1.2 Endelig konklusjon

Hvilke ulike forståelser av demokrati har elever på 9. trinn?

Sett i lys av hele oppgavens innhold, er talen nå klar. Elevene hadde ulike demokratiske tilnærminger, som viste til at informantene hadde en bred forståelse med høy kunnskap om demokratiet og det praktiserende demokratiet. Funn som skulle vise seg innen alle de tre forskningsspørsmålene som ble brukt i egen oppgave. Noe vi videre skal se nærmere på.

Oppgavens første forskningsspørsmål om begrepet demokrati, viste at elevene hadde både *formelle* kunnskaper om demokrati tilknyttet konkurransedemokratiske verdier, men også mer *uformelle* verdier knyttet til en mer aktiv dimensjon. Ytringsfrihet, meningsutveksling og ulik hverdagslig deltakelse var en viktig del av elevenes beskrivelse, noe som viste til både deltaker- og dialogdemokratiske verdier. Elevene i egen oppgave, visste også godt hvordan de i dag kunne påvirke for å nå frem politisk, også utenom å stemme ved valg.

En deltakelse elevene understrekte kunne ta form i lys av tradisjonelle former, men også digitale. Elevenes forståelse viste dermed til mer enn konkurransedemokratiske verdier og ferdigheter tilknyttet begrepet. Fordi både deltakerdemokratiske og dialogdemokratiske verdier kan knyttes til elevenes beskrivelser. For som funn har vist, deltok elevene på flere arenaer. En deltakelse som elevene presiserte, ofte skjedde *gjennom* meningsutveksling og diskusjon. Noe de understrekte skjer i egen hverdag, både hjemme, på skolen, på sosiale medier og med venner. Elevene viste dermed til flere nyanser i sin beskrivelse av begrepet.

Oppgavens andre forskningsspørsmål om medier viste også til ulike demokratiske tilnærminger. Beskrivelser som i større grad var tilknyttet medborgerskapets *rolle* sett i lys av det digitale. For som funn viste, forstår og knytter elevene sosiale medier til demokrati i form av å være en arena for informasjon, deltakelse og meningsutveksling. Elevenes beskrivelser og erfaringer viste med det til at eleven selv brukte mediene aktivt for diskusjon og deling av budskap. Dermed viste funn til at elevene gjennom en slik arena, innehadde klare uformelle beskrivelser av demokratiet knyttet til deltakerdemokratiske og dialogdemokratiske verdier. Selv om andre funn viste at elevene må anses som «standbyborgere», ett annet interessant funn i egen forskning.

Oppgavens tredje forskningsspørsmål om skolen viste videre på samme måte som de to nevnte forskningsspørsmålene, at elevene hadde en forståelse av flere demokratiske tilnærminger tilknyttet skolen. Elevene hadde blant annet formelle beskrivelser *om* valg og stemmegivning som viste til konkurransedemokratiske verdier i samfunnsfagundervisning. På en annen side snakket elevene også om elevmedvirkning og diskusjon som de hadde i alle fag. Elevene utviklet dermed ikke bare formelle kunnskaper om demokratiet, men også demokratiske verdier som å reflektere (*for*) og praktisere (*gjennom*) demokratiet i skolen. Funn viste av den grunn at skolen som demokratisk arena ga elevene konkurranse-, deltaker- og dialogdemokratiske verdier om, for og gjennom demokratiopplæring.

