



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

## **Demokratisk deltakelse i samfunnsfaget**

Hvordan vektlegger et utvalg samfunnsfaglærere på ungdomskolen det å motivere elevene til demokratisk deltakelse?

Sverre Andreas Meløy

Masteroppgave i samfunnsfagsdidaktikk, LER-3904, mai 2024



# Forord

Det er med stor glede og ydmykhet jeg kan si meg ferdig med mastergradsoppgaven som har hengt over meg de siste to semestrene. Å skrive masteroppgave har vært en helt ny utfordring, og har utvilsomt medført stress og en del lange dager på kontoret. Likevel vil jeg i all hovedsak se tilbake på tiden med masterskriving med glede, blant annet på grunn av alle de hyggelige lunsjene og samtalene på masterkontoret. Samtidig også på grunn av hvor morsomt og meningsfylt det har vært å få gjennomføre et dypdykk i et tema som er så spennende og relevant. Demokratiundervisningen i samfunnsfag er noe som absolutt står på dagsorden grunnet en stadig økende kompleksitet i samfunnsutfordringer i verden rundt oss. Noe som ble tydeliggjort gjennom spennende samtaler med engasjerte samfunnsfagslærere. Jeg er utrolig takknemlig overfor de informantene som stilte opp og åpenhjertig og tålmodig beskrev egen undervisningspraksis, samt delte deres kunnskap og tanker rundt temaet med meg.

Jeg vil videre rette en stor takk til min veileder, Tove Leming. Du har gitt meg en enestående oppfølging, og har vært til stor hjelp gjennom hele prosessen.

Jeg må også takke familie og venner for all støtte, hjelp og engasjement i tilknytning mitt mastergradsprosjekt. Det har virkelig hjulpet på motivasjonen å enten få hjelp til noe praktisk eller å ha noen å diskutere med når det har blitt litt imot. Det har også vært til stor glede å gjennomføre dette sammen med deg Ingrid. Takk for all støtte du har gitt og den avkoblingen det har vært å være sammen med deg på ettermiddagene og i helgene, det har vært utrolig kjærkomment.

Avslutningsvis vil jeg minnes min kjære farfar som med sitt samfunnsengasjement er en av inspirasjonskildene for denne studien.

Tromsø, mai 2024

# Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om demokratiopplæring i samfunnsfag. Formålet med studien er å undersøke hvordan samfunnsfaglærere på ungdomskolen underviser og tenker rundt det å forberede elever på å delta demokratisk. Studien tar utgangspunkt i problemstillingen:

*Hvordan vektlegger et utvalg samfunnsfaglærere på ungdomsskolen det å motivere elevene til demokratisk deltakelse?* For å besvare problemstillingen benytter jeg meg av en kvalitativ metode som baserer seg på læreplananalyse og semistrukturerte intervju med et utvalg informanter. Utvalget informanter består av fem samfunnsfaglærere på ungdomsskolen, der to underviser på samme skole i Nordland fylke. De tre resterende informantene underviser på ulike ungdomsskoler i Oslo kommune. I masteroppgaven presenteres og beskrives også teoretiske perspektiver på demokrati og demokratisk deltakelse.

Intervjuene tar for seg lærernes begrepsforståelse av demokrati og demokratisk deltakelse, lærernes tanker og erfaringer rundt LK20 og lærernes egen undervisningspraksis i henhold til det å motivere elevene til demokratisk deltakelse. Formålet med denne studien er ikke å generalisere funn, men heller å gi et innblikk i hvilke kunnskaper, holdninger og praksiser samfunnsfaglærere på ungdomsskolen kan ha rundt det å motivere til demokratisk deltakelse.

Igjennom intervjuene kommer det fram både likheter og ulikheter knyttet til lærernes vektlegginger. Først og fremst er alle informantene i studien tydelig på at samfunnsfaget innehar en sentral oppgave med å forberede elever til å delta demokratisk, og alle er opptatt av at elevene skal få praktisk erfaring med å delta demokratisk på skolen. Informantene er samtidig opptatt av *demokrati og medborgerskap* som tverrfaglig tema. Blant annet fordi rammefaktorene som er rundt samfunnsfagundervisningen på ungdomsskolen ikke er tilstrekkelig for å gi elever praktiske erfaringer med demokratisk deltakelse. Videre er informantene opptatt av å bruke dagsaktuelle saker og nyheter for å skape et demokratisk engasjement hos elevene. Studien belyser samtidig at det også er ulikheter i undervisningspraksisen til informantene. Informantene innehar for eksempel ulike forståelser og perspektiver på demokrati og demokratisk deltakelse, noe som igjen fører til at informantene prioriterer ulike momenter med demokratisk deltakelse i egen undervisning.

# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn og motivasjon for studien .....	1
1.2	Problemstilling.....	3
1.3	Oppgavens struktur og oppbygning.....	3
2	Teoretiske perspektiver på demokrati og demokratisk deltakelse .....	5
2.1	Hva er et demokrati?.....	5
2.2	Demokratisk deltakelse – hvorfor er det viktig? .....	6
2.3	Demokratidimensjoner .....	7
2.4	Oppfatninger av demokrati.....	8
2.4.1	Libertalt demokrati .....	8
2.4.2	Deltakerdemokratiet .....	9
2.4.3	Deliberativt demokrati (Dialogdemokratiet).....	10
2.4.4	Agonistisk demokratimodell .....	11
2.5	Demokratisk medborgerskap og skolens rolle.....	12
2.5.1	Elevmedvirkning og demokratisk deltakelse i skolen.....	13
2.6	Samfunnsfaget og demokratiopplæringen .....	14
2.7	Opplæring om, for og gjennom demokrati .....	16
2.8	Goodlads begrepsapparat for læreplananalyse .....	18
3	Metode.....	20
3.1	Begrunnelse for valg av metode .....	20
3.2	Rekruttering av informanter .....	21
3.3	Presentasjon av informantene .....	22
3.4	Intervju.....	23
3.4.1	Intervjuguide .....	23
3.4.2	Gjennomføring av intervju .....	25

3.4.3	Transkribering .....	27
3.5	Læreplananalyse .....	27
3.5.1	Goodlads begrepssystem for læreplananalyse.....	28
3.6	Analyse av datamaterialet.....	29
3.7	Forskningsetiske retningslinjer.....	31
3.8	Validitet og reliabilitet.....	32
4	Læreplananalyse.....	35
4.1	Internasjonale strømninger og bakgrunn for LK20 .....	35
4.2	Om faget .....	37
4.3	Kompetansemål etter 10.trinn.....	39
5	Analyse og diskusjon .....	43
5.1	Overordnet del av læreplanen og samfunnsfagets oppgave .....	43
5.2	Dagsaktualitet og relevans for å skape engasjement .....	48
5.3	Uenighet og polariserende klasserom.....	55
5.4	Elevmedvirkning .....	58
5.5	Opplæring om, for eller gjennom demokratiet .....	62
5.5.1	Læring om demokratiet .....	64
5.5.2	Læring for demokratisk deltakelse .....	65
5.5.3	Læring gjennom demokratisk deltakelse.....	66
6	Avslutning og veien videre .....	68
6.1	Oppsummering .....	68
6.2	Veien videre.....	70
7	Referanseliste .....	71
8	Vedlegg .....	76
8.1	Vedlegg 1: Intervjuguide .....	76
8.2	Vedlegg 2: Samtykkeskjema .....	79

8.3	Vedlegg 3: Godkjenning fra Sikt.....	84
-----	--------------------------------------	----

## Tabeller

Tabell 1 –Opplæring om, for og gjennom demokrati (Heldal, 2023).....	16
Tabell 2 - Presentasjon av informantene .....	22
Tabell 3 - Abduktiv koding .....	30





# 1 Innledning

Kunnskapsminister Kari Nessa Nordtun medgir i forbindelse med resultatene fra ICCS-undersøkelsen<sup>1</sup> at: «Å forberede elevene på å delta i demokratiet er et av skolens aller viktigste samfunnsoppdrag» (Kunnskapsdepartementet, 2023). Dette er også noe som gjenspeiler seg i gjeldende læreplan LK20 der demokrati og medborgerskap er en viktig del av skolens verdigrunnlag, i tillegg til at det er et tverrfaglig tema som skal gå igjen i alle fag (Kunnskapsdepartementet, 2017). Elever skal ifølge kunnskapsdepartementet: «stimuleres til samfunnsdeltakelse på ulike arenaer i lokalsamfunnet» på skolen (2017). Med andre ord er ikke skolens rolle bare å gi kunnskap om demokratiet, men også utdanne elever som er i stand til å ta del i demokratiet. Under fagets relevans og kjerneelementer i læreplanen for samfunnsfag står det at faget innehar en sentral rolle med tanke på å utdanne deltakende, engasjerte og kritisk tenkende medborgere (Kunnskapsdepartementet, 2019).

## 1.1 Bakgrunn og motivasjon for studien

Med utgangspunkt i forrige avsnitt er jeg nysgjerrig på om søkelyset som er på demokratisk deltakelse fra sentralt hold er noe som gjenspeiler seg ute i skolen, og nettopp dette er en av grunnene til at jeg har valgt det som tema for min studie. Videre ser jeg på det som et paradoks hvordan en betydelig andel av Norges befolkning velger å ikke benytte seg av stemmeretten. Dette ble synlig i 2021 under kommunestyre – og fylkestingsvalg der over en tredjedel av landets befolkning ikke deltok (SSB, 2021). Bare halvparten av de som ikke har høyere utdanningsnivå enn grunnskolen benyttet seg av stemmeretten i det samme valget, til sammenligning benyttet 78,9 % av de med høyere utdanning seg av stemmeretten (SSB, 2021). Dette viser hvordan samfunnet har en utfordring med å stimulere til demokratisk deltakelse i form av å bruke stemmeretten, og da spesielt blant de med lavere utdanningsnivå.<sup>2</sup> Her mener jeg grunnskolen, og da spesielt samfunnsfaget har et samfunnsansvar med å legge til rette for å utdanne elever som ønsker å delta i demokratiet.

---

<sup>1</sup> International Civic and Citizenship Education Study - undersøker fjortenåringers kunnskap, forståelse, holdninger og engasjement knyttet til demokrati og medborgerskap (Utdanningsdirektoratet, 2023).

<sup>2</sup> En del av avsnittet er identisk med tekst fra prosjektskissen.

I Norge har vi et representativt demokrati, som vil si at befolkningen stemmer frem representanter som fatter beslutninger på vegne av folket (Stortinget, 2024). Å stemme ved valg er viktig for et velfungerende demokrati; jo flere som deltar ved et valg jo mer representativt er valgresultatet for befolkningen. Å stemme ved valg er derimot bare en måte å delta demokratisk på. En kan også delta i samfunnsdebatten eller delta i samfunnet gjennom frivillige organisasjoner som fagforeninger, idrettslag eller politiske parti.

Resultatene fra ICCS-undersøkelsen var med å danne grunnlaget for min motivasjon til å gjennomføre en studie med demokratisk deltakelse som tema. Når jeg startet arbeidet med min studie, var ikke resultatene for ICCS-undersøkelsen-2022 presentert. I startfasen av studien forholdt jeg meg dermed til resultatene fra ICCS-undersøkelsen-2016, som viste at norske elever ligger i verdenstoppen når det kommer til kunnskap og forståelse av demokrati og medborgerskap (Huang, Ødergård, Hegna, Svagård & Helland, 2017). Resultatene fra ICCS-undersøkelsen-2022 viser derimot at norske elever har betydelig mindre kunnskap og forståelse av demokrati og medborgerskap enn de hadde i 2016 (Storstad, Caspersen & Wendelborg, 2023). Dette er et paradoks sett i lys av det søkelyset som er på demokrati og medborgerskap i LK20. Paradokset var med på å gi meg økt inspirasjon for å gjennomføre en studie der jeg undersøker demokratiundervisningen i samfunnsfag nærmere.

I forbindelse med min interesse for ICCS-undersøkelsen leste jeg en forskningsartikkel av Ødegård og Svagård fra 2018 som tok for seg spørsmålet: *Hva motiverer elever til å bli aktive medborgere?* De overordna resultatene fra forskningsartikkelen viser at politisk mestringstro har størst betydning for norske elvers vilje til framtidig politisk deltakelse (Ødegård & Svagård, 2018). Resultatene fra forskningsartikkelen indikerer at det som samfunnsfagslærer handler om mer enn å få elevene til å tilegne seg kunnskap og forståelse om demokratiet for å få dem til å delta politisk. Dette førte til at jeg ble nysgjerrig på hvilke kunnskaper, holdninger og praksiser samfunnsfagslærere innehar, og hvordan disse igjen vil påvirke hva elevene sitter igjen med av kunnskaper og holdninger om demokratiet. Noe som igjen påvirket meg til å ville intervju samfunnsfagslærere på ungdomskolen for å skaffe meg innsikt i deres undervisningspraksis og tanker omkring det å motivere elevene til demokratisk deltakelse. Å undersøke dette mener jeg er spesielt relevant sett i lys av hvordan demokrati og medborgerskap er et tverrfaglig tema og et fokusområde i LK20.

## 1.2 Problemstilling

Formålet med min studie er som beskrevet i forrige avsnitt å skaffe innsikt i hvilke kunnskaper, praksiser og holdninger et utvalg samfunnsfaglærere på ungdomskolen har med tanke på det å motivere elever til å delta demokratisk. Dermed er oppgavens problemstilling følgende:

*Hvordan vektlegger et utvalg samfunnsfaglærere på ungdomsskolen det å motivere elevene til demokratisk deltakelse?*

Med bakgrunn i denne vil jeg i studien undersøke hva og hvordan et utvalg samfunnsfaglærere på ungdomsskolen planlegger og gjennomfører undervisningen for å motivere til demokratisk deltakelse. Gjennom intervju med fem ulike informanter vil jeg forsøke å skaffe meg innsikt i holdninger, kunnskap, rutiner og praksiser i henhold til deres demokratiundervisning.

Motivasjon er gjerne det som utløser aktivitet hos et individ, det som holder opprettholder aktiviteten, og det som gir aktiviteten mål og mening (Imsen, 2005, s. 375). Med bakgrunn i Imsens definisjon av motivasjon framstår det som nødvendig med motivasjon hos elevene for å få dem til å delta demokratisk. Da for å igangsette, opprettholde og skape mål og mening rundt det å delta demokratisk.

## 1.3 Oppgavens struktur og oppbygning

I **Kapittel 1** har jeg gjort rede for bakgrunnen og motivasjonen for studien. **Kapittel 2** tar for seg teoretiske perspektiver på demokrati og demokratisk deltakelse sett i sammenheng med skolen og samfunnsfagets rolle. I dette kapitlet defineres og avgrenses demokrati som begrep, samtidig som ulike dimensjoner og teoretiske oppfatninger på demokrati og demokratisk deltakelse redegjøres for. I **kapittel 3** begrunnes bakgrunnen for valg av metode, samtidig som den metodiske tilnærmingen i studien beskrives og begrunnes. Videre redegjøres det for analyseprosessen, før kapitlet avsluttes med forskningsetiske betraktninger og refleksjon rundt kvaliteten på forskningsprosjektet. **Kapittel 4** inneholder en beskrivelse og analyse av LK20 og læreplanen for samfunnsfag. I **kapittel 5** presenteres og diskuteres empirien fremskaffet fra intervjuene sett i sammenheng med de teoretiske

perspektivene presentert i kapittel 2. Avslutningsvis i **kapittel 6** oppsummeres funnene, og problemstillingen besvares, før jeg helt til slutt skisserer en mulig vei videre.

## 2 Teoretiske perspektiver på demokrati og demokratisk deltakelse

I dette kapitlet skal jeg redegjøre for teoretiske perspektiver knyttet til demokrati og demokratisk deltakelse i skolen og samfunnsfaget. Innledningsvis vil jeg undersøke demokrati og demokratisk deltakelse og hva som inngår i begrepene, og hvorfor demokratisk deltakelse er viktig for samfunnet. Videre vil jeg gå inn på ulike dimensjoner med demokratiet, og redegjøre om ulike syn og forståelser av demokratiet knyttet opp mot demokratisk deltakelse. Deretter går jeg inn på demokratisk medborgerskap og hvilken rolle skolen har med å danne demokratiske medborgere. Jeg vil også skrive om samfunnsfagets rolle i demokratiopplæringen, og sentrale aspekter med demokratiundervisningen i samfunnsfag. Avslutningsvis redegjør jeg for 3 ulike strategier for demokratiopplæring; opplæring om, for og gjennom demokrati, samt presenterer Goodlads begrepsapparat for læreplananalyse.

### 2.1 Hva er et demokrati?

Demokrati stammer fra en sammensetning av de greske ordene *demos* og *kratos*, som kan oversettes til henholdsvis folk og styre. Dermed er den enkle definisjonen av et demokrati at det er et folkestyre (Stray, 2011, s. 22). Likevel ser en at ulike stater praktiserer folkestyre på ulike måter, og det finnes utallige ulike definisjoner av demokrati som vektlegger ulike aspekter med demokratiet. En må ikke definere eller beskrive demokratiet så absolutt at det ikke åpner for viktige nyanser rundt demokratiet (Koritzinsky, 2021, s. 87). Det er utallige forskjellige former for demokrati, og demokrati kan praktiseres i større eller mindre grad (Koritzinsky, 2021, s. 87).

Demokrati må også utvikle seg i takt med samfunnsutviklingen, og demokratiet må beskyttes mot de truslene som hele tiden vil være til stede. I verden i dag er blant annet totalitære regimer, krig og falske nyheter faktorer som er med på å true demokratiet. Demokrati kommer i ulike former og i ulike samfunnsnivåer som for eksempel stater, skoler og klasserom (Solhaug, 2021, s. 33). I denne sammenheng er Carl Cohens definisjon av demokratiet passende til de ulike samfunnsnivåene:

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

Definisjonen av Carl Cohen vil fungere som et utgangspunkt for min forståelse av demokrati i denne studien. I oppgaven vil jeg gå inn på ulike dimensjoner med demokratiet, samt ulike teoretikers betraktninger rundt demokratiet som vil bygge videre på Cohens definisjon.

## **2.2 Demokratisk deltakelse – hvorfor er det viktig?**

Legitimiteten til et statlig demokrati er avhengig av at personer deltar i demokratiet, enten gjennom å engasjere seg i den offentlige debatten eller gjennom å stemme. Om få eller ingen deltar, blir de folkevalgte overlatt til seg selv. På denne måten vil de som tar beslutninger få mye makt og svak legitimitet (Solhaug, 2021, s. 33 & 34). Befolkningen må slutte opp rundt demokratiske prosesser, ta ansvar for egne handlinger og respektere andre borgers rettigheter for at demokratiet skal fungere som politisk styreform og ha legitimitet (Stray, 2011, s. 11-12). Demokratisk medborgerskap er et begrep som har fått økt oppmerksomhet over lengre tid, en sentral årsak til dette er at demokratiske samfunn avhenger av deltakelse fra borgerne (Stray, 2011, s. 11).

Deltakelse i et demokrati kan skje på flere måter, og hvilken forståelse en har av demokratiet er i stor grad med på å påvirke hvilken forståelse en har av demokratisk deltakelse (Bragdø & Mathé, 2021). Bragdø og Mathé (2021) tar i en artikkel opp hvilken forståelse av deltakelse det liberaldemokratiske og det deltakerdemokratiske perspektivet har. I et liberaldemokratisk perspektiv er demokratisk deltakelse i all hovedsak knyttet til deltakelse rundt politiske valg, som det å stemme eller stille til valg. Med et deltakerdemokratisk perspektiv vil deltakelse også omfatte den påvirkningen en kan ha gjennom mer uformelle kanaler, som for eksempel og delta i demonstrasjonstog eller delta i frivillige fora (Bragdø & Mathé, 2021). Studien min legger vekt på både et deltakerdemokratisk og deliberativt perspektiv, der demokratisk deltakelse ikke bare omhandler å delta i politiske valg, men også å ta del i sivilsamfunnet. Sivilt samfunn kan defineres som «befolkningens egne måter å organisere seg på uavhengig av familien, staten og markedet» (Norad<sup>3</sup>, u.å.). I deler av oppgaven vil fokuset være på politisk deltakelse og på det som går på valgdeltakelse, blant annet fordi det er enkelt målbart.

---

<sup>3</sup> Norad er direktoratet for utviklingssamarbeid, og er en fagetat under utenriksdepartementet (Norad, u.å).

Det er derimot viktig å påpeke at å stemme med valg bare er et aspekt ved det å delta demokratisk.

## 2.3 Demokratidimensjoner

Ifølge Østerud, Selle og Engelstad (2003, i Stray, 2011, s. 26) kan demokratiet kategoriseres inn i fire fortolkningsdimensjoner. Jeg vil presentere de ulike fortolkningsdimensjonene for å fremme nyansene i demokrati som begrep, og for å presentere ulike aspekter med demokratiet. De fire fortolkningsdimensjonene er:

1. Demokratiet som statsform med folkestyre
2. Demokratiet som rettigheter og rettsstat
3. Demokratiet som et felles verdigrunnlag
4. Demokratiet som aktiv deltakelse

*Demokratiet som statsform og folkestyre* er kjernen i det representative demokratiet.

Representativt demokrati er den politiske styreformen vi har i Norge i dag. Et representativt demokrati avhenger av at borgerne bruker stemmeretten sin til å stemme på politikerne som på best måte representerer egne politiske interesser (Heldal, 2023, s. 39; Stray, 2011, s. 26).<sup>4</sup>

*Demokratiet som rettigheter og rettsstat* handler om nasjonale og internasjonale lovfestede rettigheter og lover som ivaretar rettighetene til borgerne. I Norge er demokratiet strukturert etter maktfordeling mellom de tre statsmakter: Stortinget, regjeringen og domstolene (Stray, 2011, s. 26-27).

*Demokratiet som felles verdigrunnlag* handler om hvilke felles verdier og holdninger som skal ligge til grunn for demokratiet. Blant annet har EU en ambisjon at alle borgerne i et demokrati skal utvikle en felles demokratisk identitet, noe som igjen kan være hensiktsmessig for å løse konflikter og utfordringer fredelig og demokratisk (Heldal, 2023, s. 40).

---

<sup>4</sup> Når jeg refererer til Heldal og Stray refereres det til samme person. Jannicke Heldal (tidligere Jannicke Heldal Stray).

Den fjerde og siste fortolkningsdimensjonen omhandler *demokratiet som aktiv deltakelse*. Sett i lys av problemstillingen og fokusområde for studien er det denne demokratidimensjonen som det vil settes søkelys på. Det finnes mange forskjellige syn og perspektiver på hva det vil si å delta aktivt i demokratiet.

## **2.4 Oppfatninger av demokrati**

Synet på hva demokratisk deltakelse er varierer i stor grad på hvilket perspektiv og teoretisk oppfatning som er på demokratiet. Derfor er det hensiktsmessig for studiens tolkningsgrunnlag og gå inn på noen ulike oppfatninger av demokratiet knyttet opp mot demokrati som aktiv deltakelse. I de følgende avsnittene vil jeg gjøre rede for liberalt demokrati, deltakerdemokratiet, dialogdemokratiet (det deliberative perspektivet) og agonistisk demokrati.

### **2.4.1 Liberalt demokrati**

Et liberalistisk grunnsyn omhandler i all hovedsak menneskers rett til frihet, at mennesket ikke skal være underlagt restriksjoner som begrenser friheten. I den sammenheng er det viktig å begrense statens makt og unngå at staten blander seg inn i borgernes liv. Med et liberalt demokratisyn er statens oppgave primært å ta vare på borgernes rettigheter og beskytte den personlige friheten (Solhaug, 2021, s. 34-35 & Stray, 2011, s. 32). Når det kommer til den demokratiske (politiske) deltakelsen innenfor en liberal demokratiforståelse vil de mest frihetsorienterte liberale avgrense deltakelsen til valg av representanter. En annen måte en kan delta på er gjennom interessegrupper. Interessegruppe kan være en organisasjon eller en forening der medborgere går sammen for å fremme politiske syn, og det kan fungere som en forbindelse mellom staten og enkeltindividene. Den politiske dynamikken går ut på at ulike interessegrupper kjemper om å fremme sin politikk, og at interessegruppene er med på å sikre politisk balanse og stabilitet (Solhaug, 2021, s. 35).

