

Håkon Undheim Engelstad & Adrian Larsen Lysø

# Demokrati og medborgerskap i ungdomsskolen

En kvalitativ studie av samfunnsfaglæreres demokratiforståelser og -praksiser.

Masteroppgave i MGLU5210

Veileder: Jon Reitan

Mai 2023



Håkon Undheim Engelstad & Adrian Larsen Lysø

# **Demokrati og medborgerskap i ungdomsskolen**

En kvalitativ studie av samfunnsfaglæreres demokratiforståelser og -praksiser.

Masteroppgave i MGLU5210  
Veileder: Jon Reitan  
Mai 2023

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



Kunnskap for en bedre verden



# Sammendrag

Demokrati og medborgerskap har en stor og viktig rolle i det nye læreplanverket LK20. Masteroppgaven baserer seg på kvalitative intervjuer av et utvalg samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet. Vi undersøker deres forståelse av begrepene demokrati og medborgerskap, og hvordan de underviser og jobber med temaet i skolen. Vi har på bakgrunn av dette følgende problemstilling vi ønsker å belyse:

*Hvilke fagdidaktiske tilnærminger har samfunnsfaglærere til demokratiopplæringen på ungdomstrinnet? En kvalitativ studie av læreres demokratiforståelser og -praksiser.*

For å sørge for at problemstillingen besvares, har vi utformet to forskningsspørsmål som også vil styre fordelingen av analyse- og diskusjonsdelen.

- Hvilke forståelser har samfunnsfaglærere i ungdomsskolen av demokrati- og medborgerskapsbegrepet?
- Hvilke læringsstrategier benytter samfunnsfaglærere i ungdomsskolen i arbeid med demokrati og medborgerskap?

Vår masteroppgave belyser læreres fagdidaktiske tilnærming til demokratiopplæringen. Vi ser på lærernes forståelse av demokrati og medborgerskap opp mot relevante demokrati- og medborgerskapsidealer i første delen av analysen. Her har vi vurdert helheten av hver enkelt informants intervju for å vurdere hvilken forståelse de tenderer mest mot. I andre del går vi mer i dybden på deres praksis og ser på læringsstrategier kalt om demokrati, for demokrati og gjennom demokrati.

Vi ser i vår undersøkelse at tre av våre fire informanter ga mest uttrykk for en deltakerdemokratisk demokratiforståelse, mens én lærer har en mer liberal oppfatning av demokrati. Det samme gjelder lærernes medborgerskapsforståelse, hvor de samme tre informantene tenderer mest mot utdanningsprogrammer med formål om å utdanne idealtypen den deltakende medborger, og den siste læreren er mer i retning av den rettfærdighetsorienterte medborger. Når det gjelder læringsstrategier vektlegger informantene i all hovedsak læring for og gjennom demokrati. De marginaliserer likevel ikke betydningen av læring om demokrati som et viktig og nødvendig kunnskapsgrunnlag, gjerne med et historiefaglig innhold.

# Abstract

Democracy and citizenship play a significant role in the new LK20 curriculum. This master's thesis is based on qualitative interviews conducted with a selected group of social studies teachers in lower secondary school. We explore their understanding of the concepts of democracy and citizenship, as well as how they teach and work with these topics in school. Based on this, we have formulated the following research question that we aim to answer:

*What didactical approaches do social studies teachers employ towards democracy education in lower secondary school? A qualitative study of teachers' understanding and practices of democracy.*

To ensure that the research question is addressed, we have formulated two research sub-questions, which will also guide the analysis and discussion sections:

- What understanding do social studies teachers have of the concepts of democracy and citizenship in lower secondary school?
- What learning strategies do social studies teachers employ in their work on democracy and citizenship in lower secondary school?

Our master's thesis sheds light on teachers' didactical approaches to democracy education. In the first part of the analysis, we examine teachers' understanding of democracy and citizenship in relation to relevant democratic and citizenship ideals. We have evaluated each informant's interview to assess their understanding. In the second part, we go deeper into their practices and examine learning strategies employed about democracy, for democracy and through democracy.

Our study reveals that three of our four informants mostly express a participatory democratic understanding, while one teacher has a more liberal perception of democracy. The same patterns emerge in teachers' understanding of citizenship, where the same three teachers lean towards educational programs aimed at developing participatory citizens, while the last teacher leans towards the justice-oriented citizen. Regarding learning strategies, we see that the informants emphasize learning through democracy and for democracy. They still don't marginalize the importance of learning about democracy as an important and necessary part of the core knowledge, in which they emphasize the historical aspect.

# Forord

Masteroppgaven har vært en lærerik og fin avslutning på studieløpet vårt her ved NTNU i Trondheim. Når vi nå setter siste punktum for oppgaven, sitter vi igjen med en bredere forståelse av demokrati- og medborgerskapsopplæringen som vi vil ta med oss inn i læreryrket.

Vi ønsker å rette en stor takk til vår veileder Jon Reitan for et fint samarbeid. Du har gjennom hele skriveprosessen vært aktiv og behjelpelig med gode innspill, refleksjoner og tilbakemeldinger. Det har vært til stor hjelp!

Da dette er et samskrivningsprosjekt ønsker vi også å takke hverandre for et godt samarbeid med gode diskusjoner og at vi hele veien har utfordret og stilt krav til hverandre.

Trondheim, mai 2023

Håkon Undheim Engelstad og Adrian Larsen Lysø

# Innhold

|  |     |
|--|-----|
| Sammendrag .....   | v   |
| Abstract .....   | vi  |
| Forord .....   | vii |
| 1 Innledning .....   | 1   |
| 1.1 Problemstilling og avgrensning .....                   | 1   |
| 1.2 Tidligere forskning .....                              | 3   |
| 2 Bakgrunn og aktualitet .....                             | 6   |
| 2.1 Kunnskapsløftet 2020 og skolens samfunnsfag .....      | 6   |
| 2.2 Demokratilæring utenfor skolen .....                   | 7   |
| 3 Teori .....  | 9   |
| 3.1 Demokratiforståelser .....                             | 9   |
| 3.2 Medborgerforståelser .....                             | 11  |
| 3.3 Læringsstrategier - om, for og gjennom demokrati ..... | 12  |
| 3.4 Historie og demokrati .....                            | 13  |
| 4 Metode .....   | 15  |
| 4.1 Forskningsmetode .....                                 | 15  |
| 4.2 Kvalitativt intervju .....                             | 15  |
| 4.2.1 Intervjuguide og semistrukturert intervju .....      | 16  |
| 4.2.2 Utvalg og rekruttering .....                         | 16  |
| 4.2.3 Relasjon til informant .....                         | 17  |
| 4.2.4 Transkribering .....                                 | 17  |
| 4.3 Analyse og tolkning .....                              | 18  |
| 4.4 Studiens kvalitet .....                                | 18  |
| 4.4.1 Reliabilitet .....                                   | 19  |
| 4.4.2 Validitet .....                                      | 19  |
| 4.4.3 Generalisering .....                                 | 20  |
| 4.5 Forskningsetiske prinsipper .....                      | 20  |
| 4.5.1 Informert samtykke .....                             | 20  |
| 4.5.2 Konfidensialitet og anonymisering .....              | 21  |
| 4.5.3 Unngå negative konsekvenser for deltakerne .....     | 21  |
| 5 Analyse og diskusjon .....                               | 23  |
| 5.1 Demokratiforståelser .....                             | 23  |
| 5.1.1 Liberale oppfatninger av demokratiet .....           | 23  |



|   |    |
|---|----|
| 5.1.2 Deltakerdemokratiet .....                   | 25 |
| 5.1.3 Dialogdemokratiet.....                      | 26 |
| 5.1.4 Kort oppsummering.....                      | 27 |
| 5.2 Medborgerskapsforståelser.....                | 27 |
| 5.2.1 Den deltakende medborger.....               | 27 |
| 5.2.2 Den rettferdighetsorienterte medborger..... | 30 |
| 5.2.3 Kort oppsummering.....                      | 31 |
| 5.3 Læringsstrategier .....                       | 31 |
| 5.3.1 Læring om demokrati .....                   | 32 |
| 5.3.2 Læring for demokrati .....                  | 34 |
| 5.3.3 Læring gjennom demokrati .....              | 39 |
| 5.3.4 Kort oppsummering.....                      | 42 |
| 6 Oppsummering.....                               | 44 |
| 6.1 Forståelser .....                             | 44 |
| 6.1.1 Demokrati.....                              | 44 |
| 6.1.2 Medborgerskap.....                          | 45 |
| 6.2 Læringsstrategier .....                       | 46 |
| 6.3 Fagdidaktiske tilnærminger.....               | 47 |
| 7 Kilder og litteratur.....                       | 50 |
| 8 Vedlegg .....                                   | 53 |

# 1 Innledning

Freedom House er en uavhengig organisasjon som ble grunnlagt i 1941 med et mål om å fremme demokrati og beskytte folkets rettigheter og friheter over hele verden (Freedom House, u.å.). Da Freedom House gjorde de første globale undersøkelsene i 1973, viste det seg at 44 av 148 land ble vurdert som frie, i dag er tallet 84. Man ser likevel en tendens de siste tiårene hvor demokratiseringen har stagnert og fått tilbakeslag, og det viser seg å være en vanskelig kamp å skape frihet og demokrati på verdensbasis. Freedom House sin siste rapport viser at det på 17. året på rad er en nedgang i verden når det gjelder frihet og rettigheter. Russlands angrep mot Ukraina har påført store menneskerettighetsbrudd ovenfor den ukrainske befolkningen. De største tilbakeslagene for frihet og demokrati skyldtes krig, statskupp og angrep på demokratiske land. Statskupp og andre forsøk på å undergrave representative demokratier har vært med å destabilisere flere land i verden. Det viser seg også at antall autoritære ledere og regimer øker globalt, hvor Russland og Kina har stor innflytelse. Det oppleves også økende utfordringer i demokratiske land som Storbritannia og USA, hvor man ser tegn til polarisering og angrep på demokratiske institusjoner.

Freedom House sin rapport legger likevel til grunn at det er håp for fremtiden og det er viktig at land fortsetter å kjempe for frihet og demokrati gjennom internasjonal solidaritet og forpliktelser til å dele felles verdier. Vi ser også tegn ved Ukrainas motstand mot Russland som har fått støtte fra mange demokratiske land som tar avstand og fordømmer Russland og Putins handlinger. Det må jobbes videre gjennom å støtte menneskerettighetsforkjempere for å sikre at de neste 50 årene vil bringe verden nærmere en tilstand med frihet for alle (Gorokhovskaia et al., 2023). I forbindelse med dette temaet, er skolen en viktig arena som skal skape engasjerte samfunnsborgere med gode holdninger og verdier som vil gagne fremtidens samfunn. Man må i fellesskap jobbe med dette for å skape forbedring og utvikling. Vi ser at rettigheter og friheter vektlegges i LK20 gjennom blant annet demokrati og medborgerskap, noe som ligger til grunn for vårt ønske om å undersøke læreres rolle i dette. Dette tenker vi å gjøre gjennom og undersøke lærers forståelser av demokrati og medborgerskap og deres undervisningspraksis på temaet.

## 1.1 Problemstilling og avgrensning

Denne masteroppgavens utgangspunkt og tema vil være demokrati og medborgerskap. Demokrati og medborgerskap favner om et bredt spekter av innhold og forståelser. Vi har derfor foretatt en avgrensning av temaet, noe som resulterte i følgende problemstilling:

*Hvilke fagdidaktiske tilnærminger har samfunnsfaglærere til demokratiopplæringen på ungdomstrinnet? En kvalitativ studie av læreres demokratiforståelser og -praksiser.*

Trond Solhaug, Julie Ane Ødegaard Borge og Gunnar Grut skriver i sin artikkel *Social science education (samfunnsfag) in Norway: A country report*, at det er behov for betydelig forskningsinnsats blant annet i temaet demokrati og medborgerskap i samfunnsfaget der undervisningspraksis, hva som vektlegges og lærerholdninger er viktige elementer (Solhaug et al., 2020, s. 61-62). Dette er noe av grunnen til at vi ønsker å bevege oss i dette landskapet, og samtidig et grunnlag for utformingen av problemstillingen.

For å operasjonalisere denne problemstillingen har vi utformet to forskningsspørsmål, som også vil representere en todeling av analyse og diskusjonsdelen:

- Hvilke forståelser har samfunnsfaglærere i ungdomsskolen av demokrati- og medborgerskapsbegrepet?
- Hvilke læringsstrategier benytter samfunnsfaglærere i ungdomsskolen i arbeid med demokrati og medborgerskap?

Vi mener at det første forskningsspørsmålet kan bidra til å besvare problemstillingen, ettersom hvordan en samfunnsfaglærer forstår begrepene demokrati og medborgerskap, vil kunne påvirke lærernes fagdidaktiske tilnærming til temaet. Dette fordi den fagdidaktiske tilnærmingen også vil kunne være et resultat av subjektive valg, som blant annet kan ta utgangspunkt i deres forståelser av hva som utgjør et godt medborgerskap, og hvordan de forstår demokrati. Det andre forskningsspørsmålet vil også kunne kaste lys over problemstillingen, siden en lærers bruk av læringsstrategier kan være et uttrykk for deres fagdidaktiske tilnærming til temaet. Tilnærmingen vil innebære bruk av fagkunnskaper og metodiske tilnærminger i og utenfor klasserommet.

I det første av våre to nivå i analyse- og diskusjonsdelen, hvor lærernes forståelse av begrepene demokrati og medborgerskap ble vektlagt, brukte vi demokratiforståelsene som er gjengitt i Solhaug (2021) og medborgerforståelsene til Westheimer og Kahne (2004). Demokratiforståelsene vi ser lærernes utsagn i lys av, kalles *liberale oppfatninger av demokrati, deltakerdemokratiet og dialogdemokratiet*. Når det gjelder medborgerforståelse, ønsker vi her å få innsikt i hvordan lærere forstår begrepet medborgerskap, gjennom å se svarene de gir i lys av tre idealtypiske former for utdanningsprogrammer<sup>1</sup> med formål om å utdanne medborgere. Dette basert på hva de anser som en god medborger. Disse idealtypene kalles *den personlig ansvarlige medborger, den deltakende medborger og den rettferdighetsorienterte medborger*. Vi har på forhånd tenkt at det kan være vanskelig å kategorisere lærernes utsagn til én av de nevnte idealtypene av demokrati og medborger, da vi antok at lærerne ville gi beskrivelser som kunne passe inn i alle idealtypene. Vi har likevel gjort dette etter beste evne, da vi mener det kan være nyttig for vår analyse. I andre nivå av analyse- og diskusjonsdelen, er lærernes undervisningspraksis vektlagt. Her vil vi se lærernes beskrivelser av egen undervisning i lys av læringsstrategiene *om, for og gjennom demokrati*, som blir beskrevet av både Stray (2012) og Lenz (2020).

Vi mener at denne todelingen er nyttig, da hvert analysenivå kan gi viktige perspektiver vi kan benytte da vi skal belyse oppgavens problemstilling. Todelingen er også relevant ettersom Solhaug et al. (2020) ønsker en betydelig forskningsinnsats når det gjelder lærerholdninger, undervisningspraksis og hva som vektlegges i demokrati- og medborgerskapsopplæringen. Samtidig vil vi presisere at det på tross av at vi har gjort analyse- og diskusjonsdelen på to nivå, har blitt funnet og brukt noen utsagn på begge nivåene. Dette har med andre ord ført til at vi har noe overlappende materiale.

Målet med vår oppgave er å se temaene demokrati og medborgerskap i en skolefaglig kontekst. Selv om demokrati og medborgerskap ble et tverrfaglig tema med innføringen av LK20, har vi likevel valgt å ta utgangspunkt i skolens samfunnsfag i vår oppgave. Dette fordi det tradisjonelt sett har vært samfunnsfaget som har hatt hovedansvaret for demokrati- og medborgerskapsopplæringen.

---

<sup>1</sup> Begrep brukt av Sætra & Stray (2019) oversatt fra Westheimer & Kahne (2004)

## 1.2 Tidligere forskning

Temaene demokrati og medborgerskap har i forholdsvis lang tid blitt forsket på, både i relasjon til skolen og øvrige deler av samfunnslivet. Vårt utgangspunkt vil, som problemstillingen antyder, være forskning tilknyttet situasjonen i skolen. Vi vil derfor vise til forskning som er relevant for temaene demokrati og medborgerskap i skolesammenheng, både når det kommer til ulike forståelser av begrepene og til undervisningspraksis.

Når det gjelder internasjonal forskning på feltet, har Westheimer og Kahne (2004) konstruert tre idealtypiske former for utdanningsprogrammer med formål om å utdanne medborgere, kalt den personlig ansvarlige medborger, den deltakende medborger, og den rettferdighetsorienterte medborger, med tilhørende kjennetegn. Disse presenteres i artikkelen *What kind of citizen? The politics of educating for democracy*. Deres hovedkonklusjoner er at hvilket utdanningsprogram man benytter for opplæring til demokratisk medborgerskap, virker inn på hva slags medborgere man ender opp med. Sætra og Stray (2017) beskriver også dette som en av hovedkonklusjonene i Westheimer og Kahnés artikkel. Det samme poenget støttes opp av Weinberg & Flinders (2018) i artikkelen *Learning for democracy: The politics and practice of citizenship education*, som i tillegg også viser til at lærere i Storbritannia ikke alltid har en felles forståelse av hva begrepet medborgerskap betyr og innebærer, både pedagogisk og innholdsmessig. Gert Biesta (2013) er svært aktuell på temaet. Boken *Demokratilæring i skole og samfund: uddannelse, livslang læring og medborgerskabets politikk*, handler om demokratilæring i skolen og i samfunnet generelt. Den har også en pedagogisk tilnærming hvor han skriver om hvordan demokratilæring kan fremmes gjennom ulike arbeidsmetoder. Biesta forteller om viktigheten av kritisk tenkning og evnen til å reflektere, og å ta ansvar i et demokratisk samfunn.

Av relevant og sentral norsk forskning vil vi vise til ei bok Kjell Lars Berge og Jannicke Heldal Stray har redigert, kalt *Demokratisk medborgerskap i skolen*. Boken tar for seg fagdidaktiske perspektiver på demokratiundervisning i skolen (Berge & Stray, 2012). Stray (2012) viser i denne boken blant annet til en tredelt kategorisering av undervisning, kalt læring om demokrati, læring for demokrati og læring gjennom demokrati. Denne kategoriseringen gjengir en prosess, med både teoretisk og praktisk innhold som bygger på hverandre. Claudia Lenz (2020) viser i boken *Demokrati og medborgerskap i skolen* også til denne kategoriseringen, og ser samtidig denne opp imot LK20, og hvordan man kan jobbe med dette i skolen. Denne tredelte kategoriseringen vil vi benytte både i teori- og analysedelen av vår studie.

Trond Solhaug har gitt ut boken *Skolen i demokratiet – Demokratiet i skolen* (2021), som tar for seg undervisningen i demokrati og medborgerskap i skolen. Han viser også til ulike typer demokrati som brukes av flere forskere, kalt liberale oppfatninger av demokrati, deltakerdemokratiet, dialogdemokratiet og radikalt demokrati. Solhaug nevner også ulike didaktiske perspektiver på tema og argumenterer for viktigheten med elevmedvirkning som en del av skolekulturen. Trond Solhaug har også, sammen med Julie Ane Ødegaard Borge (Raftostiftelsen) og Gunnar Grut (NTNU), utgitt en rapport om forskning på samfunnsfaget i Norge, som vi også kort viste til i kapittel 1.1. Her inngår blant annet demokrati og medborgerskap som tema. Artikkelen berører de viktigste bidragene i landet så langt, og viser samtidig til at forskningen er fragmentert og har behov for en betydelig innsats når det gjelder undervisningspraksis, hva som vektlegges og lærerholdninger (Solhaug et al., 2020).

Janne Madsen og Heidi Biseth har redigert ei bok, kalt *Må vi snakke om demokrati? - Om demokratisk praksis i skolen*. Boken bidrar med ulike demokratiske perspektiver på undervisningen, noe som er aktuelt da norsk skole er i gang med å undervise demokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema. Madsen og Biseth tar også for seg elevmedvirkning og knytter det opp mot blant annet vurdering (Madsen & Biseth, 2014). Tønnesen og Tønnesen har skrevet ei bok kalt *Demokratisk dannelse* (2007), hvor de blant annet tar for seg planlegging og forberedelse til undervisning i temaet.

Vi vil i tillegg vise til et utvalg tidligere masteroppgaver og doktorgradsavhandling, som tar for seg mye av den samme tematikken som vi gjør i vår studie. Nora Elise Hesby Mathé (2019) fokuserer i sin doktorgradsavhandling, *Democracy and politics in upper secondary social studies*, på elevenes forståelse for demokrati, politikk og medborgerskap, samt deres oppfatning av samfunnsfaget generelt. Her konkluderte hun blant annet med at elevene synes både skolen og samfunnsfaget var en viktig arena for å lære om demokrati og politikk, samt gjøre dem i stand til å utøve medborgerskap både nå og i framtiden. Dette er som nevnt fra et elevperspektiv, men vil likevel kunne være relevant for vår oppgave, ettersom den gir et bilde av skolen og samfunnsfagets rolle i demokrati og medborgerskap. Emil Sætra sin masteroppgave, *Demokratisk medborgerskap i samfunnsfag* (2015), byr også på noen relevante perspektiver for vår oppgave. Det blir her lagt vekt på hvordan videregående lærere i samfunnsfag forholder seg til opplæring til demokratisk medborgerskap, gjennom å se på lærernes praksisambisjoner og vilkår. Selv om vi forsker på ungdomsskolelæreres perspektiver, gir masteroppgaven likevel noen relevante perspektiver. Sætra har brukt Westheimer og Kahnes medborgerskapsforståelser, samt læringsstrategiene, om, for og gjennom demokrati, for å analysere og diskutere lærernes praksisambisjoner og vilkår, noe også vi har benyttet i vår oppgave.

På bakgrunn av eksisterende forskning vi har vist til, ser vi at vi kan bidra med forståelser og undervisningspraksis knyttet til demokrati og medborgerskap, sett fra en ungdomsskolelærers ståsted. Slik Solhaug, Borge og Grut viser til, er det behov for en betydelig forskningsinnsats når det gjelder demokrati og medborgerskap i samfunnsfaget tilknyttet undervisningspraksis, hva som vektlegges og lærerholdninger (Solhaug et al., 2020, s. 61-62). Det trengs mer empirinær forskning ute i skolen for å supplere mange av de teoretiske arbeidene i demokrati- og medborgerskapsopplæringen, og det har vært vår målsetning å bidra til dette.

### 1.3 Oppgavens struktur

Masteroppgaven er strukturert gjennom seks kapitler. Innledningsvis har tema for oppgaven, problemstilling og forskningsspørsmål blitt presentert, sammen med noen begrunnelser på valg av tema. Kapitlet viser også til tidligere internasjonal og nasjonal forskning på feltet. I kapittel to foretas en aktualisering, og viktige elementer fra læreplanens overordnede del og samfunnsfaget blir presentert. I kapittel tre presenterer vi de teoretiske perspektivene, som vil være rammeverket for vår analyse og diskusjon. Her vil det redegjøres for demokratiforståelser, medborgerskapsforståelser, læringsstrategier og historiens funksjon i demokratiopplæringen. Metoden blir presentert i kapittel fire, hvor vi gjennomgår de metodiske valgene vi har tatt, vurderer studiens kvalitet og forskningsetiske betraktninger som kvalitativ forskning medfører. Videre vil vi i kapittel fem presentere datamaterialet gjennom en analyse- og diskusjonsdel, som drøftes i lys av de teoretiske perspektivene. Denne vil foregå på to nivåer, hvor det første nivået omhandler demokrati- og medborgerskapsforståelser, og det andre nivået

omhandler læringsstrategier i demokrati- og medborgerskapsundervisningen. Vi vil i kapittel seks oppsummere funnene vi har gjort, og forsøke å besvare forskningsspørsmålene og problemstillingen.