Avslutningsvis har vi med dette sett at 9. trinns elever innehar verdier og ferdigheter fra både konkurranse-, deltaker- og dialogdemokratiske tilnærming. Tilnærminger som viser til at elevene innehar en høy og bred forståelse om demokrati. En forståelse som gjennom analyse, funn, tidligere forskning og teori, har vist at elever har gode kunnskaper som informerte medborgere, kritisk reflekterende medborgere og deltakende medborgere. Verdier som må anses som viktige, skal elever bli gode demokratiske medborgere i sanntiden og fremtiden. Kanskje er det nettopp derfor elever skårer høyt på ICCS-rapporten 2016 (Huang et al, 2017). For som funn fra elevene viser, virker skolen å følge sitt mandat, gi elever bred demokratiforståelse og dekke didaktiske tiltak for god opplæring. Og bedre kan det vel ikke bli? For skolen kan på mange måter sies å være den fundamentale og viktigste arenaen for elevers demokratiutvikling. Da er det på mange måter bra at funn viser skolen innfrir.

7.3 Veien videre

Denne masteravhandlingen har rettet søkelys mot seks informanter og deres demokratiforståelse knyttet til begrepet demokrati, medier og skolen som demokratiske arenaer. Hensikten med arbeidet har vært å få en dypere innsikt, sett fra ett elevperspektiv. Grunnet studiens utvalg, kan imidlertid ikke funnene generaliseres 100 prosent, men vise tendenser i et landskap som vil være nyttig å ha informasjon om. Dette

siden innføringen av Kunnskapsløftet 2020 har blitt iverksatt, noe som understreker viktigheten av ny forskning på området, for å se om nye mål gir uttelling. Egen oppgave kan i så måte forhåpentligvis være et bidrag innen forskning tilknyttet demokratiopplæringen i skolen. Siden studien redegjør for elevenes erfaringer, kunnskaper, holdninger og engasjement knyttet til demokrati.

Videre vil det være interessant og se nærmere på hvordan lærere gjennomfører demokrati- og medborgerskapsundervisning etter Kunnskapsløftet 2020 sine nye retningslinjer. Dette siden feltet, på samme måte som elevperspektivet tilknyttet kunnskapsløftet 2020, er nytt og av den grunn vil behøve mer forskning i tiden fremover. Dette for å få gode svar på om og på hvilken måte opplæringen har endret seg. Noe som blir svært spennende å se, i tiden som kommer.

8. Referanseliste

- Amnå, E., Ekstrøm, M., & Stattin, H. (2016) *Ungdomars Politiska Utveckling [Young Peoples Political Development] Slutrapport från ett forskningsprogram*. Retrieved from Göteborg Stockholm: Hentet fra: https://www.rj.se/globalassets/skriftserie/rj_skriftserie_12.pdf
- Bourdieu, P. (1986). *The Forms of Capital*. I A. H. Halsey, H. Louder, P. Brown & A. S. Wells (red.), *Education, Culture, Economy, Society*. London, Oxford: Oxford University Press.
- Børhaug, K. (2007). *Oppseding til demokrati*. (Doktoravhandling). Universitetet i Bergen, Bergen.
- Børhaug, K. (2011). Justifying citizen political participation in Norwegian political education. *Journal of educational media, memory, and society*, 3 (2), 23-41. Doi:10.3167/jemms.2011.030202
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningen*. Abstrakt forlag.
- Cohen, C. (1971). *Democracy*. Athens: University of Georgia Press.
- Dagger, R. (2002). *Republican Citizenship*. I E. F. Isin & B. S. Turner (red.), *Handbook of Citizenship Studies* (s. 145-158). London: Sage. Hentet fra: <https://scholarship.richmond.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1146&context=polisci-faculty-publications>
- Diamond, L. & Morlino, L. (2005). Introduction. I L. Diamond & L. Morlino (red.), *Assessing the Quality of Democracy* (s. ix-xlii). Baltimore, Maryland: The Johns Hopkins University Press.
- Fejes, A. & Thornberg, R. (Red.). (2015). *Handbok i kvalitativ analys*. Liber.
- Habermas, J. (1995). *Tre normative demokratimodeller: Om begrepet deliberativ politikk*. I E.O. O. Eriksen (red.) *Deliberativ politikk. Demokrati i teori og praksis*. Oslo:Tano Hentet fra: https://learn-eu-central-1-prod-fleet01-xythos.content.blackboardcdn.com/5def77a38a2f7/319393?X-Blackboard-Expiration=1607634000000&X-Blackboard-Signature=MEIWfTDTDZtG8nZjVRIO4pY4V8%2BvKDnLfDgICR5NMGs%3D&X-Blackboard-Client-Id=303508&response-cache-control=private%2C%20max-age%3D21600&response-content-disposition=inline%3B%20filename%2A%3DUTF-8%27%27Habermas_1995.pdf&response-content-type=application%2Fpdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Date=20201210T150000Z&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Expires=21600&X-Amz-Credential=AKIAZH6WM4PL5M5HI5WH%2F20201210%2Feu-central-1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Signature=5ef8db950e72056dfdf6ce0c0b27403b3f6edad1a83dbf73fa73384623b272ac
- Hansen, T. (2019). *Sosial kapital*. Hentet fra: https://snl.no/sosial_kapital
- Held, D. (2006). *Models of Democracy* (Third Edition). Cambridge: Polity Press

