



NLA  
Høgskolen

# **Demokratiopplæringen i samfunnsfag og det aktive demokratiske medborgerskapet**

*En kvalitativ studie av samfunnsfaglærerers tanker og perspektiver rundt hva som skal vektlegges i demokratiopplæringen i samfunnsfag for at elever skal kunne utvikle et aktivt demokratisk medborgerskap*

Erlend Leikvoll Vignes

Masteroppgave i grunnskolelærerutdanning 5-10 med  
fordypning i samfunnsfag

NLA Høgskolen Oslo

Våren 2023

## Forord

Det å levere en masteroppgave er virkelig en milepæl i livet. Det har vært en lang og tidskrevende prosess, samtidig som det også har vært lærerikt å forske innenfor et viktig tema i samfunnsfaget. Nå nærmer det seg studieslutt og i den anledning ønsker jeg å takke alle flotte medstudenter og lærere som har gjort studenttilværelsen helt ypperlig.

Først og fremst vil jeg takke min veileder Kari-Mette Walmann Hidle, som har motivert meg og gitt meg gode tilbakemeldinger gjennom hele året med masterskriving. Jeg vil også rette en takk til alle lærere på samfunnsfagsseksjonen som har vært åpne og tilgjengelig for spørsmål gjennom hele semesteret. Jeg vil også rette en takk til alle medstudenter som har sittet i masterrommet og bidratt på motivasjonen til å sitte inne å skrive, både i ukedager og helger.

Til slutt vil jeg takke familie, venner og min forlovede Emma, som har bidratt med motivasjon gjennom hele året. Dette setter jeg stor pris på.

Jeg ser frem til å starte i læreryrket og ta i bruk all kunnskap og praksiserfaringer som jeg har fått gjennom 5 fine år på lærerstudiet på NLA Høgskolen.

Erlend Leikvoll Vignes

Oslo, mai 2023

## Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven er å undersøke problemstillingen: «*Hvilke tanker og perspektiver har samfunnsfaglærere på hva som skal vektlegges i demokratiopplæringen i samfunnsfag for at elever skal kunne utvikle et aktivt demokratisk medborgerskap?*». Studiens bakgrunn er knyttet til samfunnsfagets sentrale rolle for å danne aktive demokratiske medborgere i skolen, samt fagfornyelsens fokus på demokratiopplæring i samfunnsfag (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 1-6). Jeg har benyttet meg av en kvalitativ forskningstilnærming i studien. Dataen ble samlet inn gjennom semi-strukturerte intervjuer av 6 samfunnsfaglærere som arbeider på ungdomstrinnet.

Det første funnet fra datamaterialet antyder at samfunnsfaglærere vektlegger ulike aspekter av medborgerskapet ulikt i deres definisjon på hva et aktivt demokratisk medborgerskap i skolen skal innebære. Deres vektlegging av ulike aspekter på hva et aktivt demokratisk medborgerskap i skolen skal innebære, gjenspeiler ulike medborgerskapsideal som lærere i skolen ønsker å danne. Politisk informert, rasjonelt autonomt, personlig ansvarlig- og aksjonsorientert medborgerskap er de idealene av medborgerskapet som samsvarer best med informantens tanker og perspektiver på hva et aktivt demokratisk medborgerskap i skolen innebærer.

Det andre funnet viser at samfunnsfaglærerne vektlegger demokratiopplæringen i samfunnsfag ulikt, utifra hva de selv anser som relevant for å kunne danne aktive demokratiske medborgere i skolen. *Opplæring for demokrati* er den opplæringsstrategien informantene vektlegger mest i demokratiopplæringen i samfunnsfaget. Her blir ferdigheter som å ytre egne meninger og respektere andres meninger, samt evnen til kritisk tenking, sett på som sentrale ferdigheter å utvikle, for å kunne være en aktiv medborger i det demokratiske samfunnet vi lever i idag. Det siste funnet viser at *opplæring gjennom demokrati*, i form av at elever skal få erfare ulike demokratiske prosesser gjennom deltakelse, er den opplæringsstrategien samfunnsfaglærerne i studien bruker minst tid på i demokratiundervisningen. Teori og tidligere forskning konkluderer med at lite fokus på praktisering av demokratiske prosesser i skolen gjennom deltakelse, er bekymringsverdig i møte med samfunnsfagets formål med å danne aktive og demokratiske medborgere i skolen (Sætra & Stray, 2019; Keating & Janmaat, 2015; Ødegård & Svagård, 2018).