## 2 Bakgrunn og aktualitet

Ifølge Norges utenriksminister, Anniken Huitfeldt (Ap), er demokrati og menneskerettigheter under press i stadig flere land. Autoritære og illiberale regimer vokser i antall, og utgjør i dag en klar majoritet. Dette får konsekvenser for viktige verdier slik som ytringsfrihet og fri presse, samt at kvinner diskrimineres, sensur innføres og skeive trakasseres (Huitfeldt, 2022). Politisk ekstremisme utfordret vårt demokrati på en spesiell måte, og Stoltenbergs appell etter 22. juli-terroren om *“mer demokrati, mer åpenhet, men aldri naivitet”* er en utfordring til alle, i tillegg til undervisningen i skolen (Solhaug, 2021, s. 14). På mange områder i samfunnet er det debatter og forhandlinger om hva som er rammene rundt blant annet medborgerskapet, rettigheter til folket og deres ansvarlighet. Verden er i forandring hvor det mer enn noen gang trengs fungerende demokratier uten for mange uregelmessigheter. Tvert om er det viktig å få frem det folkelige engasjementet og støtte en åpen politisk debatt om kontroversielle spørsmål og gi mulighet for sosiale bevegelser som kan skape alternativer (Solhaug, 2021, s. 14-15).

Det har blitt økt oppmerksomhet internasjonalt rundt skolens demokratioppdrag, noe anbefalinger fra OECD og UNESCO til medlemslandene viser. Anbefalingene er rettet mot hvordan elevs demokratiske medborgerskap kan styrkes gjennom utdanningsløpet. I det ligger det en økende bekymring om at ungdom deltar mindre i viktige demokratiske institusjoner (Solhaug, 2021, s. 15). Her har en viktig del for NOU-utvalget vært at demokratiundervisningen må være rettet mot opplæring om, for og gjennom (NOU 2011:20, s. 22), som er læringsstrategier vi vil komme tilbake til i vår teoridel og analyse- og diskusjonsdel. Europarådet og EU-kommisjonen har bidratt til å sette demokrati og utdanning på dagsordenen (COE, 2012). I tillegg til den politiske dynamikken har også demokratiske systemer blitt sårbare, og skoler har blitt et større instrument for demokrati og universelle menneskerettighetene. Internasjonalt er det en felles tanke om at unge skal utvikles til å bli aktive medborgere og utvikle kompetanse for autonomi og medborgerskap forbundet med yrke og sosialt liv, samt respekt for identitet og være imøtekommende med ulikheter kulturelt og sosialt (Solhaug, 2021, s. 15).

På bakgrunn av at demokratiet og menneskerettigheter stadig settes under press, er det derfor viktig å arbeide med dette i skolen. Undervisning i temaet demokrati og medborgerskap, med innhold som kan motvirke politisk ekstremisme, ikke-demokratiske holdninger og demokratisk apati, er viktig. Det oppleves nok hos mange som utfordrende, nettopp fordi det er et så viktig oppdrag skolen har blitt tildelt, samtidig som det er et stort tema med mange ulike fagperspektiver man kan vektlegge. Vi har valgt å forske på ungdomsskolelærers fagdidaktiske tilnærming til temaet da vi ønsker økt kunnskap og forståelse på feltet. Dette blant annet fordi det kan bli en av våre viktigste oppgaver i vårt kommende yrkesliv.

### 2.1 Kunnskapsløftet 2020 og skolens samfunnsfag

FN har en felles arbeidsplan for å utrydde fattigdom, bekjempe ulikhet og stoppe klimaendringene. Arbeidsplanen består av 17 bærekraftsmål som har blitt utarbeidet på en demokratisk måte gjennom innspill fra hele verden. Bærekraftsmålene baserer seg på tre dimensjoner i bærekraftig utvikling: klima og miljø, økonomi og sosiale forhold. Mål nummer 4 heter *“God utdanning”*, og særlig punkt 4.7, legger vekt på at alle elever og studenter tilegner seg nødvendig kompetanse om blant annet menneskerettigheter,

likestilling, globalt borgerskap og mangfold. På verdensbasis gikk fremgangen innen god utdanning for sakte allerede før pandemien for å nå mål 4 innen 2030. Etter pandemien ser man tegn til at det har blitt enda vanskeligere å nå dette målet (FN-sambandet, 2022). Mange av bærekraftsmålene i FN finner vi igjen i LK20, som for eksempel klima, bærekraft, likestilling, friheter og rettigheter. Man ser viktigheten av å jobbe med dette på internasjonalt nivå, men også på skolenivå og i klasserommet.

Med innføringen av LK20, ser vi at kompetanse og dybdelæring har fått en viktig rolle i opplæringen. I overordnet del står det at elever skal oppleve demokrati i praksis gjennom å få erfaringer og muligheter til å praktisere ulike former for demokratisk deltakelse og medvirkning (Utdanningsforbundet, 2017, s. 9) Demokrati og medborgerskap utgjør en sentral del av overordnet del og i den fagspesifikke læreplanen. Sammen med den nye læreplanen har det blitt lagt frem tre tverrfaglige temaer som skolen skal legge til rette for. Temaene er folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling. De skal arbeides med i alle fag og tar utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer som krever engasjement og innsats fra hvert enkelt individ, men også fra fellesskapet, på lokalt, nasjonalt og globalt plan (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 13). Det er et overordnet mål i samfunnsfaget at elever skal bli deltakende, engasjerte og kritisk tenkende medborgere (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2). I samfunnsfaget innebærer det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap blant annet å utvikle kunnskap og innsikt i demokratiske verdier og prinsipper, tenke kritisk, innta ulike perspektiver, håndtere meningsbrytning og vise aktivt medborgerskap. Dette er viktig for at elever skal kunne delta i og videreutvikle demokratiet (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 4). Samfunnsfaget inneholder også fem fagspesifikke kjerneelement, som er det viktigste innholdet elevene skal lære i faget. Demokrati og medborgerskap sin betydning for samfunnsfaget viser seg også gjennom ett av disse kjerneelementene, *demokratiforståelse og deltakelse*, som uttrykker at elevene skal få erfaring med demokrati i praksis for å kunne påvirke samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3). Betydningen understrekes også i formuleringer på kompetansemålsnivå. Av totalt 19 kompetansemål på 10. trinn i samfunnsfag, har 11 av de innhold som kan relateres til både det nevnte kjerneelementet og det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap.

## 2.2 Demokratilæring utenfor skolen

Staten har lagt til rette for en felles strategi når det gjelder innsats og driftsmidler til freds- og menneskerettighetssentre, som kan gi inntrykk av at det pågår mye arbeid på feltet. Gjennom offentlig finansiering er sentrene underlagt noen føringer, men har likevel stor grad av frihet i valg av innhold og metoder. Sentrene skal ha ansvar for kunnskapsutvikling på hvert sitt mandatfelt, og styrke demokrati, fred og menneskerettigheter gjennom kunnskapsformidling og holdningsfremmende virksomhet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 21). Sentrene som mottar støtte fra staten, deriblant Falstadsenteret og Det Europeiske Wergelandsenteret, hadde besøk av i overkant 26 000 elever i 2016. Dette tallet viser at sentrene er veldig viktige i arbeidet med å fremme demokratiske verdier og holdninger i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Kunnskapsdepartementet, som har en stor rolle i skolepolitikken, er i tillegg hovedfinansieringskilden til alle fredssentrene (2017, s. 19)

Stiftelsen Falstadsenteret, som ble etablert i august 2000, er et nasjonalt opplærings- og dokumentasjonssenter for krigens fangehistorie, humanitær folkerett og menneskerettigheter. Falstadsenteret tilbyr klasseturer til ungdomsskole- og



videregående elever, hvor både overnatting og dagsbesøk er mulig. Her vil det bli undervist og gitt en omvisning av senterets pedagoger. Å dra på klassetur til Falstad vil gi en historisk bevissthet knyttet til fangehistorie fra andre verdenskrig, samt at man bygger samhold, fellesskap og demokratiske ferdigheter. Man blir også kjent med fortidens hendelser, og får diskutert hva fortiden betyr for oss i dag. Falstad tilbyr også flere digitale ressurser man kan bruke i forberedelsen til et besøk på senteret (Falstadsenteret, u.å.)

I Demokrativerkstedet på Utøya, som er et samarbeid mellom Det Europeiske Wergelandsenteret og 22. juli-senteret, får man blant annet reflektert over hva demokrati betyr for oss, hva som utfordrer demokratiet og hvordan man kan verne om det. Elevene, og befolkningen ellers, vil på demokrativerkstedet gis verktøy til å kjempe mot diskriminering, hat og antidemokratiske krefter i samfunnet. Tilbudet er gratis, og hver skole som deltar får lov til å ta med 3 elever og 1 lærer. De har også tilbud for hele skoleklasser mot en påmeldingsavgift. Her anbefales det at det på forhånd og i etterkant av besøket jobbes med viktige spørsmål knyttet til terrorangrepet, Utøya som sted og demokrati og medborgerskap. Dette for å sikre et best mulig læringsutbytte av besøket. Det avholdes også nasjonale gratis lærerkurs og lærerstudentkurs knyttet opp til det å undervise om 22. juli, demokrati og medborgerskap, samt undervisning knyttet til kontroversielle tema og forebygging av hatefulle ytringer (Demokrativerkstedet på Utøya, u.å.).

## 3 Teori

De teoretiske perspektivene vi har tatt utgangspunkt i vil fungere som et analytisk rammeverk når vi skal analysere innsamlet datamateriale. Vi har tre fokusområder i vår teoridel, dette er forståelser, praktiske læringsstrategier og koblinger mellom historie og demokratiopplæring. Solhaug (2021) har i sin bok vist til fire demokratiforståelser, hvor vi har vurdert tre av forståelsene som relevante for vår masteroppgave. Boken er relativt ny og viser stor bredde på feltet. Demokratiforståelsene, som også omtales som idealtyper, vil være nyttige for å kunne kategorisere informantenes utsagn relatert til demokrati og demokratiundervisning. Videre vil vi vise til Westheimer og Kahnes (2004) tre idealtypiske former for utdanningsprogrammer i medborgerskapsutdanningen. Disse idealtypene vil i denne oppgaven være til stor hjelp for oss, da vi kan anvende de som nyttige analytiske verktøy relatert til lærernes medborgerskapsutdanning. Skirbekk og Tjora beskriver begrepet idealtipe slik: «En idealtipe er konstruksjon der typiske egenskaper ved et sosialt fenomen trekkes frem» (2021). Sætra og Stray (2019) har, på bakgrunn av ICCS-undersøkelsen som ble gjennomført i Norge i 2016, konstruert sine egne idealtyper for utdanning til demokratisk medborgerskap. Disse idealtypene kunne nok også vært nyttige. Idealtypene har de kalt utdanning til «politisk informert medborgerskap», utdanning til «rasjonelt autonomt medborgerskap» og utdanning til «sosialt intelligent medborgerskap». Vi har valgt å ikke bruke disse, i all hovedsak fordi vi gjennom studieløpet i samfunnsfag har blitt godt kjent med Westheimer og Kahnes idealtyper.

Når det gjelder opplæring til demokratisk medborgerskap, bestemte vi oss tidlig for å se lærernes svar i lys av læringsstrategiene om, for og gjennom. Dette fordi anerkjente forskere på feltet, slik som Jannicke Heldal Stray (2012) og Claudia Lenz (2020), har vist til denne tredelingen. Tredelingen gjør seg også gjeldende i NOU 2011:20. Dette er dimensjoner som bygger på hverandre, og som gjør seg gjeldende i demokrati- og medborgerskapsundervisningen. Dette vil gi oss et nyttig teoretisk rammeverk for vår analyse.

Avslutningsvis vil vi vise til teori som understreker viktigheten av å bruke historie i demokratiopplæringen. Av flere historiedidaktikere hevdes det at demokratiopplæringen er historiefagets viktigste formål (Barton & Levstik, 2004). Her har vi valgt å trekke fram hvordan man kan forholde seg til det kjente utsagnet «å lære av historien», som Almlid og Reitan (2021) hevder er en dobbel tankeoperasjon. Den første tankeoperasjonen kalles genetisk, og vil tendere mot læring om demokratiet hvis den oversettes til de nevnte læringsstrategiene (s. 191). Den andre tankeoperasjonen kalles genealogisk, og vil tendere mot læring for demokratiet hvis den oversettes til de nevnte læringsstrategiene (Almlid & Reitan, 2021, s. 193). Dette gir oss en ny dimensjon i vår analyse, da også historiske momenter i opplæringen til demokratisk medborgerskap kan belyses, og at vi får sett de i relasjon til læring om og for demokrati.

### 3.1 Demokratiforståelser

Når det gjelder demokratiforståelser er det mange ulike perspektiver som kan trekkes frem. Lenz (2020) legger vekt på at det er vanskelig å komme med en entydig definisjon da begrepet endrer seg i takt med utviklinger i historien (s. 22). I denne oppgaven vil vi gå nærmere inn på det Trond Solhaug omtaler som *liberale oppfatninger av demokrati*, *deltakerdemokratiet*, og *dialogdemokratiet*. De nevnte forståelsene vil være med å vise

bredde i hvordan man kan forstå seg på hvordan folket deltar eller forholder seg til politiske prosesser og beslutninger.

Ved liberale oppfatninger av demokrati ønsker man å ha begrensninger på statens makt. Demokratiforståelsen er basert på individuelle friheter og rettigheter hvor staten skal være lite involvert i livene til folket. Blant liberale er det egeninteresser som først og fremst prioriteres, det gjøres ved personlige og samfunnsmessige valg. Selv om privatisering står sterkt, er det likevel en enighet om at staten bør ha en liten rolle for å løse en del fellesoppgaver. Solhaug (2021) poengterer at det å være "liberal" kan ha mange ulike betydninger alt etter hvilket syn man har på samfunnet og demokratiet, men de mest frihetsorienterte liberale nedtoner direkte deltakelse. Det er med andre ord mer naturlig å gi de folkevalgte representantene makt og legitimitet til å styre på vegne av folket. Dette kalles gjerne konkurransedemokrati. Her blir direkte deltakelse lite vektlagt og det er politiske partier med ulike syn som konkurrerer om makten (Solhaug, 2021, s. 35). Det legges vekt på at hele befolkningen stilles med de samme rettighetene og har lik mulighet til å delta. For å ha et rettferdig demokrati, innebærer det blant annet lik tilgang på stemmerett og ytringsfrihet. Det vil være med å legge til rette for konkurranse på likt grunnlag (Lenz, 2020, s. 25). Konkurranse i politikken er ifølge liberal tenking helt vesentlig for å finne løsninger på politiske spørsmål, innenfor prioriteringer og fordeling av resultater, det være seg tjenester og velferdsgoder. I stedet for at man fremmer sine individuelle interesser, er det vanlig å bli med i interessegrupper, også kalt organisasjoner, som er en gruppe folk som har de samme synspunktene. Dette er vanlig i Norge og skaper muligheter for fagforeninger, landbruksorganisasjoner, politiske, kirkelige, kulturelle og etniske organisasjoner, til å delta i høringer og direkte samtaler med statlige myndigheter om forhold som berører dem (Solhaug, 2021, s. 36).

Deltakerdemokratiet står på mange punkter i strid med den liberale tanken. I motsetning til den liberale tanken er tilhengerne av deltakerdemokratiet mer interessert i å delta aktivt i beslutningsprosesser som påvirker livene deres. Det legges mer vekt på at folket har en felles interesse og forpliktelse til å delta og styre selv (Solhaug, 2021, s. 36). Et alternativ til det representative demokratiet, er direkte demokrati, hvor man ønsker å trekke folket ut av sine private sfærer for å være med å løse konflikter gjennom solidaritet og i fellesskap (Solhaug, 2021, s. 37). Lenz (2020) skriver at direkte demokrati ikke trenger å være en motsetning til det representative demokratiet, men kan utfylle det. Det argumenteres også for at det å la befolkningen aktivt delta i prosesser er med på å holde demokratiet levende. Ved høy deltakelse av den enkelte medborger og samfunnsgrupper, øker også tilliten til det politiske systemet da de merker at de kan påvirke (s. 28). I denne forståelsen gir frihetsbegrepet muligheter til å delta, snarere enn at staten griper inn i den private sfæren og tar avgjørelsene på folkets vegne. En styrke ved deltakerdemokratiet er at vanlige folk får en opplevelse av å delta og skaper positive erfaringer og en bevissthet om at det er nyttig å delta. På den andre siden kan det være problematisk å gjennomføre gode beslutninger i pluralistiske samfunn med ulike gruppefellesskap. Det blir også usikkerhet rundt legitimiteten da det ikke er noen klar prosess eller kriterier i beslutningene (Solhaug, 2021, s. 37). Direkte demokrati kan på mange måter bli problematisk da den generelle borgeren ikke nødvendigvis har innsikten og kunnskapen som trengs for å være med å ta gode beslutninger i komplekse moderne samfunnsproblemer (Lenz, 2020, s. 24). I Norge bærer vi preg av deltakerdemokratisk tenking, men det er likevel sterke innslag av individualisme som er inspirert av nyliberalismen (Solhaug, 2021, s. 37).

For å løse konflikter i det antikke Athen, "delibererte" folket i fellesskap gjennom forsamlinger for å komme fram til det felles beste for borgerne. Demokratiforståelsen kalles gjerne for dialogdemokrati, og har blitt videreført av blant annet filosofen John Dewey og sosiologen Jürgen Habermas. Dewey mener at alle involverte må være en del av fellesskapet og samtalene som angår dem. Det innebærer at man kommer frem til løsninger på store og små spørsmål gjennom kommunikasjon og samhandling (Dewey, 1938, her gjengitt i Solhaug, 2021, s. 38). Innenfor politikken har Habermas vært opptatt av å deliberere til enighet i større fellesskap. Han mener det er den beste måten for å legitimere en demokratisk offentlighet. Ideene bygger på både republikanske og liberale tanker (Habermas, 1995, her gjengitt i Solhaug, 2021, s. 38). Habermas er noe kritisk til hvordan valg og avstemninger ofte ender med at mindretallet ikke blir tatt hensyn til. I tillegg er han kritisk til hvordan de demokratiske prosessene frem til beslutninger gjøres i deltakerdemokratiets perspektiv (Solhaug, 2021, s. 38). I dialogdemokratiske prosesser har mindretallet større innflytelse på utfallet, men en viktig bemerkning ved dialogdemokratiet er at argumentasjonen gjerne blir favorisert de som er sterke verbalt. Dette er ofte middelklassen med utdanning (Solhaug, 2021, s. 39).

## 3.2 Medborgerforståelser

Westheimer og Kahne (2004) har konstruert tre idealtypiske former for utdanningsprogrammer med formål om å utdanne medborgere (s. 239). Hver av disse idealtypene reflekterer relativt adskilte teoretiske og læreplanmessige mål, og bygger ikke på hverandre. Dette betyr derimot ikke at de er gjensidig utelukkende, noe som betyr at man kan finne elementer fra flere av typene både hos lærere og i læreplaner.

Den første typen lærere kan ha et ønske om å utdanne, kalles *den personlige ansvarlige medborgeren*. Her reflekteres utdanningsprogrammet som tar utgangspunkt i en individualistisk orientering, med en medborger som evner å opptre ansvarlig innenfor rammene av fellesskapet man deltar i. Andre lærere anser en god medborger som en person som aktivt deltar i borgerlige aktiviteter og det sosiale livet på lokalt og nasjonalt nivå, og ønsker å utdanne *den deltagende medborgeren* (Westheimer & Kahne, 2004, s. 241). Her blir undervisningen orientert mot hvordan organisasjoner i samfunnet og myndigheter er satt sammen og fungerer, og i tillegg danne elevene til å både delta og planlegge organiserte tiltak for å ivareta folk i nød eller bidra i skolepolitikken. Frivillighet og veldedige tiltak blir også vektlagt. Den tredje idealtypen av en god medborger, kalles *den rettferdighetsorienterte medborgeren*. Denne idealtypen kjennetegnes av en medborger som søker sosial rettferdighet, og evner å stille seg kritisk til og analysere samspillet mellom sosiale, økonomiske og politiske krefter. Den har flere fellestrekk til den deltakende medborger, blant annet i at kollektivt arbeid relatert til samfunnsproblemer og samfunnslivet vektlegges. Hovedforskjellen ligger i hvordan man responderer til disse utfordringene. Et utdanningsprogram knyttet til den rettferdighetsorienterte medborger har et mål om å utruste elevene til å kunne kritisk analysere sosiale utfordringer og urett, og utruste elevene med ferdigheter og kunnskaper til å handle basert på det de anser som roten til problemet og bidra til forandring. Samtidig er ikke veldedighet og frivillig arbeid like vektlagt (Westheimer & Kahne, 2004, s. 242).

En av hovedkonklusjonene til Westheimer og Kahne (2004), er at hva slags utdanningsprogram som ligger til grunn for opplæring til demokratisk medborgerskap, påvirker hvilke medborgere man utdanner (s. 238). Sætra og Stray (2019) viser også til

dette da de omtaler Westheimer og Kahnes artikkel, og legger til at elevene kort sagt lærer det de gjør (s. 20). Weinberg og Flinders (2018), som omtaler idealtypene i lys av lærere i UK, støtter opp om dette synet. De viser til hvordan et ensidig fokus på deklorative kunnskaper, hvor fakta og kunnskaper er viktige, ofte ender opp med å utdanne personlig ansvarlige medborgere. Hvis man derimot også implementerer prosedyrebaserte kunnskaper, som innebærer kunnskaper som gjør elevene i stand til å handle og tenke, vil man kunne utdanne en deltakende eller en rettferdighetsorientert medborger (s. 578). De viser samtidig til at lærere i Storbritannia ikke alltid har en felles forståelse av hva medborgerskap betyr og innebærer, både pedagogisk og innholdsmessig (s. 573).

### 3.3 Læringsstrategier - om, for og gjennom demokrati

I opplæringen til demokratisk medborgerskap er det vanlig å skille mellom tre læringsstrategier, kalt læring *om* demokrati, læring *for* demokrati og læring *gjennom* demokrati. Dimensjonene bygger på hverandre og skisserer en prosess fra teoretisk læring om demokratiet, til utøvelsen av demokratiet i praksis. Kunnskapene som elevene tilegner seg skal sørge for å gjøre de til informerte borgere (Stray, 2012, s. 22). Denne tredelingen ser vi også er gjeldende i NOU 2011:20. Stray (2012) skriver at læring om demokratiet består av læring om demokratiets historie, prosesser og institusjoner (s. 21). Kunnskap om oppbyggingen av det representative politiske systemet har i mange utdanningsystemer vært det eneste som har blitt vektlagt i undervisning, i tillegg til å stemme ved valg. Dette har vært den viktigste formen for politisk deltakelse, men i de siste tiårene har forståelsen av demokrati og demokratisk deltakelse fått en bredere betydning (Lenz, 2020, s. 41). I det ligger det nå at elever skal ha *kunnskap om det demokratiske systemet og dets institusjoner, kunnskap relatert til demokratiske prosesser og deltakelsesformer, og kunnskap relatert til politikk og politiske debatter*. Lenz (2020) fremhever viktigheten av å ha en forståelse av begreper. Det forutsetter å kunne språket for å ta stilling til grunnleggende politiske fenomener, temaer og konflikter. Det vil være viktig å reflektere over hva begreper kan bety i ulike kontekster som innebærer at man må arbeide med kritisk begrepsforståelse i skolen (s. 42).

Læring for demokrati dreier seg om at læringsprosessen skal være med på å ruste eleven til å kunne handle politisk, både i og utenfor skolekontekst. Det peker mot "demokratisk beredskap" og elevenes handlingskompetanse, samt gi elevene motivasjon og evner til å kunne delta i demokratiske prosesser (Lenz, 2020, s. 44). Stray (2012) omtaler for-dimensjonen som danning eller allmenndanning og elevens utvikling av ferdigheter. Den er og er sterkt knyttet til formålsparagrafen i skolen (s. 22). I formålsparagrafen står det blant at elevene skal utvikle en vitenskapelig tenkemåte og respekt for menneskeverdet og naturen, og er knyttet opp mot verdien åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet. Videre understrekes det at elevene skal lære seg å tenke kritisk og handle etisk (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 3). I denne dimensjonen arbeider man for å utvikle elevens verdi- og handlingskompetanse (Stray, 2012, s. 22). Verdier er viktig å prioritere da de ofte er varige og setter standard for holdningene til samfunnet. I World Value Survey er frihet verdien som nevnes oftest, etterfulgt av likeverd, toleranse og solidaritet. (Solhaug, 2021, s. 227-228). Læring for demokrati innebærer ikke at elevene skal bli oppfordret til å delta i konkrete politiske handlinger, men de skal bruke kompetansen og sitt eget engasjement til å delta i noe som de faktisk bryr seg om og som de kan engasjere seg i. Et eksempel som Lenz trekker frem er klimastreik, dette er en tematikk som mange elever er opptatt av og på

eget initiativ ønsker å delta på. Skolene kan derfor legge til rette for engasjementet og bidra med faglig innsikt, refleksjoner og uenighet (Lenz, 2020, s. 44).