Huang, L., Ødegård, G., Hegna, K., Svagård, V., Helland, T. & Seland, I. (2017). *Unge medborgere: Demokratiforståelse, kunnskap og engasjement blant 9.-klassinger i Norge*. Hentet fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/demokratiforstaaelse-kunnskap-og-engasjement-blant-9.-klassinger-i-norge/>

Johannesen, A. Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag

Juang, N., Kim, Y. & de Zúñiga H.G. (2011), *The mediating role of knowledge and efficacy in the effects of communication on political participation*. *Mass Communication & Society* 14, (407-430). Hentet fra: https://www.researchgate.net/publication/233478017_The_Mediating_Role_of_Knowledge_and_Efficacy_in_the_Effects_of_Communication_on_Political_Participation

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

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

Madsen, J. & Biseth, H. (2014). *Må vi snakke om demokrati? Om demokratiets praksis i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Mathè, N. (2019). *Students' perceptions of democracy, politics, and citizenship preparation and implications for social studies education*. (Doktoravhandling). Universitetet I Berge. Hentet fra: <https://journals.oslomet.no/index.php/nordiccie/article/view/3355/3251>

NOU. (2011: 20). *Ungdom, makt og medvirkning*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/e68e3849077544e0a23f060916e2e3f2/no/pdfs/nou201120110020000dddpdfs.pdf>

Mouffe, C. (2005). *Which Public Spaces for Critical Practices*. Forelesning ved The Institute for Contemporary Dance, Firkin Crane Center, Cork, 6. Juli 2005

Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: dem skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget

NOU. (2011:20). *Ungdom, makt, og medvirkning*. Oslo: Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.

NOU. (2015:8). *Fremtidens skole: Fornyelsen av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#%C2%A71-1

Orgeret, S, K. (2020). *Fjerde statsmakt*. Hentet fra: https://snl.no/fjerde_statsmakt

Pateman, C. (1970). *Participation and Democratic Theory*. Cambridge: Cambridge University Press. Hentet fra: https://is.muni.cz/el/1423/podzim2016/POL401/um/Pateman_Dahl.pdf

Persvold, Z, A. (2018). *Deliberasjon*. Hentet fra: <https://snl.no/deliberasjon>

Solhaug, T. (2003). *Utdanning til demokratisk medborgerskap*. (Avhandling). Unipub