John Rawls presenterte med boken *Rettferdighet som rimelighet* en teori som har satt tonen for demokratidebatten de siste 10-årene. Rawls var en amerikansk liberal filosof, og hans teori baserer seg på det amerikanske demokratiske landskapet. Det amerikanske demokratiet skiller seg på flere områder fra det norske sosialdemokratiet, og liberalismen står sterkt i USA. Blant annet med tanke på hvor hvordan det er konsensus rundt at staten skal i minst mulig grad



blande seg inn i livet til borgerne. Likevel ser en at flere av de største politiske partiene i Norge er inspirert av Rawls, blant andre Arbeiderpartiet og Høyre (Stray, 2011, s. 33-34).

Rawls (1984, s. 37-39) mener det er helt feil om «felleskapets beste» skal gå på bekostning av enkeltindividers rettigheter, derfor mener han det er et behov for at alle individer har noen ukrenkelige rettigheter. Enkeltindividers ukrenkelige rettigheter skal ikke overstyres selv for en større gode for flertallet. Rawls teorier tar utgangspunkt i et velordnet samfunn, et velordnet samfunn innehar individer som er motiverte og moralsk utrustet til å ivareta og utvikle det samfunnet de er en del av (Stray, 2011, s. 34-35).

En av de viktigste forutsetningene for et demokratisk samfunn er ifølge Rawls lik rett til utdanning. Skolens rolle skal primært gå ut på å gi elevene nok kunnskaper og ferdigheter til å kunne ta del i et demokrati, og å gi elevene innsikt i sine demokratiske rettigheter og plikter. Rawls er derimot tydelig på hvordan skolen ikke skal legge føringer for den demokratiske deltakelsen elevene skal ta del i. Individenes suverenitet blir krenket hvis skolen skal kultivere bestemte karaktertrekk og dyder hos elevene. Skolen skal altså legge til rette for at elevene har ferdigheter og kunnskap nok til å delta, men ikke krenke individenes suverenitet gjennom å bestemme eller påvirke vilkårene for deltakelse (Stray, 2011, s. 38 & Rawls, 1971).

#### **2.4.2 Deltakerdemokratiet**

Deltakerdemokratiets ideer kommer fra «republikanisme» som igjen stammer fra *res publica* som er latinsk og betyr *den offentlige sak* (Solhaug, 2021, s. 36). Sentralt i deltakerdemokratiet er offentlig innsyn, offentlig innsyn handler om at alle har rett til innsyn i statens politikk i saker som angår dem. Det offentlige innsynet er med på å gi alle en mulighet til å påvirke, og er samtidig med på å sikre legitimitet rundt det staten og politikerne driver med (Solhaug, 2021, s. 36). I Norge har en i de senere år sett utallige eksempler på saker der statsråder og andre politikere misbruker sin rolle og makt, der de har blitt avslørt av media eller privatpersoner gjennom offentlig innsyn.

Deltakerdemokratiet bygger på at befolkningen gjennom offentlig debatt og meningsutvekslinger former en bevissthet om de andre og dermed også til felleskap, solidaritet og det å løse konflikter (Solhaug, 2021, s. 36-37). En deltakerdemokratisk tankegang krever mer av deltakerne enn det representative demokratiet, fordi deltakerdemokratiet er avhengig av at borgerne deltar aktivt i og rundt demokratiske prosesser

(Stray, 2011, s. 27). Meningsutveksling er sentralt i et deltakerdemokratisk perspektiv, det er gjennom meningsutveksling at medborgere utvikler bevissthet rundt den andre. Målet i et deltakerdemokrati er å finne fram til det felles beste, og da er det også en forutsetning at befolkningen deltar i meningsutveksling og debatter (Solhaug, 2021, s. 37).

Pateman skisserer styrken i deltakerdemokratisk tenkning; at vanlige folk gjennom å involvere seg personlig vil få tro og erfaring med at deltakelse er viktig og nyttig, og at de er med på å påvirke og utgjøre en forskjell (1970, i Solhaug, 2021, s. 37). Deltakelse er også med på å styrke legitimiteten i demokratiet gjennom at beslutninger kan oppheves eller justeres (Solhaug, 2021, s. 37). Perspektivet blir også utsatt for kritikk, blant annet med tanke på at det i praksis vil være vanskelig å se for seg at kollektivet skal ta beslutninger for det felles beste, uten å tenke på egen vinning og interesse (Solhaug, 2021, s. 37). Samfunnet i dag er preget av pluralisme og polarisering, som gjør det enda vanskeligere å se for seg at kollektivet finner enighet om å komme fram til det felles beste.

### **2.4.3 Deliberativt demokrati (Dialogdemokratiet)**

Deliberasjon kan knyttes opp mot drøfting, da det handler om å undersøke saker fra flere sider, der personer og grupper som blir berørt av et politisk problem får legge frem sine argumenter. Kraften av det beste argumentet skal avgjøre utfallet i den aktuelle saken, ikke ulike autoritetspersoner som sitter på kontoret og beslutter (Habermas, 1997, 1999 i Stray, 2011, s. 27). Det er i menneskets natur at vi er sosiale vesen og har et behov for å løse spørsmål av felles interesse. Deliberasjon kan oversettes med samtale eller dialog, som er sentrale virkemidler for mennesket når det kommer til å løse felles utfordringer. Helt tilbake til det antikke Athen møttes folket av det frie menn å «delibererte» i den deliberative forsamling. I den deliberative forsamling var målet å komme fram til det felles beste for befolkningen (Solhaug, 2021, s. 38).

John Dewey og Jürgen Habermas har vært sentrale skikkelser når det har kommet til å utvikle og videreføre tankene fra den deliberative forsamlingen i det antikke Athen (Solhaug, 2021, s. 38). Jürgen Habermas politiske prosjekt handler om å finne en løsning på det felles beste gjennom å finne en måte der det å deliberere seg til enighet i et større felleskap har legitimitet i demokratiet. At den demokratiske prosessen fram til en beslutning tas må handle om å skape en enighet om at den eller de som har det bedre argumentet får avgjøre utfallet (Solhaug,

2021, s. 38-39). Habermas formulerer «samtaleetiske» beslutningsregler som må være på plass for at det skal foregå deliberasjon mellom partene i en dialog. For det første må alle partene i en dialog snakke sant, for det andre må de være oppriktige i det de sier, og for det tredje må det en sier være riktig i forhold til den konteksten de befinner seg i (Habermas, 1984, s. 100 i Solhaug, 2021, s. 38). Habermas er opptatt av at valg og avstemninger ikke egner seg for å komme frem til felleskapets beste da mindretallets syn i liten grad blir vektlagt. Flertallets syn representerer jo bare synet til nettopp flertallet, derimot vil mindretallet i større grad få muligheten til innflytelse gjennom dialog og deliberering (Solhaug, 2021, s. 38-39).

Demokratibegrepet til Dewey tar til grunn at alle sosiale felleskap har en grad av felles interesse, og at det imellom medlemmene foregår kommunikasjon og samhandling (Dewey, 1938 i Solhaug, 2021, s. 38). For å komme fram til felles løsninger forutsetter det at de involverte partene samtaler om store og små spørsmål. Menneskets sosiale natur, gjensidig avhengighet og at en i ulike saker vil ha felles interesser er med på å skape et behov for å løse felles oppgaver i samfunnet (Solhaug, 2021, s. 38).

John Dewey er i boka *Democracy and Education* tydelig på hvordan demokrati er mer enn bare en styreform, at det er primært en livsform preget av samtale og felleskap (Dewey, 1916/2007). Han ser på skolen som en sosial livsform og et slags miniatyrsamfunn, og ikke bare et sted elever skal forberedes til kommende livsforløp (Dewey, 1916/2007). Skolen er altså en plass der elever får erfaring med demokrati og samhandling, og ikke bare en plass der de blir lært opp til å ta del i demokratiet i framtidig liv. Dewey vektlegger ideer om demokratiet som minner om deltakerdemokratiet, som bevissthet om felleskapet, erfaringsutveksling og meningsdanning (Solhaug, 2021, s. 38). Likevel blir han sett på som en foregangsperson for det deliberative demokratiet mye på grunn av hans vektlegginger rundt kommunikasjon, samtale og samhandling.

#### **2.4.4 Agonistisk demokratimodell**

Som et alternativ og motvekt til deltakerdemokratiske- og den deliberative demokratimodellen vil jeg presentere Chantal Mouffes agonistiske demokratimodell. Utgangspunktet til Mouffe er at det alltid vil være noen form for uforenelig konflikt mellom noen av deltakerne i et demokrati. Derfor er det i praksis umulig å komme frem til «et felles

beste» slik som deltakerdemokratiet vektlegger (Solhaug, 2021, s. 40). I sterk kontrast til det deliberative demokratiet mener Mouffe (2005/2015) at uenighet er noe som skal komme til overflaten og prege den offentlige sfæren i demokratiet. Hun mener at politikken har utviklet seg fra å være et valg mellom høyre eller venstre til å bli et valg om hva som er rett eller galt. Meninger som er motstridende til «det felles beste» blir ikke lenger lagt fram som politisk konfrontasjon, men heller som en moralsk konfrontasjon mellom godt og ondt (Mouffe, 2005/2015). En slik form for konfrontasjon vil fungere som ekskluderende for de med motstridene meninger. En konsekvens av dette er ifølge Mouffe (2005/2015) en økende polarisering og mer ekstremisme i samfunnet.

Lars Laird Iversen (2014) bruker begrepet *uenighetsfelleskap* som har likhetstrekk med Mouffes agonistiske demokratiforståelse. Uenighetsfelleskap blir definert som «en gruppe mennesker med ulike meninger, som er i en felles prosess for å løse et problem eller en utfordring» (Iversen, 2014, s. 12). Iversen peker på skoleklasser i offentlige skoler som nært et idealtypisk uenighetsfelleskap, i og med at elevene er kastet inn i et felleskap med de samme idealene om å fungere sammen til tross for uenigheter. Skolen kan fungere som en treningsarena for videre samfunnsdeltakelse, da elever får muligheten til å fremme sine meninger uten å måtte stå ansvarlig for konsekvensene på samme måte som ute i samfunnet. (Iversen, 2016, s. 16 & 62). På denne måten kan klasserommet fungere som et trygt rom der elever kan utforske og bryne seg på egne og andres meninger, men innenfor rammene for læring og utvikling. Trækker en elev feil eller mislykkes kan det likevel fungere som læring (Iversen, 2016, s. 62-63).

Jeg har nå presentert noen ulike teoretiske perspektiver på demokratiet, og perspektivenes syn på demokratisk deltakelse. I lys av de ulike demokratiperspektivene vil jeg videre presentere skolen og samfunnsfagets rolle med å utdanne demokratiske medborgere.

## **2.5 Demokratisk medborgerskap og skolens rolle**

Medborgerskap er en oversettelse av det engelske ordet *citizenship*. Citizenship som begrep har flere betydninger på engelsk, og en må skille mellom citizenship som status og som rolle. Oversatt til norsk kan citizenship bety statsborger, samfunnsborger, medborger, borger og innbygger. I det norske språket er forskjellene mellom status og rolle i citizenshipbegrepet tydeliggjort. Citizenship som status kobles til ordet statsborger som er det juridiske båndet

mellom stat og person. Citizenship som rolle kan en koble direkte opp til medborger eller samfunnsborger (Stray, 2012, s. 19-20). Innholdet i medborgerrollen er normativt, og det normative innholdet bestemmes og anerkjennes av det aktuelle samfunnets politiske, sosiale og kulturelle former for samhandling (Stray, 2011, s. 47).

Medborgerskap som rolle kan knyttes til medlemskap i et demokratisk samfunn (Pocock, 1995, i Stray, 2012, s. 20). Demokrati og medborgerskap er begreper som virker sammen og som gjensidig påvirker hverandre, på denne måten er samfunnet avhengig av å ha medborgere for å være demokratisk (Stray, 2011, s. 48). Medborgerskap er i likhet med demokrati ikke et statisk begrep, begrepene er dynamiske i form av å endres i takt med samfunnsutvikling og utfordringer samfunnet møter. Medborgerbegrepet blir skapt og formet i det samfunnet en lever i, og medborgerrollen blir påvirket av samfunnets normer og forventninger (Stray, 2012, s. 20, & Stray 2011, s. 48).

Skolen har et uttalt samfunnsmandat: Elevene skal sosialiseres, kvalifiseres til arbeidslivet og forberedes til og få erfaringer med demokratisk deltakelse. På denne måten skal de bli demokratiske medborgere (Heldal, 2023, s. 23). Skolen er i særstilling som samfunnsinstitusjon da skolen er noe alle i samfunnet enten skal, er, eller har vært en del av (Stray, 2012, s. 27). Skolen har en posisjon som dannelsesinstitusjon, der oppgaven er å danne elever som kan bidra produktivt i samfunnet. Denne rollen kan forstås som skolens nyttedimensjon. En del av det å bidra produktivt i samfunnet er det å bidra i det politiske felleskapet. I samfunnet vårt står demokrati og medborgerskap som sentrale verdier. Skolen er en samfunnsinstitusjon som er bærer av ideologi og verdier, og på denne måten er skolen sentral med å danne elever til å bli demokratiske medborgere (Heldal, 2023, s. 24). Skolen kan bidra med å utjevne forskjeller mellom elever, og hindre at det er sosial, kulturell eller økonomisk bakgrunn som i hovedsak avgjør elevenes suksess i utdanningssystemet og som samfunnsborger (Stray, 2012, s. 28). Slik har skolen en avgjørende funksjon med å legge til rette for at elever uansett bakgrunn og rammefaktorer kan utvikles og dannes til å bli demokratiske medborgere.

### **2.5.1 Elevmedvirkning og demokratisk deltakelse i skolen**

Elevmedvirkning er noe som ifølge overordnet del av læreplanen må prege skolens praksis, elever i norsk skole skal få delta i beslutninger som gjelder egen læring

(Kunnskapsdepartementet, 2017). Elevmedvirkning handler om å gi barn mulighet og plass til å uttrykke seg og handle sammen med andre. Medvirkning kan ikke forstås som et entydig begrep, fordi det forstås og praktiseres forskjellig. Beslektede begreper som *medbestemmelse*, *deltakelse*, *innflytelse*, *medansvar*, *samhandling* og *medborgerskap* representerer alle ulike sider med medvirkning (Flatås, 2021, s. 7). I sammenheng med å utvikle demokratiske medborgere må lærere forsøke å unngå *uekte elevmedvirkning*. Uekte elevmedvirkning forekommer når elevene får rom til å ytre sine meninger, men skolen og lærere sjelden eller aldri tar hensyn til elevenes meninger og innspill. Igjennom et velfungerende skoledemokrati skal en bygge deltakende samfunnsborgere for framtiden, men da må elevene også bli hørt og føle seg hørt (Flatås, 2021, s. 8). Elevmedvirkning skal være noe som er innlemmet i lærings- og vurderingsarbeidet i skolen, og ikke oppleves som noe rart som bare foregår iblant når det skal avgjøres saker i klasserådet (Flatås, 2021, s. 12).

Elevmedvirkning kan komme i flere ulike former, og den kan være sterk og svak eller aktiv og passiv (Hodneland, 2012, s. 146). Det kan være alt fra at elever medvirker på mer overordnaplan på skolen gjennom elevrådsarbeid, til at elever får medvirke på f.eks. innhold eller vurderingsform i egen undervisning. Når det gjelder elevråd gjenspeiler det tradisjonelt et representativt demokrati der det velges inn medlemmer fra hver enkelt klasse (Koritzinsky, 2021, s. 94).

## **2.6 Samfunnsfaget og demokratiopplæringen**

Demokrati og medborgerskap er et tverrfaglig tema i LK20 som er felles for alle fag, men der samfunnsfag har en uttalt sentral rolle. Læreplanen i samfunnsfag innledes: «samfunnsfag er et sentralt fag for at elevene skal bli deltakende, engasjerte og kritisk tenkende medborgere.» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette viser hvordan samfunnsfaget innehar en sentral posisjon med å legge til rette for en undervisning som bidrar til å gjøre elever rustet til å kunne delta og påvirke eget liv og samfunnet både i samtid og fremtid (Ryen et al., 2021, s. 13). En slik ambisjon er i mine øyner i tråd med det å danne demokratiske medborgere som igjen vil sørge for deltakelse og oppslutning rundt demokratiet. Demokratiet er ikke statisk, men en evig prosess der det alltid vil være behov for utvikling og fornying. Her spiller barn og unge en viktig rolle i og med at det er de som i fremtiden skal ta del i demokratiet (Koritzinsky, 2014, s. 107). Verden står blant annet ovenfor en klimakrise der en bærekraftig samfunnsutvikling vil være avgjørende for at barn og unge skal få et best mulig samfunn og

leve i når de blir eldre. I 2018 og 2019 klimastreiket tusenvis av elever for klimaet, dette var et viktig eksempel på hvilken kraft som ligger i skoleelevers samfunnsengasjement (Ryen et al., 2021, s. 13).

Samfunnsfaget har i større grad enn andre fag mulighet til å bruke hendelser, strømninger og kontroverser som er i nyhetsbildet eller i samfunnet rundt elevene i undervisningen (Ryen et al., 2021, s. 14). Mye av fagets legitimitet handler om å trekke inn det som skjer i samfunnet rundt for å aktualisere undervisningen (Ryen, 2017 i Ryen et al., 2021, s. 14). Med å aktualisere og knytte undervisningen opp mot noe elevene omgås med eller engasjerer seg for kan en skape relevans og engasjement for undervisningen. Anders S. Christensen og Torben S. Christensen er to danske samfunnsfagdidaktikere som argumenterer for at god samfunnsfagundervisning handler om å skape sammenheng mellom livsverden til elevene og den samfunnsmessige virkeligheten de kan få innsikt i igjennom samfunnsfaget (Ryen et al., 2021, s. 15). Koritzinsky (2014, s. 150) skriver om hvordan ikke alt av aktualitet og nyhetssaker vil fungere til å skape engasjement og interesse hos elevene. Som samfunnsfaglærer må en være bevisst på hvilket innhold som kan engasjere elevene sine, og samtidig fungere som en motvekt mot massemedienes dyrkning av det negative som dominerer nyhetsbildet.

Samfunnsfag spiller en sentral rolle med å få elevene til å forstå sin omverden. I samfunnsfaget skal elevene ha mulighet til å kunne tenke kritisk om det som møter dem i samfunnet, både lokalt og globalt (Ferrer et al., 2019, s. 15). Kritisk tenkning handler primært om å forholde seg aktivt, vurderende og reflekterende til antakelser og vedtatte sannheter (Ferrer et al., 2019, s. 11 & 12). Informasjon er i dag veldig tilgjengelig, spesielt i kanalene som elever beveger seg i på internett og på sosiale medier. Om en ikke er kritisk i tankegangen rundt hvor og hvordan en innhenter kunnskap er det fort gjort å bli en passiv mottaker. I denne sammenheng spiller samfunnsfaget en stadig viktigere rolle med det å utvikle elever med et kritisk blikk som kan skille mellom gyldig og ugyldig (Ferrer et al., 2019, s. 12). Kritisk tenkning i samfunnsfag kan knyttes til det å utvikle elever med de ferdighetene, kunnskapene og holdningene som er nødvendige for å være aktive medborgere. Samfunnsfaget skal legge til rette for kritisk tenkning rundt det samfunnet som omgir elevene, som igjen skal sørge for at de kan delta i offentligheten (Ferrer et al., 2019, s. 15). Med bakgrunn i det Ferrer et al. skriver fremstår kritisk tenkning som en viktig ferdighet å utvikle

hos elever for å gjøre dem til aktive demokratiske medborgere som ønsker å ta del i demokratiet.

## 2.7 Opplæring om, for og gjennom demokrati

I LK20 skilles det mellom tre ulike strategier for opplæring til demokrati. Disse tre er *opplæring om, for og gjennom demokrati* (Heldal, 2023, s. 128). *Opplæring om demokrati* omhandler den forståelsen og kunnskapen elevene tilegner seg gjennom undervisning i de ulike fagene. Når det kommer til å lære bort kunnskap og forståelse om demokrati spiller samfunnsfag en sentral rolle. *Opplæring for demokratisk deltakelse* handler om å utvikle kritisk tenkning og andre ferdigheter som aktiverer demokratisk beredskap. For å oppnå dette må elevene lære seg å anvende faglig kunnskap, samt delta i diskusjoner og utvikle egen argumentasjon. *Opplæring gjennom demokratisk deltakelse* skal legge til rette for at elevene gjennom arbeid i fag og konkrete saker skal få erfaring med det å delta i demokratiske prosesser (Heldal, 2023, s. 127 & 128). Heldal illustrer opplæring om, for og gjennom demokrati på denne måten:

Nivå	Eksempel på innhold	Mål for undervisningen
Opplæring om demokrati	Faglig kunnskap	Informerte og opplyste borgere
Opplæring for demokratisk deltakelse	Bruk av faglig kunnskap, deltakelse i diskusjoner, argumentasjon	Utvikle kritisk tenkning og perspektivtaking
Opplæring gjennom demokratisk deltakelse	Arbeid med problemer som angår felleskapet, grupper eller enkelt-individer	Deltakelse i demokratiske prosesser, kunne fremme en sak, humanitet og selvrefleksivitet, danning

Tabell 1 – Opplæring om, for og gjennom demokrati (Heldal, 2023).

Et viktig utgangspunkt for de tre strategiene/nivåene for opplæring til demokrati er at de til sammen legger grunnlaget for å styrke elevenes demokratiske kompetanse (Heldal, 2023, s. 128). God demokratilæring inneholder alle disse tre strategiene, og de tre strategiene beskriver prosessen fra teoretisk læring til demokratisk praksis (Stray, 2011, s. 107 & Stray,



2012, s. 22). For eksempel trenger en å lære *om demokratiet* og tilegne seg faglig kunnskap for å være i stand til å bruke den faglige kunnskapen til å lære *for og gjennom demokratisk deltakelse*.

Gert Biesta (2003, s. 61-62) påstår at opplæring og demokrati er to begreper som korrelerer. Opplæringas oppgave er å legge til rette for at elever tilegner seg demokratiske ferdigheter som gjør dem i stand til å delta demokratisk, samt ferdigheter og holdninger som er med på å støtte opp positive holdninger til demokratiet. Han hevder videre at den beste måten å forberede elevene på demokratiet er gjennom ulike former av demokratisk deltakelse (Biesta, 2003, s. 63). Biesta (2009, s. 33) kategoriserer tre ulike funksjoner utdanningen har; utdanningens kvalifiserende, sosialiserende og subjektiverende funksjoner. Kvalifisering av elever dreier seg om at utdanningen legger til rette for å utvikle kunnskaper og ferdigheter som gjør dem i stand til å delta i samfunnet (Biesta, 2009, s. 39-40). Sosialisering av elever betegner den prosessen der elever tilegner seg verdiene og holdningene som kjennetegner samfunnet, og på denne måten blir en del av samfunnet gjennom utdanningen (Biesta, 2009, s. 40.) Utdannelsens subjektiverende funksjon handler om å utvikle kritisk tenkning og refleksjon rundt elevene selv og samfunnet, som igjen kan være med på å løsrive elever fra sosiale strukturer (Biesta, 2009, s. 40). Utdannelsens subjektiverende funksjon er ifølge Biesta en motsetning til skolens sosialiserende funksjon. Ifølge Biesta fører utdannelsens sosialiserende funksjon til en reproduksjon av samfunnets eksisterende orden, der både ønskede og uønskede sosiale fenomener består (Biesta, 2009, s. 40). Det å utvikle kritisk tenkende og reflekterende elever vil dermed være viktig med tanke på å videreutvikle demokratiet og samfunnet.<sup>5</sup>

Biestas tre funksjoner i utdanningen kan ses i sammenheng med de tre ulike strategiene for demokratiopplæring. Med forbehold om at samfunnet som Biesta skildrer er et demokratisk samfunn, som slutter opp om og praktiserer demokratiske verdier og holdninger.

Utdanningens kvalifiserende funksjon kan kobles opp mot det å lære *om demokratiet og for demokratisk deltakelse* da det handler om å skape og utvikle kunnskap og ferdigheter som trengs i et demokratisk samfunn. Den sosialiserende funksjonen utdanningen har kan kobles

---

<sup>5</sup> Deler av avsnittet er identisk med tekst ifra prosjektskissen.

opp mot *opplæring for og gjennom demokratisk deltakelse* i og med at det handler om å tilegne seg demokratiske verdier og holdninger. På den måten at elevene skal få oppleve å ta del i demokratiske prosesser gjennom utdanningen. Utdanningens subjektiverende funksjon kan kobles opp mot *opplæring for demokratisk deltakelse* da det handler om å utvikle kritisk tenking og refleksjon rundt samfunnet og sin egen rolle.