Ved læring gjennom skal eleven få oppleve å være deltakende i demokratiske situasjoner (NOU 2011:20, s. 22). Ved denne dimensjonen er det relevant å rette blikket mot psykologen Lev Vygotsky. Læring gjennom er forankret i sosiokulturell læringsteori. Læringsteorien bygger på tanken om å skape egnede rammer og tilrettelegge for sosial samhandling. Læring gjennom demokrati vil engasjere hele mennesket i sitt sosiale samspill med andre. Det vil føre til at elevens kognitive, sosiale og emosjonelle evner blir involvert i komplekse og sosiale og kommunikative prosesser. Læring gjennom-dimensjonen er også i samsvar med psykologen John Deweys tenkning om erfaringsbasert læring. Kunnskap knyttes til ferdighetene og fører til erfaringer. Dette skaper kognitivt og emosjonelt engasjement i læringsprosessen. Det er viktig å påpeke at læring gjennom demokrati ikke står i motsetning til læring om (Lenz, 2020, s. 43). Det er to vesentlige aspekter når det gjelder gjennom-dimensjonen ved demokratiopplæring. Læreren er nødt til å skape rammer for og å modellere demokratiske prosesser. Det vil gi elevene erfaring med deltakelse, likeverdig samhandling og medvirkning i skolehverdagen (Lenz, 2020, s. 44). Sammen med innføringen av LK20, har det blitt et større fokus på at elever skal gjøre demokratiske erfaringer i skolen. Det vil da være naturlig for elevene å se hvordan skolen mer eller mindre kan være en demokratisk arena. Å tilegne seg erfaringer om demokrati i skolen innebærer blant annet å medvirke (Solhaug, 2021, s. 225). Medvirkning vil med andre ord være en vesentlig del av læring gjennom-dimensjonen. Skoler som er preget av en positiv kultur, med gode rutiner og som lar elever medvirke i planlegging, gjennomføring og vurdering i undervisning, gir trolig elever flere positive erfaringer med demokrati. Elevmedvirkning er en viktig del for elever til å få øve på å være aktør i sitt eget liv. Gjennom ulike vurderingsmåter hvor elever får medvirke gjennom diskusjon av vurderingskriterier, egenvurdering og loggskrivning, kan de oppleve at de har en stemme og det baserer seg på demokratiske prosesser. Å arbeide slik med vurdering kan gi elevene økt motivasjon for læring, mer autonomi og mer ansvar for egen læring og utvikling (Bueie & Burner, 2014, s. 84).

### 3.4 Historie og demokrati

Av flere historiedidaktikere hevdes det at demokratiopplæringen er historiefagets viktigste formål (Barton & Levstik, 2004). Historiefaget formidler hvordan demokratiske systemer har blitt dannet og hvorfor de har utviklet seg (Kvande & Naastad, 2020, s. 199). Barton og Levstik sitt utsagn kan understrekes hvis man kaster et blikk til flere ulike historiefaglige elementer som bygger opp under demokratilæringen, deriblant "kunnskap om demokratiets forutsetninger og fremvekst" og "å lære av historien" (Kvande & Naastad, 2020, s. 120-122). Det å lære av historien er noe Almlid og Reitan (2021) beskriver som en dobbel tankeoperasjon knyttet til både kunnskaper og ferdigheter. *Genetisk tankeoperasjon* tar utgangspunkt i en hendelse, begivenhet eller situasjon (s. 191) og tenderer mot om-dimensjonen av demokratiopplæringen. Kunnskapstilegnelse skjer her gjennom en studie av både kortsiktige og mer langsiktige sammenhenger, årsaker og virkninger, i tillegg til utvikling og endring. Det er i dette landskapet vi navigerer i når vi skal gi elevene innsikt i utvikling av det politiske systemet vi har i dag (Almlid & Reitan, 2021, s. 191). *Genealogisk tankeoperasjon* vil på sin side handle om tiden vi befinner oss i og det er viktig å forstå hvorfor vi har interesser og behov for å vende oss mot fortiden. Den er mer rettet mot at vi bruker historien. Genealogisk tankeoperasjon kan arbeides med i lys av læring for demokrati

hvis man overfører det til dimensjonene Stray (2012) og Lenz (2020) viser til (Almlid & Reitan, 2021, s. 193)

I et besøk til et minnested fra andre verdenskrig, vil den genetiske tilnærmingen dreie opplæringen mot det norske demokratiets møter og konfrontasjoner med nazismen og konsentrasjonsleirene som verktøy for å ødelegge demokratiet. Den genealogiske tilnærmingen kan ta utgangspunkt i elevene her og nå, og reflektere over hvorfor elever i hopetall reiser til konsentrasjonsleirer. En av fordelene med å integrere genealogiske tankeoperasjon i undervisningen, er at den kan øke forståelsen av å befinne seg midt i historien, noe som kan stimulere til aktivt medborgerskap og framtidsrettet samfunnsdeltakelse (Almlid & Reitan, 2021, s. 194). Slik vi beskrev i kapittel 2.2 har staten lagt til rette for en felles strategi når det gjelder innsats og driftsmidler til ulike freds- og menneskerettighetssentre, som bygger på historiske hendelser (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 21). Det at sentrene i tillegg i 2016 ble besøkt av i overkant av 26 000 elever, viser at de er viktige læringsarenaer for å fremme demokratiske verdier og holdninger i samfunnet, gjennom historiske hendelser. Dette er med på å understreke hvor viktig historie er for demokratiopplæringen.

## 4 Metode

I dette kapitlet redegjør vi for de metodiske valgene vi har gjort i forskningsprosessen. I 4.1 vil det gjøres rede for forskningsmetoden som er brukt, etterfulgt av 4.2 som forklarer mer konkret om kvalitativt intervju som metode. Vi har med et kapittel om tolkning og analyse, 4.3, for å si noe om intervjuene og de transkriberte notatene. Videre vil vi i kapittel 4.4 gå inn på studiens kvalitet og si noe om oppgavens troverdighet, gyldighet og mulighet for generalisering. Avslutningsvis vil vi presentere noen forskningsetiske prinsipper i kapittel 4.5.

### 4.1 Forskningsmetode

Valg av metode avgjøres av hva som er best egnet til å besvare oppgavens problemstilling, hva det er mulig å gjennomføre innenfor de fastsatte tidsrammene og tilgjengelige ressurser (Johannessen et al., 2019, s. 94). Med grunnlag i vår oppgaves problemstilling og forskningsspørsmål, samt dens forutsetninger og rammeverk, falt valget på en kvalitativ metode. I en kvalitativ metode er man opptatt av å forstå eller beskrive hvordan mennesker oppfatter verden. Kvalitative metoder brukes til å uttale seg mer konkret om sosiale mønstre innenfor et avgrenset område (Johannessen et al., 2019, s. 93). Dataene som benyttes i en kvalitativ metode kan komme fra flere ulike kilder. Data som fremkommer av forskerens initiativ, slik det gjør i vår oppgave, kalles gjerne empiribaserte kvalitative undersøkelser. Dette kan være blant annet notater og/eller lyd- og bildeopptak fra intervjuer eller observasjoner (Johannessen et al., 2019, s. 94). Den mest brukte måten å samle inn egne data på er ved hjelp av kvalitative intervjuer (Johannessen et al., 2019, s. 143). Dette er metoden vi vil bruke som vår datainnsamlingsstrategi.

### 4.2 Kvalitativt intervju

Vår masteroppgave undersøker samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet. Ut ifra vår problemstilling og forskningsspørsmål, vil det være hensiktsmessig med intervju av lærere. Intervju som metode egner seg når forskeren ønsker å gi informanten stor grad av frihet til å uttrykke seg (Johannessen et al., 2019, s. 143). Johannessen et al. (2019) skriver at én-til-én-intervju brukes når vi ønsker detaljerte beskrivelser av det informanten har av informasjon, det gjelder blant annet forståelse, erfaringer, oppfatninger, meninger, holdninger og refleksjoner knyttet til fenomenet (s. 144). En svakhet ved intervju som metode kan være at man får innblikk i hva lærere formidler og reflekterer over egen undervisningspraksis, uten at det nødvendigvis gir et innblikk i hvordan de faktisk gjør det i klasserommet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 206). Det kan også være en svakhet at man ved kvalitative intervju ikke har et stort nok utvalg eller mengde data til å kunne belyse visse forskjeller, slik som om det for eksempel er ulikheter mellom lærere i byskoler og distriktsskoler.

Tanggaard og Brinkmann (2012) skriver at det er delte meninger om man bør ha mye forkunnskaper om fenomenet man ønsker å undersøke. Etter deres mening er dette viktig. Ingen forskningsintervjuer er nøytrale, men er bestemt av den ene parts dagsorden (forskeren). De legger likevel til at forskeren kan stille med et åpent sinn og en "bevisst naivitet" da det kan påvirke informanten i større grad til å uttrykke seg med egne ord (s. 28). Vi vil tilrettelegge for at informanten får ytre seg fritt, men likevel følge en rød tråd gjennom intervjuet slik at den står i stil med forskningsspørsmålene.



Det å være to stykker som gjennomfører intervjuet har både styrker og svakheter. En styrke kan være at man er to stykker som kan diskutere tolkningen. Det kan også være en ulempe, da det kan oppleves voldsomt for en informant å bli intervjuet av to personer, spesielt hvis det er sensitive ting som diskuteres. Her er tillitt mellom forsker(e) og informant viktig. Informasjonen, og ikke minst kvaliteten på informasjonen man får fra et intervju, påvirkes blant annet av relasjonen mellom forsker(e) og informant (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 81).

#### 4.2.1 Intervjuguide og semistrukturert intervju

Basert på vår problemstilling og forskningsspørsmål, fant vi ut at det var hensiktsmessig med et semistrukturert intervju. Et semistrukturert intervju har en overordnet intervjuguide som utgangspunkt, og befinner seg et sted mellom strukturerte og ustrukturerte intervju. Intervjuguiden er ikke et spørreskjema, men setter en ramme for hvilke tema og spørsmål man skal gjennomgå i intervjuet. Likevel vil spørsmål, temaer og rekkefølge kunne variere (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). Spørsmålene og temaene i intervjuguiden er satt med hensyn til forskningens problemstilling og forskningsspørsmål (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79; Johannessen et al., 2019, s. 147; Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 28). Ved hjelp av et semistrukturert intervju vil man stille med et åpent sinn og gi intervjuobjektet mulighet til å ytre seg noenlunde fritt om teamet. Det vil likevel være viktig med en viss struktur i innholdet, slik at dataene lar seg sammenlignes. Dersom ikke alle spørsmålene blir stilt, hender det ofte at innholdet og temaene likevel dukker opp i den frie samtalen (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 28). Intervjuene ble gjennomført fysisk. Vi opplevde at det var veldig nyttig å være to forskere til stede i intervjuet, da det gjorde oss trygg på at vi fikk all informasjonen vi trengte, selv om intervjuguiden ikke ble fulgt slavisk.

#### 4.2.2 Utvalg og rekruttering

I kvalitative metoder ønsker vi å komme nært innpå personer eller fenomenet vi ønsker å undersøke, for å etterstrebe fyldige beskrivelser som kan belyse problemstillingen fra flere sider. Rekrutteringen av informanter til et kvalitativt intervju baserer seg på hvilke informanter som er best egnet til å gi relevant data for å svare på problemstillingen og basert på formålet med studien (Johannessen et al., 2019, s. 111). Det er ofte vanskelig å avgjøre hvor mange intervju man må gjennomføre. Antallet vil avhenge av kvaliteten på de gjennomførte intervjuene. Samtidig vil man etter hvert nå det som kalles et metningspunkt, altså at man ikke vil få noe mer informasjon av å intervju flere informanter. Kort sagt bør utvalget være stort nok til at problemstillingen belyses (Johannessen et al. 2019, s. 112). Slik Tanggaard og Brinkmann (2012) skriver, er det en grunnregel å heller gjennomføre relativt få intervju og gjennomanalysere disse. En risiko ved mange intervju er at man drukner i mengden data (s. 21). Vi trodde på forhånd at fire informanter var hensiktsmessig for å kunne belyse problemstillingen. Dette var vi periodevis litt usikre på, men opplever i etterkant at vi fikk nok data til å belyse problemstillingen.

Det er mange ulike beslutninger som må tas før man starter å rekruttere informanter (Johannessen et al., 2019, s. 120). I en kvalitativ undersøkelse er det sjeldent hensiktsmessig å rekruttere informanter tilfeldig, slik det ofte gjøres i en kvantitativ undersøkelse. Dette fordi man ikke ønsker å foreta en statistisk generalisering, men heller å få mest mulig fyldige beskrivelser om fenomenet (Johannessen et al., 2019, s. 114). Her velger man oftest det som kalles for strategisk utvelgelse, hvor forskeren først bestemmer seg for en målgruppe som skal undersøkes, og så avgjør hvilke personer fra

målgruppen som skal delta (Johannessen et al., 2019, s. 115). Som vår problemstilling antyder, er det samfunnsfaglærere i ungdomsskolen som er den aktuelle målgruppen vi ønsker å undersøke. I denne målgruppen, har vi i all hovedsak rekruttert informanter gjennom nettverk og relasjoner vi har opparbeidet oss gjennom praksis på ulike skoler, og da ikke nødvendigvis med praksislærere. På to av skolene vi rekrutterte informanter fra, var praksislærer enten ikke tilgjengelig for å delta, eller ikke aktuell grunnet fagkombinasjon. Her fikk vi derimot rekruttert to informanter likevel, og i ett av tilfellene ved hjelp av praksislærer. Selve rekrutteringsprosessen gikk stort sett ganske radig for seg, sett bort ifra en periode hvor vi var litt usikre på om vi ville få tak i fire informanter. Vi ønsket å rekruttere informanter fra skoler både i by og distriktet, for å sikre en bredde i utvalget, og kanskje for å se noen tendenser knyttet opp mot vår problemstilling. Utvalget er selvsagt ikke stort nok til å belyse forskjeller eller foreta en generalisering.

### 4.2.3 Relasjon til informant

Et intervju kan anses som en relasjon mellom deltakere. Vi er to personer som gjennomfører intervjuet. Relasjonen mellom forsker og informant, har stor betydning på informasjonen som kommer ut av intervjuet, og ikke minst dens kvalitet (Johannessen et al., 2019, s. 156; Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 81). I vår masteroppgave har vi som nevnt valgt å intervju lærere minst én av oss har kjennskap til. Hovedårsaken til det har vært av praktiske årsaker, samtidig som det har vært naturlig å spørre samfunnsfaglærere vi kjenner til og vet har den kompetansen som vi har vært ute etter. Vi opplevde at det å ha en relasjon til informantene ikke har preget intervjuet i negativ grad. Det kan likevel tenkes at de føler på et visst press over å gi gode svar til noen de kjenner. Samtidig rekrutterte vi én informant vi ikke hadde en like nær relasjon til, uten at vi merket noen tydelig forskjell sammenlignet med de andre informantene. Dette kan også avhenge av informantene. Uavhengig av vår relasjon til informantene, var vi opptatt av å sørge for å skape en trygg atmosfære i forkant og underveis i intervjuene. I et intervju kan rammene være viktig å tenke på, særlig om det foregår ansikt til ansikt. Johannessen et al. (2019) skriver at det er viktig å finne et sted i samråd med informantene hvor partene av intervjuet føler seg avslappet og kan konsentrere seg (s. 157). I vårt intervju har vi møtt opp på arbeidsplassen til informantene, og gjennomført intervjuet på et rom informantene har booket.

### 4.2.4 Transkribering

Transkriberingen bør skje i relativ kort tid etter intervjuet (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 34). Vi transkriberte ferdig intervjuene senest to dager etter gjennomføring. Det har gitt en bedre flyt i selve noteringen da intervjuet fortsatt er ganske klart for oss. Vi har valgt å anonymisere informantene i transkripsjonen ved å kalle de IP1, IP2, IP3 og IP4. I analyse- og diskusjonsdelen ga vi de fiktive navn. Tanggaard og Brinkmann (2012) skriver at det talte og skrevne ord er to svært forskjellige språklige medier. Oversettelsen gjør at en viss mengde med informasjon kan gå tapt i transkripsjonen. Talespråket er ofte basert på ufullstendige setninger, noe som kan gjøre at plassering av komma og punktum kan være vanskelig (s. 34). Vi har etter beste evne gjengitt nøyaktig det som ble sagt i intervjuet. Samfunnsfaglærerne har delt sine erfaringer og tanker med ulike dialekter. Vi har valgt å transkribere intervjuene på bokmål da det blant annet er med på å opprettholde anonymiteten til informantene, samtidig som det har vært lettere å bearbeide og anvende dataen i analysen. Det var tidvis litt utfordrende, da det var flere ulike dialekter, ord og uttrykk involvert.

### 4.3 Analyse og tolkning

Tanggaard og Brinkmann (2012) skriver at analysen begynner allerede i selve intervjusituasjonen. Den kan ideelt sett forberedes allerede i selve designfasen av intervjuet. Analyseprosessen er i virkeligheten en bevegelse mellom å analysere (bryte ned, stille skarpt) og syntetisere (bygge opp, sette sammen), og målet er å få et overblikk over materialet som gjør oss i stand til å se nye sammenhenger som ikke var åpenbare fra starten av (s. 37). Det er med andre ord viktig å bearbeide dataene grundig for å bli godt kjent med materialet, samtidig som man kan få mange ideer underveis (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 34).

Koding er en nyttig analysemåte, i første omgang for å dele opp datamaterialet i mindre enheter (Gleiss & Sæther, 2021, s. 173). Vi har gitt disse enhetene koder ved hjelp av et ord eller en setning, som kan sees på som en slags merkelapp. Dette har bidratt til å gjøre helheten i datamaterialet mer tydelig, samtidig som det også gjør det tydeligere at ikke alt i datamaterialet er like relevant for å belyse problemstillingen. Vi har utført kodingen ved hjelp av kategorier som var utarbeidet på forhånd, basert på de teoretiske perspektivene vi har belyst i teorikapitlet. Dette kalles en deduktiv tilnærming (Gleiss & Sæther, 2021, s. 171). Vi valgte først å analysere og kode datamaterialet hver for oss, før vi igjen analyserte sammen og diskuterte funnene vi hadde gjort. Dette var nyttig, da vi begge gjorde noen funn den andre ikke gjorde. Eksempelvis ble kategorien "læring for demokrati" brukt for å utarbeide kodene "ytringsfrihet", "toleranse" og "respekt", og kategorien "den deltagende medborger" brukt for å utarbeide kodene "fellesskap" og "deltakelse".

Med tolkning ønsker man å finne mening i det materialet man har, som ikke tydelig kommer frem. For å gjøre det er det vanlig å se på funnene opp mot relevant teori. Funnene som er gjort i analysen er det forskeren ønsker å forstå og forklare. Når data er tolket, bør formålet med undersøkelsen være oppnådd (Johannessen et al., 2019, s. 160). Isolert sett opplevde vi det som utfordrende å tolke utsagnene i lys av relevant teori. Da vi så utsagnene i relasjon med hverandre og i en helhet ble dette arbeidet noe enklere, selv om vår subjektivitet også her spiller en rolle i tolkningen. Dette viser seg ved at også vi innad hadde noen ulike tolkninger. Her måtte vi aktivt forsvare vår tolkning ovenfor den andre ved hjelp av teorien vi hadde brukt, før vi etter hvert kom til en enighet. Det er verdt å bemerke at vår tolkning kan avvike fra deres faktiske forståelse, da den gjennomgår mange fortolkningsprosesser.

### 4.4 Studiens kvalitet

Forskning vurderes kontinuerlig av andre, blant annet av veileder og sensorkommisjon. Forskeren har også selv et ansvar for å vurdere egen oppgave og forskningsarbeid. Dette skjer i metodekapitlet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 201). Hvordan man vurderer en studies kvalitet, vil blant annet avhenge av hvilken metode man har valgt. I kvantitative undersøkelser snakker man gjerne om reliabilitet, validitet og generalisering for å vurdere datas kvalitet. I en kvalitativ metode er det en viss uenighet om hvorvidt man kan benytte disse begrepene for å vurdere datas kvalitet. Noen bruker begrepene pålitelighet, troverdighet, overførbarhet og overensstemmelse i den kvalitative forskningstradisjonen (Johannessen et al., 2019, s. 229). Johannessen et al. (2019), hevder videre at det ikke trenger å være snakk om enten-eller, men at begge kan benyttes (229). Gleiss og Sæther (2021) skriver at det er vanlig å bruke validitet og reliabilitet for å vurdere forskningens kvalitet også i kvalitative data, og at ulike vitenskapstradisjoner har ulike forståelser om hvilke kriterier man tillegger begrepene. I

et forsøk på å forenkle denne debatten, skiller man ofte mellom en positivistisk vitenskapsteoretisk tradisjon og en sosialkonstruktivistisk tradisjon. En kvalitativ metode tilhører ofte den sosialkonstruktivistiske tradisjonen. Selv om begrepene validitet og reliabilitet er utviklet innen den positivistiske tradisjonen med hovedsakelig kvantitative metoder, er de blitt tilpasset og bearbeidet også til kvalitative metoder (s. 201-202).

Uavhengig av hvilke kriterier man tillegger begrepene validitet og reliabilitet, er det avgjørende at man er åpen om styrker og svakheter ved gjennomføringen av forskningen og valg av metode. Metodelitteratur, som er veldig nyttig lesing for blant annet masterstudenter, omtaler ofte i større grad styrker og svakheter i kvantitative metoder enn tilsvarende i kvalitative metoder. Derfor må vi, og andre forskere som bruker kvalitative metoder, i større grad ta utgangspunkt i egne erfaringer for å vurdere styrker og svakheter ved forskningen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 207). I kommende metodekapittel vil vi ta utgangspunkt i begrepene reliabilitet og validitet, belyst fra en sosialkonstruktivistisk tradisjon, for å styrke oppgavens kvalitet. Vi vil også vise til begrepet generalisering, som også er et begrep brukt for å styrke en oppgaves kvalitet.

#### 4.4.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler i den sosialkonstruktivistiske tradisjonen, slik som i den positivistiske tradisjon, om at selve datamaterialet og forskningsprosessen skal være til å stole på. Likevel, tilstreber man ikke i den sosialkonstruktivistiske tradisjonen objektivitet, fordi man tar utgangspunkt i at enhver forskning alltid vil ha spor av forskerens subjektivitet. Det vektlegges i stedet å inkludere alle relevante perspektiver i analysen, og at man er obs på at man som forsker fortolker og setter sitt eget preg på datamaterialet, samt forskningsprosessen. Refleksivitet blir derfor et viktig begrep (Gleiss & Sæther, 2021, s. 203). Forskningsprosessen må redegjøres, men ikke for at andre forskere skal kunne gjenta forskningen på helt lik måte eller komme fram til samme konklusjon. Målet er heller å gjøre forskningsprosessen mest mulig transparent, slik at man åpner for at andre kan vurdere de valgene som ble tatt (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204).

Vi har i metodekapittelet forsøkt å gjøre forskningsprosessen så transparent som mulig, hvor hvert ledd i forskningsprosessen, fra valg av metode til tolkning og analyse, har blitt gitt et eget kapittel. Her har vi redegjort for hva vi har gjort og valgt, samt hvorfor vi har gjort det på denne måten.