## Abstract

The purpose of this master's thesis is to investigate the question: "What thoughts and perspectives do social studies teachers have regarding the emphasis on democracy education in order for social studies to foster active democratic citizens?" The background of the study is linked to the central role of social studies in developing active democratic citizens in schools, as well as the curriculum renewal's focus on democracy education in social studies (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 1-6). I have employed a qualitative research approach in this study. The data was collected through semi-structured interviews with 6 social studies teachers working in lower secondary education.

The initial findings from the dataset suggest that social studies teachers emphasize different aspects of citizenship in their definition of what active democratic citizenship in schools should entail. Their emphasis on different aspects of what active democratic citizenship in schools should entail reflects various ideals of citizenship that teachers in schools aim to foster. Political-informed, rational-autonomous, personally responsible, and action-oriented citizenship are the ideals of citizenship that best align with the informant's thoughts and perspectives on what active democratic citizenship in schools should entail.

The second finding reveals that social studies teachers prioritize democracy education in social studies differently based on what they consider relevant for fostering active and democratic citizens in schools. *Education for democracy* is the instructional strategy that the informants prioritize the most in democracy education within social studies. Skills such as expressing one's own opinions, respecting others' opinions, and the ability to think critically are seen as crucial skills to develop in order to be an active citizen in today's democratic society. The last finding indicates that *education through democracy*, involving students experiencing various democratic processes through participation, is the instructional strategy that social studies teachers in the study allocate the least amount of time to in democracy instruction. Theory and previous research suggest that a lack of emphasis on the practice of democratic processes in schools is concerning in relation to the purpose of social studies in fostering active and democratic citizens in schools (Sætra & Stray, 2019; Keating & Janmaat, 2015; Ødegård & Svagård, 2018).

## Innholdsfortegnelse

<b>Forord</b> .....	1
<b>Sammendrag</b> .....	2
<b>Abstract</b> .....	3
<b>1 Innledning</b> .....	6
1.1 Bakgrunn for masteroppgaven.....	6
1.2 Problemstilling.....	7
1.3 Tidligere forskning og plassering av oppgaven.....	8
1.3.1 Analyse av resultatene fra ICCS-undersøkelse (2016) om hvordan elever forberedes til å bli demokratiske medborgere.....	8
1.3.2 Hva bruker samfunnsfaglærere mest tid på i demokrati- og medborgerskapsundervisningen? .....	9
1.3.3 Politiske aktiviteter i skolen bidrar til politisk engasjerte elever.....	11
1.3.4 Kritisk tenking i skolen.....	11
1.4 Oppgavens oppbygning .....	14
<b>2 Teoretisk rammeverk</b> .....	15
2.1 Hva er demokrati? .....	15
2.2 Fire ulike syn på demokratiet .....	15
2.2.1 To liberale demokratisyn.....	16
2.2.2 Deltakerdemokratiet .....	18
2.2.3 Deliberativt demokrati .....	19
2.3 Skolens samfunnsmandat .....	21
2.3.1 Opplæring om, for og gjennom demokrati .....	22
2.4 Medborgerskapet i samfunnsfag .....	23
2.4.1 Hva sier læreplanen i samfunnsfag om medborgerskap? .....	23
2.4.2 Aktivt medborgerskap i skolen.....	24
2.4.3 Demokratisk medborgerskap i skolen .....	25
2.4.4 Kritisk tenkende medborger .....	26
2.4.5 Digitalt medborgerskap.....	27
2.5 Medborgerskapsidealer .....	28
2.5.1 Sætra & Stray (2019) sine tre idealtyper av hvilken medborger vi ønsker å danne i skolen.....	28
2.5.2 Westheimer & Kahne (2004) sine tre ulike forestillinger på hva slags medborger .....	30
2.5.3 NOVA sine tre dimensjoner av medborgerskap .....	31
<b>3 Metode</b> .....	33
3.1 Kvalitativ metode og valg av intervju .....	33
3.2 Datainnsamlingsprosessen .....	33