## 2.8 Goodlads begrepsapparat for læreplananalyse

I min studie har jeg brukt Goodlads begrepsapparat for læreplananalyse for å strukturere min forskningstilnærming. I struktureringen av oppgaven har jeg vært usikker på om jeg skulle plassere Goodlads begrepsapparat for læreplananalyse i teoridelen eller i metodedelen. Da med hensyn til at den kan ses på som både teori og metode. Jeg har valgt å dele det opp slik at jeg beskriver hva Goodlads begrepsapparat er i teorigapittelet. Senere viser jeg hvordan jeg har benyttet meg av begrepsapparatet i metodedelen.

Læreplanen i samfunnsfag gir informasjon og fungerer som en indikator ovenfor hva myndighetene mener at elever skal lære i faget. John I. Goodlad (1979) presenterer et begrepsapparat for læreplananalyse, som kan brukes for å analysere veien fra læreplanens formuleringer og ideer til faktisk praksis i klasserommet. Denne veien er lang og går gjennom flere steg, og Goodlad skisserer 5 ulike læreplannivåer:

1. Ideenes læreplan nivå 1  
Overordnede ideene om rollen skolen skal spille i samfunnet.
2. Den formelle læreplan nivå 2  
Selve læreplanverket. Det skriftlige utformede styringsdokumentet for skolen.
3. Den oppfattede læreplan nivå 3  
Læreres tolkninger og oppfatninger av det som står i den formelle læreplanen. Egne erfaringer, preferanser og vektlegginger er med på å danne grunnlaget for læreres videre arbeid med læreplanen og egen undervisningspraksis.
4. Den operasjonaliserte læreplan nivå 4  
Undervisningen som faktisk finner sted. Hvordan den oppfattede læreplanen blir gjennomført

i praksis.

#### 5. Den erfarte læreplan nivå 5

De faktiske erfaringene elever og lærere gjør seg av den operasjonaliserte læreplan. (Goodlad, 1979).

Begrepsapparatet til Goodlad blir sett på som et deskriptivt-analytisk verktøy som kan benyttes i både begrepsmessige, teoretiske og empiriske undersøkelser av læreplanpraksis (Bjørnsrud, 2009, s. 108). Læreplananalyse og læreplanforskning må ifølge Goodlad (1979) ta utgangspunkt i praksis, og i og med at begrepsapparatet fungerer som deskriptivt-analytisk ser den på hvordan ting faktisk er og ikke hvordan det bør være. Selv om Goodlads begrepssystem ble utviklet i det amerikanske systemet som har en del forskjeller sammenlignet med norsk system, er det likevel mulig å overføre en del av de grunnleggende tankene til læreplanarbeid i Norge (Bjørnsrud, 2009, s. 112).

## 3 Metode

Hensikten med mitt mastergradsprosjekt er å svare på problemstillingen som omhandler hvordan et utvalg samfunnsfaglærere på ungdomsskolen vektlegger det å motivere elevene til demokratisk deltakelse. Med bakgrunn i problemstillingens utforming har jeg hatt som mål å gå i dybden og skaffe meg innsikt i hvilke kunnskaper, holdninger og erfaringer et utvalg samfunnsfaglærere har. Denne studien er kvalitativ og tar utgangspunkt i semistrukturert intervju med 5 samfunnsfaglærere, samt en analyse av læreplanen i samfunnsfag.<sup>6</sup> I dette kapitlet skal jeg både beskrive og begrunne metodiske valg jeg har gjort underveis i min forskningsprosess. I denne studien har jeg møtt utfordringer knyttet til etiske retningslinjer som er for en masteroppgave, men også utfordringer som går på studiens kvalitet, som omhandler troverdighet, validitet og reliabilitet. Disse utfordringene vil jeg reflektere over i dette kapitlet.

### 3.1 Begrunnelse for valg av metode

I min problemstilling formulerer jeg et spørsmål som går ut på å undersøke hvordan samfunnsfaglærere på ungdomsskolen vektlegger det å motivere elevene til demokratisk deltakelse. Jeg ønsker ikke bare å undersøke om samfunnsfaglærere vektlegger dette, men også hva som ligger bak samfunnsfaglæreres vurderinger og prioriteringer innenfor temaet. Jeg ønsker å få innsikt i samfunnsfaglæreres kompetanse, kunnskap og holdninger til det å motivere elever til demokratisk deltakelse. På bakgrunn av dette benytter jeg meg av en kvalitativ metode for å kunne gå i dybden og få mer utfyllende svar fra informantene enn det en kvantitativ metode ville gitt. En kvantitativ tilnærming egner seg godt når en skal gi en oversikt over et større utvalg, en kvalitativ tilnærming derimot egner seg bedre når man har en mer åpen og undersøkende forskningstilnærming (Gleiss & Sæther, 2021, s. 30 & 31).

I mitt kvalitative mastergradsprosjekt har jeg benyttet meg av både intervju og læreplananalyse for å innhente data. Intervju for å skaffe meg innsikt om samfunnsfaglæreres praksis, kunnskap og erfaringer. Analyse av læreplan benyttes for å kartlegge hva som faktisk

---

<sup>6</sup> Læreplan i samfunnsfag LK20. Analysere kompetansemål etter 10. trinn og overordnet del, analysere dette i sammenheng med internasjonale bevegelser og tidligere læreplaner.

er innholdet i, og målet for opplæringen knyttet til demokratiundervisningen i samfunnsfag. Læreplanen er styringsdokumentet for innhold og mål for opplæringen, den skal være med på å styre og legge føringer for læreres undervisningspraksis. For å være bedre rustet til å svare på problemstillingen ser jeg på det som naturlig å skaffe meg innsikt i betraktningene bak den nye læreplanen. Å gjennomføre observasjon av lærerne jeg intervjuet kunne også vært relevant for å se hvordan lærere underviser i praksis, men jeg opplevde det vanskelig å skaffe meg informanter som sa seg villig til å tilrettelegge for dette. Blant annet fordi mange hadde gjennomført mye demokratiundervisning tidligere på høsten, da de hadde lagt opp til dette temaet i samsvar med kommunestyre- og fylkestingsvalget.

### **3.2 Rekruttering av informanter**

Informantene ble innhentet gjennom et strategisk utvalg, samt gjennom et tilgjengelighetsutvalg. Strategisk utvalg betyr at en på forhånd bestemmer hvilke kriterier informantene trenger for å passe til studien (Tjora, 2017, s. 130). I mitt forskningsprosjekt er det et kriterium at mine informanter må være samfunnsfaglærere som underviser på ungdomsskolen. Dette er vesentlig med tanke på hvordan disse kriteriene også er skissert i problemstilling for oppgaven.

Jeg ønsket å skaffe meg minimum 5 informanter, da det virket som et realistisk antall både med tanke på tidsbruk og omfang på prosjektet, men også for å skaffe meg et datamateriale som er tilstrekkelig for å kunne svare på problemstillingen. Med bakgrunn i det strategiske utvalget kontaktet jeg alle samfunnsfaglærere på en ungdomsskole i Nordland fylke, det endte opp med at 2 av lærerne sa seg villig til å delta i prosjektet. Jeg kontaktet også lærere på andre skoler i Nordland uten at noen sa seg villig til å delta. Gjennom min søsters nettverk kontaktet jeg 3 lærere på 3 forskjellige ungdomsskoler i Oslo som alle sa seg villig til å bli intervjuet. Dette er personer som min søster har i sitt nettverk, men som ikke jeg har en nær relasjon til. Min søster fungerte her som en portvakt. En portvakt kan ifølge Gleiss & Sæther (2021, s. 41) fungere som døråpnere inn til deltakerne gjennom å være en del av det sosiale miljøet en ønsker tilgang til, og kan gjøre prosessen med å rekruttere deltakere smidigere. Jeg kontaktet disse personene selv etter tips fra min søster, men da hadde de allerede hørt om prosjektet mitt og at jeg trengte informanter. Dette er noe jeg tror slo positivt ut med tanke på at de alle sa seg villig til å delta i studien.

### 3.3 Presentasjon av informantene

I dette delkapittelet skal jeg presentere informantene som har latt seg intervju i forskningsprosjektet. Forskningsdeltakerne består av 2 menn og 3 kvinner. De presenteres ved hjelp av en tabell, der de presenteres kronologisk etter hvor mye erfaring de har i skolen. Det vil si at informant 1 har minst erfaring, og da informant 5 har mest erfaring. Alle mine 5 informanter er utdannede samfunnsfaglærere, og alle underviser i samfunnsfag i inneværende skoleår. Grunnet at jeg skaffet meg 3 informanter gjennom mitt søsters nettverk, der de alle er personer hun har studert sammen med eller samtidig med, er dette personer med veldig lik profil. Alle er nyutdannet, med relativt lite erfaring i skolen, og alle er en del av Osloskolen. De underviser derimot på 3 forskjellige skoler i Oslo kommune. De to lærerne fra Nordland jobber på samme ungdomsskole, og har også lik profil med tanke på utdanning og erfaring. Forskjellene og likhetene som finner sted i rekrutteringsutvalget både med tanke på erfaring og geografi er noe som vil bli hensyntatt i analyse- og diskusjonskapitlet.

<b>Informant 1:</b> Erfaring: 1-2 år Alder: 20-30 år Kjønn: Kvinne Utdanning: Lektor med master i pedagogikk Arbeidssted: Ungdomsskole i Oslo	<b>Informant 2:</b> Erfaring: 1-2 år Alder: 20-30 år Kjønn: Mann Utdanning: Lektor med master i engelskdidaktikk Arbeidssted: Ungdomsskole i Oslo	<b>Informant 3:</b> Erfaring: 1-2 år. Alder: 20-30 år Kjønn: Kvinne Utdanning: Lektor med master i pedagogikk Arbeidssted: Ungdomsskole i Oslo
<b>Informant 4:</b> Erfaring: 15-20 år. Kjønn: Mann Alder: 50-60 år Utdanning: Adjunkt med tilleggsutdanning i Norsk Arbeidssted: Ungdomsskole i Nordland	<b>Informant 5:</b> Erfaring: 15-20 år. Kjønn: Kvinne Alder: 40-50 år Utdanning: Adjunkt med tilleggsutdanning i Norsk Arbeidssted: Ungdomsskole i Nordland	

Tabell 2 - Presentasjon av informantene

## 3.4 Intervju

Jeg anser det å bruke intervju som primærmetode for datainnsamling som hensiktsmessig for mitt mastergradsprosjekt. Dette fordi jeg anser det å gå i dybden og få utfyllende svar fra informantene som nødvendig for å kunne svare på problemstillingen. Dalen (2011, s. 13) støtter opp under dette da hun skriver at formålet med et intervju er å fremskaffe fyldig og beskrivende informasjon om andre menneskers opplevelser, og få innsikt i erfaringer og tankeverden til informantene. I forberedelsesfasen, i gjennomføringen og i etterarbeidet med intervjuene har jeg jobbet ut ifra en kvalitativ og fenomenologisk tilnærming. Kvale og Brinkmann (2015, s. 21) beskriver hvordan forskjellige former for intervju kan tjene ulike formål. For eksempel er et journalistisk intervju et middel for å rapportere om viktige begivenheter i samfunnet, forskningsintervju har derimot som formål å produsere kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 21). Journalistisk intervju vil også produsere kunnskap, men et journalistisk intervju handler som regel også om å lage saker som skaper salg og klikk.

### 3.4.1 Intervjuguide

I mitt mastergradsprosjekt har jeg benyttet meg av semistrukturert intervju. Christoffersen og Johannesen (2012) beskriver semistrukturert intervju som et intervju som baserer seg på en intervjuguide som er utformet på forhånd. Rekkefølgen på spørsmål kan variere fra intervju til intervju, og det kan være flytende tematikk i løpet av intervjuene (Christoffersen & Johannesen, 2012). Arbeidet med å utforme en intervjurunde var en lang prosess. Arbeidet startet med å lese seg opp på relevant teori om tema, men også teori om forberedelse og gjennomføring av det kvalitative forskningsintervju. Etter hvert begynte jeg å skrive ned spørsmål som jeg tenkte var relevant for å svare på problemstillingen min.

Ifølge Dalen (2011, s. 26) er semistrukturerte intervju samtaler fokusert mot bestemte temaer som forskeren har bestemt på forhånd. Både med tanke på ryddighet i gjennomføring av intervju og for å gjøre analysearbeidet enklere og mer strukturert, begynte jeg å strukturere intervjuguiden etter tema. Intervjuguiden ble etter hvert strukturert etter 5 tema med 2-4 spørsmål knyttet til hvert tema. Etter å ha gjennomført pilotintervju ble jeg oppmerksom på at noen av spørsmålene var overflødig, samtidig som det var noen av temaene som hadde behov for flere spørsmål eller en omstrukturering av spørsmål. Dermed var det å gjennomføre pilotintervju viktig med tanke på den endelige utformingen av intervjuguiden. Et pilotintervju

kan også være gunstig for å teste seg selv som intervjuer, og for egen selvrealisering i forhold til den rollen du har som intervjuer i et forskningsprosjekt (Dalen, 2011, s. 30 & 31).

Jeg opplevde i utarbeidingen av intervjuguide, i selve gjennomføringen av intervjuet og i arbeidet med å analysere dataen at det er umulig å vektlegge alle tema, spørsmål og svar likt. Dermed er det noen tema og svar som er vektlagt mer enn andre, dette kan ses på som å være en av studiens begrensninger. Her har jeg som forsker vurdert relevansen av hva som er viktig å ta med i analysen basert på å svare på problemstillingen. Jeg legger ved intervjuguiden som et vedlegg slik at det kan være mulighet for å se hvordan intervjuet var strukturert som en helhet.

Som nevnt er intervjuguiden i denne studien delt inn i 5 tema. Første tema i intervjuguiden handler om informantens *forståelse og tolkninger av begreper*. Under dette temaet ber jeg informantene om å svare på hvilken forståelse de har av begrepet demokrati, og hva de legger i demokratisk deltakelse. Jeg valgte å starte med dette temaet for å kartlegge informantenes forståelse av viktige begreper for studien. Målet med å be informantene redegjøre for sin forståelse av demokrati og demokratisk deltakelse er å få kunnskap om informantenes forståelse av begrepene. Samt det å kartlegge om jeg og informantene har lik/ulik forståelse av begrepene som tas opp, og om det innbyrdes blant informantene er lik/ulik forståelse. Dette er det som omhandler intern reliabilitet. Intern reliabilitet handler om å unngå misforståelser eller unøyaktigheter mellom informant og forsker (Andreassen & Tiller, 2021, s. 233).

Den andre delen har som tema *læreplan og læremidler/andre kilder*. I denne delen av intervjuet ønsker jeg å få innsikt i hvordan søkelyset som er på demokrati og demokratisk deltakelse i læreplanen påvirker informantene. I tillegg ønsker jeg å kartlegge hvordan læremidler og valg av læremidler påvirker demokratiundervisningen. I den tredje delen er temaet *samfunnsfagets oppgave/samfunnsfag i relasjon til andre fag*. Her ville jeg undersøke hvordan informantene ser på samfunnsfaget sin rolle i demokratiundervisningen på skolen, med tanke på det å motivere til demokratisk deltakelse. Eventuelt hva som skiller samfunnsfag fra andre fag siden demokrati og medborgerskap er et tverrfaglig tema som skal gå igjen i alle fag.



Temaet for den fjerde delen i intervjuguiden er *lærerrollen – ansvar*. Under dette temaet ønsker jeg å få innsikt i hvordan informantene selv opplever ansvaret de har med å motivere til demokratisk deltakelse hos elever. I tillegg spør jeg om hva informantene mener kan være faktorer til at det statistisk sett er mange elever som velger å ikke stemme ved valg eller på andre måter delta demokratisk i framtiden, og hvordan de selv opplever deres rolle rundt det å motivere elever til demokratisk deltakelse.

I den femte og siste delen er temaet *Hva gjør du? Undervisning om/for/gjennom demokrati?* Under dette temaet ønsker jeg å kartlegge hvordan informantene legger opp sin demokratiundervisning. Først gjennom å beskrive en aktivitet/undervisningsopplegg der demokratisk deltakelse var viktig. Før de deretter reflekterer rundt hvilken strategi for demokratiopplæring aktiviteten/opplegget la til rette for. Tredje spørsmål under dette temaet går ut på hvilken av strategiene for demokratiopplæring informanten selv i sin egen undervisningspraksis kjenner seg mest igjen i. Til slutt er det et spørsmål som går ut på om informanten kjenner på noen utfordringer i forhold til elevmedvirkning, og hvilke utfordringer det eventuelt kan være. Grunnen til at jeg spør om utfordringer med elevmedvirkning er for å få innsikt i erfaringer og opplevelser rundt elevmedvirkning i skolen. Noe som er relevant i og med at elevmedvirkning kan ses på som en mulig metode lærere har for å gi elever erfaring med å delta demokratisk i klasserommet.

### **3.4.2 Gjennomføring av intervju**

Tre av intervjuene ble gjennomført på teams, de to siste ble gjennomført ved fysisk tilstedeværelse. Intervjuene opplevdes for min del like nyttig og innbringende når de ble gjennomført digitalt som når de ble gjennomført fysisk. De to intervjuene som ble gjennomført fysisk ble gjennomført på skolen lærerne jobbet på, og i omgivelser lærerne selv fikk bestemme. Under de digitale intervjuene brukte både jeg og informantene kamera under intervjuet. Å bruke kamera opplevdes nyttig med tanke på og også kunne kommunisere gjennom kroppsspråk som med et vanlig intervju. Jeg hadde på forhånd informert gjennom e-post at intervjuet kom til å vare mellom 30 og 60 minutter. Jeg delte ikke intervjuguiden med informantene før intervjuene fant sted, informantene fikk derimot innsikt i tema og fokusområder i min studie gjennom e-posten jeg sendte for å spørre dem om å delta i prosjektet.

Før intervjuene startet fikk informantene utdelt et samtykkeskjema (se vedlegg) som de alle skrev under på. I og med at jeg hadde tre informanter som skulle gjennomføre intervjuet digitalt sendte jeg samtykkeskjemaet til dem en ukes tid før gjennomføring. På denne måten fikk de tilstrekkelig tid for å skrive ut, signere, scanne og sende samtykkeskjemaet tilbake til meg før intervjuet skulle gjennomføres. Samtykket skal ifølge Christoffersen og Johannesen (2012, s. 45) være frivillig, uttrykkelig og informert. At et samtykke er informert betyr at de som skal delta skal ha nødvendige opplysninger om undersøkelsen før de skriver under. Personopplysningsloven stiller krav om samtykke hvis enkeltpersoner kan identifiseres (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 45). I mitt samtykkeskjema måtte informantene huke av på både at de samtykker til å delta i intervjuet og på at intervjuet ble tatt opp.

Gjennom å ta opp intervjuene slapp jeg å ha fokus på å notere underveis i intervjuet, det førte til at jeg kunne være mer til stede i intervjuet. Jeg gjennomførte som sagt semistrukturerte intervju og da opplevde jeg det som viktig å være med i samtalen, kontra å vie all min oppmerksomhet til notering. Jeg brukte en diktafonapp på iPhone som lydopptaker under intervjuene. Denne appen er utviklet av Universitetet i Oslo og fungerer slik at den sender lydopptakene direkte til et nettskjema som må opprettes på forhånd. Nettskjemaet er det kun jeg som har tilgang til gjennom feide-innlogging. Lydopptakene blir automatisk kryptert på appen, slik at de lydopptakene kun kan lyttes på inni mitt nettskjema. Dette opplevdes som en trygg måte å oppbevare dataen på, samtidig som det var enkelt og hensiktsmessig.

En god del av spørsmålene jeg har formulert i intervjuguiden forbeholder at informantene har kunnskap om de ulike strategiene for demokratiopplæring. Derfor startet hvert intervju med at jeg gikk kort gjennom strategiene for demokratiopplæring, altså *om, for* og *gjennom demokrati*. Målet med dette var å sikre meg at lærerne hadde kjennskap til innholdet i de ulike strategiene for demokratiopplæring, samt starte en prosess der de reflekterte rundt egen undervisningspraksis sett i sammenheng med de ulike strategiene. Tjora (2017, s. 112) hevder at bruk av korte tekster kan bidra til at informanten reflekterer over eget standpunkt. I mitt intervju brukte jeg ikke nødvendigvis konkrete tekster, men presenterte de ulike nivåene for demokratiopplæringen gjennom å fortelle/lese tekst jeg hadde forberedt på forhånd.

### **3.4.3 Transkribering**

For å tilrettelegge for analyse ble alle intervjuene transkribert. Transkribering er å gjøre om de muntlige utsagnene i intervjuene til skriftlig tekst ved å lytte til opptakene av intervjuene å skrive ned det som blir sagt (Gleiss & Sæther, 2021, s. 97). Å transkribere gjør det enklere å kategorisere og analysere det som framkommer i intervjuet. Som sagt benyttet jeg meg av en lydopptaker som sendte lydopptaket direkte til nettskjema. Her ble intervjuet automatisk transkribert. Derimot betyr ikke det at transkriberingen som fremkom automatisk var et ferdig produkt. Å gå igjennom intervjuene å sørge for at det som ble sagt i intervjuene stemte med den automatisk transkriberte teksten var en tidskrevende jobb. Grunnet en del unøyaktig tale og dialekt på informantene var det mye av den automatisk transkriberte teksten som ikke stemte overens med det som faktisk ble sagt i intervjuene.

Totalt tok arbeidet med transkribering av de 5 intervjuene ca. 10 timer, og ble et dokument på totalt 45 sider. Jeg gjennomførte alle 5 intervjuene samme uke, og brukte tiden mellom intervjuene på transkribering slik at jeg ble ferdig med transkriberingen tidlig uken etter gjennomføring. Jeg forsøkte å transkribere så raskt som mulig etter gjennomføring av intervjuene slik at jeg hadde intervjuene ferskt i minne. Dalen (2011, s. 58) bekrefter at det kan være en fordel å transkribere intervjuene umiddelbart etter at er gjennomført, da det gir best mulighet for god gjengivelse av hva som er blitt sagt.

Kvale og Brinchmann skriver om hvordan det må tydeliggjøres hvordan transkripsjonene er utført, og hvilke valg en har tatt med tanke på talespråkstil versus skriftspråkstil (2015, s. 207). Jeg har valgt å transkribere alle informantene på bokmål i stedet for dialekt. At jeg valgte å transkribere på bokmål handlet om å forenkle eget analysearbeid. På denne måten slapp jeg å forholde meg til ulike dialekter når jeg for eksempel skulle sammenligne sitater fra informantene. Jeg tok også et bevisst valg på å utelate ufullstendige ord og setninger, da dette ikke er relevant for min studie. Dette kan være ord eller setninger som informantene starter på mens de tenker, før de fortsetter på en helt annen setning.

### **3.5 Læreplananalyse**

I opplæringslovens kapittel 1 § 1-1 står det om hvordan skolen skal fremme demokrati, og at elevene skal ha medansvar og en rett til medvirkning (Opplæringsloven, 1998, § 1-1). Skolens samfunnsoppdrag med tanke på demokratiopplæring blir altså tydelig stadfestet i første

kapittel i opplæringsloven. LK20 er oversikten over innholdet og målene i opplæringen, og er noe som alle lærere må forholde seg til i deres planlegging og utforming av undervisning. For min oppgave vil det være relevant å analysere læreplanen i samfunnsfag for å finne ut hvordan demokrati og medvirkning vektlegges, og å analysere hvordan kompetansemålene er lagt opp. For min analyse vil det være hensiktsmessig med en kvalitativ innholdsanalyse i og med at analysen vil ta utgangspunkt i de delene av læreplanen som jeg mener er relevant for å svare på problemstillingen. Grønmo (2004) skriver at: «kvalitativ innholdsanalyse bygger på systematisk gjennomgang av dokumenter med sikte på kategorisering av innholdet og registrering av data som er relevante for problemstillingen på det aktuelle studiet». Gjennom min analyse har jeg som mål å avdekke hvordan læreplanen er med på å legge føringer for ungdomsskolelærere og deres demokratiundervisning i samfunnsfag.