#### 4.4.2 Validitet

Validitet defineres ofte som kvaliteten, eller gyldigheten på datamaterialet, samt forskerens fortolkninger og konklusjoner. Kort sagt kan man derfor si at validitet handler om hvor godt de ulike delene av forskningsprosessen henger sammen, for eksempel om metoden man har valgt og utvalget man har gjort er egnet og relevant for å belyse problemstillingen, og om man i det hele tatt svarer på problemstillingen ved hjelp av innsamlet datamateriale og påfølgende analyse (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204). Et grep for å styrke validiteten i en sosialkonstruktivistisk tradisjon, vil være gjennom å vurdere hvilke muligheter og begrensninger en metode har. Det vil også være viktig å gjøre rede for grunnlaget for egne fortolkninger (Gleiss & Sæther, 2021, s. 206).

I metodekapittelet har vi vist til både styrker og svakheter med intervju som metode, deriblant det at man får innblikk i hva lærere formidler og reflekterer over egen undervisningspraksis, uten at det nødvendigvis gir et innblikk i hvordan de faktisk gjør det i klasserommet. Vi har samlet inn datamateriale gjennom intervju med samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet, og utvalget er dermed relevant og egnet for å

belyse problemstillingen. Videre vil vi argumentere for at datamaterialet og påfølgende analyse og diskusjon, i lys av de teoretiske perspektivene vi har valgt, svarer på problemstillingen. Vi har også, slik vi skrev innledningsvis i metodekapittelet, prøvd å ta utgangspunkt i egne erfaringer for å reflektere over styrker og begrensninger ved forskningen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 207).

#### 4.4.3 Generalisering

Generalisering beskriver muligheten man har for å generalisere eller overføre funn fra en kontekst til en annen, og omtales tidvis som ekstern validitet. I en kvalitativ forskning vil en statistisk generalisering, som man streber etter i en kvantitativ metode, ikke være mulig. Dette fordi man baserer undersøkelsen på et nokså lite utvalg, som ikke kan sies å være representativt. I kvalitativ forskning etterstreber man det som kalles analytisk eller teoretisk generalisering. Dette kan for eksempel være å utarbeide kategorier eller typologier som kan være nyttige for andre prosjekt enn sitt eget (Gleiss & Sæther, 2021, s. 207). Vi har brukt kategorier og idealtyper utarbeidet av anerkjente folk på feltet for å kategorisere, analysere og diskutere innhentet datamaterialet.

### 4.5 Forskningsetiske prinsipper

Alle som bedriver forskning og virksomhet som får konsekvenser for andre mennesker, må underordne seg etiske prinsipper og juridiske retningslinjer. Etikk handler om en vurdering av om våre handlinger er riktige eller gale, med utgangspunkt i ulike prinsipper, regler og retningslinjer. Slike etiske prinsipper gjør seg kanskje spesielt gjeldende i samfunnsforskningen, ettersom den direkte berører enkeltmennesker og forhold mellom mennesker (Johannessen et al., 2019, s. 83). Johannessen et al. (2019) og Gleiss og Sæther (2021) viser til at Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har vedtatt forskningsetiske retningslinjer, hvor det særlig er tre typer hensyn som en forsker må tenke igjennom (s. 85; s. 43). Dette er: 1) informert samtykke, 2) konfidensialitet og anonymisering og 3) å unngå negative konsekvenser for deltakerne (Gleiss & Sæther, 2021, s. 43). Disse vil vi i påfølgende underkapittel beskrive.

#### 4.5.1 Informert samtykke

Et grunnprinsipp i all forskning er at deltaker skal gi et frivillig, informert, uttrykkelig og dokumenterbart samtykke. Både det å takke ja og det å ikke ønske å delta i prosjektet, skal være fritt for negative konsekvenser for den som blir spurt. For at et samtykke kan kalles informert, har deltakerne krav om å få informasjon om prosjektet. Dette innebærer rett til å vite hvordan data skal samles inn, hvor lenge og hvordan personopplysninger blir lagret, og hvem som har tilgang til informasjon om dem. Videre, for at samtykket skal være uttrykkelig, må deltakerne kunne gi uttrykk for at de forstår denne informasjonen, og at de vet at de har muligheten til å trekke seg underveis i prosjektet uten negative konsekvenser. Samtykket dokumenteres vanligvis med en samtykkeerklæring, som signeres av deltaker. Selv om det nok høres ut som enkle prinsipper å følge, kan det i praksis by på flere utfordringer. Dette gjelder blant annet at mange ikke helt vet hva det innebærer å delta i forskning, og at det er vanskelig å gi full informasjon om prosjektet, da for mye informasjon kan bli overveldende (Gleiss & Sæther, 2021, s. 44)

Det ble i vårt forskningsprosjekt utarbeidet en skriftlig samtykkeerklæring hvor informanter kunne gi sitt samtykke. I samtykkeerklæringen ble det også formulert hva som var formålet med prosjektet, hvordan personvern og opplysninger ivaretas og

behandles, informantens rettigheter og prosjektets tidsramme. Deler av denne informasjonen ble også gjennomgått og gjentatt både i forkant av og innledningsvis i intervjuene.

#### 4.5.2 Konfidensialitet og anonymisering

Deltakere i et forskningsprosjekt skal være sikre på at forskeren ivaretar konfidensialitet og anonymisering når data behandles. Konfidensialitet vil si at man ikke avslører informasjon om personlige forhold deltakerne har gitt. Det å ivareta fullstendig konfidensialitet er utfordrende i forskning, ettersom datamaterialet blir en del av masteroppgaven og dermed tilgjengelig for andre. Konfidensialitet innebærer derfor å begrense hvem som har tilgang til datamaterialet, og at forskningsdeltakere anonymiseres. En anonymisering innebærer at det ikke skal være mulig å identifisere personene som har deltatt i forskningsprosjektet gjennom informasjonen de har gitt (Gleiss & Sæther, 2021, s. 45).

Vi har, i tillegg til å få prosjektet godkjent av NSD, formulert spørsmål som gjør at deltakere ikke kan identifiseres eller gjengir sensitiv informasjon. Når det gjelder hvem som har tilgang til denne informasjonen, er det kun vi og veileder som har tilgang. Intervjuene har blitt tatt opp ved hjelp av lydopptaksappen "Diktafon", som er en godkjent programvare av NSD. Appen fører opptaket direkte over til et sikkert, passordbeskyttet nettskjema, hvor bare vi har tilgang. Etter endt transkribering ble lydopptakene slettet. Anonymisering kan, selv om det er et sentralt forskningsetisk prinsipp, være utfordrende, spesielt når det gjelder hvordan og i hvilken grad man skal anonymisere. Dette grunnet personene som skal lese oppgaven, og at biologisk informasjon om deltakerne kan bidra til at leseren forstår konteksten (Gleiss & Sæther, 2021, s. 186). Vi har gitt informantene kallenavnene Kine, Gro, Andrea og Vilde. Dette er et vanlig grep for å anonymisere deltakere (Gleiss & Sæther, 2021, s. 186).

#### 4.5.3 Unngå negative konsekvenser for deltakerne

Det må i forkant av og underveis i prosjektet gjøres en vurdering av hvilke negative konsekvenser deltakelse i forskningen kan ha, og at det eventuelt iverksettes tiltak for å forhindre dette, slik at ingen skal ta skade av å delta i forskningen. Dette kan for eksempel være psykiske reaksjoner og stress tilknyttet det å bli intervjuet om sårbare tema (Gleiss & Sæther, 2021, s. 45). Videre kan det oppleves som en negativ konsekvens hvis forskeren finner ut noe som kan stille deltakeren i et dårlig lys, for eksempel utilstrekkelige fagkunnskaper og lite variasjon i deltakerens undervisningspraksis, eller dårlige holdninger. Dette kan være vanskelig for en forsker å håndtere, ettersom man ikke vil komme deltakeren, som har vist forskeren tillitt ved å delta i prosjektet, til skade. Samtidig skal forskningen være kritisk og sannferdig. Dette krever da at forskeren bruker skjønn (Gleiss & Sæther, 2021, s. 46).

Vi hadde en samtale med alle informantene i forkant av intervjuene, hvor vi presiserte at vi kun var ute etter å svare på problemstillingen og høre deres egne meninger og erfaringer om temaet, og ikke var der for å vurdere eller stille oss kritiske til svarene informantene ga. Dette står også skrevet i informasjonsskrivet, hvor vi viser til masteroppgavens formål. Enkelte tematikker kan oppleves mer sårbare enn andre, men demokrati og medborgerskap anses nok ikke som noe sårbart. Vi stilte noen spørsmål som gikk på lærernes forståelse av begrepene demokrati og medborgerskap, og hvordan de har undervist i temaet. Det kan argumenteres for at det hos noen kan oppleves som en slags vurdering av deres undervisningspraksis, selv om vi var tydelig på at dette ikke

var vår hensikt. Samtidig kan det også bidra til at man reflekterer over og blir mer bevisst over egen undervisningspraksis, noe alle informantene uttrykte.



## 5 Analyse og diskusjon

Formålet med denne studien er å se på samfunnsfaglæreres demokrati- og medborgerskapsforståelse, og hvordan de underviser om temaet. Vi vil i dette kapitlet redegjøre for funn vi har gjort i datamaterialet som kan sees i lys av problemstillingen og forskningsspørsmålene. Vi har gjennomført vår analyse på to nivåer, med utgangspunkt i oppgavens forskningsspørsmål. Informantene har blitt tildelt fiktive navn, og vil videre i analyse- og diskusjonsdel bli kalt Kine, Gro, Andrea og Vilde. Først vil vi gå inn på hvilke forståelser våre informanter har om begrepene demokrati og medborgerskap. Vi vil så dreie vårt fokus over på lærernes vektlegging av læringsstrategier i utdanningen til demokratisk medborgerskap. Vi mener at todelingen er nyttig, ettersom både deres forståelse av begrepene og hvilke læringsstrategier de benytter seg av, er viktige elementer i den fagdidaktiske tilnærmingen en lærer har til demokratiopplæringen. I tillegg, er det slik Solhaug et al. (2020) viser til, behov for forskningsinnsats på både undervisningspraksis, hva som vektlegges og lærerholdninger i temaet demokrati og medborgerskap (s. 61-62).

### 5.1 Demokratiforståelser

Som nevnt i teorikapitlet er det ingen entydig definisjon på begrepet og det er mange tolkninger og perspektiver på hva et demokrati er. Demokrati er kontekstavhengig og som Solhaug (2021) skriver, endrer det seg i takt med historiske utviklinger (s. 22). Det er også viktig å presisere at informantene ikke nødvendigvis må plasseres utelukkende i en demokratiforståelse, men det kan være kjennetegn ved utsagn som gjør at vi kan si noe om hvilken demokratiforståelse de tenderer mest mot. Vi vil også poengtere at flere av sitatene vi bruker i analysen er tolket ut ifra et skole- og undervisningsperspektiv.

#### 5.1.1 Liberale oppfatninger av demokratiet

Innledningsvis i intervjuet med Kine, var hun inne på noen aspekter som kan forstås fra et liberalt perspektiv på demokrati.

Kine: (...) at vi alle er med å deltar i... Ja. Å få lov til å få være med å bestemme da. Ehh. Da er det litt sånn, spør jo, hvis vi er en klasse da. Litt sånn at flertallet bestemmer sant? Også det med valg, det kan være i klassen det og. Og.. Og vi må nå stemme på dem som skal bestemme da.

Her viser Kine til at det er viktig at alle er med og fremmer sin mening. I tillegg nevner hun at man må stemme på de som skal bestemme, noe som minner om et demokrati hvor man har konkurrerende interessegrupper som blir valgt frem på vegne av folket, som er viktig i den liberale tradisjonen (Solhaug, 2021, s. 35). Utover stemmeretten, nevner ikke Kine noe spesifikt om individuelle rettigheter og friheter, men vi tolker det hun sier som at hun er opptatt av fellesskapet ved å tenke på hva som er best for folket. Det er også flere likheter knyttet mot deltaker- og dialogdemokratisk perspektiv, som vi senere kommer inn på.

Gro vektlegger rettigheter i sin undervisning om demokrati, da hun mener at elevene har en enkel forståelse av hva det betyr og ønsker å gi elevene en større forståelse av temaet. Med utgangspunkt i hennes utsagn er det flere elementer som gjør at vi ser trekk fra det liberale perspektivet.

Gro: Jeg synes personlig at det er veldig viktig at de har forståelse av hva som skal til for å kunne være i et demokratisk samfunn. Og på, hva jeg skal si, er de mest framtrepende menneskerettighetene som ytringsfrihet for eksempel. Den



bruker vi mye energi på å ta opp til forskjellige tidspunkter da. For elevene har en veldig sann enkel forståelse av det sann at de mener stort sett alltid at det skal være begrensninger på ytringsfriheten. Sann at ingen skal bli lei seg.

Det Gro sier har likheter med hva Solhaug (2021) skriver om at egeninteresser står svært sterkt i en liberal forståelse hvor individuelle rettigheter og friheter er sentralt (s. 34). Gro forteller at elevene legger for mye begrensninger på sine egne rettigheter, da særlig i forbindelse med ytringsfriheten. Det kan komme av at mennesker stadig blir mer og mer krenket av andres ytringer og det er mye fokus på dette i samfunnet, noe barn og ungdom viser seg å være opptatt av dette. Gro uttrykker at elevene legger for mye begrensninger på ytringsfriheten og ønsker at elevene skal få en god forståelse på hvor grensen går mellom hva som er ytring og hva som er krenkende.

Vilde forteller litt av det samme som Kine gjorde, men trekker det litt videre inn mot rettigheter, som blant annet ytringsfrihet og trosfrihet.

Vilde: Nei, altså demokrati er jo ehh, hvis du tenker på det at alle bidrar, det at alle har mulighet til å stille til valg og, velge sine representanter. Samme rettigheter. Jeg legger mye av rettighetene inn i det, både ytringsfrihet og trosfrihet og alt det som går på menneskerettigheter på en måte. Så det, når jeg hvertfall underviser om det, så har jeg selvfølgelig fokus på selve begrepet [demokrati], men også alt som kommer med det. Både av positive og litt utfordrende sider.

Vilde: Nei altså det som kan være utfordrende er jo for eksempel ytringsfrihet, og åpenhet med det. Hvor langt kan du faktisk uttrykke alt det du mener? Og hvor går grensen da? Og det er noe som man må lære elevene, men selvfølgelig alt det positive som kommer også. Alle de rettighetene man har i forhold til et diktatur for eksempel.

Av det første sitatet til Vilde ovenfor, ser vi at hun er opptatt av likhet og at alle har like muligheter til å bidra på bakgrunn av de samme rettighetene. Dette er ikke nødvendigvis noe ekstraordinært ved den liberale tanken, men mer generelt en grunnide i demokratiske land. Med andre ord kan utsagn om likhet og rettferdighet tilhøre alle de demokratiske perspektivene. De nevnte sitatene til Vilde, kan ses i lys av den liberale tradisjonen, hvor individuelle friheter står sentralt (Solhaug, 2021, s. 34). Vilde forteller at hun legger mye vekt på rettigheter, slik som ytrings- og trosfrihet. Å arbeide med rettigheter er viktig for å la elevene oppleve at de har mulighet til å bruke rettighetene til å skape endringer. Eksempelvis gjennom å ta del i interessegrupper som kan være kirkelige, kulturelle eller etniske organisasjoner (Solhaug, 2021, s. 36).

Andrea forteller at hun er opptatt av at man har en forståelse av hva demokrati er, hva det er bygget på og hvordan man kan ta del i det.

Andrea: Demokrati, det handler litt om forståelse og samfunnssystem. Ehhh hvordan et samfunn er bygget opp ehhh. Ehh og tenker jo fort sann ehh valg, politisk system, maktfordelingsprinsipp. Liksom om demokratiet da. Men jeg tenker jo at det har jo en større betydning i faget etter hvert. (...) Kommer inn på det her med inkludering, menneskerettigheter og litt forståelse av hvilke muligheter du har som borger da.

Andrea nevner muligheter til å delta som en viktig del av demokratiet. Å delta i demokratiet og i politikken gjøres gjerne gjennom interessegrupper hvor mennesker

med like meninger sammen kan ta del for å skape endringer. Som Solhaug (2021) skriver, kan man bli med i politiske organisasjoner for å påvirke (s. 36). Andrea er innom dette i intervjuet, hvor hun legger til at folk var mye mer aktive i politikken før, og nevner at "(...) jeg har jo vokst opp selv på 80-90-tallet og da var vi ganske politisk, det var ganske vanlig å være politisk aktiv", og viser til eksempler som Natur og Ungdom og Nei til atomvåpen. Hun stiller seg forundrende til hvorfor man var mer politisk aktiv før, da tilgangen til informasjon er så enorm i dag. Det vi tolker ut ifra dette er at hun er opptatt av å være aktiv i det politiske, og hun viser også til et eksempel med en elev som har gjort dette og er del av en interessegruppe.

### 5.1.2 Deltakerdemokratiet

En mer motstridende demokratiforståelse til den liberale, er deltakerdemokratiet. Her går man i større grad ut av sin private sfære og løser konflikter gjennom solidaritet og fellesskap (Solhaug, 2021, s. 37). Kine forteller følgende:

Kine: Også er det jo det og, vi har jo mye demokrati i klassen og sånn og. Og delta der, også er det jo litt sånn, elevene kan jo reagere på at vi noen ganger er litt rask til å .. ehh.. Høre på dem som roper høyest. Så blir ikke alle hørt. Så det er litt viktig at vi ikke gjør, hvertfall ikke alltid da. Men kanskje er nå realiteten sånn at det er litt sånn i samfunnet da, og at dem som roper høyest og er ute der og får frem meningene sine, det skjer at, det virker da. I mange tilfeller. Skriver du et debattinnlegg, sant, så kan det få.. Ehh gjøre at folk, at det skjer noe med saken. Sånn at man kan jo se det og at det virker, men at det ikke alltid bør være sånn heller. Også sånn som nå så må vi sørge for at alle blir hørt og få frem alle meninger, hvertfall i viktige saker.

Her forteller Kine om viktigheten av å delta, og særlig gjennom at elever får opplevelsen av at det å aktivt gjøre noe fungerer. Slik Lenz (2020) skriver, får folket økt tillit til systemet og samfunnsmodellen ved å få gehør på innspill man kommer med (s. 28). En viktig faktor i et deltakerdemokratisk perspektiv er at folket tar det ansvaret og tør å ytre seg og ikke belager seg på at andre gjør det. Sitatet kan også ses i et dialogdemokratisk perspektiv, noe vi kommer tilbake til i neste delkapittel. Andrea kommer også inn på det med at å kunne debattere og ytre sine meninger er en viktig ferdighet elevene skal ta med seg videre i deres demokratiske liv:

Andrea: (...) har lært dem å skrive, for jeg er norsklærer i tillegg, så vi kjører en del tverrfaglig. Det her med å skrive en drøftingsartikkel, det her med å skrive en debattartikkel. Det her med å ytre seg i forskjellige settinger. Ehh og det tror jeg det er noen i 10. som de tenker er noe vi gjør i timen. "Det er ikke noe jeg skal gjøre i mitt virkelige liv". Men det er jo det som på en måte er målet.

Andrea forteller i intervjuet at hun er interessert i at elevene skal kunne ytre sine meninger og være aktive i samfunnet etter at de er ferdig på skolen. Det er i samsvar med ett av samfunnsfagets overordnede mål, hvor elevene skal bli deltakende, engasjerte og kritisk tenkende medborgere (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2). Der forteller hun om et problem hun ser i skolen, at elever ikke helt ser sammenhengen med å øve seg på å skrive innlegg og være aktiv. Det kan ikke forventes at alle skal være aktive og delta i samfunnet på en mesterlig måte, men de skal få et opplæringstilbud som legger til rette for at de har mulighet og er i stand til å gjøre det.

Kine forteller også at hun "(...) synes det er viktig at dem er deltakende i demokratiet. Og medborgerskapet", og legger til at det dermed er viktig "(...) å sette seg litt inn i det

[demokratiet] og gjøre seg opp en mening". Her ser vi også at Kine igjen er opptatt av å være deltakende. I tillegg nevner hun det med å ta stilling til, og forstå seg på samfunnet og demokratiet og deretter kunne gjøre seg opp en mening. Det er også et viktig prinsipp, i verste fall kan det være en negativ side ved deltakerdemokratisk forståelse da direkte demokratisk deltakelse avhenger av å ha god innsikt og kunnskap for å være med å ta gode beslutninger i komplekse moderne samfunnsspørsmål (Lenz, 2021, s. 24). Et eksempel på dette kan være folkeavstemningene om EU-medlemskap i 1972 og 1994.

Med utgangspunkt i følgende sitat, kan man se at Vilde også har en demokratiforståelse som kan ses i et deltakerdemokratisk perspektiv: "(...) altså vi er jo et fellesskap. Den individualismen og sånn "nei, jeg tenker jo bare på meg" (...)". Vi tolker av dette at fellesskapets interesser er noe Vilde mener kommer før egeninteresser. Egeninteresser er noe som prioriteres i den liberale forståelsen hvor personlige og samfunnsmessige valg gjøres på bakgrunn av hva som er best for individet (Solhaug, 2021, s. 35). I motsetning til dette, er Vilde opptatt av å tenke på fellesskapet og en følelse av å være del av noe, sammen.

### 5.1.3 Dialogdemokratiet

I arbeid med koding og analysering viser alle informantene tegn til at ferdigheter innen diskusjon og argumentasjon er en viktig del av opplæringen. I et dialogdemokratisk perspektiv nevner Solhaug (2021) at argumentasjon er viktig, og i mange tilfeller kan favorisere de som er sterke verbalt (s. 39). I sitatet nedenfor ser vi i siste delen at Kine er bevisst på at det kan være vanskelig å få frem alle elevene sine meninger, da man gjerne hører de som roper høyest.

Kine: Men kanskje er nå realiteten sånn at det er litt sånn i samfunnet da, og at dem som roper høyest og er ute der og får frem meningene sine, det skjer at, det virker da. I mange tilfeller. Skriver du et debattinnlegg, sant, så kan det få.. Ehh gjøre at folk, at det skjer noe med saken. Sånn at man kan jo se det og at det virker, men at det ikke alltid bør være sånn heller. Også sånn som nå så må vi sørge for at alle blir hørt og få frem alle meninger, hvertfall i viktige saker.

Det Kine forteller her kan ses i et dialogdemokratisk perspektiv da hun sier at man må sørge for å få frem alle meninger. Dialogdemokratiet har som nevnt røtter fra det antikke Athen hvor folket i fellesskap delibererte for å komme frem til gode beslutninger for borgerne. Som Solhaug (2021) skriver, er Habermas opptatt av at mindretallet skulle bli tatt hensyn til i avstemninger og valg (s. 38). Det Kine forteller, kan tolkes dit at hun er opptatt av å gi elever følelsen av å bli hørt og tatt hensyn til. Hun snakker om at det er fort gjort å vektlegge meningene til de som roper høyest, men det er noe hun er bevisst på og prøver å følge opp. Vi får inntrykk av at Kine ønsker en rettferdig og lik behandling av elevene. Det er i tråd med det som vektlegges i Dewey sin filosofi, hvor alle involverte skal være en del av beslutninger som angår dem (Dewey, 1938, her gjengitt i Solhaug, 2021, s. 38).

Gro nevner i den forbindelse at "(...) når vi har debatt (...) får de veldig sjelden bestemme, ehh, framføre sitt eget synspunkt da. De blir tildelt en for og imot rolle". I et dialogdemokratisk perspektiv er dette svært viktig for å komme til enighet i større fellesskap (Habermas, 1995, her gjengitt i Solhaug, 2021, s. 38). Solhaug (2021) skriver også at argumentasjonen gjerne blir favorisert for de som er sterke verbalt (s. 39), noe som underbygger viktigheten av å jobbe med dette i skolen. Man kan også tenke seg at mennesker som anser seg selv som sterke verbalt, har større sannsynlighet for å ytre

seg, da de har bedre forutsetninger for å stå i en vanskelig situasjon. Ved å ikke la elevene fremføre sitt eget synspunkt, kan man trolig oppleve at klasseromsdiskusjoner eller debatter gir elevene motivasjon til å tørre å ytre seg. Samtidig er det en god øvelse i å forstå seg på andre perspektiver og meninger.