3.2.1 Semi-strukturert intervju.....	34
3.2.2 Informantutvalg.....	35
3.3 Framgangsmåte for transkripsjon og analyse av data.....	36
3.4 Forskningens troverdighet .....	38
3.4.1 Validitet .....	39
3.4.2 Reliabilitet .....	40
3.5 Forskningsetiske betraktninger .....	41
<b>4 Presentasjon av funn .....</b>	<b>44</b>
4.1 Ulik vektlegging på ulike aspekter av medborgerskapet i skolen.....	44
4.1.2 Verdien av demokratiet.....	44
4.1.3 Stemme ved valg .....	45
4.1.4 Delta og bidra i samfunnet .....	46
4.1.5 Holde seg oppdatert.....	47
4.2 Opplæring for demokrati blir mest vektlagt i demokrati- og medborgerskapsundervisningen..	48
4.2.1 Ytre egne meninger og akseptere at man har ulike meninger .....	50
4.2.2 Kritisk tenking.....	52
4.3 Opplæring gjennom demokrati blir lite vektlagt i undervisningen.....	54
<b>5 Drøfting .....</b>	<b>57</b>
5.1 Ulik vektlegging på ulike aspekter av medborgerskapet i skolen.....	57
5.1.1 Politisk informert medborgerskap .....	57
5.1.2 Rasjonelt autonomt medborgerskap.....	58
5.1.3 Personlig ansvarlig medborger.....	58
5.1.4 Aksjonsorientert medborgerskap.....	59
5.2 Opplæring for demokrati blir mest vektlagt i demokratiopplæringen.....	59
5.2.1 Ytre egne meninger og respektere andre sine meninger .....	60
5.2.2 Kritisk tenking.....	61
5.3 Opplæring gjennom demokrati blir lite vektlagt i undervisningen.....	62
<b>6 Konklusjon .....</b>	<b>66</b>
6.1 Hovedfunn.....	66
6.2 Videre forskning .....	68
<b>7 Litteraturliste .....</b>	<b>69</b>
<b>8 Vedlegg .....</b>	<b>73</b>
8.1 Intervjuguide .....	73
8.2 Informasjonsskriv og samtykkeskjema.....	78
8.3 Kvittering fra Sikt.....	81

# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for masteroppgaven

I august 2020 ble læreplanverket for kunnskapsløftet 2020 (LK20) satt i verk. Fagfornyelsen tar utgangspunkt i spørsmålet om hvordan skolen kan danne og utdanne elever på best mulig måte i møte med utfordringene i fremtiden (Lenz, 2020, s. 10). Det er stor enighet i det norske samfunnet at skolen skal ha ansvar for barn og unges opplæring til et demokratisk medborgerskap (Berge & Stray, 2012, s. 11). Den nye læreplanen har inkludert tre tverrfaglige temaer som skal implementeres i alle fag og dette er temaer som blir sett på som aktuelle samfunnsutfordringer som krever innsats og engasjement fra skolen, både nasjonalt og globalt (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 13). Disse tverrfaglige temaene er: folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling. *Demokrati og medborgerskap* som tverrfaglig tema i skolen handler om å: «... stimulere elevene til å bli aktive medborgere, og gi dem kompetanse til å delta i videreutviklingen av demokratiet i Norge» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 15). Ettersom demokrati og medborgerskap har blitt et tverrfaglig tema i skolen, er det tydelig at videreutviklingen av demokratiet og utviklingen av elevers aktive demokratiske medborgerskap er viktig og noe som skolen bør arbeide aktivt med.