I læreplananalysen vil jeg undersøke bakgrunnen og motivet for utarbeidelsen av LK20 og hvordan internasjonale strømninger har påvirket tematikken og fokusområder. I analysen er fokuset satt på de delene av læreplanen som omhandler demokrati og medvirkning. Analysen tar for seg de kompetansemålene i samfunnsfag etter 10. trinn som omhandler demokrati og medvirkning, og de delene av læreplanen i samfunnsfag som står under «om faget». Jeg vil analysere kompetansemålene med hensikt å finne ut hvordan de legger opp undervisningen i relasjon til *opplæring om, for og gjennom demokrati*.

### **3.5.1 Goodlads begrepssystem for læreplananalyse**

Som et grep for å fange essensen i læreplanen og for å skape struktur i oppgaven har jeg benyttet meg av John I. Goodlads (1979) begrepssystem for læreplananalyse. Goodlads perspektiver er noe jeg har tatt med meg i utarbeidelsen av intervjuguide, i arbeidet med læreplananalyse og i prosessen med å analysere empirien innhentet fra intervju. Alle nivåene i Goodlads begrepsapparat for læreplananalyse vil være av interesse for å svare på problemstillingen for studien. Nivå 1 og 2 vil jeg undersøke nærmere igjennom en læreplananalyse av læreplanen i samfunnsfag (LK20). Hensikten med læreplananalysen er ikke bare å analysere kompetansemålene i samfunnsfag, men også å undersøke hvordan internasjonale strømninger og utvikling i samfunnet påvirker læreplanens vektlegginger og fokusområder (nivå 1). De overordnede ideene i læreplanen (nivå 1) er relevant å få innsikt i da de er med på å legge føringer for hva som vektlegges i læreplanen, og dermed også hva som skal vektlegges i skolen. Hva som faktisk står i læreplanen (nivå 2) skisserer hva elevene

må utvikle av kunnskaper, ferdigheter og holdninger, og dermed også med på å styre hva lærere må vektlegge i deres undervisning. Dermed mener jeg det er hensiktsmessig å analysere hva som står i læreplanen for å kunne svare på problemstillingen min, og for å være bedre rustet til å gjennomføre og analysere intervjuene med informantene mine.

Gjennom intervju med et utvalg samfunnsfaglærere på ungdomsskolen har jeg til en viss grad skaffet meg innsikt i hvordan informantene stiller seg til nivå 3, 4 og 5 av Goodlads begrepsapparat for læreplananalyse. Gjennom intervjuene stilles det spørsmål om hvordan informantene tolker og oppfatter ulike momenter med læreplanen (nivå 3), spørsmål om informantenes undervisningspraksis (nivå 4), og spørsmål som går på lærernes erfaring med læreplanen (nivå 5). I min oppgave blir hovedsakelig Goodlads begrepsapparat for læreplananalyse benyttet for å ramme inn oppgaven. Dette mener jeg er med på å gi en forståelse av veien fra læreplanens ideer helt til den erfarte læreplan.

### **3.6 Analyse av datamaterialet**

I arbeidet med å analysere datamaterialet fremskaffet fra intervju har jeg benyttet meg av en tematisk analyse. Tematisk analyse er ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 171) som regel en abduktiv analysemetode. En abduktiv analysemetode kjennetegnes med at en både bruker kategorier som er utviklet på grunnlag av teori, men også finner kategorier i datamaterialet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 171). Jeg begynte å jobbe tematisk allerede da jeg arbeidet med å utarbeide intervjuguiden. Intervjuguiden er som beskrevet tidligere delt opp i ulike temaer, der de ulike temaene i intervjuguiden har vært med på å strukturere analysen min. Disse temaene ble formet på grunnlag av teoretiske perspektiver og forskningslitteratur. I løpet av arbeidet med intervjuene og transkriberingen ble jeg oppmerksom og nysgjerrig på temaer som informantene beskrev. Noe som gjorde at jeg forsøkte å finne relevant teori og forskningslitteratur basert på disse funnene. På denne måten har jeg kombinert det å bruke en deduktiv metode der kategoriene var etablert på forhånd, og det å bruke en induktiv metode der jeg hentet kategorier fra datamaterialet. Med andre ord har jeg benyttet meg av en abduktiv analysemetode i og med at jeg har kombinert en induktiv og deduktiv metode (Gleiss & Sæther, 2021, s. 171).

I en kvalitativ studie som min foregår dataanalysen parallelt med datainnsamlingen, men blir en mer og mer dominerende del av prosjektet underveis i prosjektet. Etter at datainnsamlingen

er avsluttet skal analysen videreføres og fullføres (Grønmo, 2004, s. 265). I mitt prosjekt startet analysearbeidet etter datainnsamlingen med å transkribere intervjuene. Som jeg har skrevet om tidligere i analysedelen gjør transkribering det enklere å kategorisere og analysere det som framkommer i intervjuet. Neste steg i analyseprosessen var å begynne å utvikle koder og kategorier. I den sammenheng benyttet jeg meg av en abduktiv tilnærming til koding der jeg kombinerte tematisk og empirinær koding. Med empirinær koding skal forskeren basere kodingen på det en legger merke til i datamaterialet. Tematisk koding er mer teoristyr, der kodene er basert på temaer utledet fra intervjuguiden eller fra begreper eller fenomener hentet fra forskningslitteraturen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 174). Måten jeg strukturerte kodingen min på var gjennom å bruke en tabell der det var tre rader. I den første raden limte jeg inn utdrag fra intervjuene. I den andre raden skrev jeg ned den empirinære kodingen, og i den tredje raden skrev jeg ned den tematiske kodingen.<sup>7</sup> I tabellen nedenfor er metoden for koding eksemplifisert:

<b>Utdrag fra intervju</b>	<b>Empirinær koding</b>	<b>Tematisk koding</b>
Informant 1: Vi hadde ulike temadager rundt valget. Så det var fulle dager der de hadde om valget når det var valg nå i høst. Elevene jobbet med for eksempel hvordan man kan fordele pengene på best mulig måte, der de måtte ivareta forskjellige instanser og interesser.	Valg som tema når det pågår          Innsyn i hvordan det er å være politiker	Dagsaktuelle temaer   Læring om demokratiet       Læring gjennom demokratisk deltakelse

*Tabell 3 - Abduktiv koding*

Etter jeg var ferdig å kode intervjuene, begynte jeg å skrive ned tanker og refleksjoner jeg hadde rundt ulike temaer som gikk igjen i intervjuene med de ulike informantene. Videre

---

<sup>7</sup> Denne måten å kode på er inspirert av Tabell 8.1 i boken «Forskningsmetode for lærerstudenter» (Gleiss og Sæther, 2021, s. 175).

knyttet jeg særlig relevante utdrag fra intervjuene til de ulike kategoriene og temaene. Neste steg i analyseprosessen var å knytte mine tanker og refleksjoner opp mot teoretiske perspektiver og relevant forskning.

Analysedelen min er strukturert gjennom ulike kategorier som jeg mener er relevante for å svare på problemstillingen min. Noen av disse kategoriene er kategorier som er lik temaene og tematikken som var i intervjuguiden, mens andre har dukket opp underveis i prosessen med å transkribere, kode og knytte datamaterialet opp mot teoretiske perspektiver og læreplananalysen. I analysedelen vil jeg presentere et utvalg empiri, fortolke det, knytte inn teoretiske perspektiver og drøfte parallelt. Med andre ord vil jeg presentere analysen og diskusjonen samlet i ett kapittel. Avslutningsvis vil jeg trekke inn problemstillingen igjen, og å svare på den basert på det som er presentert i analyse og diskusjonsdelen.

### **3.7 Forskningsetiske retningslinjer**

Når en benytter seg av intervju som metode for datainnsamling er det flere etiske hensyn en må ta. Det første som ble gjort i dette forskningsprosjektet var å melde det inn til Sikt - kunnskapsektorens tjenesteleverandør. Dette må en gjøre i et hvert prosjekt der oppbevaring og behandling av personopplysninger inngår. Når prosjektet ble godkjent kunne jeg starte opp med gjennomføring av intervjuene.

Christoffersen og Johannesen (2012, s. 41) påpeker tre typer hensyn en må ta som forsker: informantenes rett til selvbestemmelse og autonomi, forskernes plikt til å respektere informantens privatliv og forskerens ansvar for å unngå skade. Når det kommer til *informantens rett til selvbestemmelse og autonomi* handler dette om at alle som deltar eller har deltatt har rett til å bestemme over sin deltakelse. Alle forskningsdeltakere skal gi informert og frivillig samtykke til å delta og kan til et hvert tidspunkt trekke seg uten å begrunne det. Forskningsdeltakerne skal heller ikke oppleve noen negative konsekvenser om de velger å trekke seg (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 41). Som nevnt tidligere i dette kapitlet måtte alle forskningsdeltakere skrive under på samtykkeskjema før intervjuene startet. Samtykkeskjemaet beskrev deltakernes rettigheter, blant annet at de på et hvert tidspunkt har rett til å trekke seg fra prosjektet uten begrunnelse og uten noen form for negative konsekvenser.

*Forskernes plikt til å respektere informantens privatliv* handler ifølge Christoffersen og Johannesen (2012, s. 41-42) om at informantene har rett til å bestemme selv hvilke opplysninger forskerne skal få adgang til. Videre påpeker Christoffersen og Johannesen (2012, s. 42) at opplysningene som kommer frem i masteroppgaven ikke kan være med å identifisere informantene, og opplysningene som innhentes oppbevares og behandles konfidensielt. I dette forskningsprosjektet har dette blitt tatt hensyn til blant annet gjennom å anonymisere informantene og transkribere på bokmål. Alt av innsamlet datamateriale blir oppbevart på en passordbeskyttet datamaskin, og oppbevares i dokumenter der navnene er anonymisert. Alt av lydopptak ble slettet i det transkriberingen var ferdig.

*Forskerens ansvar for å unngå skade* betyr at en som forsker må ta hensyn til at det en tar opp ikke får negative konsekvenser for informantene. En må forsøke å unngå sårbare og følsomme områder som kan være vanskelige for informantene å bearbeide og komme seg ut av igjen (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 42). Å sette informantene i ett dårlig lys er noe en bør unngå med tanke på at det potensielt kan være skadelig for informanten. Her møter en ifølge Gleiss & Sæther (2021, s. 46). et forskningsdilemma. På den ene siden skal en beskytte forskningsdeltakerne fra negative konsekvenser, men på den andre siden skal forskning være kritisk og sannferdig. I mitt arbeid har jeg forsøkt å bruke nyanse for å unngå at noen av informantene blir vel kritisk framstilt. Sitatsjekk har også vært benyttet for å sikre at jeg har fortolket utsagnene til informantene riktig.

### **3.8 Validitet og reliabilitet**

Reliabilitet og validitet er begreper som står sentralt når en skal vurdere kvaliteten på empirisk forskning. Reliabilitet handler om hvor pålitelig forskningsprosjektet er gjennomført, og da spesielt knyttet til nøyaktigheten på dataen som er samlet inn. Hvilke data som blir brukt, måten dataen blir samlet inn på og hvordan dataen bearbeides har alle på sin måte noe å si for reliabiliteten i forskningsprosjektet (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 23). Christoffersen og Johannesen (2012, s. 23) skriver at om flere forskere undersøker samme fenomen, og ender opp med likt resultat, kjennetegner det høy reliabilitet i et forskningsprosjekt. I mitt forskningsprosjekt intervjuer jeg 5 informanter, og studien baserer seg i stor grad på min tolkning av deres erfaringer og kunnskaper. Dermed er det langt fra sikkert at andre forskere hadde kommet fram til samme resultat som meg. Som nevnt tidligere



i dette kapittelet har jeg benyttet meg av sitatsjekk som et verktøy for å unngå misforståelser mellom meg som forsker og informant. Å arbeide med sitatsjekk (memberchecking) kan være et verktøy for å arbeide med reliabilitet (Andreassen & Tiller, 2021, s. 233).

Validitet defineres av Gleiss og Sæther (2021, s. 204) som kvaliteten på datamaterialet og fortolkningene og konklusjonene til forskeren. Videre skriver Gleiss og Sæther (2021, s. 204) at validitet handler om hvor godt de ulike delene av et forskningsdesign henger sammen, altså om for eksempel metoden egner seg til å svare på problemstillingen. Andreassen & Tiller skiller mellom intern validitet og ytre validitet (2021, s. 233). Intern validitet handler om hvorvidt innsamlet data er relevant for intensjonen for undersøkelsen, altså om den svarer på problemstillingen. Ytre validitet er om studiens funn er relevant for andre, og om hvorvidt funnene er generaliserbare (Andreassen & Tiller, 2021, s. 233). Jeg har tidligere i dette kapitlet begrunnet valg av metode. Dataen som ble samlet inn gjennom intervju og læreplananalyse mener jeg i stor grad svarer til intensjonen med prosjektet. Noe som derimot kunne styrket studiens interne validitet er om jeg også gjennomførte observasjon. Med å observere kunne jeg fått innblikk i informantenes praksis, og sammenlignet observasjonene med det informantene delte i intervjuene. Jeg opplevde det problematisk å skaffe informanter der det passet seg å gjennomføre observasjon av demokratiopplæring i samfunnsfag. I tillegg tok jeg en vurdering at det å gjennomføre læreplananalyse og 5 intervju vil fremskaffe en tilstrekkelig og hensiktsmessig mengde med datamateriale sett i lys av intensjonene og rammene for prosjektet.

Intervjuguide kan være med på å minimere svakhet i den interne validiteten. Gjennom å bruke intervjuguide sikret jeg meg at spørsmålene og formuleringen av spørsmål ble stort sett like i alle intervjuene. Samtidig sikret intervjuguiden at jeg utarbeidet spørsmål med bakgrunn i relevant teori og forskningsområder, noe som igjen er med på å øke sannsynligheten for at den innsamlete dataen er relevant for det jeg ønsker å undersøke. Mitt fokus under datainnsamlingen var å skaffe meg innsikt i samfunnsfagslæreres erfaringer, kompetanse og holdninger knyttet til demokratisk deltakelse, med minst mulig påvirkning av egne meninger. Under intervjuene forsøkte jeg i størst mulig grad å undersøke og stille oppfølgingsspørsmål som sørget for svar som var relevant for å svare på problemstillingen min. Av og til fristet det å starte samtaler for å styre de i en retning og få innsikt i andre interessante betraktninger fra informantene, men jeg forsøkte å la mine subjektive oppfatninger komme minst mulig fram i

intervjuene. Dette vil jeg argumentere for at har vært med på å styrke den interne validiteten i oppgaven. Også det å benytte seg av et strategisk utvalg var med på å øke sannsynligheten for at informantene mine innehar relevant kunnskap og erfaring innenfor temaet jeg ville undersøke.

Når det gjelder ekstern validitet kommer funnene fra intervjudelen av studien fra et begrenset antall informanter, og dermed kan det stilles spørsmål om relevansen for andre kontekster. Funnene og analysen baserer seg på informantenes subjektive opplevelser, erfaringer og holdninger. Studien vil presentere min tolkning av det datamaterialet jeg får samlet inn gjennom læreplananalyse og intervju. Det er mange likheter internt i funnene fra intervjuene, og det er en del samsvar mellom det som står i læreplanen og det som kommer frem i intervjuene. Likevel er det ikke mulig å generalisere funnene i studiene i og med størrelsen på utvalget. Alt jeg har beskrevet i avsnittet er grunner til at jeg hevder at den ytre validiteten i studien er svak.

Postholm og Jacobsen mener den eksterne validiteten kan styrkes gjennom å posisjonere masterprosjektet opp mot tidligere forskning (2018). Tidligere forskning har i mitt masterprosjekt i størst grad blitt brukt som inspirasjon og utgangspunkt for problemstilling og fokusområder for oppgaven, og i arbeidet med å utarbeide intervjuguiden.

## 4 Læreplananalyse

Hensikten med læreplananalysen er å identifisere hvordan demokrati og demokratisk deltakelse vektlegges i LK20, og hvordan dette igjen kan danne premisser for informantenes vektlegginger i sin samfunnsfagundervisning. Gjennom et strategisk utvalg av innhold i læreplanen har jeg definert hvilke deler av læreplanen som er relevant for å svare på problemstillingen min. Studien min omhandler ungdomsskolelærere, dermed vil analysen avgrenses til å se på kompetansemålene etter 10. trinn. Områdene som vil bli analysert i min læreplananalyse av læreplanen i samfunnsfag er kapittelet *Om faget* og kompetansemålene etter 10. trinn. Jeg vil også benytte meg av rapporter og dokumenter relevante til LK20 for å få en bedre forståelse av oppbygningen og bakgrunnen for faglige valg tatt i læreplanen. Som en del av analysen vil jeg forsøke å sammenligne innhold i LK20 med LK06, og på den måten kartlegge forskjeller og utvikling fra gammel til ny læreplan.

### 4.1 Internasjonale strømninger og bakgrunn for LK20

I 2011 kom det en utredning ledet av Trond Viggo Torgersen som blant annet tar for seg skolens demokratioppdrag (NOU 2011: 20, s. 22). I utredningen vises det til Stray som konkluderer med at skolens demokratioppdrag ble tonet ned med implementeringen av LK06. Utredningen viser også til hvordan dette står i kontrast med hvordan skolens demokratioppdrag har fått stor oppmerksomhet internasjonalt (NOU 2011: 20, s. 22). Dette belyser hvordan det allerede i 2011 ble stilt spørsmål til hvorfor LK06 ikke gjenspeilet det fokuset som var på skolens demokratioppdrag internasjonalt. I utdanningsdirektoratets begrunnelse for nye læreplaner i forbindelse med kunnskapsløftet 2020 blir demokrati og medvirkning nevnt flere steder. Demokrati og medborgerskap blir trukket frem gjennom at det er noen av verdiene som blir tydeligere vektlagt i overordnet del, gjennom økt søkelys på elevmedvirkning i ny læreplan og gjennom at demokrati og medborgerskap er et av tre tverrfaglige tema som skal gå igjen i alle fag (Utdanningsdirektoratet, 2021).

En ser også i «om faget» delen av læreplanen for samfunnsfag i LK20 at demokratiforståelse og deltakelse er et kjerneelement, og at demokrati og deltakelse er en sentral verdi i faget. I tillegg er kritisk tenkning og digital dømmekraft noe som har fått større plass i ny læreplan. Kritisk tenkning i samfunnsfag handler om hvilke kunnskaper, ferdigheter og holdninger

elever trenger for å kunne bli aktive medborgere (Ferrer et al., 2019, s. 15). Kritisk tenkning og digital dømmekraft er ferdigheter elever trenger å læres opp i for å kunne ta del i et moderne demokrati. Elever må tilegne seg kritisk tenkning og digital dømmekraft for å være i stand til å sile ut all den informasjonen de omgis av på sosiale medier og på internett.

I 2015 ga et utvalg ledet av pedagogikkforsker Sten Ludvigsen en utredning til Kunnskapsdepartementet som omhandlet fremtidens skole og hvilken kompetanse som vil være viktige for elevene fremover (NOU 2015:8). Resultatene fra Ludvigsen-utvalgets utredning har vært sentrale for utarbeidelsen av LK20. Utvalget mener skolen har et samfunnsoppdrag med å prioritere å la elevene delta demokratisk på skolen, da med tanke på samfunnsendringer knyttet til globalisering, økt mangfold og individualisering (NOU 2015:8, s. 20). Å kunne samhandle, kommunisere og delta er noe utvalget vektlegger som et viktig kompetanseområde for skolen fremover. I denne sammenhengen viser utvalget til viktigheten av demokratisk kompetanse i dagens og fremtidens samfunn. Demokratisk kompetanse omhandler ikke bare kunnskap om politiske systemer og menneskerettigheter, men også det å kunne delta demokratisk og leve sammen i felleskap. Ifølge utvalget skal skolen legge til rette for at elever får erfaring med deltakelse og medvirkning i ulike former gjennom deltakelse i demokratiske prosesser (NOU 2015:8, s. 29 & 30).

Ulike internasjonale organisasjoner, utdanningsmyndigheter og forsknings- og utredningsprosjekter har lagt premisser for Ludvigsen-utvalget med å gi perspektiver til hvilke kompetanser som vil være viktig i skolen fremover (NOU 2015:8, s. 15). UNESCO har vært med å fremme GCED (Global Citizenship Education), som ønsker å lære opp elever over hele verden til å bli gode og respektfulle medborgere som kan tilpasse seg en verden i forandring. GCED vektlegger utvikling av demokratisk kompetanse og aktivt medborgerskap (UNESCO, 2023). Europarådet har også utviklet en modell for kompetanse som elever bør ha for å kunne delta i en demokratisk kultur. Modellen og et større tilhørende dokument ble gitt ut i 2016. Dokumentet er med på å gi retningslinjer til utdanningssystemer for å fremme demokratisk deltakelse og demokratiske verdier (Europarådet, 2016). En rekke forskere, pedagoger og organisasjoner har sammen identifisert de nødvendige kompetansene og ferdighetene for å lykkes i det moderne samfunnet som gjerne kalles for "21st century skills". Typiske "21st century skills" er blant annet kritisk tenkning, kreativitet og innovasjon, og kommunikasjon og teknologikompetanse (Global Partnership for Education, 2020, s. 5).

Mange av ferdighetene som fremheves for å kunne håndtere det moderne samfunnet er også ferdigheter en trenger for å være i stand til å delta demokratisk.

## 4.2 Om faget

Læreplanen i samfunnsfag (SAF01-04) innledes med kapitlet «om faget», her knyttes læreplanen for samfunnsfag til overordnet del. «Om faget» består av fire underkapitler: Fagets relevans og sentrale verdier, kjerneelementer, tverrfaglige temaer og grunnleggende ferdigheter. Jeg skal undersøke hvordan og i hvilken grad demokrati og medborgerskap er vektlagt i denne delen av læreplanen, samt gå inn i LK06 for å kartlegge forskjeller og likhetstrekk.

«Samfunnsfag er et sentralt fag for at elevene skal bli deltakende, engasjerte og kritisk tenkende medborgere» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Slik starter delen som omhandler fagets relevans og sentrale verdier. Min opplevelse av det som står om fagets relevans og sentrale verdier, er at samfunnsfaget i stor grad handler om å utvikle aktive opplyste medborgere som er i stand til å møte de utfordringene, truslene og mulighetene en står ovenfor i fremtiden. «Gjennom samfunnsfaglige tenkemåter og metoder skal elevene utvikle et aktivt medborgerskap bygget på bevissthet om demokrati, miljø, likestilling, menneskerettigheter og verdien av mangfold» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Slik avsluttes delen om samfunnsfaget relevans og sentrale verdier. Demokrati, deltakelse og medborgerskap står i fokus både i starten og avslutningen av fagets relevans og sentrale verdier. Med bakgrunn i dette fremstår disse verdiene som helt sentrale i samfunnsfaget.

Under kjerneelementene i faget blir demokratiforståelse og deltakelse trukket frem som et av fem kjerneelementer. I avsnittet står det om hvordan elevene skal få en forståelse og kunnskap rundt viktigheten av demokrati og hvordan et demokrati fungerer. Elevene skal lære dette gjennom å sette seg inn i aspekter fra fortiden, nåtid og framtid. Elever skal ikke bare utvikle forståelse og kunnskap om demokrati, men også få erfaring med demokrati i praksis for å kunne være med å påvirke samfunnsutformingen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Her står det med andre ord at elevene skal få erfaring med demokrati i praksis for å være bedre rustet til å kunne delta og påvirke demokratiet utenfor skolen. De andre kjerneelementene er også elementer som er nært tilknyttet demokratiske verdier og en demokratisk tenkemåte. Blant

annet samfunnskritisk tenkning, bærekraftige samfunn og identitetsutvikling er kjerneelementer som er sentrale i samfunnet i dag og i samfunnsutviklingen.

Demokrati og medborgerskap er et av tre tverrfaglige temaer som skal gå inn i alle fag. I samfunnsfag handler disse begrepene om at elevene tilegner seg ferdigheter og kunnskap for å kunne ta del i demokratiske prosesser. Samfunnsfag skal også bidra til at elever kan delta i å videreutvikle demokratiet (Kunnskapsdepartementet, 2019). Slik det legges frem i dette avsnittet har samfunnsfaget en sentral rolle med å få elever rustet til å kunne delta demokratisk. Samfunnsfaget skal også sørge for å bevare og formidle demokratiske verdier som toleranse, gjensidig respekt og ytringsfrihet (Kunnskapsdepartementet, 2019).