#### 5.1.4 Kort oppsummering

Så langt har vi sett på lærernes demokratiforståelser og vi vil nå oppsummere innholdet i korte trekk. Vi kan innledningsvis oppsummere med at alle informantene er opptatt av å bruke stemmeretten i forbindelse med valg, og gir uttrykk for at dette er det viktigste. Det er ikke nødvendigvis noe som er særskilt i en av de demokratiforståelsene, men med utgangspunkt i at liberale sin deltakelse hovedsakelig skjer ved bruk stemmerett og valgdeltakelse, kan man argumentere for at det kan passe inn i dette perspektivet. Vi ser et fellestrekk blant lærerne ved at de er opptatt av å la elevene ytre sine meninger og la alle bli hørt, noe som kan ses i et dialogdemokratisk perspektiv. Elevene får til tider ytre sine meninger gjennom samtaler om hvordan de vil jobbe med tema og ulike vurderingsformer i fag. Dialogdemokratisk forståelse gjør seg veldig gjeldende i skoledemokrati da det er lettere å la en klasse ytre seg, sammenlignet med et lands befolkning. Man kan derfor oppleve at lærerne har en slik demokratiforståelse i skolen, men det er ikke nødvendigvis et slikt demokratiperspektiv de har ellers i samfunnet.

Vi ser likheter mellom Gro, Andrea og Vilde i forbindelse med utsagn om rettigheter og friheter. Det er likevel Gro vi opplever tenderer mest mot det liberale perspektivet. Gro opplever vi som svært opptatt av rettigheter som ytringsfrihet, samt å gjøre elevene mer bevisst på sine friheter. Vilde forteller også mye interessant rundt rettigheter og friheter, men vi opplever at hun i større grad har et fokus på solidaritet og fellesskap, som trekkes i retning av deltakerdemokratisk tenkning. Til dels de samme oppfatningene får vi av Andrea også, som ønsker å fremme elever som kan være aktiv og deltakende etter at de er ferdig på skolen. Kine på sin side nevner ikke eksplisitt rettigheter, uten at man trenger å legge for mye i det. Ut ifra hennes intervju ser vi at hun vektlegger deltakelse og det å ta i et tak for samfunnet. På grunnlag av dette, kan vi oppsummere med at informantene har trekk ved deltakerdemokratisk perspektiv, med litt ulikt innslag av liberalt syn. Vi ser også at funnene vi har gjort er nokså likt med hva Solhaug (2021) skriver om det norske samfunnet, hvor samfunnet bærer preg av deltakerdemokratisk tenkning, men individualisme som er inspirert av nyliberalisme er også å kjenne igjen (s. 37).

## 5.2 Medborgerskapsforståelser

Slik Westheimer og Kahne (2004) sier, som også ble påpekt i teorikapitlet, bygger ikke medborgerskapsidealene på hverandre eller er gjensidig utelukkende (s. 241). Det kan med andre ord være vanskelig å kategorisere en lærers syn fullt og helt inn i ett av disse idealene. Vi valgte likevel å gjøre dette, ved hjelp av å analysere lærernes utsagn og se de opp mot hverandre i en helhet, for å se hvilke av medborgerskapsidealene lærerne tenderer mest mot.

### 5.2.1 Den deltakende medborger

Kine, Andrea og Vilde har en medborgerskapsforståelse som tenderer mot den deltakende medborger. Den deltakende medborgeren er, som beskrevet i teorikapitlet, blant annet en borger som aktivt deltar i borgerlige aktiviteter og det sosiale livet på lokalt og nasjonalt nivå (Westheimer & Kahne, 2004, s. 241). Dette kommer hos Kine

fram der hvor hun beskriver hva en god medborger er for henne. Her legger hun vekt på aktiv deltakelse:

Kine: Det synes jeg er en som er en aktiv deltaker i medborgerskapet. Det kan være ja... Å bidra, det kan være dugnader, hjelpe til med... Hvis man har unger som er med på noe, så synes jeg det er naturlig at man er med og hjelper til på sånne ting. Ehh ja... Ikke bare sitte hjemme da, men ut å delta litt i samfunnet.

Andrea vektlegger også det med aktiv deltakelse, og sier at "(...) vi ønsker jo at de og skal bli aktive samfunnsborgere, at de har en mestringsfølelse og at min stemme betyr noe". Også når hun beskriver hvordan hun forstår medborgerskapsbegrepet, har hun fokus på det med å være en aktiv deltaker i samfunnet.

Andrea: Ehh også medborgerskap da. Det er jo litt det her med å være deltaker i samfunnet, være medborger. Kommer litt inn på det her med inkludering, menneskerettigheter og litt forståelse av hvilke muligheter du har som medborger da. Og at du har en vilje til å ta den muligheten da.

I sitatet nevnt over, sier Andrea at hun i undervisningen vektlegger å gi elevene et innblikk i hvilke muligheter man har som medborger, samt noen sentrale verdier og rettigheter i samfunnet. Man kan argumentere for at dette er en del av det å vite hvordan organisasjoner og myndigheter i samfunnet er satt sammen og fungerer, noe som er sentralt i et utdanningsprogram rettet mot å utdanne den deltakende medborgeren (Westheimer & Kahne, 2004, s. 242). Dette fordi det å vite hvilke muligheter, verdier og rettigheter man har kan være sentralt for å kunne delta. Andrea gjentar dette i følgende sitat, og legger til at hun også prioriterer hvordan man kan bidra og hvilket ansvar man har ovenfor andre:

Andrea: Men for å være en god medborger så må du jo ha ehh... forståelse i bunn til hvordan du kan bidra og, og hvilke muligheter du har. Men så trenger man jo litt det her perspektivet i å se ehh... hele livssystemet, hvordan det fungerer det her med hvordan andre har det. Hvilket ansvar har jeg ovenfor andre. (...) kommer inn på det her med bærekraft, fattigdom, ehh... ja.

Også der hvor det gjelder å undervise om hvordan organisasjoner og myndigheter i samfunnet er satt sammen og fungerer, viser Kine og Andrea noen likhetstrekk. Det samme gjelder Vilde. Kine understreker i følgende sitat at hun "(...) synes det er viktig at dem er deltakende i demokratiet. Og medborgerskapet", og legger til at det dermed er viktig "(...) å sette seg litt inn i det [demokratiet] og gjøre seg opp en mening". Det å sette seg inn i demokratiet kan blant annet innebære at man blant annet lærer litt om hvordan det er satt sammen og fungerer, og dermed kan sees i sammenheng med et utdanningsprogram rettet mot den deltakende medborger. Vilde sier i følgende sitat at hun, for å undervise i hvordan samfunnet fungerer, bruker skolen som en parallell for å gjøre overgangen lettere.

Vilde: Tanken min er at skolen er et lite samfunn, som har sine regler og sine plikter, og sine rettigheter da er på en måte det at vi lærer dem å være i det lille samfunnet vi har her på skolen. Da forbereder vi dem på det store samfunnet utenom.

Det er samtidig litt variasjon i hva de prioriterer i undervisningen om hvordan organisasjoner og myndigheter i samfunnet er satt sammen og fungerer. Dette gjelder blant annet der hvor Andrea og Vilde i sin undervisning i større grad vektlegger hvilke

muligheter, rettigheter og plikter man har som medborger og i samfunnet. Her orienterer Kine det mer rundt hvordan demokratiske prosesser fungerer. Samtidig har Andrea et større fokus på hvilket ansvar man har for andre og hvordan man kan bidra til å hjelpe andre. Dette kan minne om en frivillig og veldedig tankegang for å hjelpe folk i nød. Denne tankegangen er også en sentral del av å det å utdanne en deltakende medborger, hvor man vektlegger det kollektive arbeidet rettet mot samfunnsproblemer og samfunnslivet (Westheimer & Kahne, 2004, s. 242). Vilde har også noe som kan minne om denne fellesskapsbaserte og veldedige tankegangen, som man kan se der hvor hun beskriver hva en god medborger er for henne:

Vilde: Det må jo være [en som] på en måte er engasjert, ikke nødvendigvis politisk engasjert, men engasjert for andre... altså vi er jo et fellesskap. Den individualismen (...) skaper ikke nødvendigvis en god medborger. Du må tenke på at samfunnet skal fungere, og da må du være engasjert på det som er kritisk i samfunnet. Tenke på klimakrise, fattigdom og alle sånne ting, som vi må ja... Og tenke at du ikke er alene da. Da er det litt hvordan man oppfører seg mot andre, og respekt ikke minst.

Her legger Vilde vekt på hvordan man som person står i relasjon til andre mennesker i en fellesskapstankegang, og at man som medborger skal bry seg om og engasjere seg i det som berører andre mennesker og samfunnet man er en del av. Hun mener også at man må finne ut av "(...) dine sterke og svake sider og sånn. Og utvide det til hvem du er med andre. Og det, da er det hvem du er i et demokrati, og hvordan du tar vare på det også". Her kommer Vilde inn på hvordan en aktiv deltakelse ovenfor andre mennesker er en viktig del av det å ta vare på demokratiet. Andrea nevner også at en aktiv deltakelse er viktig for å opprettholde et demokrati, når hun beskriver hvilke kunnskaper og ferdigheter hun ønsker at hennes elever skal ta med seg fra hennes undervisning:

Andrea: (...) den kunnskapen som jeg ønsker da, det er at de skal sitte igjen med kunnskap som gjør at de, som borgere (...) skal ha kunnskap som vil opprettholde et demokrati. Og da for å opprettholde et demokrati så må du jo være en aktiv medborger.

Man ser her at både Andrea og Vilde understreker nokså tydelig hvor viktig det er for dem å utdanne deltakende medborgere, ettersom de legger vekt på hvordan en aktiv deltakelse er viktig for å opprettholde et demokrati.

Kine gjentar at det i hennes undervisning og tilnærming til klasserommet, er viktig å prioritere og være bevisst hvordan demokratiske prosesser fungerer, der hvor hun forteller om noen av ferdighetene hun ønsker å gi elevene i demokrati- og medborgerskapsutdanningen. Her viser hun til et eksempel fra klasserommet, og sier at de som roper høyest i størst grad blir hørt:

Kine: (...) vi har jo mye demokrati i klassen og sånn og. Og delta der (...) elevene kan jo reagere på at vi noen ganger er litt rask til å høre på dem som roper høyest. Så blir ikke alle hørt. Så det er litt viktig at vi ikke gjør, hvertfall ikke alltid. Men kanskje er realiteten sånn at det er litt sånn i samfunnet da, at dem som roper høyest og er ute der og får frem meningene sine. Skriver du et debattinnlegg, sant, så kan det få.. ehh gjøre at folk, at det skjer noe med saken. Sånn at man kan jo se at det virker (...). Også sånn som nå så må vi sørge for at alle blir hørt og få frem alle meninger, hvertfall i viktige saker.

Kine er her bevisst på hvordan samfunnet fungerer demokratisk, blant annet ved at man ikke får gjennomslag for noe hvis man ikke aktivt deltar. Hun oppmuntrer dermed elevene implisitt, blant annet ved å vise til nytten av det å kunne skrive debattinnlegg, til en aktiv deltakelse for å få frem sine meninger. Dette kan man også hevde er i tråd med den deltakende medborgeren. Samtidig viser hun en forståelse for at samme praksis i klasserommet ikke nødvendigvis er gunstig, ettersom hun har et ønske om at alle sine meninger skal bli hørt. Likevel, tolker vi det som at hun prøver å få elevene til å forstå at man noen ganger må akseptere at deres mening ikke alltid kan tas hensyn til, blant annet ved at hun viser til at samfunnet er sånn. Nettopp det med å akseptere hvordan samfunnet fungerer demokratisk er viktig for Kine i hennes medborgerskapsutdanning, noe hun kommer inn på i følgende sitat:

Kine: (...) det å lære seg å akseptere når flertallet har bestemt noe. (...) Trenger ikke være enig i hvordan alt foregår, men syntes at hvis det er gjort en demokratisk prosess på det [beslutningen] så må man si seg enig. Og ikke bli statsborger sånn som ikke stemmer ved valg også skal sitte og klage og sitte og protestere. Gjøre sin del, ta.. Ja. Eller gjøre det en kan da.

Man kan videre argumentere for at det å akseptere at flertallet har bestemt noe, når det er gjennomgått en demokratisk prosess, også er en del av det å forstå hvordan organisasjoner i samfunnet og myndigheter er satt sammen og fungerer. Videre kan det å lære seg å akseptere flertallets beslutninger være en forutsetning for å dannes til å kunne delta i borgerlige aktiviteter og det sosiale liv, slik Westheimer og Kahne (2004) skriver (s. 241).

### 5.2.2 Den rettferdighetsorienterte medborger

Gro har, i motsetning til de tre andre informantene, en medborgerskapsforståelse som tenderer mest mot den rettferdighetsorienterte medborgeren. Som vi også nevnte i teorikapitlet er det flere fellestrekk mellom den deltakende og den rettferdighetsorienterte medborgeren, så det å kategorisere lærere inn mot en av disse kan by på utfordringer. Idealtypen kjennetegnes av en medborger som søker sosial rettferdighet, og evner å stille seg kritisk og analyserende til samspillet mellom sosiale, økonomiske og politiske krefter. Nettopp det å stille seg kritisk til ulike sosiale utfordringer og urett, er en av de tingene som skiller den rettferdighetsorienterte medborgeren fra den deltakende medborgeren. Det blir i et utdanningsprogram rettet mot den rettferdighetsorienterte medborger derfor viktig at elevene utvikler ferdigheter, evner og kunnskaper til å gjøre dette, samt for å kunne handle basert på det man finner ut for å bidra til forandring (Westheimer & Kahne, 2004, s. 242).

Gro beskrev at elevene for henne er på vei til å bli gode medborgere "(...) når de lar seg hisse opp av ett eller annet i samfunnet". I forbindelse med dette viser hun til eksempler som fattigdomsproblematikk, kleskoder i kvinneidrett og forskjellsbehandling. Videre sier hun at det å se "(...) at det faktisk hjelper å engasjere seg (...) må liksom være det ultimate målet". Vi ser her at Gro, i likhet med Andrea og Vilde, vektlegger samfunnsmessige utfordringer, slik som fattigdom og klimakrise. Det er likevel litt variasjon i lærernes tilnærming til hvordan man skal arbeide med slike utfordringer. Der hvor Andrea og Vilde har en frivillig, fellesskapsbasert og veldedig tilnærming til hvordan man kan løse slike utfordringer, er Gro mer opptatt av hvordan man kan engasjere seg i ulike saker, og forbedre de.

Dette fokuset på engasjement kommer også til uttrykk der hvor hun beskriver hva hun ønsker å utvikle hos elevene, hvor hun sier: "Ja da tenker jeg at man må prøve å lære

dem opp litt til å engasjere seg. Engasjere seg mot urett i samfunnet for eksempel". Å engasjere seg kan på sett og vis forstås noenlunde likt som det å delta, og dermed kunne dette sitatet like godt tilhørt en lærer som ønsker å utdanne en deltakende medborger. Men, hvis man ser overnevnte sitat i relasjon til det at Gro aktivt prøver å hjelpe elevene til og se "(...) hva de som enkeltmennesker kan gjøre for å engasjere seg i den saken eller forbedre den. Hjelpe situasjonen", så styrker det vår oppfatning av at hun prøver å utdanne den rettferdighetsorienterte medborgeren. Dette fordi hun prøver å utvikle ferdigheter, evner og kunnskaper hos elevene, som de trenger både for å engasjere seg og for å bidra til forandring, slik Westheimer og Kahne (2004) sier er viktig hos de som vil utdanne den rettferdighetsorienterte medborgeren (s. 242).

Gro viser til et konkret eksempel der hvor elevenes engasjement bidro til en forandring. Klassen hennes gjennomførte et prosjekt, kalt skriv for liv, med Amnesty hvor en person var blitt urettferdig dømt til døden og senere benådet ved hjelp av Amnesty og elevenes engasjement. Her har elevene, gjennom det de har lært om å engasjere seg og hva de kan gjøre for andre, bidratt til forandring.

### 5.2.3 Kort oppsummering

Vi vil nå kort oppsummere hvilke medborgerskapsideal våre informanter tenderer mot. Her kom vi etter hvert fram til at Kine, Andrea og Vilde tenderte mot den samme medborgerskapsforståelsen, den deltakende medborgeren. Et interessant poeng vi vil bemerke, er at de likevel hadde litt ulike fokusområder. Westheimer & Kahne (2004) skriver at det i undervisningsprogram som forsøker å utdanne den deltakende medborger, er sentralt å undervise i hvordan organisasjoner og myndigheter i samfunnet er satt sammen og fungerer (s. 242). Vi fant i analysen ut at alle de tre informantene prioriterte dette i sin undervisning, men med litt variasjon når det gjelder innhold. Andrea og Vilde la mer vekt på hvilke rettigheter, muligheter og plikter man har som medborger og i samfunnet, mens Kine gikk mer spesifikt inn på hvordan demokratiske prosesser fungerte.

Gro sin medborgerskapsforståelse tenderte på sin side mot den rettferdighetsorienterte medborgeren, noe som gjorde at hun skilte seg litt ut fra de tre andre informantene som tenderte mot den deltakende medborgeren. Det er likevel, slik vi bemerket både i teorigapitlet og i analysen, flere likhetstrekk mellom disse medborgerskapsidealene, noe som kan gjøre det litt utfordrende å skille disse fra hverandre (Westheimer & Kahne, 2004, s. 242). Det som for oss ble avgjørende for hvorfor vi plasserte Gro hvor vi gjorde, er fordi vi mener hun ikke hadde like mye vekt på veldedig arbeid og fellesskapstankegang som de andre informantene, men heller hvordan hun kunne utdanne elever med ferdigheter til å kunne engasjere seg og bidra til endring. Dette er i tråd med den rettferdighetsorienterte medborgeren.

I neste kapittel vil vi bevege oss over til det andre nivået i todelingen av oppgaven, som omhandler hvilke læringsstrategier samfunnsfaglærerne benytter i sitt arbeid med demokrati og medborgerskap.

## 5.3 Læringsstrategier

Vi vil nå komme inn på læringsstrategiene om, for og gjennom demokrati. Slik det kommer frem av Stray (2012), bygger dimensjonene på hverandre og skisserer en prosess fra teoretisk læring om demokratiet, til utøvelse i praksis (s. 22). Det vil dermed være viktig å benytte alle læringsstrategiene i opplæringen. Menneskerettigheter vil være en vesentlig del da elever skal ha forståelse for sammenhengen mellom demokrati



og sentrale menneskerettigheter (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 14). I tillegg er også det historiske aspektet viktig, ved å ha kunnskaper om demokratiets forutsetninger og fremvekst og det å lære av historien (Kvande & Naastad, 2020, s. 120-122). Det historiske aspektet og de viktige kunnskapene nevnt over, får man også lært om ved et besøk til ulike alternative læringsarenaer. For å understreke betydningen slike læringsarenaer har i skolesammenheng, kan vi vise til at staten setter av mye penger til blant annet freds- og menneskerettighetssentre med fokus på en slik opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 21). Samtidig viser statistikk at over 26 000 elever i 2016 besøkte slike læringsarenaer, for eksempel Falstadsenteret og Det Europeiske Wergelandsenteret,

### 5.3.1 Læring om demokrati

I skolen har kunnskap om demokrati hovedsakelig dreid seg om oppbyggingen av det representative politiske systemet og det å stemme ved valg. De siste tiårene har det endret seg da læring om demokratiet har en bredere betydning som skal gi elevene kunnskaper som gjør de i stand til å tenke mer kritisk, reflektere og ha mulighetene til å delta i demokratiske aspekter ved samfunnet. Det innebærer blant annet å ta stilling til grunnleggende politiske fenomener, temaer og konflikter (Lenz, 2020, s. 41-42).

I forbindelse med hvilke kunnskaper Kine opplever som viktig i demokrati- og medborgerskapsopplæringen fortalte hun følgende: "Nei de må nå i hvertfall først og fremst vite hva det [demokratiet] er". Videre i intervjuet understreker Kine nytten av å starte med læring om demokratiet ved flere anledninger, før man beveger seg over på andre læringsstrategier. Kine sier: "Noe må man kanskje ha undervisning på" og at "(...) undervisning er for å få den kunnskapen i bunn", og understreker at "Jeg tror at om man ikke har kunnskapene, blir det vanskeligere å argumentere". Kine mener, i likhet med Stray og Lenz, at kunnskap gir et grunnlag for å videre kunne utvikle sin demokratiske kompetanse. Som nevnt er kunnskapstilegnelsen viktig for å gjøre elevene til informerte borgere (Stray, 2012, s. 22). Kine nevner også det å lære om motsetningsforhold av demokrati som viktig: "Vi har jo hatt om politikk da. Så da har vi hatt om demokrati og ehh (...) også snakket litt om tema og sånn der det ikke er demokrati". Å lære om motsetninger kan argumenteres for legger til rette for en større forståelse av fenomenet, da det gir elevene flere perspektiver.

Ved spørsmål om Andrea har hatt undervisning om temaet demokrati og medborgerskap, forteller hun om blant annet undervisning ved valg. "For det første så tenker man jo denne undervisningen om demokrati. Det er jo det letteste vi gjør, da holder vi på med valg, politiske parti og sånn. Det er egentlig ganske enkelt". I intervjuet trekker hun også inn politisk system og maktfordelingsprinsipp og stemmerett som viktig å ha kunnskaper om. Andrea gir uttrykk for det samme som kommer frem av Lenz (2020), hvor hun vektlegger kunnskaper innenfor det demokratiske systemet, institusjoner, demokratiske prosesser, deltakelsesformer, samt kunnskaper om politikk (s. 42). I tillegg til at hun selv opplever læring om demokratiet som det enkleste hun gjør i demokratiundervisningen, forteller hun også at hun ser at elevene tar dette veldig fort: "Det lærer de fort og greit, og det blir jo på en måte å gjengi kunnskap". Det gis uttrykk for at Andrea opplever kunnskap om demokratiet som lite problematisk og at man derfra må jobbe med temaet med andre arbeidsmetoder for at elevene skal få en helhetlig opplæring på temaet.

Vilde forteller at hun "(...) selvfølgelig har fokus på selve begrepet, men også alt som kommer med det. Både av positive og litt utfordrende, for eksempel". På lik linje med

Andrea, trekker Vilde inn valg og politikk som viktige temaer å jobbe med ved demokrati- og medborgerskapsopplæringen:

Vilde: I fjor hadde jeg jo om valget. Det startet jo på høsten, så da var det perfekt timing. Ehh, så jeg startet rett og slett med begrepsforklaring. Hva er demokrati? Hva er diktatur? Så snakket vi om oligarki. Så gikk vi videre på sånn utvikling fra gamle Hellas til nå. Ehh, og så i begynnelsen så vi litt på politiske parti, partiprogram og sånn.

Det kommer tydelig frem at Vilde er interessert i å gi elevene forståelser av begreper, det kan på mange måter fungere som knagger til videre læring. Det er i likhet med hva Lenz (2020) skriver om viktigheten av å ha forståelse for begreper. Vi opplever at Vilde, i tråd med Lenz, vektlegger kritisk forståelse (s. 42) da hun ikke bare er opptatt av hva demokrati er, men i likhet med Kine, ser også på motsetningsforhold som kan gi elevene et større perspektiv på teamet. Vilde forteller at "(...) jeg tror det hjalp å hvertfall starte med teori da. Og begrep og forståelse for, ja, hva er det egentlig i et demokrati, ja. Diskuterte litt det, i starten", og at hun ser på det å "(...) vite akkurat hva det [demokratiet] handler om" er viktige kunnskaper å ha i videre arbeid med demokrati.

Gro er i sin undervisning interessert i å legge til rette for at elevene skal lære om demokratiske prosesser i samfunnet og historieaspektet. Innledningsvis i intervjuet forteller Gro at "(...) elevene må lære om alle de demokratiske prosessene i samfunnet". Det er tydelige trekk ved alle informantene om at det vil være nyttig å ha kunnskaper og en felles forståelse av demokrati i bunn, før man tar temaet videre.