- Solhaug, T. & Børhaug, K. (2012). *Skolen I demokratiet. Demokratiet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Solhaug, T. (Red.). (2021). *Skolen I demokratiet. Demokratiet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stortinget. (2018). *Folkeavstemninger*. Hentet fra: <https://www.stortinget.no/no/Stortinget-og-demokratiet/Storting-og-regjering/Folkestyret/Folkeavstemninger/>
- Stray, J. H. (2009). *Demokratisk medborgerskap i norsk skole? – en kritisk analyse* (Doktorgradsavhandling, Univeritetet i Oslo). Hentet fra: <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/30460/AvhandlingJHStray.pdf?seque>
- Stray, J. H. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Fagbokforlaget. Oslo.
- Szkalrski, A. (2015). *Fenomenologi*. I Fejes, A & Thornsberg, R. (Red.), *Handbok I kvalitativ analys*. (s. 131-145). Liber.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget. Oslo
- Thorsen, E, D. (2018). *republikanisme*. Hentet fra: <https://snl.no/republikanisme>
- Thorsen, E, D. (2019). *Demokrati*. Hentet fra: <https://snl.no/demokrati>
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021a). *Om overordnet del*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/om-overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021b). *Demokrati og medvirkning*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.6-demokrati-og-medvirkning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021c). *Grunnleggjande ferdigheter*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/om-faget/grunnleggende-ferdigheter>
- Utdanningsdirektoratet. (2021d). *Læreplanverket*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021e). *Fagfornyelsen – prosess for å utvikle nye læreplaner*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/>
- Vaage, S. (2000). *Utdanning til demokrati- Barnet, skolen og den nye pedagogikken til John Dewey i utvalg*. Oslo: abstrakt forlag.
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). *What kind of citizen? The politics of educating for democracy*. *American Educational Research Journal*, 41(2), s. 237-269. Hentet fra: https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/00028312041002237?casa_token=6L2n5MK8V-

4AAAAA:k2Hy4_ZuMvIWxO7NDOnfjXg7NZrzbfilDeumFKLNaFOf8L7HV9apWRFI2WiEq4fY7
zKRIO0XqFB5J3g

9. Vedlegg

Vedlegg a: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

Elevs demokratiforståelse - Fremtidens borgere

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *øke forståelsen om elevs beskrivelse av demokratiet*, i dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Hei, mitt navn er Ragnvald Hansen. Jeg er masterstudent ved NTNU, hvor jeg holder på med avsluttende masteroppgave i samfunnsfag. Temaet for egen master er demokrati, og i den forbindelse ønsker jeg å gjennomføre gruppeintervjuer med elever i niende klasse. Det for å få en økt forståelse av hvordan de beskriver demokratiet. Det vil være trygge rammer rundt intervjuet. Hvor intervjuer vil foregå samlet med opptil tre medelever, prosjektet gjennomføres på skolen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Fakultetet for samfunns og utdanningsvitenskap – institutt for lærerutdanningen ved NTNU er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Grunnen til at jeg ønsker din deltakelse skyldes enkelte utvalgskriterier som klassetrinn. Det for å besvare oppgavens formål. Henvendelsen sendes ut til samtlige på niende trinn ved skolen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Som deltaker vil eleven bli bedt om å beskrive ulike temaer som angår hovedtemaet demokrati. Det gjennom gruppeintervjuer med 2-3 medelever. Intervjuet vil foregå i ca. en skoletime 40-45 minutter. Elevene vil bli hentet ut av ordinær undervisning, og under intervju vil også lydopptak gjennomføres. I samsvar med kontaktlærer vil det også avgjøres når det er best egnet og gjennomfører intervjuene.

Hvis det er ønskelig, kan også foreldre på forhånd se intervjuguide ved å ta kontakt

Det er frivillig å delta

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

Opplysninger om deg baserer seg kun på ditt samtykke

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.

Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon av andre enn seg selv. Det siden det kun vil være små sitater og utdrag fra intervjuene som anvendes i publikasjonen. Sitater som er anonymisert og redigert.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Besvarelsene til elevene vil bli behandlet anonymt. Av den grunn vil personopplysninger bli behandlet konfidensielt. Lydopptak fra gruppesamtale vil oppbevares i en kort periode, men ingen andre enn meg vil ha tilgang til opptakene. Datamaterialet anonymiseres ved prosjektslutt, lydopptak vil bli slettet etter transkribering og alle personopplysninger slettes. Masterprosjektet skal etter planen avsluttes mai 2021.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU 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:

- Mastergradsstudent: Ragnvald Hansen Ragnvaldhansen@hotmail.no
95485448

Eller Veileder: Oddveig Storstad oddveig.storstad@ntnu.no 48119497

- Vårt personvernombud: *Thomas Helgesen* thomas.helgesen@ntnu.no 93079038

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

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

Samtykke til deltakelse i studien

Foresatte i samarbeid med barnet

Signatur foresatte, dato

Jeg samtykker til at mitt barn deltar på intervjuet

.....

Signatur elev, dato

Jeg ønsker å delta på intervju

.....

Med vennlig hilsen

Ragnvald Kristian Hansen

Intervjuguide

1 Beskrivelse av begrepet demokrati

- 1.1 Hva tenker du når du hører begrepet demokrati?
 - 1.1.2 Hva menes med folkestyre? Er det viktig?
- 1.2 Hva avgjør om et land er demokratisk?
- 1.3 Hva skiller et demokratisk land fra et udemokratisk land?
- 1.4 Er det viktig med et demokrati? Hvorfor?
- 1.5 Hva er ytringsfrihet? Er det noe som er nødvendig for et demokratisk samfunn?
- 1.6 Har menneskerettigheter noen sammenheng med demokrati?

2 Demokrati i skolen

Generelt/fagmessig

- 2.1 Hva lærere dere om demokrati i skolen?
 - 2.1.1 Hva står det i lærebøkene?
- 2.2 Hvordan underviser lærer i teamet? Noe dere ønsker/savner?
- 2.3 Hva blir dere spurt om på prøver innen temaet?
- 2.4 Har dere noen form for demokrati i skolen?
 - 2.4.1 Diskuterer dere i klasserommet/ har valg av ønsket undervisning?
 - 2.4.2 Hva menes med elevmedvirkning?
 - 2.4.3 Hvordan fungerer elevrådet?
- 2.5 Lærer dere om demokrati i ulike fag? Gjerne utdyp
- 2.6 Hvilke egenskaper bør en lærer ha for å være demokratisk i klasserommet?

3 Ungdom og demokratiet utenfor skolen

- 3.1 Er det andre plasser enn skolen du kan lære om demokrati? Media, foreldre etc.
- 3.2 Er demokratiet kun noe som gjelder voksne? Hvorfor/hvorfor ikke?
 - 3.2.1 Kan dere påvirke egen hverdag? Hvordan?

4 Medias rolle/ medievaner

Mediene har hatt påvirkning på samfunnet og hvordan vi følger med i samfunnet. Før var det få medier å hente informasjon fra. I dag har vi derimot en rekke medier som anvendes.

- 4.1 Har dere noen tanker om hvilken rolle media (aviser, tv, radio og digitale medier) spiller i et demokrati?
- 4.2 Bruker dere medier til å holde dere orientert i samfunnet? Hvorfor, hvorfor ikke?
- 4.3 På hvilken måte anvender dere medier?
- 4.4 Hvilke medier bruker dere mest for å følge med i samfunnet?
- 4.5 Er det det lokale, nasjonale, eller globale saker dere er mest interessert i?
- 4.6 Er det noen tema dere interesserer dere mer for enn andre?

Digitalt medborgerskap

I fremtidens skole skal det legges vekt på digitalt medborgerskap hos elever

- 4.7 Hva tror dere menes med digitalt medborgerskap?

5 Politisk samfunnsengasjement

- 5.1 Hvordan deltar vi i demokratiet i dag?
- 5.2 Er dere samfunnsengasjert på noen måte?
- 5.3 Hvordan tar vi kontakt med politikere i dag?
- 5.4 Har dere noen gang tenkt å bli medlem av et politisk parti? Hvorfor, hvorfor ikke?
- 5.5 Hva tror dere menes med en aktiv medborger?