I LK06 er innledningen av læreplanen for samfunnsfag lagt opp annerledes. I LK06 innledes læreplanen for samfunnsfag med formål og hovedområder i faget. Læreplanen i samfunnsfag ble også revidert to ganger mellom 2006 og 2020, der jeg opplever at fokus og formuleringene knyttet til demokratisk deltakelse utvikler seg mer og mer imot det en ser i LK20. Jeg velger derimot for ryddighets skyld å sammenligne LK20 med den originale læreplanen i samfunnsfag fra 2006. Fra LK06 til LK20 er det en tydelig utvikling med tanke på søkelyset på demokrati og demokratisk deltakelse i innledningen av læreplanen for samfunnsfag. Det er likevel noen likhetstrekk, i formålsdelen av den gamle læreplanen i samfunnsfag står det at samfunnsfaget skal medvirke til demokratisk deltakelse og aktivt medborgerskap (Kunnskapsdepartementet, 2006). Sett bort i fra dette står det ingenting i formålsdelen om å legge til rette for demokratisk deltakelse i samfunnsfaget. Derimot er det å gi elevene innsikt om det norske politiske systemet og internasjonal politikk vektlagt (Kunnskapsdepartementet, 2006). I innledningen av LK06 er søkelyset på at elevene skal lære *om demokratiet i større grad enn for og gjennom demokratisk deltakelse.*

I LK06 legges det frem hovedområder i de ulike fagene, for samfunnsfaget legges blant annet demokrati og politikk frem som et av hovedområdene. Hovedområdet handler i stor grad om at elevene skal tilegne seg kunnskap om det politiske systemet og demokratiet (Kunnskapsdepartementet, 2006). Søkelyset på demokratisk deltakelse og det å legge til rette for deltakelse fremstår fraværende. Under samfunnskunnskapsområdet står det at medborgerskap og utvikling av demokratiske ferdigheter er viktige dimensjoner

(Kunnskapsdepartementet, 2006). Sett bort fra dette er det lite belysning på demokratisk deltakelse og aktivt medborgerskap under hovedområdene i samfunnsfaget i LK06.

I LK20 kommer det frem flere plasser hvordan samfunnsfaget skal legge til rette for demokratisk deltakelse og de ferdighetene som kreves for å kunne delta. I LK06 nevnes det under formålsdelen at samfunnsfaget skal medvirke til demokratisk deltakelse. Derimot fremstår det under hovedområdene i faget at det å utvikle kunnskap *om demokrati* og det politiske systemet var det som skulle vektlegges i demokratiundervisningen. Det er utvilsomt en utvikling fra LK06 der det vektlegges å lære *om demokratiet*, til LK20 der det i mye større grad er søkelys på å lære *for og gjennom demokratisk deltakelse*.

### 4.3 Kompetansemål etter 10.trinn

I denne delen vil analysen ta for seg de kompetansemålene i samfunnsfag etter 10.trinn i LK20 som omhandler demokrati og deltakelse. Jeg vil analysere innholdet i kompetansemålet, og redegjøre for om kompetansemålene legger til rette for *opplæring om, for og/eller gjennom demokrati*. Utvalget fra 2011 er tydelig i sin utredning på hvordan demokratiundervisningen må omfatte *opplæring om, for og gjennom demokrati*. De legger særlig vekt på viktigheten av den læringen som skjer *gjennom demokratisk deltakelse*. «Det er noe annet å oppleve å tilhøre et flertall enn å lære om flertallsavgjørelser som demokratisk prinsipp. (NOU 2011: 20, s. 22).

Jeg vil presentere og analysere 4 kompetansemål som omhandler demokrati. De 4 kompetansemålene som skal analyseres er de kompetansemålene som jeg mener tydeligst er rettet mot demokratiundervisningen. Derimot er det flere av kompetansemålene som tar for seg ferdigheter og kunnskaper som trengs i et demokrati. Kompetansemålene i LK20 er ganske vide og tar for seg store sammenhengende temaer. En stor andel av kompetansemålene innebærer at elevene skal reflektere og utforske temaer og verdier som er sentrale i et demokrati. Som for eksempel kritisk tenkning, menneskeverd og digital kompetanse.

Ifølge læreplanen skal elevene etter 10 trinn kunne «Reflektere over hvilke aktører som har makt i samfunnet i dag, og hvordan de begrunner standpunktene sine» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Elever må tilegne seg kunnskap og innsikt nok til å kunne reflektere rundt hvilke aktører som har makt og hvordan disse begrunner sine standpunkter for

at kompetansemålet skal bli nådd. Koritzinsky (2014, s. 111) vektlegger det å utvikle kunnskaper, innsikt og forståelse som målet med *opplæring om demokrati*. Slik jeg tolker dette kompetansemålet har det som mål at elever skal tilegne seg forståelse, kunnskap og innsikt i om hvordan makta er fordelt og hvilke ulike aktører som har makt og innflytelse i samfunnet. Ifølge den digitale støttefunksjonen til læreplanen blir å reflektere definert slik: «å undersøke og tenke gjennom ulike sider ved egne eller andres handlinger, holdninger og ideer» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det å reflektere rundt demokratiske spørsmål er noe som er nært knyttet opp til *opplæring for demokratisk deltakelse*. *Opplæring for demokratisk deltakelse* handler blant annet om det lære seg å undersøke problemstillinger fra flere sider samt å kunne skille mellom fakta og vurderinger (Stray, 2011, s. 107).<sup>8</sup>

Med bakgrunn i likhetstrekkene mellom hva det å reflektere innebærer og hva *opplæring for demokratisk deltakelse* handler om, vil jeg argumentere for at alle kompetansemål som inneholder verbet å reflektere også til en viss grad legger opp til *opplæring for demokratisk deltakelse*. *Opplæring for demokratisk deltakelse* skal bidra til å styrke elevers verdi- og holdningskompetanse (Stray, 2012). Å reflektere rundt ulike temaer og saker vil være en måte å utvikle sin verdi- og handlingskompetanse. På den måten at en gjennom å reflektere og utvikle egen argumentasjon er nødt til å ta stilling og gjøre seg opp egne holdninger og standpunkt.

Neste kompetansemål jeg skal analysere er: «utforske ulike plattformer for digital samhandling og reflektere over hvordan digital deltakelse og samhandling påvirker formen på og innholdet i samfunnsdebatten» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Kompetansemålet skisserer at elevene skal kunne utforske og reflektere rundt digitalt samhandling når de er ferdig på ungdomsskolen. Å lære om ulike plattformer for digital samhandling er slik jeg ser det lite hensiktsmessig for å lære elever å kunne utforske disse plattformene. Å kunne utforske ulike plattformer for digital samhandling fordrer at elevene får ta del i ulike plattformer for digital samhandling og på den måten gjør seg opp erfaringer. Dette legger opp til en demokratiundervisning der elevene lærer *gjennom demokratisk deltakelse*, og på denne måten tilegner seg nødvendige ferdigheter og handlingskompetanse. Når det gjelder andre del

---

<sup>8</sup> Stray gjengir Arthur & Wrights modell fra 2001.



av kompetansemålet som handler om refleksjon viser jeg til forrige avsnitt. Å reflektere er en ferdighet elever tilegner seg og utvikler gjennom *opplæring for demokratisk deltakelse*. Slik jeg tolker kompetansemålet legger det opp til å utvikle elever med ferdigheter og verdier som er sentrale i et moderne demokrati. Ferdigheter, verdier og holdninger er noe elever utvikler gjennom *opplæring for og gjennom demokratisk deltakelse* (Koritzinsky, 2014, s. 111). Samtidig må elevene ha nok kunnskap og innsikt i digital samhandling for at de skal være i stand til å kunne reflektere og å være utforskende.

Ifølge læreplanen skal elevene etter 10 trinn kunne «beskrive trekk ved det politiske systemet og velferdssamfunnet i Norge i dag og reflektere over sentrale utfordringer» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Første del av kompetansemålet handler om å tilegne seg kunnskap og forståelse rundt hvordan velferdssamfunnet og det politiske systemet fungerer. Dette legger opp til en undervisning der elevene lærer *om demokratiet*. Når det gjelder refleksjon rundt sentrale utfordringer legger dette opp til en *opplæring for demokratisk deltakelse*. For å kunne reflektere rundt hva som er utfordringer er elevene nødt til å utvikle holdninger knyttet til hva som er reelle utfordringer for demokratiet.

Det siste kompetansemålet jeg vil se nærmere på er: «utforske og beskrive hvordan menneske- og urfolksrettigheter og andre internasjonale avtaler og samarbeid har betydning for nasjonal politikk, menneskers liv og likestilling og likeverd» (Kunnskapsdepartementet, 2019). For å nå dette kompetansemålet må elever kunne både å utforske å beskrive viktige aspekter og sammenhenger innenfor nasjonal og internasjonal politikk. Bruken av verb er avgjørende for hvordan en må legge opp undervisningen for å nå kompetansemål. For at elever skal kunne beskrive hvordan ulike avtaler og rettigheter har betydning for aspekter i demokratiet, er det avgjørende at elevene klarer å tilegne seg kunnskap og innsikt i ulike avtaler, rettigheter og samarbeid. Derfor vil det være naturlig å legge opp en del undervisning *om demokratiet* for å nå dette kompetansemålet. Når det gjelder verbet å utforske handler det ifølge den digitale støttefunksjonen til læreplanen om å oppleve og eksperimentere (Kunnskapsdepartementet, 2019). Å utforske er dermed nært knyttet opp til det å lære *gjennom demokratisk deltakelse*, at elevene lærer gjennom å få oppleve og eksperimentere under demokratiske aktiviteter i skolen.

Bruken av verb i kompetansemålene er avgjørende for hvilke kunnskaper og ferdigheter elever trenger for å nå kompetansemålene. Slik jeg ser det kan hver av de 3 ulike verbene som er brukt i kompetansemålene jeg har analysert knyttes til hvert sitt nivå for demokratiopplæring. Beskrive kan knyttes opp til det å lære *om demokratiet*, det å lære seg fagbegreper og det å kunne gjengi og skildre kunnskap og forståelse om faglige emner. I tidligere avsnitt har jeg knyttet det å reflektere opp til det å lære *for demokratisk deltakelse*, og å utforske opp til det å lære *gjennom demokratisk deltakelse*. Samtidig er det ikke nødvendigvis så rett frem som jeg legger det fram i min analyse. En kan og bør tilegne seg kunnskap, forståelse, holdninger og verdier selv om undervisningen legger opp til å lære *gjennom demokratisk deltakelse*. Elever må også lære *om demokratiet*, slik at de kan tilegne seg kunnskap og forståelse, som igjen gjør de i stand til å utvikle demokratiske verdier, holdninger og handlingskompetanse. Kompetansemålene i LK20 er lagt opp slik at det er ganske stort handlingsrom for å nå de ulike kompetansemålene. Likevel er bruken av verb med på å legge en føring for hva som kreves av elevene for å nå målene.

I læreplananalysen har jeg beskrevet og analysert de to første nivåene i Goodlads begrepsapparat for læreplananalyse. Sett i lys av læreplananalysen og teoretiske perspektiver på demokrati og demokratisk deltakelse vil jeg i neste kapittel analysere og diskutere empirien fremskaffet fra intervju med fem samfunnsfagslærere på ungdomskolen. I denne sammenheng presenteres de tre resterende stegene i Goodlads begrepsapparat for læreplananalyse.

## 5 Analyse og diskusjon

I analyse- og diskusjonskapittelet vil jeg presentere, analysere og diskutere empirien fremskaffet fra intervjuene med fem samfunnsfaglærere på ungdomsskolen. Kapittelet er delt opp i kategorier, der noen av kategoriene er lik temaer i intervjuguiden. Andre kategorier har blitt til basert på funn i empirien eller gjennom en sammenheng mellom det teoretiske rammeverket og funn i empirien. Felles for alle kategoriene er at de er relevante for å svare på problemstillingen min: *Hvordan vektlegger et utvalg samfunnsfaglærere på ungdomsskolen det å motivere elevene til demokratisk deltakelse?* Jeg skal svare på problemstillingen gjennom å knytte empirien og de ulike kategoriene opp mot teoretiske perspektiver, tidligere forskning og læreplananalysen.

Første kategori i kapittelet er *overordnet del av læreplanen og samfunnsfagets oppgave*.

Denne kategorien er lik et av temaene i intervjuguiden; samfunnsfagets oppgave og samfunnsfag i relasjon til andre fag. Under denne kategorien vil jeg undersøke hvordan informantene ser på samfunnsfagets oppgave med å motivere til demokratisk deltakelse og hvordan dette samsvarer med det som står i læreplanen. Andre kategori er *dagsaktualitet og relevans for å skape engasjement*. Denne kategorien er basert på funn i empirien, gjennom at det å bruke nyheter og dagsaktualitet var noe alle informantene vektla stort i intervjuene.

Tredje kategori er *uenighet og polariserende klasserom*, som jeg vektlegger i min analyse på grunn av funn i empirien, relevans for samtiden og sammenheng med det teoretiske rammeverket. Fjerde kategori er *elevmedvirkning*, som jeg ønsker å analysere og diskutere da jeg opplevde ulikheter i hvordan informantene praktiserte og tenkte rundt elevmedvirkning i intervjuene. Femte og siste kategori er *opplæring om, for eller gjennom demokratiet*. De ulike strategiene for demokratiopplæring var noe som ble vektlagt i intervjuene. Jeg presenterte også strategiene for demokratiopplæring i starten av alle intervjuene, og et av temaene i intervjuguiden omhandler informantenes bevissthet rundt de ulike strategiene og egen praksis.

### 5.1 Overordnet del av læreplanen og samfunnsfagets oppgave

I min læreplananalyse har jeg gått igjennom steg en og to av Goodlads begrepsapparat for læreplananalyse. Når jeg nå analyserer og presenterer empirien fremskaffet fra intervju vil jeg presentere de resterende tre stegene som går på mine informanternes oppfatninger, erfaringer og

faktisk praksis med læreplan og egen undervisning. Når det gjelder informantenes oppfatning av læreplanen er tverrfaglighet noe som alle tar opp. Informantene har en felles forståelse av at tverrfaglighet er gunstig og nødvendig for å kunne motivere til demokratisk deltakelse. Bevisstheten informantene har rundt demokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema virker å sørge for en felles forståelse av den oppgaven de har som lærer med å motivere elevene til demokratisk deltakelse. Derimot er det forskjeller i hvilke aspekter med demokratisk deltakelse informantene vektlegger å motivere elevene til.

Som beskrevet i læreplananalysen kommer det tydelig fram i LK20 under «om faget» i læreplanen for samfunnsfag at faget skal legge til rette for at elever blir deltakende i demokratiet. Blant annet gjennom å få erfaring med å delta demokratisk på skolen. Selv om demokrati og medborgerskap er et tverrfaglig tema har samfunnsfaget ifølge LK20 en særegen og sentral rolle innenfor det tverrfaglige temaet. Under det tverrfaglige temaet står det at i samfunnsfag handler demokrati og medborgerskap om at elevene tilegner seg ferdigheter og kunnskap for å kunne ta del i demokratiske prosesser (Kunnskapsdepartementet, 2019). Ifølge Ryen et al., (2021, s. 13) innehar samfunnsfaget en sentral rolle med å legge til rette for en undervisning som bidrar til å gjøre elever rustet til å kunne delta og påvirke eget liv og samfunnet både i samtid og fremtid. På ulike måter skisserer alle mine fem informanter at samfunnsfaget har en viktig og særskilt rolle når det kommer til demokratiopplæring og det å motivere til demokratisk deltakelse. Informant 1, 2 og 3 som er nyutdannede lærere som jobber på forskjellige skoler i Oslo er alle veldig tydelig på hvordan de anser samfunnsfaget som det mest innlysende og viktige faget når det kommer til å motivere til demokratisk deltakelse. Informant 2 og 3 spesielt er tydelig i hvordan de gjennom å lese overordnet del og «om faget» i læreplanen for samfunnsfag har blitt bevisst på samfunnsfagets oppgave i relasjon til demokratisk deltakelse.

Informant 2:

*Det er jo hovedoppgaven til samfunnsfag. Sånn som jeg forstår det. Det er jo det som er hele hovedmålet med samfunnsfag er at de skal være deltakende og være med i samfunnsdebatten og være med i tiden. Og akkurat det temaet er jo mye viktigere samfunnsfag enn i mange av de andre fagene.*

Informant 4 og 5 som har lengre erfaring i skolen og som jobber på samme skole i Nordland er også tydelig på hvordan samfunnsfaget innehar en helt sentral rolle med å motivere og

legge til rette for demokratisk deltakelse. Likevel er det en forskjell fra de yngre nyutdannede informantene med at de ikke viser til eller formulerer seg likt læreplanens formuleringer rundt samfunnsfagets oppgave. Informant 4 og 5 lener seg mer på hva de tenker og deres egne erfaringer når de formulerer hvordan de ser på samfunnsfagets rolle med å motivere til demokratisk deltakelse.

Informant 5:

*Jeg tenker jo det at samfunnsfaget har en viktig oppgave med å motivere elevene til demokratisk deltakelse. Det er kanskje det viktigste faget vi har, i og med at vi legger så mye vekt på det med demokrati, mot diktatur, og det med valg. Det er jo hovedsakelig i samfunnsfag vi prater mest om det, selv om vi har det litt tverrfaglig. Samfunnsfaget er det viktigste faget vi har når det gjelder det.*

Selv om alle skoler skal ha jobbet med å iverksette ny læreplan på skolen og i de ulike fagene, kan det virke basert på dette funnet som de nyutdannede lærerne har mer kjennskap til overordnet del av læreplan og det som står under «om faget» i læreplanen for samfunnsfag. Dette kan være i relasjon med at de nyutdannede lærerne har jobbet med ulike oppgaver, eksamener og masteroppgaver som har vært koblet opp mot LK20. For eksempel så har en av nyutdannede informantene nylig skrevet en masteroppgave der temaet omhandler demokratisk samhandling.

Hvilken rolle skal samfunnsfaget og skolen skal ha i det å utvikle demokratiske medborgere? Ulike teoretiske oppfatninger og perspektiver på demokratiet gir ulike synspunkter på hvilken rolle skolen skal ha med tanke på å utdanne elever som deltar i demokratiet. John Rawls en sentral skikkelse innenfor et liberalt demokratisyn er tydelig på at skolen ikke må legge føringer for den demokratiske deltakelsen elevene skal ta del i. Han mener at skolens rolle skal begrenses til å gi elevene kunnskapene og ferdighetene som trengs for å delta i demokratiet, og gi elevene innsikt i pliktene og rettighetene de har i et demokrati (Stray, 2011, s. 38 & Rawls, 1971). Med andre ord mener han at skolen skal gjøre elevene i stand til å delta demokratisk, men ikke påvirke eller bestemme vilkårene dette skjer på. Altså skal skolens demokratiopplæring begrenses til å lære elevene *om, og for demokratiet*, uten å legge føringer for vilkårene elevene skal delta demokratisk. Skal elevene lære *gjennom demokratisk deltakelse* vil det være uunngåelig at en lærer, skolen eller andre setter bestemte vilkår som påvirker deltakelsen, noe som ikke er forenelig med den rollen Rawls mener skolen bør ha.

Ifølge Biesta har skolen tre ulike funksjoner, der utdanningens kvalifiserende funksjon samsvarer med det Rawls mener skolen skal legge opp til. Altså det å utvikle kunnskaper og ferdigheter som gjør elevene i stand til å delta i samfunnet (Biesta, 2009, s. 39-40). Derimot mener Biesta at utdanningen videre har 2 funksjoner utover den kvalifiserende funksjonen, den sosialiserende og den subjektiverende. Den sosialiserende funksjonen handler om at elevene skal tilegne seg de verdiene og holdningene som kjennetegner samfunnet. Den subjektiverende funksjonen handler om å utvikle kritiske tenkning og refleksjon rundt samfunnet og elevene selv (Biesta, 2009, s. 40). Disse funksjonene går utover den rollen Rawls mener skolen bør ha, men samsvarer i større grad med de andre demokratiperspektivene jeg presenterte i kapittel 2.

Det deliberative demokratiet og John Dewey ser på skolen som et miniatyrsamfunn der elevene skal få erfaring med demokrati og samhandling (Dewey, 1916/2007). Skolen skal ikke bare lære elever opp til å kunne ta del i demokratiet slik som Rawls vektlegger, men også gi mulighet til å utforske og få erfaringer med demokratiet. Hvilken rolle skolen, samfunnsfaget og hver enkelt lærer skal ha, og i hvor stor grad en skal være med på å påvirke og innvirke i elevenes demokratiske deltakelse er et interessant dilemma. Igjennom læreplanen for samfunnsfag fremstår det tydelig at elevene skal få praktiske erfaringer med det å delta demokratisk. «Elever skal ikke bare utvikle forståelse og kunnskap om demokrati, men også få erfaring med demokrati i praksis for å kunne være med å påvirke samfunnsutformingen» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Formuleringen er hentet fra kjerneelementene i samfunnsfaget og er forenelig med både et deltakerdemokratisk, deliberativt og agonistisk demokratisyn, som ser på skolen som en arena der elevene skal få erfaringer med å delta demokratisk på ulikt vis. Med utgangspunkt i et liberalistisk demokratisyn kan en derimot stille seg spørsmål om det er mulig å legge opp til dette uten at skolen eller lærere legger føringer for vilkårene til elevenes demokratiske deltakelse.

Informantene mine forholder seg til læreplanen som sitt styringsdokument, og den er dermed med på å styre deres demokratiundervisning og deres syn på hva som bør vektlegges. Det er nok en av grunnene til at alle informantene er opptatt av å legge til rette for mer enn bare det å lære elevene opp til å kunne delta demokratisk. Informantene er tydelig på hvordan de også vil gi elevene erfaringer med det å delta demokratisk i samfunnsfaget og på skolen. Som jeg har vært inne på tidligere framstår det som det er litt forskjeller på hvor godt kjent

informantene er med overordnet del av læreplanen og formuleringene knyttet til samfunnsfagets oppgave. Likevel vektlegger alle informantene det å legge til rette for at elevene skal lære *gjennom demokratisk deltakelse*. Et grep som informantene er tydelig på at de må benytte seg av i sin demokratiundervisning er tverrfaglighet. Som nevnt er demokrati og medborgerskap et av tre tverrfaglige tema i LK20, og dermed et tema som skal gå igjen i alle fag. Dette er noe alle informantene har kjennskap til og er opptatt av.

Det virker som at mye av det som gjøres i samfunnsfag kobles opp imot tverrfaglighet og mot andre fag. Rammefaktorer som at samfunnsfag er et fag med bare to timer i uken, og at det er et fag der du ofte er alene i klassen er med på å gjøre at informantene mener det må legges opp til tverrfaglighet. I fag som matematikk, norsk og engelsk har en som oftest flere voksne i klasserommet og flere timer i uken, noe som kan gjøre det enklere å gjennomføre elevaktive opplegg i disse timene. Det er et paradoks hvis tverrfagligheten ikke er faglig begrunnet, men at det er manglende rammefaktorer rundt samfunnsfagundervisningen som er motivasjonen til tverrfaglighet.

**Informant 3:**

*Men jeg synes det er vanskelig å kombinere den, at du du har på en måte en viss tidsfrist. Det er masse du skal igjennom og rekke, og det er masse du skal sørge for at elevene sitter igjen med av kunnskap, samtidig som at de skal få være med å bestemme hvordan ting gjøres. Vi har bare to samfunnsfagstimer i uken og jeg er som regel alene i samfunnsfagtimene.*

Her skisserer informant 3 noe hun opplever som en utfordring med elevmedvirkning, at hun ikke føler at hun har nok tid og ressurser tilgjengelig i samfunnsfaget. Det fremstår som informantene opplever det som en berikelse med tverrfaglighet, slik at de kan jobbe på tvers av fag med demokrati og medborgerskap som tema. De har et bevisst forhold på hvordan de kan knytte det tverrfaglige temaet til de andre fagene de underviser i.