Gro trekker inn den franske og den amerikanske revolusjonen som viktige og knytter det opp mot demokrati og medborgerskapsopplæringen: "Når vi har lært om den franske og den amerikanske revolusjonen i 8.-klasse så skal de jo ha fått en viss oppfatning av (...) hvorfor det ble revolusjon og hva de ønsket og hva de fikk etterpå". Det legger til rette for læring om demokratiets historie (Stray, 2012, s. 21). Gro fortalte at hun prioriterer demokratiets historie og dets utvikling først:

Gro: Starter med Hellas og så går man videre til Magna Carta og alt mulig sånn (...) Men de [lærebøkene] drar det [Magna Carta] ikke videre liksom. Sånn at jeg prøver å gjøre det å. Vise hvordan all den her utviklingen, for det er så opplagt det der med demokrati i det gamle Hellas. Det er lett å se at, ja men sånn er det i dag og.

Almlid og Reitan (2021) vektlegger i den genetiske tankeoperasjonen det å se historiske hendelser gjennom langsiktige og kortsiktige perspektiv og se på årsaks- og virkningsforhold (s. 191). I likhet med Almlid og Reitan opplever vi at Gro også er opptatt av dette da hun poengterer at lærebøkene ikke tar hendelsene videre, særlig Magna Carta blir påpekt. Da tar hun i større grad ansvaret i egne hender og sørger for at elevene får en forståelse av viktigheten med Magna Carta og utviklingstrekkene som fortsatt er relevant i dag.

De grunnleggende kunnskapene og forståelsene gir også Kine uttrykk for gjennom et historisk perspektiv. Det viser hun når hun nevner at det er viktig "(...) å kjenne til historien". Videre forteller hun om hvordan et land har kjempet for å få demokrati:

Kine: Historien et land har kjempet frem for å få et demokrati, det... For vi har jo vært innpå det med den franske revolusjonen og den amerikanske revolusjonen og... Ja det var nå for å få demokrati og det å få medbe... medbestemmelse.

Som nevnt har historiefaget en stor rolle i demokratiopplæringen da det legges vekt på prosesser og utvikling frem mot demokrati (Kvande & Naastad, 2020, s. 199). Kine har i sin undervisning arbeidet med demokrati og medborgerskap i et historisk perspektiv, gjennom de nevnte revolusjonene. Det kan ses i sammenheng med hva Almlid og Reitan (2021) omtaler som genetisk tankeoperasjon. Det tas utgangspunkt i en hendelse, begivenhet eller situasjon (s 191), som i dette tilfellet er revolusjonene.

Når vi i intervjuet spurte Vilde om bruken av lærebøker i samfunnsfag, kunne hun fortelle at "Boka brukte jeg veldig lite egentlig. Ehh... bare den biten med historisk utvikling av demokrati", og begrunnet det med at bøkene de hadde var utdaterte, men likevel gjorde nytten når det gjaldt den historiske utviklingen av demokrati. Dette fordi "(...) den [historien] er jo skrevet, den har vært sånn og forandres ikke (...)". Vilde er også innom bruk av historie i demokratiopplæringen og hennes utsagn kan knyttes til genetisk tankeoperasjon, som kan innebære å se på en hendelse og hvilke utviklinger og endringer som har skjedd i sammenheng med hendelsen (Almlid & Reitan, 2021, s. 191). I den sammenheng nevner hun revolusjoner som eksempler. Sitatene forteller oss at Vilde ikke er altfor begeistret for lærebøkene de bruker, men at de kan være velfungerende til å gi de nødvendige historiske kunnskapene. På skolen til Andrea bruker de ikke lærebøker, i motsetning til de øvrige informantene, noe som kan ha en innvirkning på hva som vektlegges i undervisningen. Vi ser for eksempel at Kine, Gro og Vilde nevner det historiske aspektet ved læring om demokratiet. Selv om det ikke ble nevnt i Andrea sitt intervju, trenger det ikke å bety at hun ikke jobber med det historiske aspektet i sin undervisning.

I overordnet del heter det at "Opplæringen må være i samsvar med menneskerettighetene, samtidig som elevene skal tilegne seg kunnskap om menneskerettighetene" (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 4). I intervjuene har menneskerettigheter blitt nevnt av noen av informantene. Gro forteller i sitt intervju at hun legger mye vekt på menneskerettigheter i undervisningen: "Og så har vi jo mye fokus på menneskerettigheter i tiendeklasse, og da er det jo politiske ideologier (...) Vi har jo tida før første verdenskrig og sånn. Så det er mye sånn eksplisitt undervisning om det". Vilde forteller også at hun blant annet vektlegger kunnskaper om menneskerettigheter i demokratiundervisningen sin "(...) ytringsfrihet og trosfrihet og alt det som går på menneskerettigheter på en måte". I forbindelse med spørsmål om hva Andrea forbinder med medborgerskap sier hun følgende: "Kommer inn på det her med inkludering, menneskerettigheter og litt forståelse av hvilke muligheter du har som borger da. Og at du har en vilje til å ta den muligheten da". Av det som kommer frem i intervjuene ser vi at både Gro, Vilde og Andrea gir elevene kunnskaper om menneskerettigheter. Menneskerettigheter er en viktig del av demokrati- og medborgerskapsopplæringen, det understreker Vesterdal (2021) hvor han skriver at det er en forutsetning for demokrati og medborgerskap og det sier noe om hvor demokratisk et samfunn er (s. 184).

### 5.3.2 Læring for demokrati

Læring for-dimensjonen dreier seg blant annet om å utvikle elevenes handlingskompetanse og deres motivasjon til og å være i stand til å delta i demokratiet (Lenz, 2020, s. 44). Opplæringen skal ruste elevene gjennom å blant annet utvikle ferdigheter (Stray, 2012, s. 22). På spørsmål om Kine har undervist eksplisitt om demokrati og medborgerskap, sier hun at hun har "(...) snakket litt om tema og sånn der det ikke er demokrati. Eller hvor demokratisk er det, egentlig? (...) Hvor demokratisk er det at et parti som fikk veldig lite stemmer egentlig i prosentandel blir med i et

regjeringsflertall?”. Vi tolker dette som et forsøk på å bygge opp under elevenes evner til å tenke kritisk, som kan regnes som en viktig ferdighet. Dette er i overensstemmelse med deler av formålsparagrafens innhold, som Stray (2012) har knyttet sterkt sammen med for-dimensjonen. Kritisk tenkning blir også trukket fram i samfunnsfagets relevans og sentrale verdier (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2). Å utvikle kritisk tenkning, kan innebære å blant annet øve på kildekritikk og vurdere kunnskap og utsagn. Dette vektlegges også hos Andrea, som sier: “(...) for å ha et demokrati så må du jo ha en forståelse av trusler mot demokratiet, som når du var her, konspirasjonsteorier. (...) Hva har det med demokrati å gjøre?”. Andrea omtaler her konspirasjonsteorier som en trussel mot demokratiet, og stiller spørsmålsteget med hva det har med demokratiet å gjøre. Hun sier også at “(...) å undervise for demokrati handler mye om det her med trusler mot demokratiet” og at hun “(...) har jo undervist i trusler mot demokratiet tidligere og, men det har jo blitt så veldig aktuelt, med den her informasjonsflyten”. Her kan man argumentere for at hun tenker på å utvikle ferdigheter som er gunstige for å opprettholde demokratiet i møte med ulike trusler, slik som for eksempel konspirasjonsteorier, og da er kritisk tenkning en viktig bidragsyter. Andrea trekker også fram kritisk tenkning i følgende sitat, sett gjennom det å utøve kildekritikk:

Andrea: Ja, nei det går jo litt på for eksempel det her med kildekritikk, ehh.. Vurdere, lære seg å ta stilling til, sammenligne med tidligere kunnskap. Også har vi jo øvd på å ordne falske nyheter selv, (...) elevene ordne falske nyheter også skal de se hvor lett det er å ordne og hvor lett det er å publisere. Også skal de jobbe med å prøve å finne hvor var den falske nyheten, hva var fallgruvene (...).

I forlengelsen av dette sitatet sier Andrea at “(...) det er det som er utfordringa. At hvordan skal en tiendeklassing klare å ta stilling til det her. Ehh ja, i det informasjonssamfunnet som vi lever i da” og “(...) konsekvenser i det her med å orientere seg i det her informasjonssamfunnet da”. Hun understreker her betydningen av å utøve kritisk tenkning og kildekritikk i et informasjonssamfunn med mye falske nyheter og konspirasjonsteorier.

Kritisk tenkning er også sentralt der hvor Andrea omtaler andre viktige ting hun jobber med i læring for demokratiet, her nevnt i forbindelse med å utvikle tillit til systemet: “Det [tillit til systemet] er jo det som vi ønsker å lære dem. (...) for det er jo noen av de verdiene i demokratiet”, hvor hun ved en senere anledning understreker at det å jobbe med tillit til systemet kan være utfordrende, og kommer igjen inn på noe som kan minne om kritisk tenkning: “(...) også er det der med å jobbe for tillit til systemet da. Men du må jo også være kritisk til systemet, for man skal jo ikke ha tillit for enhver pris”.

Vilde har i likhet med Andrea arbeidet med trusler mot demokratiet, og kommer også inn på noe som kan minne om kritisk tenkning. Når Vilde snakker om nytten av å besøke Falstadsenteret i demokratiopplæringen knyttet til andre verdenskrig, som var en trussel mot demokratiet, kommer også hun inn på begrepet konspirasjonsteorier: “For det er mange som kommer med konspirasjonsteorier om at det ikke har skjedd. Og da får de sånn, nei, det har skjedd og det har skjedd her”. Her har vi tolket at Vilde, selv om hun ikke nevner begrepet kritisk tenkning eksplisitt, omtaler det å tenke kritisk. Dette gjennom det å vurdere utsagn for å bekjempe konspirasjonsteorier, her vist ved å besøke Falstadsenteret for å fjerne all tvil om at andre verdenskrig har skjedd.

Gro nevner heller ikke begrepet kritisk tenkning eksplisitt, men har et gjennomgående ønske om å utdanne elever som har ferdigheter og engasjement til å forstå “(...) hva de som enkeltmennesker kan gjøre for å engasjere seg i den saken eller forbedre den.

Hjelpe situasjonen”, i tema som for eksempel urett i samfunnet, fattigdomsproblematikk, forskjellsbehandling og kleskoder i kvinneidrett. Man kan argumentere for at å kunne engasjere seg i og forbedre slike sosiale utfordringer, kreves ferdigheter innen kritisk tenkning. Dette fordi kritisk tenkning også innebærer å bruke fornuften på en undersøkende og systematisk måte i møte med konkrete praktiske utfordringer, fenomener, ytringer og kunnskapsformer (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 6).

I intervjuet forteller informantene også om noen andre ferdigheter de mener er viktige å utvikle i demokratiopplæringen, hvor vi også her har funnet noe felles hos de fleste informantene. Kine sier for eksempel at hun vektlegger “(...) at de lærer seg å argumentere da, for saken. Det er jo kanskje en ferdighet. Å begrunne og diskutere”. Det er noe hun likevel syntes er vanskelig da hun forteller at elevene gjør seg fort ferdig med å diskutere. Videre i intervjuet spør vi om hvorfor hun tror det er vanskelig å få elevene til å argumentere og diskutere. På det svarer Kine: “Nei jeg tror ikke de har noe erfaring med det kanskje”, og underbygger med at elevenes argumentasjon seg imellom ofte sklir ut og at “(...) så blir de fort enige, mange”, men at det fungerer bedre når lærer er med å argumentere på motparten og oppmuntrer elevene til uenighet ved å gi de roller i diskusjonen.

Dette gjør Kine på lik linje med Gro, som også anser det å debattere og diskutere som en viktig del av opplæringen, og sier at “(...) når vi har debatt (...) får de veldig sjelden bestemme, ehh, framføre sitt eget synspunkt da. De blir tildelt en for og imot rolle” for å lære seg å debattere og diskutere. Her tenker vi at både Kine og Gro anser det at elevene skal lære å diskutere og debattere som viktig, og at de gjør dette gjennom å bygge opp et engasjement og en utholdenhet ved å bidra med refleksjoner og uenighet, slik Lenz (2020) hevder er viktig (s. 44).

Vilde vektlegger også det å kunne diskutere som en viktig ferdighet hun ønsker å lære elevene sine, og beskriver det på følgende måte:

Vilde: (...) ferdigheten med å håndtere en diskusjon, og det å skape argumenter, som er saklige. Ikke gå på personangrep, og litt sånne ting. Det er viktig å lære de. Jeg er veldig på når det er en sånn diskusjon, og kanskje den flyr litt ut, så sier jeg at vi må holde oss til saken. Så det er viktigheten av å holde seg til saken også, og evnen til å snakke.

Vilde på sin side, skiller seg litt ut fra Kine og Gro, da hun vektlegger mer den siden av en diskusjon som kan føre til at noen føler seg krenket, gjennom blant annet personangrep. Vilde prøver her å implementere noen viktige verdier til sine elever, da hun forsøker å være veldig “på”, slik at elevene ikke går til personangrep. I en diskusjon, kan det å ikke gå på personangrep og å holde seg til saken, tilhøre den demokratiske verdien toleranse. Det å vektlegge slike verdier, og dermed utvikle elevenes verdikompetanse, er viktig i læring for demokratiet. Dette vil vi nå gå mer inn på.

Både Stray (2012) og Lenz (2020) knytter læring for demokratiet opp mot elevenes verdi- og handlingskompetanse, som skal ruste de til å kunne handle politisk (s. 22; s. 44). Stray (2012) knytter videre læring for demokratiet opp mot formålsparagrafen, og noen sentrale verdier den skisserer, slik som åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet (s. 22). Solhaug (2021) sier at det er viktig å prioritere verdier i undervisning, da de er varige og ofte setter en standard for holdningene til samfunnet. Våre informanter har nevnt flere viktige verdier, slik som toleranse, trosfrihet, solidaritet

og empati. Det de likevel, både direkte og indirekte, bruker mest tid og krefter på, er ytringsfrihet. Kine bruker klasseromsituasjonen til å beskrive hvordan ytringsfriheten, som hun ikke eksplisitt, men implisitt nevner, kan påvirke: "(...) dem som roper høyest og er ute der og får frem meningene sine (...), det virker da". (...) Skriver du et debattinnlegg, sant, så kan det få... Ehh gjøre at folk, at det skjer noe med saken". Viktigheten av det å ytre sine meninger, kan man hos Kine se i relasjon til det at selv om man har sine egne meninger, må man "(...) lære seg å akseptere når flertallet har bestemt noe" hvis det er gjennomført en "(...) demokratisk prosess på det [beslutningen] (...)", og at ytringsfriheten ikke nødvendigvis alltid betyr gjennomslag.

Gro sier i intervjuet at det for henne er "(...) veldig viktig at de [elevene] har en forståelse av ehh hva som skal til for å kunne være i et demokratisk samfunn. Og på de (...) mest fremtredende menneskerettighetene som ytringsfrihet". Videre sier hun at hun bruker mye tid på nettopp begrepet ytringsfrihet, fordi hun mener at "(...) elevene har en veldig sånn enkel forståelse av det sånn at de mener stort sett alltid at det skal være begrensninger på ytringsfriheten. Sånn at ingen skal bli lei seg". En av årsakene til at hun bruker mye tid på begrepet ytringsfrihet, er fordi hun blant annet stiller spørsmålstegn til om "(...) hvis du har begrenset ytringsfrihet, kan du da ha frie valg?". Vi mener her at både Kine og Gro har et fokus på hvordan ytringsfriheten kan føre til en endring ettersom de ser det i relasjon til valg og beslutninger. Kine understreker samtidig at man må akseptere hvis flertallet mener noe annet, og Gro understreker hvor viktig det er for å kunne ha frie valg og at man ikke alltid må begrense seg så mye som det elevene gjør.

Andrea og Vilde anser også begrepet ytringsfrihet som en viktig verdi man skal utvikle i demokrati- og medborgerskapsundervisningen, men begge har et litt annet synspunkt enn Gro og Kine. Andrea viser til at hun mener at "(...) man må lære de [elevene] litt om spilleregler på ytringsfrihet da", men at de må "(...) forstå hva fører det til hvis det krenker, eller hva er det som er utfordringen da. (...) hvorfor det kan oppleves trasig". Vilde stiller seg også spørrende til dette, og sier at "Hvor langt kan du faktisk uttrykke alt du mener? Og hvor går grensen da? Og det er noe som man må lære elevene".

Vi opplever her at lærerne ønsker å styrke elevenes verdi- og handlingskompetanse, gjennom å gi de innsikt i den demokratiske verdien ytringsfrihet. Vi ser likevel litt variasjon i informantenes vektlegging av begrepet ytringsfrihet i undervisningen. Kine viser til at det å bruke ytringsfriheten er viktig for å få gjennom sine meninger, men at man samtidig må akseptere flertallets beslutning. Gro argumenterer for at ytringsfrihet er veldig sentralt i det å kunne avholde frie valg og for å kunne fungere i et demokratisk samfunn, men at elevene legger begrensninger på sin egen ytringsfrihet. Andrea og Vilde er mer opptatt av hvor langt man kan uttrykke noe, før det oppleves krenkende.

Solhaug (2021) skriver videre at toleranse og likeverd er viktige å fremme da mennesker har ulike syn og oppfatninger (s. 227-228). Begrepene toleranse og likeverd kan favne over ganske mange andre verdier, slik som respekt, empati, etikk, forståelse og inkludering, som våre informanter også forteller om. Disse kommer fram i sammenheng med hvilke andre verdier informantene trakk fram som viktige å arbeide med i skolen. Her sier Gro at hun "(...) synes det er viktig at de lærer seg å forstå noe om menneskeverd, og etikk syntes jeg faktisk er ganske viktig også da. At de må ta stilling til om de synes noe er rett eller galt". Vilde trekker fram hvor viktig det er å lære elevene "(...) hvordan man oppfører seg mot andre, og respekt ikke minst" i det hun omtaler som "En melting pot av kulturer" og viser til at det å lære om andre kulturer

skaper en forståelse. Andrea forteller at hun "(...) jobber mye med det her med empati, altså forstå, klare å sette seg inn i andre sitt perspektiv". I det mangfoldige samfunnet som vi har i dag, er verdiene våre informanter nevner svært relevante å fremme i samfunnsfagopplæringen. Verdiene er med på å skape demokratiske medborgere.

Gro, Vilde og Andrea forteller om ulike alternative læringsarenaer som kan benyttes i demokratiundervisningen. Alle tre informantene nevner Falstadsenteret, og har enten besøkt den tidligere fangeleiren fra andre verdenskrig før, eller skal gjøre det om kort tid. Gro nevner i tillegg Demokrativerkstedet på Utøya, som er et samarbeid mellom Det Europeiske Wergelandsenteret og Utøya. Når informantene blir bedt om å beskrive hva de opplever som det største utbyttet av et slikt besøk, fikk vi mange interessante svar. Gro beskriver at det "(...) blir jo mye mer levende for dem da", og at det i forbindelse med besøk til Demokrativerkstedet på Utøya er viktig å jobbe aktivt med det ved hjelp av ulike opplegg som tilbys, som "(...) handler jo mye om utenforskap, hatefulle ytringer og den type ting". Andrea vektlegger også det at man som lærer har et ansvar for å sikre et godt utbytte av et slikt besøk:

Andrea: Det har litt med hvordan du som lærer jobber. Om du har gjort noe i forkant og opplevelsen og etterarbeid. For bare opplevelsen i seg selv, den tror jeg at du, det er ganske likt, men hvis du klarer å bygge opp en forventning og sånn at de er litt forberedt på det som kommer. For det opplever vi når vi har vært på Falstadsenteret da, da prøver vi jo å forberede de litt og sånn at de er litt nysgjerrig. At det ikke bare er en skoletur med fotball og være oppe om natta, men at det er noe mer. Så da opplever, jeg tror at det, de også opplever fysisk kan se, lukte, kjenne ta ting. For det kan man jo på Falstad, du får liksom gå inni, "oiii her var det sånn ja", det tror jeg er verdifullt.

Vilde beskriver et besøk til Falstad på følgende måte:

Vilde: Det er jo, det er en fantastisk mulighet. Du får jo på en måte opplevd det, du får en mye mer, okei, det har skjedd her og da. Det er ikke bare sånn at det har skjedd der, og det er jo såpass langt bak i tid og vi har ikke sånne vitner noe mer.

Vilde legger også til at "Det er jo dem [Falstadsenteret], det er bestemt hva de skal på en måte tilby til skolen. Men vi jobber med det i forkant og de jobber med andre verdenskrig og alt det som har skjedd både i Norge og ellers.

Informantene er samstemte om at slike besøk kan gi et større læringsutbytte og sterkere tilknytning til det man lærer sammenlignet med å kun ha undervisning om det i klasserommet. Samtidig er de enige om at dette gode utbyttet avhenger av at læreren selv jobber med relevante tema tilknyttet besøk til slike læringsarenaer i egen undervisning. Gro og Vilde mener det er viktig å stille godt forberedt til et slikt besøk, og Andrea nevner i tillegg å arbeide med det i etterkant. Både Falstadsenteret og Demokrativerkstedet på Utøya tilbyr ulike læringsopplegg man kan bruke i arbeidet med et besøk. Demokrativerkstedet på Utøya nevner spesifikt at det vil være relevant å arbeide med viktige spørsmål tilknyttet demokrati og medborgerskap, ettersom man i besøket vil få reflektert over hvilken betydning demokrati har for oss, hva som utfordrer det og hvordan man kan verne om det. Man får også utviklet verktøy til å kjempe mot diskriminering, hat og antidemokratiske krefter i samfunnet (Demokrativerkstedet på Utøya, u.å.). På Falstad får man utviklet en historisk bevissthet knyttet til fangehistorie fra andre verdenskrig. Man bygger også samhold, fellesskap og demokratiske

ferdigheter, og blir kjent med fortidens hendelser, og får diskutert hva fortiden betyr for oss i dag.

Det å diskutere hva fortiden betyr for oss i dag, slik Falstadsenteret viser til, er i henhold til den genealogiske tankeoperasjonen, som kan ses i lys av læring for demokrati. Det samme gjelder det å bruke historien aktivt og å vende oss mot den, slik man gjør både på Demokrativerkstedet på Utøya og Falstadsenteret (Almlid & Reitan, 2021, s. 193). Den genealogiske tilnærmingen kan ta utgangspunkt i elevene her og nå, og reflektere over hvorfor elever i hopetall reiser til ulike minnesmerker. En av fordelene med å integrere genealogisk tankeoperasjon i undervisningen, blant annet gjennom besøk til Falstadsenteret og Demokrativerkstedet på Utøya, er at den kan gi økt forståelse av å befinne seg midt i historien. Dette kan stimulere til aktivt medborgerskap og framtidsrettet samfunnsdeltakelse (Almlid & Reitan, 2021, s. 194). Man får også, slik både Falstadsenteret og Demokrativerkstedet nevner, utviklet demokratiske ferdigheter og verktøy til å kjempe mot antidemokratiske krefter ved et besøk, som er en viktig del av læring for demokratiet (Lenz, 2020, s. 44; Stray, 2012, s. 22)

### 5.3.3 Læring gjennom demokrati

Læring gjennom knyttes særlig til sosiokulturell læringsteori hvor man ønsker å engasjere elever gjennom sosiale interaksjoner med andre. Kunnskapen knyttes til ferdigheter hvor elever skal oppleve erfaringer i praktiske situasjoner. Fra lærernes perspektiv innebærer det å skape rammer for å modellere gode demokratiske tilnærminger slik at de kan få erfaringer ved deltakelse, likeverdig samhandling og medvirkning i skolen (Lenz, 2020, s. 43-44). Som en del av opplæringen skal de, som nevnt oppleve demokrati i praksis, og erfare og praktisere ulike former for demokratisk deltakelse og medvirke i fag (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 9).