Skolen har i lang tid blitt sett på som en demokratiforberedende arena og har også blitt tilgitt et demokratioppdrag som videre er blitt stadfestet i opplæringsloven (NOU 2011: 20, s. 22). I opplæringslovens formålsparagraf står det følgende under formålet med opplæringen: «Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte» (Opplæringsloven, 1998, § 1-1). Skolen er altså en viktig arena for utviklingen av et demokratisk medborgerskap og den er også pliktet til å lære bort ferdigheter og kompetanser som vil gjøre dem forberedt til å ta del i det samfunnet vi lever i (Berge & Stray, 2012, s. 11). Skolen er også blitt pålagt ansvaret med å sørge for at elever deltar i de demokratiske prosessene som er forventet av en medborger i samfunnet (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 18).

Dersom vi ser på læreplanen i samfunnsfag, så ser vi at: «... Samfunnsfaget er et sentralt fag for at elevene skal bli deltakende, engasjerte og kritisk tenkende medborgere» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Det blir videre nevnt under det tverrfaglige temaet

*demokrati og medborgerskap* at elever skal utvikle kunnskaper, ferdigheter, verdier og prinsipper som skal gjøre dem i stand til å kunne delta i demokratiske prosesser (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Eksempler som blir nevnt er at elever skal arbeide med å: «... tenke kritisk, innta ulike perspektiver, håndtere meningsbrytninger og vise aktivt medborgerskap» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Her ser vi at demokratiopplæringen i samfunnsfaget både skal inkludere kunnskap om demokrati, utvikling av demokratiske ferdigheter, verdier og prinsipper, samt at elever skal få erfaringer med demokrati i praksis, slik at de forstår hvordan de kan være med å påvirke demokratiet. I Stortingsmelding nr 28 (Meld. St. 28) (2015-2016) kommer det frem at elever skal få demokratisk kompetanse, i form av: «... læring om demokratiet, læring for demokratisk deltakelse og læring gjennom demokratiske deltakelse» (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 38). En slik tredeling på opplæringen til demokratisk medborgerskap omtaler Stray (2011) som opplæring om, for- og gjennom demokrati som jeg redegjør for i kapittel 2.2.2 (Stray, 2011, s. 107).

Jeg ønsker i min masteroppgave og ta utgangspunkt i Stray (2011) sin tredeling for hva opplæring til demokratisk medborgerskap bør inneholde og undersøke hvordan samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet vektlegger denne tredelingen i demokratiopplæringen i samfunnsfag. Jeg ønsker også å undersøke hvilket syn lærerne har på et aktivt demokratisk medborgerskap i skolen og deres tanker og perspektiver rundt hva et slikt medborgerskap bør innebære. Demokrati- og medborgerskapsopplæringen er et viktig tema i samfunnsfaget og skolen, og jeg ønsker med denne oppgaven å bidra med forskning på dette feltet.

## 1.2 Problemstilling

Som nevnt har denne oppgaven som formål å gi et innblikk i hvordan samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet vektlegger demokratiopplæringen i samfunnsfag for å sikre at elever i skolen utvikler et aktivt demokratisk medborgerskap. Basert på min bakgrunn for prosjektet og forskningens relevans, så har jeg endt opp med følgende problemstilling:

*«Hvilke tanker og perspektiver har samfunnsfaglærere på hva som skal vektlegges i demokratiopplæringen i samfunnsfag for at elever skal kunne utvikle et aktivt demokratisk medborgerskap?»*



For å finne svar på min problemstilling, skal jeg benytte meg av teori, tidligere forskning og semi-strukturerte intervjuer med samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet.

### 1.3 Tidligere forskning og plassering av oppgaven

Ut ifra studiens problemstilling og formål vil jeg plassere studien innenfor fagfeltet samfunnsfagdidaktikk. Formålet med masteroppgaven, er som tidligere nevnt å undersøke samfunnsfaglærere på ungdomstrinnets tanker og perspektiver rundt hva som skal vektlegges i demokratiopplæringen i samfunnsfag for at elever skal kunne utvikle et aktivt demokratisk medborgerskap. Det blir derfor relevant å undersøke hva tidligere forskning har funnet ut om demokratiopplæringen i skolen og hva tidligere forskning mener elever er nødt til å lære seg for å oppfylle samfunnsfagets formål med å danne aktive demokratiske medborgere i skolen. Det er blitt gjort en rekke ulike forskningsarbeid rundt demokratiopplæringen i skolen.