**Informant 2:**

*Det er veldig deilig å kunne undervise i et fag hvor det tverrfaglige temaet er så superrelevant, for det gjør jo at på en måte det funker med alle andre fag. Jeg underviser jo i samfunnsfag, matte og engelsk og da blir det jo ofte at okei vi får gjøre en del av det vi holder på med i samfunnsfag i matten og engelsken og. Så det faget på en måte glir ut i de andre fagene på grunn av det her demokratiaspektet.*

**Informant 4:**

*Demokrati og demokratisk deltakelse er noe som inngår i både norsk fag og i KRLE fag, primært da. Men du bruker jo demokratiske verdier og prosesser også i andre praktiske fag. I prosesser omkring for eksempel i kroppsøving, i de her valgfagene vi har.*

Informantene er bevisste på demokrati og medborgerskap som et tverrfaglig tema, og det framstår på de som en nødvendighet med tverrfaglighet for å ha tilstrekkelig med ressurser og tid til å få gjennomført større prosjekter. Alle informantene har gjennomført større tverrfaglige prosjekter i relasjon til demokrati og medborgerskap, som har tatt for seg temaer omkring demokratisk deltakelse. For meg fremstår det som at informantene har tenkt igjennom hva de ulike fagene kan brukes til når de jobber med demokrati og medborgerskap. I denne sammenheng fremstår det som en fellesnevner at det er i samfunnsfaget en i all hovedsak lærer *om demokratiet*, så brukes andre fag som norsk og engelsk til skriftlig arbeid og vurderinger. Eventuelt brukes andre fag i relasjon med samfunnsfag for å legge opp til tverrfaglige opplegg der elevene får lære *for og gjennom demokratisk deltakelse*.

Informantene virker alle å ha kjennskap og eierskap til samfunnsfagets oppgave og deres rolle som samfunnsfagslærer når det kommer til det å danne demokratiske medborgere. De har i ulik grad kjennskap til LK20, og det søkelyset som er på demokratisk deltakelse i overordnet del og i «om faget» delen av læreplanen i samfunnsfag. Likevel er de alle opptatt av at elevene skal få praktisk erfaring i det å delta på demokratiske måter. De er alle bevisste på demokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema, og det er noe de har benyttet seg av for å ha større opplegg om demokrati og demokratisk deltakelse. Informantene beskriver det som en forutsetning å knytte undervisningen opp mot tverrfaglighet for å kunne lage opplegg der elevene får praktisk erfaring med demokratisk deltakelse. Da med hensyn til de rammefaktorene som er rundt samfunnsfagundervisningen på ungdomsskolen.

## **5.2 Dagsaktualitet og relevans for å skape engasjement**

Som tverrfaglige prosjekt jobbet informantene på ulike måter med kommunestyre- og fylkestingsvalget i Norge høsten 2023. I denne sammenheng jobbet informantene med valg, det politiske systemet, demokratisk samhandling og demokratiet generelt. Alle informantene valgte å legge opp til opplegg som omhandlet demokratiske temaer når valget pågikk, da det var sentralt i nyhetsbildet og i samfunnet rundt elevene. Dette er et eksempel på hvordan lærerne kan bruke noe dagsaktuelt for å belyse viktige temaer og gi elever erfaringer knyttet



til samfunnsfaget. Spesielt med tanke på å gi elever erfaringer vil det være gunstig å ha om valg når valget pågår. I og med at en da kan ta elevene ut av klasserommet, for å besøke valglokalet eller valgsteder, eller ta elevene med på samfunnshuset for at de skal få oppleve politisk debatt. Tilbud som ellers ikke vil være tilgjengelig sett bort fra i ukene før valgdagen.

Informant 3:

*Men så har vi jo også temadager her på skolen, da hvor et av temaene da er demokrati og medborgerskap, og da jobber vi tverrfaglig i alle fag. I år var denne temadagen lagt opp omtrent samtidig som lokalvalget, det følte veldig naturlig.*

Informant 1:

*Ja vi hadde jo sånn forskjellige temadager rundt valget. Og da hadde vi 2 dager om valg, som hele ungdomskolen gjennomførte nå når det var valg i høst.*

Informant 5:

*Ja, vi jobba jo som sagt med valg nå på høsten. Det var jo tverrfaglig, der de blant annet jobba med det med å skrive en appell til politikerne, for å få fram hva som var viktig for ungdom i kommunen.*

Valgdeltakelse er en viktig del av det å delta demokratisk, men det er mange andre aspekter med demokratisk deltakelse. Samtidig som det er veldig relevant å ha om valget og knytte det til demokratiundervisning når det foregår valg, så kan en stille spørsmål til rundt hvor kontinuerlig det jobbes med demokrati og demokratisk deltakelse i skolen. Dette med bakgrunn i to forskjellige funn. Først og fremst fordi alle informantene fortalte om undervisningsopplegg knyttet opp mot kommunestyre- og fylkestingsvalget når jeg spurte om de kunne beskrive et undervisningsopplegg eller en aktivitet der demokratisk deltakelse var viktig. For det andre så spurte jeg en del samfunnsfaglærere på ungdomsskolen om det var mulig å gjennomføre observasjon i en time der de jobbet med demokrati og demokratisk deltakelse i etterkant av intervjuene. Da fikk jeg til svar fra de fleste at det egentlig ikke passet siden de hadde jobbet med demokrati og demokratisk deltakelse i forbindelse med valget tidligere på høsten. Når det gjelder disse funnene kan det peke mot at samfunnsfaglærere legger opp til å ha om demokratisk deltakelse og demokrati når det foregår valg i Norge. For å så overse litt at det er noe som også skal jobbes kontinuerlig med gjennom skoleåret. På en annen side så gjennomførte jeg intervjuene i november og rekrutterte informanter i oktober så kommunestyre og fylkestingsvalget var veldig ferskt siden valgdagen var 11. september denne høsten. Dermed er det naturlig at aktiviteter og undervisningsopplegg i forbindelse med valget var noe informantene hadde ferskt i minne og dermed tok opp under intervjuene.

Høstens valg er ikke det eneste informantene var opptatt av i forhold til det å bruke nyheter og dagsaktualitet i undervisningen. Andre samfunnsforhold og aktualiteter er noe informantene vektlegger å inkludere i undervisningen. Informantene deler erfaringer med hvordan det å knytte samfunnsfagundervisningen opp mot dagsaktuelle temaer som oppleves nære eller relevante for elevene er med på å skape engasjement. Dette er i tråd med Ryen (2017) som skriver at mye av samfunnsfagets legitimitet handler om å trekke inn det som skjer i samfunnet rundt for å aktualisere undervisningen (i Ryen et al., 2021, s. 14). En kan knytte historiske temaer til nåværende forhold, for eksempel til de konfliktene en opplever i verden i dag. Gjennom å utforske historiske aspekter rundt nåværende forhold kan en gjøre historielæringen mer relevant for elevene og for dagens samfunn. Eventuelt kan en bruke dagsaktuelle saker og aktuelle nyheter for å legge opp til diskusjon eller arbeid rundt demokratiske temaer, som et grep for å skape relevans og engasjement hos elevene. Informantenes erfaringer tyder på at ungdomsskoleelever må kjenne på relevans for å engasjere seg, men at ungdommene derimot er veldig engasjerte rundt de temaene som opptar dem.

Informant 2:

*Og nyhetene bruker vi så mye, det styrer utrolig mye i undervisningen. Hvis det ikke er relevant så er det ingen som bryr seg.*

Informant 3:

*Jeg tror kanskje det er litt viktig å bruke tid på det som engasjerer dem, for eksempel det her med nyhetene da, for jeg har jo flere elever som kan komme en dag på skolen og si: du, jeg leste det her på nyhetene i går, kan vi snakke litt om det, eller hva betyr det og det, som de lurer på da. Og det tror jeg kan være en fin inngang for å undervise videre om og for demokrati.*

Informant 5:

*Men nyhetsbildet, altså medier, styrer jo også en god del. Det som er aktuelt, når det skjer noe spesielt det bruker vi i undervisningen.*

Å skape relevans og engasjement hos elever fremstår vesentlig med tanke på det å motivere elever til demokratisk deltakelse. Klarer en å skape engasjement hos elever gjennom saker i lokalsamfunnet eller i verdenssamfunnet kan det være noe en kan utfordre elevene til å jobbe videre med, og til og med engasjere seg politisk i. Enten gjennom å legge til rette for debatter i klasserommet, eller gjennom å skrive leserinnlegg, appeller eller å sende brev til politikere og andre aktører for å utfordre dem med sine meninger og synspunkter. På denne måten kan

en utnytte elevers engasjement til å la elevene lære *for og gjennom demokratisk deltakelse*. Elevene kan lære *gjennom demokratisk deltakelse* da de tar del i demokratiske prosesser når de engasjerer seg og fremmer sine synspunkter om en eller flere saker (Heldal, 2023, s. 127-128). Samtidig vil ikke det å benytte seg av dagsaktuelle temaer og nyheter skape engasjement hos alle elever i en klasse. I slike tilfeller må en muligens spille på helt andre knapper for å skape et engasjement eller et ønske om å delta demokratisk.

Informantene er alle opptatt av å bruke nyheter og dagsaktuelle saker i undervisningen, både for å lære *om demokratiet*, men også for å legge opp til diskusjoner, debatter og dialoger rundt temaer som elevene finner relevante og som engasjerer dem. Å bruke saker som er relevant for elevene kan bidra til samtaler, diskusjoner og debatter i klasserommet der elevene engasjerer seg og bidrar, og på den måten får trening med meningsutveksling. Dette står sentralt i agonistisk, deltakerdemokratisk og en deliberativ demokratiforståelse. I alle disse demokratiperspektivene står ulike former for meningsutvekslingen og det å utvikle argumentasjon blant deltakerne sentralt.

Deltakerdemokratiet bygger på at befolkning gjennom meningsutveksling og offentlig debatt skal komme frem til felleskapets beste og løse konflikter (Solhaug, 2021, s. 36-37). I et deliberativt demokrati står dialog og drøfting sentralt, og et viktig grunnprinsipp er at kraften av det beste argumentet skal avgjøre utfallet av en konflikt eller spørsmålet om det felles beste (Solhaug, 2021, s. 38-39). Det agonistiske perspektivet på demokratiet sår tvil om at det er mulig å komme frem til det felles beste, og ønsker heller at uenighet skal komme til overflaten og være med på å prege den offentlige debatten. Likevel vektlegges det i en agonistisk forståelse av demokrati at det må være rom for å være uenig og diskutere og debattere de uenighetene som er i samfunnet (Mouffe, 2005/2015).

Disse tre demokratiperspektivene vektlegger alle dialog, diskusjon og debatt blant deltakere i et demokrati. Demokratiet handler med andre ord ikke bare om det å stemme ved et valg, men og også ta del i demokratiet gjennom å være en del av den offentlige debatten. I et slikt tilfelle er elever nødt til å trenes opp i å utveksle meninger med andre for å kunne ta del i demokratiet. Informantene er tydelig på hvordan det å bruke nyheter og aktuelle saker er helt avgjørende for å klare å engasjere elevene. Elever kommer på skolen og ber læreren om de kan ta opp, jobbe med og diskutere ulike hendelser og saker de har fått med seg på nyhetene eller i

samfunnet rundt dem. I slike tilfeller har lærerne en enkel inngangsbillett i henhold til det å legge til rette for meningsutveksling blant elevene i saker som engasjerer dem. Og på denne måten kan elever få trening og erfaring med å delta demokratisk i form av meningsutveksling med andre.

Informant 5:

*Der de skulle skrive appell til politikere, til lokalpolitikere, hva som var viktig for dem. For eksempel så var det noen som skrev om banen, motocrossbanen. Det var noen som skrev om dårlige bussforbindelser. Mange var jo veldig opptatt av at vi har for lite tilbud til ungdom i kommunen. Og skrev om det da. Så vi snakket mye om hvordan di kan få innflytelse på sin egen hverdag gjennom demokratiske prosesser.*

Dialog, diskusjoner og debatter er ikke noe som passer for alle, noen er mer sjenerte og ikke glad i å delta muntlig. Elever kan også få trening med meningsutveksling i form av skriftlig arbeid rundt saker eller temaer som engasjerer dem. Sitatet ovenfor er et eksempel der elevene får jobbe skriftlig med meningsutveksling knyttet til saker de engasjerer seg for. På denne måten fikk de også mulighet til å være med på å påvirke i form av å skrive en appell til lokalpolitikere. En kan benytte seg av flere ulike metoder og inngangsvinkler rundt det å jobbe med dagsaktuelle temaer og nyheter.

Informant 3:

*Jeg tror sånn som det å ha fast fredagsquiz det liker jeg veldig godt. For da tror jeg elevene eller jeg håper i hvert fall at de blir litt mer interessert i å lese nyheter, og da er vi jo også inne på kritisk tenkning, at det er en veldig naturlig inngang til å prate om hvordan vi leser nyheter og generelt andre ting på internett.*

Informant 1:

*Jeg er veldig opptatt av å bruke ting som skjer her og nå. For man lever jo i historien på en måte hele tiden, og det er jo veldig mange ting som har skjedd i det siste, som gjør at det er veldig greit å bruke det i samfunnsfagundervisningen. Med å for eksempel jobbe med kildekritikk og kritisk tenkning.*

Informant 1 og 3 skiller seg ut med tanke på hvordan de også knytter dette med å jobbe med nyheter og dagsaktuelle saker opp mot kritisk tenkning og kildekritikk. Dagens ungdom blir omkranset av både falsk og gyldig informasjon fra alle mulige kanaler de omgir seg med. Elever må utvikle kritisk tenkning og tilstrekkelig kunnskap om kildekritikk til å sile ut hva som er reelt og hvilke kanaler de kan stole på. En mulig konsekvens av manglende søkelys på kildekritikk og kritisk tenkning kan være at elever ikke tilegner seg den kompetansen som

kreves for å sile ut all den informasjonen de omgis med. Da kan elevene bli passive mottakere, som vil si at de tar tilfeldige og tankeløse utvalg ovenfor hvilke innhold og informasjon de velger å forholde seg til (Ferrer et al., 2019, s. 11). Passive mottakere er ikke forenelig med demokratisk deltakelse i og med at passive mottakere blir feilinformerte og/eller kan kjenne på en avmakt som gjør at de melder seg ut av offentligheten. Samfunnsfaget skal legge til rette for kritisk tenkning omkring det samfunnet som elevene er en del av, noe som igjen skal gjøre elevene i stand til å delta i offentligheten (Ferrer et al., 2019, s. 15). Dette kan knyttes opp mot det å lære *for demokratisk deltakelse*, da det omhandler å utvikle en kritisk tenkning som aktiviserer demokratisk beredskap (Heldal, 2023, s. 127).

Informantene forteller hvordan de tror den enorme tilgangen på informasjon ungdommen i dag har, og den negativiteten som preger nyhetsbildet kan være med på å påvirke elever til å ikke delta demokratisk i framtiden. At elever føler på en avmakt på grunn av at de ikke har ferdighetene og kunnskapen til å sile ut all den informasjonen de har tilgang til. Eller at de rett og slett kjenner på en avmakt på grunn av alt det negative som skjer i verden rundt dem.

Informant 3:

*Men det er liksom mitt inntrykk at jeg føler at den her ungdomsgenerasjonen er mye mer engasjert enn det min ungdomsskolegjeng var. For de har jo mye mer tilgang på ting nå enn før når det kommer til nyheter, og de får jo med seg alt hele tiden. Men kanskje det også blir for mye igjen at de ikke klarer å sile ut og ta et standpunkt da for noe.*

Informant 3 skisserer en mulig årsak for at mange elever statistisk sett ikke vil delta demokratisk i framtiden, at det skyldes den enorme tilgangen de har til informasjon og kunnskap. Elevene må gjøres i stand til møte all den informasjonen og kunnskapen de møter i sine kanaler. For et moderne demokrati fremstår dette med kritisk tenkning og kildekritikk som et framtrødende område å fokusere på å utvikle hos elever. Skolen er en institusjon som alle framtidens medborgere må ta en del av, dermed er det å ha søkelys på dette i skolen og i samfunnsfaget helt naturlig. Noe en også ser gjenspeiler seg i LK20 under fagrelevans og sentrale verdier i samfunnsfaget der det står at å utvikle kritisk tenkende, engasjerte og deltakende medborgere er sentralt for samfunnsfaget (Kunnskapsdepartementet, 2019).

**Informant 2:**

*Kanskje at det er litt sånn at ting ser håpløst ut fordi nå kan de se at det er krig i Europa. De ser for eksempel i Israel- og Palestina konflikten så snakkes det så mye om menneskerettigheter og hvor viktig det er, og så ser vi liksom at palestinerne blir helt knust, og det blir ikke gjort noen ting. At det kanskje blir til at de ikke lenger vil assosiere seg med de greiene her og tenker samme det, og melder seg ut.*

**Informant 4:**

*Nei, den største faktoren for at noen ikke vil delta politisk i fremtiden, er nok all støyen som kommer fra rikspolitisk arena, men også lokalt her, hvordan voksne folk ter seg, som ikke innbyr til nødvendigvis en deltakelse.*

Alt av konflikter og antidemokratiske hendelser som tar del rundt om i verden, i Norge og i lokalsamfunnet, mener informantene kan være med på å gi elevene en følelse av avmakt. Elevene får se eksempler på helt forferdelige menneskerettighetsbrudd som får utarte seg uten at verdenssamfunnet eller Norge griper inn i noen særlig grad. Politikere som stadig tar snarveier eller på andre måter utnytter seg av deres rolle som folkevalgt. Disse sakene får mye plass i mediebildet og vil da naturlig også få en plass i klasserommene. Som samfunnsfagslærer bør en prøve å fungere som en motvekt mot alt det negative som dominerer nyhetsbildet (Koritzinsky, 2014, s. 150).

For mye søkelys på antidemokratiske saker både nasjonalt og internasjonalt kan være med på å gi elever en følelse av avmakt, noe som kan være skadelig for deres tilro til demokratiet og dermed deres ønske om å delta demokratisk. Som samfunnsfagslærer skal du ikke bare legge til rette for engasjerte elever, men også legge til rette for kritisk tenkende og deltakende elever. I denne sammenheng kan utvalg av innhold i undervisningen være sentralt. I henhold til Koritzinsky og informantenes uttalelser vil jeg argumentere for at det kan hjelpe på elevenes motivasjon og ønske til å delta demokratisk at de også får innsikt i hendelser som setter demokratiet i et godt lys. Dette er noe som står i sterk kontrast til Rawls og en liberalistisk oppfatning av demokratiet, som mener at skolen ikke skal påvirke vilkårene for deltakelse (Stray, 2011, s. 38 & Rawls, 1971).

Dette kapittelet har belyst hvordan dagsaktualitet og relevante saker kan være med på å skape et engasjement hos elevene. Engasjement er noe informantene knytter tett opp mot det å motivere til demokratisk deltakelse, da det er lettere å legge opp til demokratisk samhandling og ulike former for meningsutveksling om elevene er engasjerte. Samtidig er informant 1 og informant 3 opptatt av å bruke dagsaktualitet og nyheter for å jobbe med kritisk tenkning og

kildekritikk. Spesielt sett i lys av det samfunnet og all den informasjonen som omkranser elevene i dag er kritisk tenkning og kildekritikk viktig. Elevene må læres opp til å kunne ta inn over seg og forholde seg til all den informasjonen de har tilgang til, hvis ikke kan det gå utover evnen eller ønsket om å delta demokratisk.

### 5.3 Uenighet og polariserende klasserom

I sammenheng med kriger og andre samfunnsforhold som preger verdens- og nyhetsbildet tar noen av informantene opp hvordan de opplever at klasserommene oppleves polarisert. At det er store og sterke motsetninger i meningene til elever i klassene som gjør at noen saker og temaer er ubehagelige å undervise om. Spesielt Israel-Palestina-konflikten er et tema som informantene som underviser i Oslo opplever som svært polariserende og vanskelig å undervise om. I og med at de har elever med svært sterke følelsesladde bånd til konflikten i sine klasser, er det svært polariserte meninger innad i klasserommene. Informantene fra skolen i Nordland tar ikke opp samme tema i sine intervjuer, noe som kan skyldes at de ikke i like stor grad som informantene i Oslo har elever med nærhet til en av sidene i konflikten gjennom etnisk opphav eller religion.

Informant 1:

*Elevene er veldig polarisert. De kan komme på skolen og sier at jødene eller hamas eller Israel eller Russland eller Ukraina, eller de homofile? Eller altså, det er veldig sånn polariserte meninger som gjør at jeg ikke alltid kan la de slippe til fordi at det de sier er på en måte så hardt og feil i mine øyer eller lite medborgerlig og lite tolerant. Men de viser jo et engasjement og det er fint at de følger med i nyhetsbildet. Men av og til kan jeg si sånn ja det er veldig komplisert så vi har ikke tiden til å ta det nå fordi at det er vanskelig, og at jeg ikke alltid vet hvordan jeg skal angripe det da.*

Informant 1 beskriver i intervjuet hvordan hun opplever det som vanskelig å slippe til elevene i undervisningen eller legge opp til læring *for og gjennom demokratisk deltakelse* i form av debatter eller diskusjoner. Dette på grunn av at hun mener elevene kommer med meninger og synspunkter som ikke er forenelig med demokratiske verdier og holdninger, noe som er med på å skape svært polariserte klasserom. Hun indikerer at hun ofte unnlater å ta opp saker som hun opplever som kompliserte og polariserende i sitt klasserom. Hun unnlater å ta opp sakene både for henne egen del, men også for å ivareta klassemiljø, bevare klasseromsfreden og et trygt klasserom. Imidlertid er dette i strid med et agonistisk demokratiperspektiv. Chantal

Mouffe (2005/2015) mener at uenighet er noe som bør komme til overflaten i et demokrati, og at uenighet skal være med å prege den offentlige sfæren.

Polarisering og ekstreme meninger kan ifølge Mouffe (2005/2015) springe ut av at personer og grupper som motsetter seg flertallet ikke opplever at deres meninger blir vektlagt opp mot flertallet. Dermed er det et paradoks og potensielt skadelig for demokratiet om elever med annen bakgrunn og/eller et annet verdisyn allerede i skolegangen skal føle at deres meninger ikke har samme verdi. Samtidig skal skolen være med på å videreføre verdiene i et demokrati til elevene (Kunnskapsdepartementet, 2019) Dette er det som ifølge Biesta er utdanningens sosialiserende funksjon, at elevene tilegner seg de verdiene og holdningene som kjennetegner samfunnet rundt dem (Biesta, 2009, s. 40.)

Biesta mener utdanningen også har en subjektiverende funksjon som er i konflikt med skolen sosialiserende funksjon (Biesta, 2009, s. 40.) I og med at kritisk tenkende og reflekterende elever i større grad vil bli bevisste på å motsette seg fenomener i samfunnet de ikke vil vedkjenne seg med. Noe som mulig kan være i konflikt med etablerte demokratiske verdier og holdninger, eller i konflikt med hvordan politikerne eller staten håndterer saker og fenomener som engasjerer elever. Eksempler på fenomener og saker i samfunnet der elever motsetter seg av staten eller politikernes håndtering kan være klimasaken, eller vestens håndtering av Palestina-Israel-konflikten. Skolens subjektiverende funksjon skal være med å sørge for at demokratiet og samfunnet videreutvikler seg. Biesta fremmer altså at det er en konflikt mellom det å reprodusere demokratiske verdier og holdninger, og det å legge til rette for kritisk tenkning og refleksjon som kan videreutvikle samfunnet til det bedre. Noe som gjenspeiler seg i det informant 1 fremmer rundt å la være å ta opp saker og meninger som hun opplever som polariserende og ekstreme. Selv om temaene informant 1 tar opp kan brukes for å legge til rette for kritisk tenkning og refleksjon opplever informant 1 det som ubehagelig og ugunstig å ta det opp med sine elever. Europarådet vektlegger at elever skal læres opp til å kunne respektere mennesker med andre verdier enn seg selv (Goldschmidt-Gjerløw et al., 2022, s. 16) I denne sammenheng må elever få trening med å bryne seg på å utforske, diskutere og jobbe med kontroversielle tema i samfunnsfag. For å få dette til virker det basert på informant 1 at lærere trenger mer støtte når det kommer til å ta opp kontroversielle tema i samfunnsfag enn det de har per dags dato.



En konsekvens av manglende søkelys på dette nasjonalt og lokalt kan være at flere lærere opplever det på samme vis som informant 1, og derfor unnlater å undervise om temaer og saker som er relevante og som kan engasjere. Goldschmidt-Gjerløw, Eriksen og Jore (2022, s. 16) viser til et utvalg av norsk skoleforskning som viser at elever ikke får mulighet til å diskutere ulike kontroversielle temaer i skolehverdagen. Dette kan skyldes manglende kunnskap om temaene, eller at lærerne ikke ønsker å utsette seg selv eller elevene for ubehag som temaene kan frembringe (Goldschmidt-Gjerløw, et al., 2022, s. 16).