Kine forteller i intervjuet at "(...) rollespill kan være en fin metode" i demokrati- og medborgerskapsundervisningen, og at hun "Lager opplegg som styrer at du skal være, litt sånn rollespillaktig. Nå skal du være den som er uenig". Kine understreker flere ganger at hun i slike rollespillaktiviteter, og i undervisningen for øvrig, legger opp til tema som engasjerer elevene. Hun sier også at elevene kan ha vondt for å diskutere hvis de ikke blir gitt en rolle. I likhet med Kine, er Gro opptatt av at elevenes synspunkter ikke nødvendigvis trenger å bli presentert, men at de kan øve på å debattere ved at de får gitte roller. "Og når vi har debatt for eksempel, (...) får de veldig sjelden bestemme, ehh, fremføre sitt synspunkt da. De blir tildelt en for og imot rolle". Å gi elevene ulike roller kan legge til rette for, slik Lenz (2020) skriver, gode demokratiske tilnærminger slik at de får erfaringer med å delta, likeverdig samhandling og medvirkning (s. 43-44). Elevene får øvelse i å reflektere og argumentere gjennom ulike perspektiver, som de ikke selv nødvendigvis er enige i. Men det kan legge til rette for øving i å forstå andre argumenter og meninger, noe som er viktig å ta stilling til, i for eksempel debatter. Det vil også gi elevene erfaringer med mangfold og å anerkjenne at folk er forskjellige (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 8-9). Ved å ha gitte roller kan elevene få følelsen av at de blir mindre eksponert for sine meninger og følelser. Det kan også være en faktor som avgjør hvor innholdsrik debattene i klassen blir.

I forlengelse av det å lære om demokratiet, fortalte Vilde: "Og så fikk de lage sine egne politiske parti, med partiprogram. Ehh, og stilte til valg. Så vi gjennomførte et sånt type valg i klassen". Tilknyttet dette temaet, oppmuntret Vilde til "(...) debatt på temaet (...) som en åpen diskusjon der de hadde sine replikker til hverandre og litt sånn, ja. Litt styrt diskusjon". Gjennom-dimensjonen blir vektlagt i undervisningen etter at de har



etablert en kunnskapsbase om demokratiet. Et slikt opplegg med tydelige rammer vil trolig være engasjerende for elevene, og som Lenz (2020) skriver, fører det til at elevenes kognitive, sosiale og emosjonelle evner blir testet gjennom samhandling med andre elever (s. 43). Ved spørsmål om hvilke arbeidsmetoder Vilde prioriterer i arbeid ved temaet demokrati og medborgerskap, er hun veldig rask ved å nevne gruppearbeid som svært viktig.

Vilde: Gruppearbeid er det første som kommer opp i hodet mitt da. Ehh lære seg å jobbe i grupper, fungere som gruppe også sånn debatt og diskusjon da. Det er kjempeviktig. (...) det skaper som regel mer engasjement når de får diskutere om tema som de liker og når de jobber i grupper.

Gruppearbeid er en arbeidsmetode som er veldig populær å bruke da det kan gi elever muligheter til å delta med sine forutsetninger inn i et felles mål, sammen med andre. En del av læringen ved en slik arbeidsmetode vil være at elever blir bevisst på sine egne ferdigheter og hvilke ansvar de selv bør ta i en gruppe. I tillegg får man øvelse i å forstå andres behov og hvordan man kan hjelpe hverandre på en god måte for å sørge for et inkluderende fellesskap. For at gruppearbeid skal fungere, har læreren et ansvar for å legge til rette for dette. Det kommer tydelig frem av Lenz (2020) hvor hun skriver at arbeid i grupper innebærer ikke bare å sette sammen tilfeldige grupper og la eleven holde på, men læreren har et ansvar om å skape egnede rammer og tilrettelegge for sosiale samspill med andre (Lenz, 2020, s. 43).

Et undervisningsopplegg som Gro bruker i demokrati- og medborgerskapsundervisningen er et opplegg hvor hun "(...) gir dem en sånn masse lapper hvor det står forskjellige demokratiske verdier i anførselstegn", deriblant lapper hvor det står begrenset ytringsfrihet og sterk leder. Disse lappene skal elevene "(...) rangere etter hva de mener er viktigst for et demokratisk samfunn" og senere "(...) skrive en liten grunnlov da sant, hvor de tar utgangspunkt i de 10 lappene de sitter igjen med, og så skal de skrive et lite avsnitt per lapp". Her vil vi argumentere for at dette er læring gjennom demokratiet, ettersom man jobber med konkrete demokratiske verdier i praksis, og reflekterer rundt viktigheten av disse, samt sammenfatter det til en liten grunnlov. Opplegget Gro skisserte for oss gir elevene muligheter til å utfordre seg kognitivt, sosialt og emosjonelt ved å bruke kunnskaper og ferdigheter i samhandling med andre (Lenz, 2020, s. 43).

Lenz (2020) poengterer som nevnt tidligere at læring om ikke står i motsetning til læring gjennom (s. 43). På lik linje opplever vi at informantene ser nytten av både det å gi elevene kunnskaper, og bruke det de lærer inn i praktiske situasjoner. Andrea fortalte i intervjuet at hun opplever ikke læring om demokratiet som tilfredsstillende alene, men at faget har utviklet seg i takt med samfunnet og det er en del nye elementer som er viktig i faget.

Andrea: Det er litt sånn artig å se at faget utvikler seg da. For å være et sånt litt gjengi-fag, til litt mer diskusjon, til et veldig sånn muntlig fag. Et fag der du diskuterer mye, og det er veldig artig hvis du har ei trygg elevgruppe som tør å si hva de mener og ikke er redd for å høre".

Ut ifra hva Andrea forteller i intervjuet, vektlegges ikke gitte roller i diskusjoner like mye som det gjøres blant de øvrige informantene. Det kan bety at Andrea ønsker at elever skal øve på å ytre seg og argumentere rundt sine egne meninger. Dette er ifølge Solhaug (2021) en viktig del av opplæringen hvor elever skal gjøre demokratiske erfaringer i skolen (s. 225) Ved å la elever få å fremme sine synspunkter og oppleve at

andre kommer med synspunkter som ikke stemmer overens med dine egne, kan skape en robusthet og gi de en forståelse av andres meninger. Vi opplever at Andrea ønsker at elevene skal tørre å ytre seg ovenfor medelever, og det gjøres i trygge læringsmiljøer hvor det er litt takhøyde og det er lov å ha ulike meninger.

Ved læring gjennom-dimensjonen skal elevene oppleve at skolen mer eller mindre fungerer som en demokratisk arena. Medvirkning er som nevnt en viktig del av dette, hvor de skal oppleve at de har reell innflytelse på viktige forhold i skolen (Solhaug, 2021, s. 225). Vi opplever at informantene er godt kjent med begrepet elevmedvirkning. Informantene kan fortelle om hvordan de arbeider med det, både knyttet til undervisning, men også hvordan de tilrettelegger for vurderingssituasjoner.

Kine: I tillegg får de være med å bestemme, ehh.. Hvordan dem vil bli vurdert en del ganger. De kan være med å lage vurderingskriterier, de kan være med å bestemme metoder, ehh.. Ofte så legger vi opp til at vi har flere metoder, ikke ofte da, men innimellom kan dem for eksempel hvis vi har ferdig innspilt presentasjon, så kan de velge å høre på den eller være inne og høre på presentasjonen live eller de kan lese.

Kine viste til et eksempel angående første verdenskrig: "Det gjorde jeg på første verdenskrig nå forrige gang, da valgte dem både mellom presentasjon, vanlig prøve, muntlig prøve og fagsamtale. I grupper, fagsamtale i grupper". Andrea og skolen deres er også opptatt av å la elevene medvirke ved å gi de valg ved vurderinger: "Hva vil du gjøre? Vil du ha prøve, presentasjon eller fagsamtale. Vi har mye sånn som er elevmedvirkning siden vi er så mange voksne". Et viktig trekk ved elevmedvirkning er at det ikke bare jobbes med av enkeltlærere, men at hele skolen er med på å skape en felles kultur for det (Solhaug, 2021, s. 224). I likhet med Kine og Andrea, forteller Vilde også om variasjon og medbestemmelse i vurderingssituasjoner. "Hvordan vil dere gjennomføre den [vurdering]? Vil dere ha den type prøve, eller en annen type prøve?"

Gro på sin side forteller at hun har litt delte meninger om elevmedvirkning da hun liker å ha litt kontroll på timene, men er opptatt av å arbeide med temaer som engasjerer elevene:

Gro: (...) vi prøver å ha litt sånn annenhver gang at jeg bestemmer hva de skal jobbe med og at de får bestemme selv. Så har vi hatt en økt i starten av året hvor vi snakket om hva som engasjerer dem og sånn.

Som vi ser av sitatene kommer det tydelig frem at de er bevisste på hvordan de kan la elevene medvirke ved å få være med å bestemme. Bueie og Burner (2014) skriver at erfaringer med å la elevene medbestemme i vurderingsprosesser kan gi økt motivasjon for læring, samtidig skaper det mer autonome elever som tar mer ansvar for egen læring og utvikling. Samtidig kan elevene oppleve at de faktisk har en stemme, som er en viktig demokratisk erfaring (s. 84). Et interessant funn i forbindelse med elevmedvirkning vi ser hos Andrea og Vilde, er at de jobber med en bevisstgjøring om begrepet elevmedvirkning slik at det er en felles forståelse for hva det faktisk innebærer. Elevene på sin side opplever ikke nødvendigvis elevmedvirkning i skolen, da de ikke er kjent med innholdet i begrepet. Det viser seg tydelig i elevundersøkelsen som Andrea forteller om i intervjuet, hvor skolen scorer svært dårlig på dette, selv om de føler de jobber godt med det i skolen.

Demokrati i praksis og reell innflytelse er noe elevene skal erfare gjennom blant annet elevråd og andre rådsorganer (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 9). Våre informanter har

litt ulike tanker om elevrådets funksjon i skolen. Alle viser til saker og områder hvor elevene kan påvirke gjennom elevrådet og erfare demokrati i praksis, men har likevel litt ulike syn på hvor reell påvirkningen er. Kine beskriver elevrådet som en "(...) demokratisk greie på skolen" som hun forbinder med det omfattende begrepet elevmedvirkning, og at lærerne "(...) prøver ved ganske mange saker å si at hvis det er ting de vil da, ta det gjennom elevrådet". I forlengelsen av dette beskriver hun at elevene både opplever at "(...) noe av det kanskje virker og noe av det ikke virker". Dette kan man forstå som at elevene har en mulighet til å påvirke gjennom elevrådet, men ikke i alle saker. Vilde synes at "Det [elevrådet] fungerer veldig bra". Videre sier hun at "De har mye møter, og snakker om alt fra tiltak for det sosiale miljøet, til hvordan vi skal ta vare på skolebygget og utstyr og ting vi har". Dette er med på å blant annet sikre skoletilbudet og deres krav på å kunne medvirke. I tillegg lærer elevene å ta ansvar for fellesskapet ved å tre inn i slike roller (Bungum og Buland, 2009, s. 23).

Gro forteller at hun har vært kontaktlærer for elevrådet så hun er godt kjent med dette. Hun er på sin side litt mer skeptisk til hvor reell påvirkning elevrådet har, og forteller at nyttårsball og lignende arrangementer er det som ofte brukes tid på hos de som er med i elevrådet. Videre sier hun at "Det er veldig sjelden at de jobber med noe mye annet enn det [nyttårsball]". Hun beskriver elevrådet som "(...) så tungrådd. Skal liksom innom FAU og dill og dall. Det er veldig tungrådd system med elevrådene, og de ser at de har lite reell påvirkning". Andrea beskriver at "Elevrådet er oppe og går det", men at det de "(...) fort driver på med, er sjakkturnering, fotballturnering og sånne sosiale greier. Temauker. Elevrådet gjør sånne artige ting". Andrea opplever at elevrådets funksjon stort sett er rettet mot festligheter og sosiale greier. I likhet med Gro sin oppfattelse, tolker vi det slik at de kunne ønske at det var andre fokusområder enn bare det sosiale som ble prioritert.

#### 5.3.4 Kort oppsummering

I om-dimensjonen, forteller alle informantene at det er generelt viktig å ha kunnskaper om temaet de arbeider med. Det innebærer ofte at informantene sørger for at det er en felles forståelse om temaet, gjennom for eksempel tavleundervisning, før de gjerne tar temaet videre og bruker andre arbeidsmetoder. Informantene gir også uttrykk for at læring om ikke krever så mye når det gjelder planlegging og undervisning. Ved læring om demokrati ser vi at Gro, Kine og Vilde knytter teamet mot historien da de underbygger med at det er viktig å kjenne til hvor demokratiet kommer fra og hvordan det har utviklet seg historisk. Det er også disse tre informantene som benytter seg av lærebøker. Kunnskaper om menneskerettigheter blir nevnt av Andrea, Gro og Vilde som en viktig del av demokrati- og medborgerskapsopplæringen. Dette understrekes av Vesterdal (2021), som en forutsetning for demokrati og medborgerskap (s. 184).

Når det gjelder læring for demokratiet, viser alle informantene både eksplisitt og implisitt at de ønsker å gjøre elevene i stand til å utøve kritisk tenkning for å ta stilling til ulike utsagn, informasjon og kunnskap. En annen viktig ferdighet Kine, Gro og Vilde ønsket å utvikle hos sine elever, men med litt variasjon, var evnen til å diskutere og debattere. Alle informantene trakk, både eksplisitt og implisitt, frem ytringsfrihet som en viktig verdi de ønsket å undervise om. Verdier som empati, respekt og etikk, kan favne inn under verdiene toleranse og likeverd. Disse blir av Solhaug (2021) trukket fram som viktig (s. 227-228), og kommer til uttrykk hos Gro, Vilde og Andrea. De samme tre informantene forteller også om ulike alternative læringsarenaer man kan besøke, og vurderer de som veldig nyttige hvis man som lærer arbeider med relevante tema tilknyttet besøk til slike læringsarenaer i egen undervisning.

I forbindelse med læring gjennom, har informantene likhetstrekk ved at de jobber variert og praktisk i undervisningen om demokrati og medborgerskap. Diskusjoner og debatter vektlegges hos alle informantene som en god måte å la elevene øve seg på å debattere og argumentere for en sak. Dette forklarer informantene gjerne skjer ved gitte roller, som et grep for å øke elevenes deltakelse. I funnene vi har gjort, ser vi en liten forskjell ved Andrea, som i større grad ønsker at de skal tørre å ytre sine egne meninger ovenfor medelever. Her er hun opptatt av trygge rammer med et godt læringsmiljø, hvor det er lov å komme med ulike meninger. Vi ser at medvirkning blir vektlagt i denne læringsstrategien da alle lærerne er bevisst på dette i sin undervisning. Det innebærer at de lytter til elevenes meninger om arbeidsmetoder og vurderingsformer. Når det gjelder elevråd ser vi litt delte meninger blant våre informanter, men alle trekker det fram som en arena hvor elevene kan påvirke enkelte saker og erfare demokrati i praksis. To av informantene opplever at det i elevrådet i stor grad jobber med sosiale tilstelninger, mens de to andre mener at det på sine respektive skoler også jobbes med mer enn det sosiale.

## 6 Oppsummering

I denne oppgaven har vi undersøkt hvilke fagdidaktiske tilnærminger samfunnsfaglærere har til demokrati- og medborgerskapsopplæringen på ungdomstrinnet. Forskingen er gjennomført med semistrukturerte intervju som metode, og utvalget bestod av fire informanter fra ulike ungdomsskoler. Det empiriske datamaterialet ble i kapittel 5 analysert og diskutert, ved hjelp av teoretiske perspektiver fra kapittel 3. Dette kapittelet er delt inn i tre delkapitler. Vi vil i kapittel 6.1 og 6.2 ta utgangspunkt i forskningsspørsmålene, før vi til slutt besvarer oppgavens problemstilling i kapittel 6.3.

### 6.1 Forståelser

Vi vil her oppsummere følgende forskningsspørsmål:

- Hvilken forståelse har samfunnsfaglærere i ungdomsskolen av demokrati- og medborgerskapsbegrepet?

I undersøkelsen av lærernes forståelse av begrepene demokrati og medborgerskap, har vi valgt å se lærernes utsagn og formeninger i lys av idealtyper Solhaug (2021) viser til og idealtyper Westheimer og Kahne (2004) har konstruert. Solhaug viser til demokratiforståelser som kan være med å se på forholdet mellom demokrati i skolen og det nasjonale demokratiet. Westheimer og Kahne (2004) viser til tre idealtypiske former for utdanningsprogrammer med formål om å utdanne medborgere. Vi ønsket å se hvilke av disse demokrati- og medborgeridealene lærerne tenderte mest mot. Dette ble i demokratiidealene gjort gjennom å høre hvordan de tolket begrepet demokrati og hvordan begrepet brukes i undervisning. Hvordan lærerne vurderte hva som måtte ligge til grunn for å være en god medborger, samt hva de prioriterte i undervisningen om temaet, ble vektlagt når vi skulle avgjøre hvilke av Westheimer og Kahn's idealer de tenderte mest mot.

Det å avgjøre hvilke av idealene lærerne tenderte mest mot var en interessant og litt krevende prosess. Westheimer og Kahne (2004) har, tilknyttet medborgeridealene, også uttrykt at dette kan være utfordrende, ettersom medborgerskapsidealene verken bygger på hverandre eller er gjensidig utelukkende (s. 241). Spesielt det at idealtypene ikke er gjensidig utelukkende kan gjøre arbeidet utfordrende. Dette viser seg ved at om man hadde analysert de ulike utsagnene til lærerne isolert sett, kunne man nok argumentert for at de tenderte mot alle de tre demokratiforståelsene og idealtypene. Dette gjelder også for demokratiidealene. Vi prioriterte derfor å bruke helhetsinntrykket lærerne ga for å gjøre kategoriseringen mulig og avgjøre hva de tenderte mest mot, ved hjelp av å se de ulike utsagnene i relasjon til hverandre. Selv om vi har plassert tre av informantene innenfor deltakerdemokratisk forståelse, og de samme tre i den deltagende medborger, vil vi likevel presisere at det er variasjon av hva som vektlegges og prioriteres.

#### 6.1.1 Demokrati

Vi har brukt idealtypene Solhaug (2021) viser til, som kalles det liberale perspektivet, deltakerdemokratiet og dialogdemokratiet, for å vurdere hvilken demokratiforståelse lærerne tenderer mest mot. Vi vil først poengtere at i skolesammenheng har hele vårt utvalg likhetstrekk fra det dialogdemokratiske perspektivet. Dette begrunnes med at de vektlegger medvirkning og ytringsfrihet i klasserommet. Elevene får være delaktige og komme med innspill på arbeidsmetoder og til dels vurderingsformer, samt være aktive i undervisningen. Dette er i likhet med hva som fremkommer i 1.6 Demokrati og medvirkning, hvor elever skal få mulighet til å medvirke og til å lære hva demokrati

betyr i praksis (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 8). Vi vil likevel ikke kategorisere lærerne i et dialogdemokratisk perspektiv, da dette er en del av læreres samfunnsmandat og det forventes at dette skal være en del av opplæringen. I tillegg, gjennom intervju og analyse av informantene, opplever vi ikke at det gjenspeiler deres generelle demokratiforståelse i samfunnet.

Med utgangspunkt i demokratiforståelsene til Solhaug, har vi tolket informantenes demokratiforståelser i retning av liberal oppfatning av demokrati og deltakerdemokrati. Som Solhaug (2021) skriver, er en liberal oppfatning av demokrati basert på individuelle friheter og rettigheter (s. 35). Vi har blant annet på bakgrunn av dette valgt å plassere Gro innenfor det liberale perspektivet, da vi opplever at hun skiller seg noe ut i vårt utvalg. Hun er svært opptatt av rettigheter og friheter som kommer til uttrykk gjennom ytringsfrihet og menneskerettigheter. Vilde forteller også en del om rettigheter og friheter, men vinkler det i større grad mot solidaritet og fellesskapets beste, som gjør at vi oppfatter henne mer i retning av den deltakerdemokratiske forståelsen. Vi opplever at Andrea ønsker å utdanne elever som skal være i stand til, og har et ønske om, å være aktiv og deltakende etter skoleløpet. Helhetsinntrykket vårt gjør at vi også plasserer Andrea i en deltakerdemokratisk forståelse. Det samme gjelder også Kine, som er opptatt av å være deltakende og vise interesse gjennom å ta i et tak for fellesskapet. Det kommer frem ved at hun mener at hvis man sitter på sidelinja og ikke deltar, kan man heller ikke stille krav til beslutninger og det som skjer i samfunnet. Vi ser at Vilde, Gro og Kine tenderer mot det deltakerdemokratiske perspektivet, noe som kan begrunnes med det Solhaug (2021) skriver, hvor solidaritet og fellesskap vektlegges (s. 37).

### 6.1.2 Medborgerskap

Av de tre idealtypene Westheimer og Kahne viser til, kom vi fram til at lærernes syn tenderte mot den deltakende medborgeren og den rettferdighetsorienterte medborgeren. De tre informantene som hadde et syn som tenderte mest mot den deltakende medborgeren, hadde et fokus på hvor viktig det er at man utviser et aktivt medborgerskap og deltar i samfunnet og borgerlige aktiviteter. Dette omtaler Westheimer og Kahne (2004) som viktig for de som ønsker å utdanne denne typen medborger (s. 241). Det var likevel litt variasjon i hva de vektla. Kine var opptatt av å delta i dugnader og være med å bidra hvis man har unger som er med på noe. Andrea og Vilde fokuserte mer på hvordan man, sammen med andre, kunne bidra for folk i nød og for det som er kritisk i samfunnet, i det som kan minne om en veldedig tankegang. Det kollektive arbeidet rettet mot samfunnsproblemer og samfunnslivet, trekkes av Westheimer og Kahne (2004) fram som noe som vektlegges hos lærere som ønsker å utdanne den deltakende medborgeren. Lærerne underviste, i tråd med Westheimer og Kahne (2004), om hvordan organisasjoner og myndigheter i samfunnet er satt sammen og fungerer (s. 242). Det var likevel interessant å se at det også her var noe variasjon. Andrea og Vilde la mest vekt på hvilke rettigheter, muligheter og plikter man har som medborger og i samfunnet. Dette kan være viktig for å forstå hvordan ting er satt sammen og fungerer, samt for å kunne delta. Kine var på sin side mer opptatt av hvordan demokratiske prosesser fungerte, blant annet ved å legge vekt på hvordan man ikke kan forvente å få gjennomslag for noe hvis man ikke deltar aktivt, samt godta hvis fellesskapet har bestemt noe.

Av informantene, var det Gro som skilte seg ut, da hennes syn tenderte mest mot den rettferdighetsorienterte medborgeren. Å skille den rettferdighetsorienterte medborgeren og den deltakende medborgeren fra hverandre er, slik vi bemerket både i teorikapitlet og

i analyse- og diskusjonsdelen, utfordrende, da det er flere likhetstrekk mellom disse medborgerskapsidealene (Westheimer & Kahne, 2004, s. 242). Her ble det igjen viktig for oss å vurdere helhetsinntrykket for å avgjøre hvilken idealtipe som var mest gjeldende. Vi mener Gro har et syn som tenderer mest mot den rettferdighetsorienterte medborgeren, fordi hun ikke hadde like mye vekt på hvor viktig det var med veldedig arbeid og fellesskapstankegang som de andre informantene. Gro vektla heller hvordan hun kunne utdanne elever med ferdigheter til å kunne engasjere seg og bidra til endring. Dette er i tråd med hva Westheimer og Kahne (2004) hevder skiller den rettferdighetsorienterte medborgeren fra den deltakende medborgeren (s. 242).

## 6.2 Læringsstrategier

Vi vil her oppsummere følgende forskningsspørsmål:

- Hvilke læringsstrategier benytter samfunnsfaglærere i ungdomsskolen i arbeid med demokrati og medborgerskap?

Her har vi anvendt læringsstrategiene læring om, for og gjennom demokrati i vår analyse, som blir vist til av både Stray (2012) og Lenz (2020). Våre informanter benytter seg i all hovedsak av og synes det er viktigst med læring for og gjennom demokrati. Likevel vil vi bemerke at informantene ofte pleier å starte med læring om demokrati, gjerne knyttet opp mot historiske hendelser som utviklingen av demokrati, revolusjoner og begreper. Dette er noe lærerne ser på som veldig rett fram og lite krevende, men likevel viktig for å ha et godt grunnlag for videre arbeid. Historiedelen har vist seg å være veldig relevant i demokratiopplæringen blant våre informanter. Dette underbygges også av Kvande og Naastad (2020) som skriver at historiefaget har en stor rolle i demokratiopplæringen (s. 199). Tavleundervisning og presentasjon fra lærer er de mest vanlige arbeidsmetodene som informantene nevner. Læring om demokratiet opplever lærerne samtidig som et nødvendig utgangspunkt og kunnskapsgrunnlag for å videre kunne jobbe med læring for og gjennom demokratiet. Dette er i tråd med det Stray (2012) sier hvor dimensjonene bygger på hverandre, i en prosess fra teoretisk læring om demokratiet til utøvelse av demokratiet i praksis (Stray, 2012, s. 22).