Ingen av informantene legger fram i intervjuene at de vektlegger det å fremme eller dyrke uenigheten i sin undervisning, noe som tyder på at det er vanskelig å praktisere et agonistisk demokratiperspektiv. De er derimot opptatt av å legge opp til dialog, diskusjoner og debatter der elever kan ytre sine meninger og der uenighet vil komme frem og bli diskutert. Skolen kan på denne måten fungere som en treningsarena for samfunnsdeltakelse. Elever kan på skolen få trening med det å være uenig å fremme sine meninger uten at de må stå ansvarlig for konsekvensene for det en ytrer på samme måte som ute i samfunnet (Iversen, 2016, s. 16 & 62). En slik form for trening vil i stor grad fungere som *opplæring for og gjennom demokratisk deltakelse*, da elever får erfaring med å etablere egen argumentasjon basert på sine meninger. Dette krever derimot at en klarer å skape et trygt rom der elevene respekter hverandres meninger og der det er rom for å være uenig uten at det går utover klassemiljø eller læringsmiljø.

Lars Laird Iversen (2016, s. 16) skriver i boken *uenighetsfellesskapet* om hvordan en skoleklasse er nært et idealtypisk uenighetsfellesskap, da elever er kastet inn i et fellesskap der de nødt å fungere som et fellesskap til tross for uenigheter. Dette samsvarer med det klasserommet informantene fra Oslo skildrer, der det er stor grad av kulturelle forskjeller som kan medvirke til ulike meninger, verdier og holdninger. Ulikhet og uenighet er noe som vil finne sted i alle klasserom, men i ulik grad og det vil oppleves forskjellig fra klasserom til klasserom. Når uenigheten er sterk og splittende, vil det som lærer oppleves tøffere og vanskeligere og legge opp til en undervisning der uenighet slippes til. Altså virker det å være vanskeligere å slippe til elever, og legge opp til diskusjoner i polariserte klasserom der ytterpunkter møtes. Med bakgrunn i Mouffe og et agonistisk perspektiv, kan det argumenteres for at det er i disse klasserommene det er størst behov for at elevene skal få trening i å være uenig. Elever bør i skolen få trening og opplæring i å respektere andres meninger og verdier,

og håndtere å være uenig med andre uten at det går utover relasjoner og klassemiljø. Samtidig som elever som er i mindretall føler de har en stemme og at deres meninger og verdier blir respektert, selv om de ikke nødvendigvis samsvarer med flertallets meninger og verdier.

## 5.4 Elevmedvirkning

I arbeidet med å analysere intervjuene ble jeg oppmerksom på at det var en forskjell på i hvor stor grad informantene vektla elevmedvirkning i løpet av intervjuene. Elevmedvirkning var ikke noe jeg nevnte i intervjuet før i et av de siste spørsmålene når jeg spurte om utfordringer i forhold til elevmedvirkning. Noen av informantene snakket om medvirkning i store deler av intervjuet, mens andre ikke tok det opp en eneste gang før jeg spurte om det i siste spørsmål. Informant 4 og 5 som er to eldre lærere fra en skole i Nordland tok opp og vektla elevmedvirkning og medbestemmelse fra første spørsmål i intervjuet som handlet om hva de la i begrepet demokrati. Dette er ikke noe de unge informantene som jobber i Oslo tok opp når jeg stilte de det samme spørsmålet. Informant 1 og 2 tar ikke opp elevmedvirkning i det hele tatt før jeg spør de om utfordringer knyttet opp mot elevmedvirkning.

Informant 4:

*Demokrati, jeg skal ikke gå inn på definisjonen av det ordet, for det er vel unødvendig, men i skolesammenhengen handler det jo i stor grad om elevmedvirkning i ulike prosesser.*

Informant 5:

*Da tenker jeg ofte valg, bevaring av menneskerettigheter, medbestemmelse. Det er generelt. Når jeg tenker demokrati i skolen, tenker jeg at elevene skal ha medbestemmelse.*

Innad blant informantene er det stor ulikhet i hvordan de vektlegger elevmedvirkning når det gjelder å tilrettelegge for demokratisk deltakelse i undervisningen. Informant 4 vektlegger elevmedvirkning igjennom hele intervjuet og knytter det spesielt opp mot vurdering i samfunnsfag. Han påpeker at elevene for lov til å være med på å påvirke og bestemme egen vurderingsform. Elevmedvirkning i form av medbestemmelse i vurderingsarbeidet, evaluering av seg selv og av undervisningen, er også noe informant 3 og 5 er innom i løpet av intervjuene. Ifølge Flatås (2021, s. 12) skal elevmedvirkning være innlemmet i lærings- og vurderingsarbeidet i skolen, noe som 3 av mine 5 informanter vektlegger i intervjuene. Informant 3 tar opp hvordan det å la elevene medvirke eller i hvert fall gi elevene mulighet til

medvirkning er viktig. Hun kobler demokratisk deltakelse opp mot medvirkning, og begrunner det med at gjennom medvirkning vil elevene være med på å delta i demokratiske prosesser som kan være med på å påvirke både undervisning og vurderingsarbeidet.

Informant 3:

*Men så synes jeg er viktig siden det er tverrfaglig da å ha små valg, eller la de medvirke på andre måter i undervisningen eller i vurderingsarbeidet, det er jo mye slikt man gjør i undervisningen som stimulerer dem litt til demokratisk deltakelse. Men det jeg tror mange bommer på, inkludert meg selv, er jo faktisk å bevisstgjøre dem om at det er det som skjer. At nå er dere med å bestemme og medvirke, som bidrar til at dere får trene på å være deltakere da. For jeg tror egentlig, at mange lærere er veldig flinke til å gi muligheter for det, men så vet ikke elevene det selv kanskje.*

Informant 5:

*Jeg bruker å si til dem nå skal dere få lov å velge. Dette kalles elevmedvirkning. Sånn at de skal få høre det ordet. De vet ikke at det vi gjorde der er elevmedvirkning. For de har en sånn forestilling om at de får ikke bestemme noe. Men de får faktisk det.*

I disse utdragene fra intervjuene skisserer informant 3 og 5 et bilde av at det foregår mye elevmedvirkning og demokratisk deltakelse i klasserommet, men at elever ikke nødvendigvis vet selv at det foregår. At lærere ikke nødvendigvis er flinke nok til å påpeke eller lære elevene til å kjenne igjen prosessene som foregår når elevene er med på å påvirke og medvirke. Ut ifra utsagnet til informant 5 kan det virke som elever har en grunnleggende oppfatning av at skolen ikke er en demokratisk institusjon der de har anledning til å påvirke eller delta demokratisk. I den sammenheng vil det være ekstra betydningsfullt å påpeke til elever at de er med på å påvirke og er en del av demokratiske prosesser i klasserommet og på skolen. Skal elevene ha noe igjen for elevmedvirkningen er det avgjørende at de har en følelse eller bevissthet av at det har tatt plass. Flatås (2021, s. 8) mener at elevene må føle seg hørt for at skolen skal fungere som velfungerende demokrati som skaper deltakende samfunnsborgere for fremtiden. Med andre ord er det at elevene får en følelse av å medvirke avgjørende for å motivere til demokratisk deltakelse.

At det er såpass stor forskjell på i hvor stor grad informantene vektlegger elevmedvirkning i sine intervjuet kan skyldes hvilke perspektiver og oppfatninger informantene har av demokrati og demokratisk deltakelse. De informantene som vektlegger elevmedvirkning i sine intervju, virker å ha en mer deltakerdemokratisk oppfatning av demokratiet og demokratiet i skolen enn de som ikke vektlegger elevmedvirkning i intervjuene. Informant 3,

4 og 5 knytter demokrati og demokratisk deltakelse til det delta i felleskapet, uansett om det er i klasserommet eller i samfunnet ellers. Noe som samsvarer med en deltakerdemokratisk tankegang. Deltakerdemokratiet avhenger av at deltakerne tar aktivt del i og rundt demokratiske prosesser (Stray, 2011, s. 27). Elever får trening på dette igjennom elevmedvirkning i klasserommet, at de er med på å ta del i beslutninger som påvirker læringsfellesskapet de er en del av. Informant 1 og 2 som i minst grad tar opp elevmedvirkning i deres intervju virker å knytte deres forståelse av demokrati og demokratisk deltakelse opp imot valg og valgdeltakelse. Noe som kan tyde på de har et mer liberalt demokratisyn, der den demokratiske deltakelsen i størst grad handler om å delta i valg av representanter (Solhaug, 2021, s. 35).

Informant 1:

*Demokrati handler om at folk skal være med å bestemme om hvordan landet blir styrt. At de kan være med på å ta valg, og jeg oppfordrer veldig sterkt og at de skal delta i valget når de blir gammel nok, og at det er det motsatte av et diktatur.*

Informant 2:

*Jo, det er jo et veldig viktig begrep da. Og det er enormt fokus på det på skolen og i undervisningen sånn generelt sett. Det er liksom noe som skjer relativt ofte. Nå sist var det jo kommunevalg.*

Sitatene ovenfor er utdrag av informant 1 og 2 sine forståelser av begrepet demokrati, der de knytter den demokratiske deltakelsen opp mot valg av representanter. Som nevnt tidligere er det disse to informantene som i minst grad knytter elevmedvirkning opp mot det å motivere til demokratisk deltakelse i sine intervju. Funnet tyder på at hvilken forståelse, og hva informantene legger i begrepet demokrati påvirker hva de vektlegger i egen undervisningspraksis. Bragdø & Mathé (2021) skriver om hvilken forståelse en har av demokratiet i stor grad er med på å påvirke hvilket syn en har på demokratisk deltakelse.

En kan også se på informantenes svar i intervjuene at deres demokratiforståelse i stor grad sammenfaller med det de legger i demokratisk deltakelse:

Informant 1:

*Det skal vær lov å si sin mening, og man skal si sin mening hvis det er noe man er uenig i. Og man kan stemme med valg.*

Informant 2:

*Hvis en tenker sånn rent teoretisk sett eller sånn praktisk sett så er det jo at man stemmer, eller at man deltar i et eller annet, som bidrar til noe demokratisk, at man er med i et parti eller ett eller annet.*

Svarene til informant 1 og 2 vitner om en liberal forståelse av deltakelse. Å stemme ved valg eller delta i politiske parti er i all hovedsak det den demokratiske deltakelsen handler om med et liberalt demokratiperspektiv. Informantene tar også inn andre aspekter rundt demokratisk deltakelse, og det er en forenkling av realiteten og mene at to informanter kun har et liberalt perspektiv på hva deltakelse bør være i et demokrati. Likevel er det basert på svarene deres rundt hva de legger i demokratisk deltakelse og deres forståelse av demokrati grunnlag for å hevde at de i hovedsak skildrer et liberalt demokratiperspektiv. Noe som også gjenspeiler seg i hvor liten grad de kobler elevmedvirkning og elevaktivitet opp mot demokratisk deltakelse i deres intervjuer.

Informant 3:

*Jeg tenker jo at det handler veldig mye om at man engasjerer seg og er med i fellesskapet, at man bidrar til det store fellesskapet om det er i et klasserom eller i en vennegjeng for så vidt eller ute i det store samfunnet da så er du en del av et fellesskap og gjør ditt bidrag da.*

Informant 5:

*Demokratisk deltakelse, da tenker jeg at man engasjerer seg i samfunnet. Først og fremst at man bruker stemmeretten sin. Det er jo kjempeviktig. Men også det at man kan engasjere seg i frivillighet, man kan være med i ulike råd, ha verv, frivillige verv.*

De resterende informantene vektlegger også dette med å stemme ved valg når de svarer på hva de legger i demokratisk deltakelse, noe som også er en stor del av det å delta demokratisk. Likevel drar de inn andre momenter med demokratisk deltakelse som vitner om et mer deltakerdemokratisk perspektiv. Som for eksempel dette med å engasjere seg i fellesskapet eller frivilligheten.

Lærere vil ha ulike syn og oppfatninger på hva et demokrati er og bør være, og dermed også har ulike oppfatninger av hva demokratisk deltakelse innebærer. Dette kan føre til at ulike lærere vektlegger forskjellige aspekter med det å motivere til demokratisk deltakelse i sin undervisningspraksis. Noe som blir tydelig i dette kapittelet, da kapittelet har belyst hvordan

det er store ulikheter blant informantene når det kommer til å koble elevmedvirkning opp mot det å motivere elevene til å delta demokratisk.

## 5.5 Opplæring om, for eller gjennom demokratiet

Under intervjuene ba jeg informantene beskrive en aktivitet eller et undervisningsopplegg de hadde gjennomført der demokratisk deltakelse var sentralt, før jeg videre i neste spørsmål spurte om hvilken strategi for demokratilæring aktiviteten la til rette for. Jeg har tidligere i analysedelen vist hvordan alle informantene beskrev undervisningsopplegg de hadde gjennomført tidligere på høsten i sammenheng med kommunestyre- og fylkestingsvalget. Informantene ga like svar på hvilken strategi/nivå for demokratiopplæring de følte at undervisningsopplegget la til rette for:

**Informant 1:**

*VI hadde jo alle 3 nivåene. De skulle lære om hva et demokrati er, og hva som ikke er demokratisk. Og så lærte de gjennom med at de skulle fordele penger, og vi hadde debatter.*

**Informant 2:**

*Jeg synes jo egentlig alle 3 nivåene, altså om, for og gjennom. Det var liksom derfor jeg synes det har vært et så godt opplegg. De kan alt om de forskjellige partiene, de vet hva som er prinsippene for et demokratisk valg, og de vet hvorfor det er demokratisk. Og de lærer seg gjennom å gjennomføre valget.*

**Informant 3:**

*Det blir jo egentlig alle på en måte, man underviser jo først om demokratiet og dens former og forutsetninger og i det hele tatt. Og så blir jo praksisen igjennom, at de faktisk praktiserer dette gjennom å gjøre ting.*

Informantene skildrer opplegg der elevene først lærer om demokratiet, for å så anvende den kunnskapen til å lære for og gjennom demokratisk deltakelse. For eksempel så skildrer informant 4 ett tverrfaglig opplegg der elevene først skulle sette seg inn i et lokalpolitisk parti, før de så skulle intervju en lokalpolitiker fra dette partiet. Videre skulle de anvende den kunnskapen de hadde samlet inn om partiet til å representere dette partiet i en debatt i klassen, der målet var å overbevise læreren om å stemme på sitt parti. Gjennom hele opplegget hadde elevene jobbet med lokalpolitikk og lokalpolitiske saker. Mange av elevene hadde igjennom denne prosessen utviklet et engasjement i noen av sakene som var på dagsorden i lokalsamfunnet. Dette engasjementet fikk elevene anledning til å benytte gjennom å skrive en appell rundt en lokalpolitisk sak med mulighet til å bygge opp en argumentasjonsrekke om et

tema eller en sak som engasjerte dem. Her beskrives et opplegg der elevene starter med å lære om demokratiet, før de videre anvender det de lærer *om* demokratiet til å lære *for* og *gjennom demokratisk deltakelse*. Dette er i tråd med hva Stray legger til grunn for god demokratiopplæring, nemlig at de tre strategiene til sammen beskriver prosessen fra teoretisk læring til demokratisk praktisk (Stray, 2011, s. 107 & Stray, 2012, s. 22).

Imidlertid vil det være enklere å legge opp til å lære *om, for* og *gjennom demokrati* når det er større undervisningsopplegg som det informantene skildrer enn i en vanlig samfunnsfagtime. Informantene har som nevnt tidligere i analysen vært inne på hvordan det å utnytte at demokrati og medborgerskap er et tverrfaglig tema omtrent er en nødvendighet for at elevene skal få lært *gjennom demokratisk deltakelse*. Da med bakgrunn i at en har så lite tid og ressurser tilgjengelig i den ordinære samfunnsfagundervisningen. *Opplæring gjennom demokratisk deltakelse* har som mål å legge opp til en undervisning der elever får erfaring med demokratiske prosesser (Heldal, 2023, s. 127 & 128). Demokratiske prosesser kan ta tid, og er ikke nødvendigvis forenelig å gjennomføre med de rammefaktorene som er for samfunnsfagundervisningen på ungdomsskolen. Dermed er det hensiktsmessig at informantene viser en innsikt og forståelse av at de må knytte demokratiundervisningen opp mot tverrfaglighet for å kunne lære både *om, for* og *gjennom demokrati*.

Under intervjuene fikk informantene spørsmål om hvilken strategi for demokratiopplæringen de føler at læreplanen, læreverk og læremidler legger seg på:

Informant 3:

*Så læreplanen synes jeg kanskje legger mer opp til det teoretiske aspektet da. Ja, og så er det litt opp til hver enkelt, kanskje å være kreativ, rett og slett i aktivitetene man bruker da i undervisningen for at elevene skal få lære gjennom demokratiet.*

Informant 4:

*Kanskje mest om. Og så tror jeg gjennom prosesser må du kanskje som lærer ta tak i selv, og prøve å spinne videre på det som læreplanen og læreverkene presenterer.*

Informant 1:

*Læremidlene legger mest opp til at vi skal lære om demokrati, synes jeg da. Men også etter hvert legger de opp til å lære for og gjennom. Når vi hadde om valget for eksempel så startet læremidlene vi benyttet oss av med å legge opp til å lære om, før det utviklet seg mer til å lære for og gjennom.*

Informantenes svar tyder på at læreplanen, læreverkene og læremidlene i størst grad vektlegger det teoretiske, altså å lære *om demokrati*. Under «om faget» i læreplanen for samfunnsfag er det vektlagt at elever skal få erfaring med demokrati i praksis (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dermed er det interessant om dette ikke er noe som gjenspeiler seg i informantenes tolkning av læreplanen, eller i de læremidlene og læreverkene de benytter seg av. Samtidig er informantene tydelig gjennom intervjuene på at de ønsker å legge til rette for at elevene skal få lære *gjennom demokratisk deltakelse*. En ambisjon som er i tråd med det som står i overordnet del av læreplanen og under «om faget» i læreplanen for samfunnsfag.

Læremidler og læreverk er utviklet for å nå kompetansemålene som står i læreplanen. Informantene bruker alle nye læreverker eller nettressurser som er utviklet etter LK20 kom. Dermed er læreverkene og læremidlene informantene bruker og referer til designet etter LK20, noe som igjen fører til at det er en sammenheng mellom målene i læreplanen og innholdet i læreverkene og læremidlene. Informantene skildrer hvordan de opplever at spesielt den læringen som skal skje *gjennom demokratisk deltakelse* er noe som læreren selv eller i samarbeid med kollegaer tar tak i. At de selv må utvikle eller finne opplegg som egner seg til bruk.

For å tydeliggjøre informantenes vektlegginger når det gjelder å motivere elevene til demokratisk deltakelse ønsker jeg å skille mellom de ulike strategiene for demokratiopplæring.

### **5.5.1 Læring om demokratiet**

*Opplæring om demokratiet* handler om den faglige kunnskapen og forståelsen elevene tilegner seg i undervisningen, og målet med *opplæring om demokratiet* er å skape informerte og opplyste borgere (Heldal, 2023, s. 128). Igjennom å analysere empirien fremskaffet fra intervjuene har jeg blitt oppmerksom på at mye av den ordinære undervisningen informantene skildrer er opplæring *om demokratiet*. Jeg opplever at det er flere grunner til at informantene vektlegger det å lære elevene *om demokratiet* i sin undervisningspraksis.

For det første er de opptatt av kompetansemålene elevene skal ha nådd når de er ferdig med 10. klasse, og dermed vektlegger de at elevene må tilegne seg de kunnskapene og ferdighetene som trengs for å nå dem. For det andre beskriver informantene hvordan de



opplever at læremidlene, læreverkene og læreplanen legger opp til en undervisning som hovedsakelig er *om* demokratiet. I en hektisk lærerhverdag vil det være enkelt å følge det de læreverkene eller læremidlene en har tilgang på legger opp til. Elevene må også lære *om demokratiet* for å ha faglig kunnskap som kan anvendes for å lære *for* og *gjennom demokratisk deltakelse*. Noe som gjør at mye av samfunnsfagundervisningen også bør handle om å utvikle kunnskaper og forståelse som de senere kan anvende.

*Informant 4: Det er noen elever som har såpass utfordringer at det blir vanskelig for dem å ta eierskap i noe så abstrakt som det er. At de faktisk skal ha en mening om noe som de ikke kan ta i. For noen elever blir det kjempevanskelig. Hvis man da er for lite ressurser, blir det kjempevanskelig. Vi kjører vanligvis tolærer system i nesten alle fag. Bortsett fra i samfunnsfag og KRLE, der vi ikke har to voksne i timene. Når du da har 20 elever alene, og kanskje mer også. Så blir det vanskelig å følge opp de som rett og slett sitter der og ikke forstår noen ting av hva de holder på med.*

Informant 4 beskriver i utdraget over hvordan faglig svake elever eller elever med lærevansker sliter med undervisningsopplegg som enten i grupper eller i felleskap legger opp til diskusjoner og elevaktivitet. Samtidig setter han det i sammenheng med hvordan samfunnsfaget er et av de fagene som blir nedprioritert når det kommer til ressurser i klasserommet. Dette kan tenkes å være en grunn til at samfunnsfaglærere på ungdomsskolen velger å legge opp til tradisjonell teoretisk undervisning, da med bakgrunn i at flest mulig skal få utbytte av undervisningen.

### **5.5.2 Læring for demokratisk deltakelse**

*Opplæring for demokratisk deltakelse* handler om å utvikle kritisk tenkning hos elevene, som igjen er med på å aktivere demokratisk beredskap (Heldal, 2023, s. 127). *Opplæring for demokratisk deltakelse* kan videre kobles opp mot det Biesta (2009, s. 40) omtaler som utdannelsens subjektiverende funksjon, som handler om opplæringens rolle med å videreutvikle demokratiet. Det å videreutvikle og beskytte demokratiet er noe som er særlig relevant med tanke på alle de utfordringene som er i verdenssamfunnet i dag med kriger, konflikter, menneskerettighetsbrudd og falske nyheter for å nevne noen.

Som jeg har vært inne på gjennom analyse- og diskusjonskapittelet bruker informantene dagsaktualitet for å skape et engasjement i undervisningen. Diskusjoner, dialoger og debatter er noe av det som informantene legger opp til rundt dagsaktuelle saker. Fellesnevneren er at

elevene får trening på å utvikle og bygge opp egen argumentasjon, samtidig som de må forholde seg til andres meninger. Dette er eksempler på innhold i undervisning som ifølge Heldal (2023, s. 128) kan gi elevene holdning til og innsikt i hvordan offentligheten fungerer og hvordan de kan delta.

Informant 1 og 3 knytter som nevnt tidligere i analysekapittelet dagsaktualitet og bruk av nyheter i undervisningen opp mot kritisk tenkning og kildekritikk. De to informantene bruker nyheter for å jobbe aktivt med kildekritikk, samtidig som elevene får trening med å lese nyheter med et kritisk blikk. Sett bort fra dette tok informantene i liten grad opp kritisk tenkning direkte når de beskrev egne vektlegginger rundt det å motivere til demokratisk deltakelse. Informantene beskriver imidlertid eksempel på innhold i undervisningen som kan være med på å utvikle kritisk tenkning som debatter og diskusjoner uten å selv knytte dette direkte opp mot kritisk tenkning. Totalt sett beskriver informantene en undervisning der elevene har mulighet til å utvikle kritisk tenkning gjennom å utvikle egen argumentasjon, samtidig som de må forholde seg til andres argumentasjon og meninger. Imidlertid knytter ikke informantene selv dette direkte opp mot det å utvikle kritisk tenkning eller å lære *for demokratisk deltakelse*, men i større grad opp mot at elevene får erfaring og trening på demokratisk deltakelse. Altså i større grad knytter de det opp mot *opplæring gjennom demokratisk deltakelse*. Informantene svarer at de mener undervisningsopplegget de gjennomførte rundt valget i høst inneholder alle strategiene for demokratiopplæring. Imidlertid når de beskriver hva de har gjort har de mest fokus og bevissthet på det de gjorde for å lære *om og gjennom*.

Av de tre strategiene for demokratiopplæring opplever jeg at det er *opplæring for demokratisk deltakelse* informantene selv har minst bevissthet rundt, og dermed også vektlegger minst i egen undervisning. Med tanke på hvordan kritisk tenkning aktiverer demokratisk beredskap er det å utvikle kritisk tenkning noe som utvilsomt bør vektlegges i forbindelse med å motivere til demokratisk deltakelse. Utvikler en elever med demokratisk beredskap, utvikler en også elever som har en forståelse av at demokratiet avhenger av deres deltakelse.