Når det gjelder læring for demokratiet prioriterer alle informantene å utvikle elevenes verdi- og handlingskompetanse. Handlingskompetansen ble arbeidet med gjennom å øve elevene i ulike viktige ferdigheter for demokratiet. Elementer som minner om, og kan trekkes inn under begrepet kritisk tenkning, ble trukket fram. I tillegg til det å kunne diskutere og debattere. Når det gjelder viktige verdier de ønsket å fremme og jobbe med i sin undervisning, trakk alle informantene implisitt eller eksplisitt fram ytringsfrihet. Her var det litt variasjon på hva de vektla i undervisningen, blant annet når det gjaldt hvor langt de mener man kan uttrykke det man vil før det krenker andre. Dette er interessant, og i tråd med det Lenz (2020) skriver hvor det, slik vi ser også hos våre informanter, er et vanskelig balanseforhold mellom hva som krenker og ikke, og er hyppig diskutert (s. 27). Andre verdier som ble trukket fram hos tre av våre informanter som viktig å jobbe med var empati, respekt og etikk, som kan favne inn under verdiene toleranse og likeverd. Dette er verdier som av Solhaug (2021) trekkes fram som viktige (s. 227-228).

De samme tre informantene forteller om ulike alternative læringsarenaer man kan besøke og bruke som en ressurs i opplæringen for demokratiet, slik som Falstadsenteret og Demokrativerkstedet på Utøya. De har også til felles at de selv føler på en viktig rolle i å sikre et maksimalt utbytte for elevene av et besøk til slike læringsarenaer. Dette

mener de kan gjøres gjennom å arbeide med relevante tema tilknyttet besøk til slike læringsarenaer i egen undervisning. På Falstadsenteret får man diskutert hva fortiden betyr for oss i dag. Man får også brukt historien aktivt og vendt oss aktivt mot den, noe man også gjør på Demokrativerkstedet på Utøya. Dette kan sees i lys av den genealogiske tankeoperasjonen, som Almlid og Reitan (2021) viser til, som har relasjon til læring for demokrati. På freds- og menneskerettighetsentre kan man, sammen med elevene, reflektere over hvorfor elever i hopetall drar på slike besøk. Å integrere den genealogiske tankeoperasjonen, blant annet gjennom besøk til de nevnte læringsarenaene, kan gi en økt forståelse av å befinne seg midt i historien, og videre stimulere til aktivt medborgerskap og framtidsrettet samfunnsdeltakelse. Samtidig får man på disse sentrene utviklet demokratiske ferdigheter og verktøy for å motvirke antidemokratiske krefter, noe som er sentralt i læringsdimensjonen (Lenz, 2020, s. 44; Stray, 2012, s. 22).

I forlengelse av læring om, ser vi at alle informantene legger vekt på læring gjennom-dimensjonen i sin undervisningspraksis. Lærerne forteller om varierte arbeidsmetoder som innebærer blant annet diskusjoner og debatter, gjerne i gitte roller, tilnærmet et rollespill. Der understreker lærerne at det er viktig å øve på ferdigheter som å argumentere og å ta stilling til motargumenter gjennom saklige debatter. Andrea forteller i større grad at hun vektlegger diskusjoner med egne meninger, og presiserer at det gjøres i trygge rammer. Lærerne gir uttrykk for at de lar elevene få erfaringer med deltakelse, likeverdig samhandling og medvirkning i skolehverdagen. Det gjør de ved å legge til rette for gode rammer og å modellere demokratiske prosesser (Lenz, 2020, s. 44). Slik Solhaug (2021) sier, skal elevene få medvirke og oppleve at skolen mer eller mindre kan være en demokratisk arena (s. 225). Det viser seg gjennom lærernes vektlegging på nettopp medvirkning. De forteller om hvordan medvirkning kan være en viktig del av tilretteleggingen av undervisningen og elevenes muligheter til å få si sine meninger. Elevene får gjerne komme med sine meninger om arbeidsmetoder i ulike tema og noen ganger vurderingsformer. Gro skiller seg noe ut da hun forklarte at hun har et ambivalent forhold til medvirkning. Hun liker i større grad å ha kontrollen, men i intervjuet opplever vi likevel at hun er villig til å la elever være med å bestemme tema og lytter til elevene. Elevrådet må også nevnes da det er en viktig del av det å oppleve demokrati i praksis. Alle informantene opplever at elevene får erfare demokrati i praksis gjennom elevrådet. Vi ser at Kine og Vilde opplever at det fungerer fint og at elevene har stor påvirkning, mens Gro og Andrea er skeptiske til elevenes prioriteringer og hvor reell medvirkningen faktisk er på andre områder enn det sosiale. De mener at elevene stort sett er opptatt av og blir gitt muligheten til å påvirke sosiale tilstelninger.

### 6.3 Fagdidaktiske tilnærminger

Opgavens problemstilling lyder slik:

*Hvilke fagdidaktiske tilnærminger har samfunnsfaglærere til demokratiopplæringen på ungdomstrinnet? En kvalitativ studie av læreres demokratiforståelser og -praksiser.*

For å operasjonalisere denne problemstillingen, utformet vi følgende forskningsspørsmål:

- Hvilken forståelse har samfunnsfaglærere i ungdomsskolen av demokrati- og medborgerskapsbegrepet?
- Hvilke læringsstrategier benytter samfunnsfaglærere i ungdomsskolen i arbeid med demokrati og medborgerskap?



Vi har oppsummert forskningsspørsmålene i kapittel 6.1 og 6.2. Vi vil nå knytte disse sammen for å svare på problemstillingen. Vi mener at det første forskningsspørsmålet er relevant for å belyse problemstillingen da lærernes fagdidaktiske tilnærming vil kunne være påvirket av deres forståelse av begrepene. Den fagdidaktiske tilnærmingen vil også være et resultat av subjektive valg, noe som kan ta utgangspunkt i deres forståelser av hva som utgjør en god medborger, og hvordan de forstår demokrati. Det andre forskningsspørsmålet er også relevant for å besvare problemstillingen ettersom hvordan en lærer benytter seg av ulike læringsstrategier kan gi et bilde av en lærers fagdidaktiske tilnærming til temaet. Dette vil innebære bruk av fagkunnskaper og metodiske tilnærminger i og utenfor klasserommet.

Det første nivået i vår analyse omhandler lærernes forståelse av begrepene demokrati og medborgerskap. Hovedsakelig ser vi at informantene har en demokratiforståelse som tenderer mot deltakerdemokrati og liberal oppfatning av demokrati. Deres medborgerskapsforståelse tenderer mot den deltakende medborgeren og den rettfærdighetsorienterte borgeren. Når det gjelder nivå to i vår analyse, hvor vi så på hvilke læringsstrategier lærerne benytter, så vi at de hadde mest fokus på læring for og gjennom demokratiet i sin undervisning, og anså dette som det viktigste. Læring om demokratiet omtales likevel også som viktig, da det gir elevene et nødvendig kunnskapsgrunnlag før man kan jobbe videre med læring for og gjennom demokratiet. Lærerne bruker, både i om og for demokratiet, historie aktivt i undervisningen.

På bakgrunn av dette, vil vi hevde at lærernes fagdidaktiske tilnærming til temaet er å utdanne samfunnsengasjerte medborgere som er opptatt av å ta del i samfunnet ved å blant annet å følge opp, og bruke sine rettigheter og plikter. Uavhengig av hvilken demokrati- og medborgerskapsforståelse informantene har, trekkes stemmerett fram som noe av det viktigste. Informantene er opptatt av at elevene skal utvikle ferdigheter og verdier som gjør at de kan delta i demokratiet og samfunnslivet, og at de skal være motiverte for det. I samfunnsfagets relevans og sentrale verdier står det innledningsvis at elevene skal bli deltakende, engasjerte og kritisk tenkende medborgere (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2). Vår tolkning av lærernes fagdidaktiske tilnærming har likhetstrekk til dette, uten at lærerne nødvendigvis er påvirket av denne formuleringen. Vi ser også en del variasjon i informantenes forståelse av begrepene demokrati og medborgerskap, samt hvilke læringsstrategier de benytter. Dette gjelder for eksempel ved at én av informantene tenderte mot en annen demokrati- og medborgerskapsforståelse enn de tre øvrige informantene. Informantene hadde også innenfor hver læringsstrategi litt variasjon i innhold og vektlegging av tema. Vi vil også bemerke at selv der informantene ble kategorisert innenfor den samme demokrati- og medborgerforståelsen, var det litt variasjon i lærernes prioriteringer og deres fagdidaktiske tilnærming.

Vi vil avslutningsvis trekke fram denne variasjonen mellom informantene og deres demokrati- og medborgerskapsforståelser og bruk av læringsstrategier som et interessant funn. En av grunnene til at vi også ser ulike tilnærminger til demokratiopplæringen kan komme av at LK20 legger opp til at læreren har stor grad av autonomi når det gjelder hvordan de jobber med demokratiopplæring i skolen.

## Videre forskning

Demokrati og medborgerskap er et veldig bredt tema og det er mange ulike vinklinger vi kunne hatt på denne masteroppgaven. Vi har fått vist ulike læreres fagdidaktiske tilnærminger på temaet, men som det fremkommer av rapporten til Solhaug et al. (2020), vil det fortsatt være et behov for videre forskning på lærernes praksis, holdninger og hva som vektlegges i undervisningen (s. 61-62). Forskingen kunne videre blitt gjort kvantitativ, ved å lage et større spørsmålsbatteri og ha et mye større utvalg. Da kunne man trolig sett noen tendenser og foretatt en statistisk generalisering vi ikke selv hadde stort nok utvalg til å gjøre. Vi har hatt et utvalg av informanter som har representert både byskole og bygdeskole, to av hver. Underveis i oppgaven har vi hatt en baktanke om å se om det foreligger noen likheter mellom byskolene, og mellom bygdeskolene. Her har vi særlig tenkt på lærernes bruk av alternative læringsarenaer. I vårt materiale har det ikke vist seg noen tydelige tendenser som gjør at vi ikke kan uttale oss om dette. Vi ser at det vil være nødvendig med et større utvalg for å kunne se noen interessante trekk ved forholdet mellom by- og bygdeskoler. Omfang og tid har vært en begrensning, men vi tror det kunne vært interessant og forsket mer på dette, både kvantitativt og kvalitativt, i et større forskningsprosjekt. Utover det ser vi også muligheter til å forske mer på elevråd og dets funksjon i skolen og hvorvidt det blir satt av nok tid og fulgt opp av skolen. Her kunne det vært interessant å se det fra elevens perspektiv da det kan gi helt andre svar enn hva lærere oppfatter.

## 7 Kilder og litteratur

- Almlid, G. K. & Reitan, J. (2021). *Historie og demokrati: norsk historie etter 1900 - for demokratiets framtid* (1. utgave.). Fagbokforlaget.
- Berge, K., J. & Stray, J., H. (Red.) (2012). *Demokratisk medborgerskap i skolen*. Fagbokforlaget.
- Biesta, G. J. J. (2013). *Demokratilæring i skole og samfund: uddannelse, livslang læring og medborgerskabets politik*. Klim.
- Bueie, A. & Burner, T. (2014). Demokratisk vurdering i skolen. I J. Madsen & H. Biseth (Red), *Må vi snakke om demokrati: Om demokratisk praksis i skolen*. (s. 83-115). Universitetsforlaget.
- Bungum, B. & Buland, T. (2009). *Tid for elevmedvirkning? En undersøkelse av elevrådsarbeid i ungdomsskoler og videregående skoler i 2009*. SINTEF A12927. SINTEF. [https://www.sintef.no/globalassets/upload/teknologi\\_og\\_samfunn/gsu/tid-for-elevmedvirkning.endelig-rapport.pdf](https://www.sintef.no/globalassets/upload/teknologi_og_samfunn/gsu/tid-for-elevmedvirkning.endelig-rapport.pdf)
- Børhaug, K. (2021). Elevane si deltaking i elevråd og ungdomsråd. I T. Solhaug (Red), *Skolen i demokratiet: Demokratiet i skolen* (2. utg., s. 142-160). Universitetsforlaget.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Demokratiwerksted (u.å.). *Demokratiwerkstedet på Utøya*. Demokratiwerksted. <https://demokratiwerksted.no/>
- Demokratiwerkstedet (u.å.). *Om oss*. Demokratiwerksted. <https://demokratiwerksted.no/om/>
- Falstadsenteret (u.å.). *Klassetur med mening*. Falstadsenteret. <https://falstadsenteret.no/klassetur-med-mening>
- Falstadsenteret (u.å.). *Undervisning*. Falstadsenteret. <https://falstadsenteret.no/undervisning>
- FN-sambandet (2022, 15. desember). *God utdanning*. <https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal/god-utdanning>
- Freedom House (u.å.). *About us*. <https://freedomhouse.org/about-us>
- Gleiss, M., S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis* (1. utgave.). Cappelen Damm akademisk.
- Gorokhovskaia, Y., Shahbaz, A., Amy Slipowitz (2023) *Marking 50 Years in the Struggle for Democracy*. Freedom House. <https://freedomhouse.org/report/freedom-world/2023/marking-50-years>
- Huitfeldt, A. (2022, 9. desember). Demokratier og menneskerettigheter under press. Hva gjør Norge? *Dagbladet*. <https://www.dagbladet.no/meninger/anniken-huitfeldt-det-er-min-jobb-a-si-dette/77992247>

- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2019). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utgave.). Abstrakt forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2017, 11. oktober). *En felles strategi for freds- og menneskerettighetssentrene*.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/b1848cd626784278b47a5126e78d0c08/freds--og-menneskerettighetssentrene-stategi.pdf>
- Kvande, L. & Naastad, N. (2020). *Kva skal vi med historie? – historiedidaktikk i teori og praksis* (2.utg). Universitetsforlaget
- Lenz, C. (2020). *Demokrati og medborgerskap i skolen*. Pedlex.
- Madsen, J. & Biseth, H. (2014). Om demokratisk praksis i skolen. I J. Madsen & H. Biseth (Red), *Må vi snakke om demokrati: Om demokratisk praksis i skolen*. (s. 15-20). Universitetsforlaget.
- Mathé, N., E., H. (2018). *Democracy and politics in upper secondary social studies: Student's perceptions of democracy, politics and citizenship preparation* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo]. DUO Vitenarkiv.  
<https://www.jsse.org/index.php/jsse/article/view/881/1016>
- NOU 2011: 20. (2011). *Ungdom, makt og medvirkning: Skolens demokratioppdrag*. Barne- og familiedepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2011-20/id666389/?ch=4>
- Skirbekk, S. & Tjora, A. (2023, 22. januar). Idealtipe. *Store norske leksikon*.  
<https://snl.no/idealtipe>
- Solhaug, T., Borge, J. A. Ø. & Grut, G. (2020). *Social science education (samfunnsfag) in Norway: A country report*. Journal of Social Science Education, 19(1), 47-68.  
<https://www.jsse.org/index.php/jsse/article/view/1748/3555>
- Solhaug, T. (2021). Demokrati, medborgerskap og didaktikk. I T. Solhaug (Red), *Skolen i demokratiet: Demokratiet i skolen* (2. utg., s. 222-237). Universitetsforlaget.
- Solhaug, T. (2021). Om politikk. I T. Solhaug (Red), *Skolen i demokratiet: Demokratiet i skolen* (2. utg., s. 66-79). Universitetsforlaget.
- Stray, J., H. (2012). Demokratipedagogikk. I Berge, K., L. & Stray, J., H. (Red). *Demokratisk medborgerskap i skolen* (s. 17-33). Fagbokforlaget.
- Sætra, E. (2015) *Demokratisk medborgerskap i samfunnsfag: Lærerperspektiver på demokratiopplæring* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO Vitenarkiv.
- Sætra, E. & Stray, J. H. (2019). Hva slags medborger? *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 3(1), 19-32. <http://doi.org/10.7577/njcie.2441>  
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/45799/Masteroppgave---SDID4090---Emil-Stra.pdf?sequence=1>
- Tanggaard, L. & Brinkmann S. (2012). Intervjuet: samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard. (Red), *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling* (s. 17-45). Gyldendal

Tønnessen, R. T. & Tønnessen, M. (2007). *Demokratisk dannelse: Fagdidaktikk i samfunnskunnskap*. Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2017) *Overordnet del: Verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket Kunnskapsløftet 2017. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i Samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket Kunnskapsløftet 2019. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04>

Vesterdal, K. (2021). Menneskerettighetsundervisning som medborgerskap i skolen. I T. Solhaug (Red), *Skolen i demokratiet: Demokratiet i skolen* (2. utg., s. 184-199). Universitetsforlaget.

Weinberg, J. & Flinders, M. (2018). Learning for democracy: The politics and practice of citizenship education. *British Educational Research Journal*, 44(4), 573-592. <https://doi.org/10.1002/berj.3446>

Westheimer, J. & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269. <https://doi.org/10.3102/00028312041002237>

# 8 Vedlegg

## Vedlegg 1 - Intervjuguide

|  |
|--|
| <b>Praktisk informasjon</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Takke for at informanten har valgt å møte</li><li>- Gi en kort beskrivelse av hva intervjuet vil dreie seg om, og at vi er ute etter informantens egne erfaringer og meninger</li><li>- Informere om lydopptak, transkribering, anonymisering og rettigheter</li><li>- Informere om hvor lang tid informanten kan regne med at intervjuet tar.</li></ul>   |
| <b>Informasjon om informant</b> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Kan du si litt om deg selv, hvor gammel du er og hvor lenge du har undervist i norsk skole?</li><li>2. Hvor mange studiepoeng har du i samfunnsfag?</li><li>3. Hvor lenge har du undervist i faget, og når var du ferdig med samfunnsfaglig utdanning?</li><li>4. Hvilke andre fag underviser du i?</li><li>5. På hvilken måte er du politisk aktiv?</li></ol>  |
| <b>Demokrati- og medborgerskapsbegrepet</b> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Hvordan forstår du begrepet demokrati?</li><li>2. Hvordan forstår du begrepet medborger?</li><li>3. Hva anser du som en god medborger?</li></ol>  |
| <b>Tilrettelegging og undervisning om demokrati og medborgerskap</b> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Kan du komme med noen eksempler hvor du har undervist om demokrati og medborgerskap? Hvordan fungerte oppleggene?</li><li>2. Hvilke kunnskaper mener du er viktig å gi elevene i demokrati- og medborgerskapsopplæringen? Hvorfor?<ul style="list-style-type: none"><li>- Hva med ferdigheter?</li></ul></li><li>3. Hvilke verdier mener du er viktig å utvikle hos elevene i demokrati- og medborgerskapsopplæringen? Hvorfor?</li><li>4. Hvilke undervisningsmetoder mener du er viktig i arbeid med demokrati og medborgerskap? Hvorfor?</li><li>5. Hvordan benytter du deg av alternative læringsarenaer i demokrati- og medborgerskapsopplæringa? Hvorfor?</li><li>6. Har du deltatt i tverrfaglige prosjekt om temaet? Eksempler?</li><li>7. På hvilken måte opplever du (eller tror du) at det å undervise i byskole kontra skole i distriktet får noen konsekvenser for undervisningen i demokrati- og medborgerskap?<ul style="list-style-type: none"><li>- Hva kan være grunnen til forskjellene?</li><li>- Har du selv opplevd disse forskjellene?</li></ul></li><li>8. Hva forbinder du med begrepet elevmedvirkning?<ul style="list-style-type: none"><li>- Hvordan sørger du for at elevene får medvirket til opplæringen? (vurdering/undervisning)</li><li>- Vil du fortelle litt om elevrådet på skolen?</li></ul></li></ol> |
| <b>Avslutning</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Er det noe mer du tenker på som du ønsker å dele?</li><li>- Har du noen kommentarer angående gjennomføringen av intervjuet?</li><li>- Takke, igjen, for at informanten har valgt å stille opp</li></ul>  |

# Vil du delta i forskningsprosjektet demokrati og medborgerskap i skolen?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan ungdomsskolelærere i samfunnsfag tilrettelegger og underviser om demokrati og medborgerskap. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### Formål

Formålet med masteroppgaven, som også vil bli oppgavens problemstilling, er å undersøke hvordan et utvalg samfunnsfaglærere i ungdomsskolen tilrettelegger og underviser om demokrati og medborgerskap. Dette vil gjøres gjennom intervju av informanter. Av dette prosjektet ønsker vi, som kommende samfunnsfaglærere, å dra lærdom av andre læreres erfaringer, samt styrke vår kompetanse i både demokrati og medborgerskap.

Forskningsprosjektet er en masteroppgave i samfunnsfag, tilknyttet grunnskolelærerutdanningen for 5.-10. trinn. Det stilles ingen krav til forberedelser fra din side for å delta i intervjuet, ettersom vi kun ønsker dine erfaringer om demokrati og medborgerskap.

### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for lærerutdanningen ved NTNU Trondheim er ansvarlig for prosjektet.

### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du har blitt valgt ut i vår oppgave da vi (en av oss eller begge to) har vært i praksis på din skole. Utvalgskriteriet er at du er samfunnsfaglærer på ungdomsskole da problemstillingen vektlegger en samfunnsfaglig bakgrunn. Utvalget har vi satt til fire informanter og vi har et ønske om å intervju to lærere fra byskole og to lærere fra skoler i distriktet.

### Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet vil det innebære å gjennomføre et kvalitativt intervju for å samle data. Intervjuene vil ta ca. 30-45 minutter. Intervjuene vil være semistrukturerte og det vil bli tatt lydopptak via en app på telefon, den heter Nettskjema-Diktafon, som automatisk blir videresendt til nettskjema.no slik at samtalen ikke blir lagret på vår telefon. Vi vil forholde oss til en intervjuguide som vi har utarbeidet i forkant, samtidig som det kan dukke opp oppfølgingsspørsmål underveis.

### 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. Vi vil gjøre oppmerksom på at ditt samtykke ikke kan trekkes tilbake etter at prosjektperioden har utløpt, eller etter at masteroppgaven er sendt til publisering.

## **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. Det er kun vi, Håkon Undheim Engelstad og Adrian Larsen Lysø, som vil få tilgang til datamaterialet, sett bort ifra eventuell veiledning fra veileder, Jon Reitan. Innhentede opplysninger fra informanter, slik som navn og kontaktinformasjon vil anonymiseres og erstattes ved hjelp av koder. Intervjuet vil tas opp ved hjelp av programvare godkjent fra NSD, og videre slettes etter endt transkripsjon. Transkripsjon vil skje straks etter gjennomføring av intervjuet.

## **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes når prosjektet er godkjent, som trolig vil være i midten av mai, 2023. Opptak av samtale vil vi slette etter transkripsjon er gjennomført. Eventuelle personopplysninger vil bli slettet når oppgaven er levert.

## **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra institutt for lærerutdanningen ved NTNU Trondheim har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## **Dine rettigheter**

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

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

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

Institutt for lærerutdanningen, Norges Teknisk Naturvitenskapelige Universitet  
Trondheim ved

- Håkon Undheim Engelstad (student): [haakonue@stud.ntnu.no](mailto:haakonue@stud.ntnu.no) tlf: 48191018
- Adrian Larsen Lysø (student): [adriall@stud.ntnu.no](mailto:adriall@stud.ntnu.no) tlf: 95072527
- Jon Reitan (veileder): [jon.reitan@ntnu.no](mailto:jon.reitan@ntnu.no)
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen på mail: [thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no)

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

- Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53211500.

Med vennlig hilsen



Jon Reitan  
(Forsker/veileder)

Håkon Undheim Engelstad & Adrian Larsen Lysø  
(Student)

---

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Demokrati og medborgerskap i skolen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