### **5.5.3 Læring gjennom demokratisk deltakelse**

*Opplæring gjennom demokratisk deltakelse* handler om å gi elevene erfaring med å delta i demokratiske prosesser, eller prosesser som kan forberede til demokratisk deltakelse (Heldal,

2023, s. 127). Sett i lys av empirien fremskaffet fra intervju er det liten tvil om at informantene vektlegger det å la elevene lære *gjennom demokratisk deltakelse*. Alle informantene beskriver som nevnt tidligere, tverrfaglige opplegg i sammenheng med valget høsten 2023. Disse oppleggene ga elevene mye erfaring med demokratiske prosesser, både i klasserommet og ute i samfunnet. Informantene benyttet seg av det å lære *gjennom demokratisk deltakelse* når kommunestyre- og fylkestingsvalget pågikk. På denne måten fikk elevene erfaring utenfor klasserommene med den demokratiske deltakelsen som omhandler valg og det å delta politisk. Da blant annet gjennom å besøke valglokalet, gjennomføre skolevalg eller være på debatt med lokalpolitikere.

Informantene svarte relativt likt og la opp til mye av det samme innholdet i undervisningen rundt valget når de skulle beskrive en aktivitet eller et undervisningsopplegg der demokratisk deltakelse var viktig. Derimot framstår det som at det er større ulikheter når det kommer til vektleggingene og innholdet i demokratiundervisningen ellers. En av grunnene til dette er som nevnt tidligere at informantene har ulike perspektiver på hva demokratisk deltakelse innebærer. Dette er noe som igjen fører til ulik undervisningspraksis rundt det å gi elevene erfaringer med demokratisk deltakelse. Blant annet dette med elevmedvirkning er noe som vektlegges forskjellig innad blant informantene. Informant 1 og 2 tar det ikke opp i det hele tatt under intervjuene før de får spørsmål om utfordringer med elevmedvirkning. På den andre siden har du informant 3, 4 og 5 som alle tar det opp i relasjon med å motivere til demokratisk deltakelse. Med andre ord at elevene skal få erfaring med at på skolen og i klasserommet har de en stemme og en mulighet til å påvirke.

Informantene har som nevnt ulik forståelse av demokratisk deltakelse som begrep og hva det innebærer, dermed vektlegger de også ulike momenter med demokratisk deltakelse i sin undervisning. På en annen side er de alle tydelig i at de har et ønske om å la elevene lære *gjennom demokratisk deltakelse*. Med andre ord er det et fellestrekk blant informantene at de alle vektlegger det å lære *gjennom demokratisk deltakelse*, mens det er forskjeller på innholdet i undervisningen da de vektlegger ulike momenter med demokratisk deltakelse.

## 6 Avslutning og veien videre

### 6.1 Oppsummering

Gjennom analyse- og diskusjonskapittelet har jeg analysert og diskutert empirien sett i sammenheng med teoretiske perspektiver og formuleringene i læreplanen. Formålet med denne prosessen har vært å svare på problemsstillingen min som jeg skisserte innledningsvis:

*Hvordan vektlegger et utvalg samfunnsfagslærere på ungdomsskolen det å motivere elevene til demokratisk deltakelse?*

For det første viser min studie at samfunnsfagslærere på ungdomsskolen er tydelige på at de ønsker å bidra til at elevene deres skal delta demokratisk, både i skolen og i senere liv. Dette kommer til uttrykk i den overordnede delen av LK20 og i innledning til læreplanen for samfunnsfag, der det er tydelig at skolen og samfunnsfaget skal bidra til at elever blir deltakende i demokratiet. Videre er også alle informantene bevisste på demokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema, en tilnærming alle benytter seg av i sin undervisningspraksis. Tverrfaglighet fremstår omtrent som en nødvendighet for at samfunnsfagslærere på ungdomsskolen skal kunne gjennomføre større opplegg som legger opp til alle strategiene for demokratiopplæring, altså *opplæring om, for og gjennom demokrati*. Da med bakgrunn i de rammefaktorene som er rundt samfunnsfagundervisningen på ungdomsskolen, med bare to timer i uken og at en ofte som lærer er alene i klasserommet i samfunnsfagstimen. Dette er noe som gjør at informantene beskriver at de må bortprioritere å gi elevene en undervisning der de får praktiske erfaringer med demokratiet. Derimot brukes samfunnsfagundervisningen i stor grad til å lære elevene *om demokratiet*, så kobles andre fag inn for å lære *for og gjennom demokratisk deltakelse*. Manglende rammefaktorer rundt samfunnsfagundervisningen på ungdomsskolen kan derfor se ut til å begrense mulighetene for å legge opp til en undervisning der elevene får praktisk erfaringer med å delta i samfunnsfaget. Dette er et paradoks i og med at det i kjerneelementene for samfunnsfaget står at elevene skal få erfaringer med demokrati i praksis (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Andre utfordringer samfunnsfagslærere på ungdomsskolen møter på, er med på å påvirke innholdet og undervisningsmetodene i demokratiundervisningen. Blant annet polariserte klasserom hvor elever innehar ekstreme meninger som ikke er forenelig med demokratiske

verdier og holdninger. Enkelte lærere ga uttrykk for at de unngikk å legge opp til en undervisning der uenigheten og de ekstreme holdningene innad i klassen kom til overflaten. Dette kan medføre at elevene ikke får trening på å tåle uenighet, eller opplæring i å respektere andres meninger og holdninger. Noe som ifølge Mouffe (2005/2015) i et agonistisk demokratiperspektiv kan bidra til enda mer polarisering og ekstreme holdninger blant de som føler at deres meninger og holdninger ikke blir anerkjent. Samtidig kan en ikke forvente at lærere klarer å stå i slike utfordringer alene, med tanke på alle hensynene som må tas. Nok en gang kan en undre seg over om rammefaktorene for samfunnsfagundervisningen er tilstrekkelig for å møte på slike utfordringer

I mitt utvalg er to ulike perspektiver på demokratiet og demokratisk deltakelse med på å prege lærernes undervisningspraksis. Noen lærere beskrev en liberal forståelse av demokrati og demokratisk deltakelse når de skulle redegjøre for sin begrepsforståelse. Den demokratiske deltakelsen ble i all hovedsak forbundet med å stemme ved valg eller å delta politisk. Disse lærerne knyttet ikke elevmedvirkning til det å delta demokratisk i intervjuene. På den andre siden hadde du lærere som knyttet elevmedvirkning og elevenes medbestemmelse opp imot deres forståelse av demokratiet og demokratisk deltakelse. Elevmedvirkning vil i større grad forbindes med demokratisk deltakelse om du har et deltakerdemokratisk perspektiv. Dette viser hvordan læreres ulike syn og oppfatninger på hva demokratisk deltakelse innebærer medfører at lærere vektlegger ulike aspekter med det å motivere til demokratisk deltakelse i sin undervisning.

Min studie indikerer at lærere i stor grad bruker nyheter og dagsaktualitet i samfunnsfagundervisningen, og at det begrunnes med å skape relevans og engasjement i undervisningen. Å bruke nyheter og saker som er relevante for elevene kan være hensiktsmessig for å skape et demokratisk engasjement. Om du skal utfordre elevene til å utvikle egen argumentasjon vil det være enklere for elevene om de jobber med noe som engasjerer dem eller som de føler er relevant. Lærere bruker også dagsaktualitet og nyheter i arbeid med kritisk tenkning og kildekritikk. Elever må gjøres i stand til å forholde seg til den enorme informasjonsflyten som omkranser dem, hvis ikke kan det gå utover deres evne til å delta demokratisk.

Jeg har i denne studien vist at det er mange faktorer som spiller inn på hvordan samfunnsfagslærere på ungdomsskolen vektlegger det å motivere elevene til demokratisk deltakelse. Studien belyser hvordan det er både likheter og ulikheter i samfunnsfagslæreres holdninger, kunnskaper og undervisningspraksis rundt det å motivere elevene til demokratisk deltakelse. Temaet som studien belyser er både aktuelt og viktig, og jeg vil avslutte med å belyse dette samt peke ut en mulig vei videre.

## 6.2 Veien videre

Med bakgrunn i det sterke fokuset som er på at elevene skal bli demokratiske deltakere i overordnet del av LK20 og i læreplanen for samfunnsfag, vil det å utforske temaet videre være relevant og betydningsfylt i årene fremover. Det hadde vært interessant å se studier som omhandler lærere i andre fag og deres forhold til det å motivere til demokratisk deltakelse, i og med at demokrati og medborgerskap er et tverrfaglig tema. Et annet forslag til videre forskning vil være å gjennomføre en studie med lik problemstilling som denne studien, bare at en bruker observasjon som metode for datainnsamling i stedet for eller i tillegg til intervju. På denne måten kan en observere og oppleve den praksisen som faktisk finner sted hos utvalg samfunnsfagslærere på ungdomsskolen. Sett i lys av studien min kunne det vært interessant å se om funnene ved observasjon hadde korrelert med de funnene jeg har gjort gjennom å bruke intervju som metode for datainnsamling.

Igjennom intervjuene ga informantene uttrykk for at dette med å få elever til å delta demokratisk var noe de synes var spennende og meningsfullt å prate om. Til slutt i intervjuene påpekte flere av informantene hvordan dette var et viktig tema for dem personlig, men også noe som ble jobbet med på skolene rundt omkring. De begrunnet viktigheten av at demokratiet ikke kan tas for gitt og at det er noe som må jobbes kontinuerlig med, da spesielt sett i lys av alle kriger, menneskerettighetsbrudd og andre antidemokratiske hendelser som preger verdenssamfunnet. Med bakgrunn i dette vil jeg avslutningsvis komme med en oppfordring til fremtidige masterstudenter om å utforske tematikken videre i sine studier.

## 7 Referanseliste

Andreassen, S.- E. & Tiller, T. (2021). *Rom for magisk læring? En analyse av læreplanen LK20*. Universitetsforlaget.

Biesta, G. J. J. (2003). *Demokrati – ett problem för utbildning eller ett utbildningsproblem?* Utbildning & Demokrati, vol 12, Nr. 1, 59-80. <https://www.oru.se/globalassets/oru-sv/forskning/forskningsmiljoer/hs/humus/utbildning-och-demokrati/2003/nr-1/giert-biesta---demokrati---ett-problem-for-utbildning-eller-ett-utbildningsproblem.pdf>

Biesta, G. J. J. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educ Asse Eval Acc* 21, 33–46 (2009). <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>

Bjørnsrud, H. (2009). *Skoleutvikling – tre reformer for en lærende skole*. Gyldendal Norsk Forlag AS.

Bragdø, M. B. & Mathé, N. E. H. (2021). Ungdomsskoleelevers demokratiske deltagelse. *Bedre skole*, 33 (1), 68 – 73. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2021/05/27/BedreSkole-01-2021-nett.pdf>

Christoffersen, L. & Johannesen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningen*. Abstrakt Forlag.

Flatås, R. M. (2021). Medvirkning og demokrati. I N. Brox, (Red.), *Elevmedvirkning I praksis: Håndbok for læreren*. (s. 7 – 25). GAN Aschehoug.

Cohen, C. (1971). *Democracy*. University of Georgia Press.

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2.utg.). Universitetsforlaget.

Dewey, J. (2007). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. NuVision Publications. (Opprinnelig utgitt 1916).

Europarådet. (2020). *Kompetanse i demokratisk kultur*. Europarådet.

<https://rm.coe.int/168070c07e>

Ferrer, M., Jøsok, E., Ryen, E., Wetlesen, A. & Aas, P. A. (2019). Hva er kritisk tenkning i samfunnsfag? I M. Ferrer & A. Wetlesen (Red.), *Kritisk tenkning i samfunnsfag* (1. utg., s. 11-30). Universitetsforlaget.

Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter. Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm akademisk.

Global Partnership for Education. (2020). *21st-Century Skills: What potential role for the Global Partnership for Education? A Landscape Review*.

<https://www.globalpartnership.org/node/document/download?file=document/file/2020-01-GPE-21-century-skills-report.pdf>

Goldschmidt-Gjerløw, B., Eriksen, K. G. & Jore, M. K. (2022). Undervisning som balansekunst. I B. Goldschmidt-Gjerløw, K. G. Eriksen & M. K. Jore (red.), *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen*. (s. 13-33). Universitetsforlaget.

Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice*. McGraw Hill.

Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. (2. Utg.). Fagbokforlaget.

Heldal, J. (2023). *Demokratisk medborgerskap: - En pedagogisk tilnærming*. Cappelen damm akademisk.

Hodneland, K. B. (2012). Elevmedvirkning gjennom økt bevisstgjøring om de byggede omgivelsene. I K. J. Berge & J. H. Stray (Red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen* (s. 141-162). Fagbokforlaget.

Huang, L., G. Ødergård, K. Hegna, V. Svagård, T.Helland & I. Seland. (2017). *Unge medborgere. Demokratiforståelse, kunnskap og engasjement blant 9.-klassinger i Norge*. The International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) 2016. NOVA rapport 15/17. NOVA, OsloMet.



- Imsen, G. (2005). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Iversen, L. L. (2014). *Uenighetsfellesskap. Blikk på demokratisk samhandling*. Universitetsforlaget.
- Koritzinsky, T. (2021). *Tverrfaglig dybdelæring: om og for demokrati og medborgerskap – bærekraftig utvikling – folkehelse og livsmestring*. Universitetsforlaget.
- Koritzinsky, T. (2014). *Samfunnskunnskap: fagdidaktisk innføring*. (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2006). Læreplan i samfunnsfag (SAF01-01). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <https://www.udir.no/kl06/SAF1-01>
- Kunnskapsdepartementet (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet (2019). Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2023, 28. november). *Betydelig nedgang i kunnskap om demokrati blant 14-åringer*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/betydelig-nedgang-i-kunnskap-om-demokrati-blant-14-aringer/id3016098/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Mouffe, C. (2015). *Om det politiske* (L. Holm-Hansen, overs.). Cappelen Damm. (Opprinnelig utgitt 2005).
- Norad. (u.å.). *Sivilt samfunn*. Hentet 13. mars 2024 fra <https://www.norad.no/tema/sivilt-samfunn/>
- Norad. (u.å.). *Om Norad*. Hentet 29. april 2024 fra <https://www.norad.no/om-norad/>

NOU 2015:8. (2015). Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser.

Ludvigsenutvalget/Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>

NOU 2011: 20. (2011). *Ungdom, makt og medvirkning*. Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2011-20/id666389/?ch=4>

Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen*. (LOV-2022-06-17-68). Lovdata. [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_1#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1)

Rawls, J. (1984). The Right and the Good Contrasted. I M. J. Sandel (red.), *Liberalism and its Critics*. (Kap 2.) New York University Press.

Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Harvard University Press.

Ryen, E., Granlund, L. & Erdal, S. F. (2021). Samfunnsfagenes fagdidaktikk. I S. F Erdal, L. Granlund & E. Ryen (Red.), *Samfunnsfagdidaktikk* (1 utg., s. 13-28). Universitetsforlaget.

Solhaug, T. (2021). Demokratibegrepet i skolen. I T. Solhaug. (Red.). *Skolen i demokratiet* *Demokratiet i skolen*. (2. utg., s. 33-47). Universitetsforlaget.

Storstad, O., Caspersen, J. & Wendelborg, C. (2023). *Ett steg fram og to tilbake: Demokratiforståelse, holdninger og deltakelse blant norske ungdomsskoleelever*. The International Civic and Citizenship Education Study (ICCS). IEA (NTNU).

Stortinget. (2024, 4. februar). *Folkestyret*. Stortinget. <https://www.stortinget.no/no/Stortinget-og-demokratiet/Storting-og-regjering/Folkestyret/>

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

Stray, J. H. (2012). *Demokratipedagogikk*. I K. J. Berge & J. H. Stray (Red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen* (s. 17-33). Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (3. utg). Gyldendal Akademisk.

Unesco. (2023, 6. oktober). *What you need to know about global citizenship education.*

<https://www.unesco.org/en/global-citizenship-peace-education/need-know>

Utdanningsdirektoratet. (2021, 24. juni). *Kunnskapsløftet 2020 – hvorfor har vi fått nye læreplaner?*

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hvorfor-nye-lareplaner/>

Utdanningsdirektoratet. (2023, 28. november). *Den internasjonale studien ICCS.*

<https://www.udir.no/tall-og-forskning/internasjonale-studier/iccs/>

Ødegård, G., & Svagård, V. (2018). Hva motiverer elever til å bli aktive medborgere? *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 18(1).

<https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/2995>

## 8 Vedlegg

### 8.1 Vedlegg 1: Intervjuguide

Forskningsspørsmål/tema	Intervjuspørsmål
Innledningsvis – oppstart Lansere ulike nivåer for demokratiopplæring i starten av intervjuet.	Kan du fortelle litt om deg selv: alder, utdanning og erfaring i skolen?  Kan du si litt om skolen du jobber på? Hvordan er klasseromssituasjonen, og hvordan er klassene og skolen strukturert?  I LK20 skilles det mellom 3 ulike strategier for opplæring til demokrati. Disse tre er opplæring om, for og gjennom demokrati  I/om demokratiet – styresett, historie  For – Argumentasjon, debatter  Gjennom: Delta i prosesser
Lærerens forståelse og tolkninger av begreper	Hvilken forståelse har du av begrepet demokrati?  Hva legger du i demokratisk deltakelse?
Læreplan og læremidler/andre kilder	Hvordan påvirker det overordnede søkelyset som er på demokrati og medborgerskap i læreplanen deg som samfunnsfaglærer?  Hvordan er læremidler med på å styre demokratiundervisningen i samfunnsfag?

	Hvilke nivå for demokratiopplæring opplever du at læreplan, læreverk og læremidler legger seg på?
Samfunnsfagets oppgave/ Samfunnsfag i relasjon til andre fag	<p>Hvordan ser du på samfunnsfagets oppgave/rolle med tanke på å motivere til demokratisk deltakelse?</p> <p>Og eventuelt hva skiller samfunnsfag fra andre fag du har med tanke på å motivere til demokratisk deltakelse?</p> <p>Hva mener du bør vektlegges i samfunnsfagundervisningen for å motivere elever til demokratisk deltakelse?</p>
Lærerrollen - ansvar	<p>Hvordan opplever du selv ditt ansvar som samfunnsfagslærer med tanke på å motivere til demokratisk deltakelse hos elever?</p> <p>Hva tenker du kan være faktorer til at elever velger å ikke delta politisk i framtiden?</p>
Bevissthet av de tre nivåene for demokratiopplæring -> Hva gjør du?	<p>Beskriv en aktivitet/et undervisningsopplegg der demokratisk deltakelse var viktig.</p> <p>La denne aktiviteten/hendelsen til rette for læring om, for eller gjennom demokratiet?</p> <p>Hvilket av nivåene for demokratiopplæring kjenner du deg mest igjen i din undervisningspraksis?</p>

	<p>Kjenner du på utfordringer med tanke på å legge til rette for elevmedvirkning i undervisningen?</p> <p>I så fall hvilke utfordringer?</p>
Avslutning	<p>Har du andre opplevelser/erfaringer/synspunkt med tema du ønsker å dele? Er det noe annet du ønsker å tilføye.</p>

## 8.2 Vedlegg 2: Samtykkeskjema

### **Vil du delta i forskningsprosjektet**

«Motivere til demokratisk deltakelse gjennom samfunnsfagundervisningen?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan samfunnsfaglærere på ungdomskolen vektlegger det å fremme demokratisk deltakelse i undervisningen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Samfunnsfaglæreres ulike vektlegginger og metoder ser jeg for meg har mye å si med tanke på å stimulere og motivere elever til demokratisk deltakelse. Jeg er nysgjerrig på hvilke kunnskaper, praksiser og holdninger samfunnsfaglærere på ungdomskolen har med tanke på sin demokratiundervisning, og det å stimulere til demokratisk deltakelse. I min masteroppgave ser jeg med bakgrunn i denne nysgjerrigheten for meg å gjennomføre en kvalitativ studie, der jeg hovedsakelig benytter meg av intervju som metode for datainnsamling. Jeg ser for meg å gjennomføre intervjuene i slutten av november, og de vil ta ca. 45 minutter. Sammen med lærerne som sier seg villig til å delta vil jeg avtale tid og rom for intervjuene. Intervjuene vil bli tatt opp på en lydopptaker. Når intervjuene er transkribert, slettes opptakene.

Problemstillingen for masteroppgaven lyder: «Hvordan vektlegger et utvalg samfunnsfaglærere på ungdomsskolen det å motivere elevene til demokratisk deltakelse?». Målet med min forskning er å undersøke i hvor stor grad det å motivere elever til demokratisk deltakelse er en del av demokratiundervisningen hos et utvalg samfunnsfaglærere på ungdomsskolen, og i tillegg undersøke hvordan samfunnsfaglærere på ungdomskolen planlegger og gjennomfører undervisning for å motivere elever til demokratisk deltakelse. Jeg vil også undersøke hvorvidt

samfunnsfagslærere på ungdomskolen er bevist på om de underviser om, for og/eller gjennom demokratiet? Dette er et forskningsspørsmål jeg vil se på i min masteroppgave.

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Universitetet i Tromsø er ansvarlig for prosjektet. Min veileder er Tove Leming ved institutt for lærerutdanning og pedagogikk.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du får spørsmål om å delta med tanke på at du er samfunnsfagslærer på ungdomsskolen og dermed er dine kunnskaper, holdninger og praksiser relevante og interessante for mitt mastergradsprosjekt.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

For å delta i prosjektet må du gi samtykke til at jeg kan gjennomføre intervju med lydopptak av intervjuet. Intervjuet gjennomføres med meg som intervjuer, og vil anta at det vil ta ca. 45. minutter å gjennomføre. Spørsmålene som stilles vil ikke omhandle egne opplysninger, og du vil bli fullstendig anonymisert i masteroppgaven. Innholdet i intervjuet er rettet mot demokrati, demokratisk deltakelse og demokratiopplæringen i samfunnsfag.

### **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. Du kan da enten kontakte meg eller min veileder. Dette vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg, verken som lærer eller privatperson, eller på ditt forhold til meg eller universitetet i Tromsø.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernsregelverket. De



som vil ha tilgang til opplysningene er Tove Leming (Veileder), og Sverre Andreas Meløy (Undertegnede student). Ingen sensitiv informasjon vil være tilgjengelig for andre og alt anonymiseres i arbeidsprosessen etter datainnsamlingen, slik at ingen er gjenkjennbare i masteravhandlingen. Alt av datamateriale vil bli lagret trygt og kryptert, og oppgavebevaringsenhet er passorbeskyttet.

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

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15.5.2024. Datamaterialet og eventuelle personopplysninger vil bli fjernet og destruert ved prosjektets avslutning.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Tromsø har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør 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:

- Universitetet i Tromsø ved Tove Leming, Telefon: 77660427 og 414 46 609, e-post: [tove.leming@uit.no](mailto:tove.leming@uit.no)
- Student: Sverre Andres Meløy, Telefon: 91798648, e-post: [sme048@uit.no](mailto:sme048@uit.no).

- Vårt personvernombud: Annikken Steinbakk, telefon: 77 64 69 52, e-post: [personvernombud@uit.no](mailto:personvernombud@uit.no).

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no) eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig:

Student:

Tove Leming

Sverre Andreas Meløy

---

-----

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Motivere til demokratisk deltakelse gjennom samfunnsfag», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i intervju
- At intervju blir tatt opp med lydopptaker

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 20.06.2024.

-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## 8.3 Vedlegg 3: Godkjenning fra Sikt

03.05.2024, 13:42

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



### Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**

794591

**Vurderingstype**

Automatisk

**Dato**

25.10.2023

**Tittel**

Masteroppgave samfunnsfag

**Behandlingsansvarlig institusjon**

UiT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

**Prosjektansvarlig**

Tove Leming

**Student**

Sverre Meløy

**Prosjektperiode**

10.11.2023 - 15.05.2024

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2024.

[Meldeskjema](#)

**Grunnlag for automatisk vurdering**

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
  - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
  - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
  - Fagforeningsmedlemskap
  - Genetiske data
  - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
  - Helseopplysninger
  - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

**Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde**

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

<https://meldeskjema.sikt.no/6530f00c-38c0-408e-8207-55053e746b0e/vurdering>

1/2

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

**Informasjonssikkerhet**

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.