#### 1.3.1 Analyse av resultatene fra ICCS-undersøkelse (2016) om hvordan elever forberedes til å bli demokratiske medborgere

Norsk institutt for forskning (NOVA) gjennomførte i 2016 en ICCS-undersøkelse som forsket på hvordan elever på 9. trinn forberedes til å bli en demokratisk medborger i dagens og fremtidens samfunn (Huang, et al., 2017, s. 3). Totalt 6271 elever på 9. trinn deltok på studiens kunnskapstest, i tillegg til at de deltok på en spørreundersøkelse.

Ødegård & Svagård (2018) har skrevet en artikkel hvor de analyserer resultatene fra ICCS-undersøkelsen fra 2016 og ser om dette kan ha noe påvirkning for elevenes aktive politiske deltakelse. De ønsker med artikkelen å finne ut hvilke faktorer som påvirker elevene til å bli politisk aktive medborgere i fremtiden (Ødegård & Svagård, 2018, s. 29). Resultatene fra ICCS-undersøkelsen (2016) forteller oss at politisk mestringstro er det elever opplever som mest betydningsfullt for elevers framtidige deltakelse i samfunnet. Dette vil si at dersom elever opplever at de selv har troen på at de kan utføre de politiske handlinger som de møter på i samfunnet, så vil mest sannsynlig elever i enda større grad delta i valgdemokratiet etter endt skolegang (Ødegård & Svagård, 2018, s. 38). Også troen på å kunne argumentere og diskutere samfunnsfaglige spørsmål, er noe elever ser på som viktig for å kunne være en fremtidig politisk aktiv medborger (Ødegård & Svagård, 2018, s. 40). De konkluderer med at demokratiundervisningen må legge mer til rette for demokratisk deltakelse, slik at den

politiske mestringstroen styrkes hos elevene (Ødegård & Svagård, 2018, s. 44). ICCS-undersøkelsen viser også at selv om elever i norsk skole har mye kunnskap om demokratiet, så konkluderer empiri med at dette ikke har noe påvirkning for elevens tro på fremtidig politisk deltakelse (Ødegård & Svagård, 2018, s. 40).

### 1.3.2 Hva bruker samfunnsfaglærere mest tid på i demokrati- og medborgerskapsundervisningen?

Sætra & Stray (2019) gjennomførte en kvantitativ studie hvor de sendte ut en spørreundersøkelse til 587 samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet og spurte hva de brukte mest tid på i undervisning innenfor demokrati og medborgerskap og hva som var viktigst og lære innenfor demokrati og medborgerskap. De har benyttet seg av tre ulike medborgerskapsidealer som de selv mener best forklarer materialet som de har innsamlet og som vil gjøre det lettere for dem å kategorisere og sammenligne svarene til samfunnsfaglærerene. De tre områdene samfunnsfaglærerene brukte mest tid på i undervisning innenfor demokrati og medborgerskap var:

1. Å utvikle elevenes evne til kritisk og uavhengig tenkning (73%)
  2. Å fremme kunnskap om demokratiske, politiske og samfunnsmessige institusjoner (65,7%)
  3. Å fremme kunnskap om samfunnsborgeres rettigheter og plikter (50,6%)
- (Sætra & Stray, 2019, s. 25-26).

Sætra & Stray (2019) gjennomførte også 26 semi-strukturerte intervju hvor de spurte lærere om undervisning i demokrati og medborgerskap. Et av spørsmålene lærerne ble stilt under intervjuet var: Hva legger du mest vekt på i undervisningen din av kunnskap, kritisk tenkning, demokratiske verdier og politisk deltakelse? (Sætra & Stray, 2019, s. 27). Her kommer kunnskap frem som det lærere legger mest vekt på i undervisningen, ettersom god demokratiopplæring er avhengig av grunnleggende kunnskap i bunn (Sætra & Stray, 2019, s. 27). Informantene til Sætra & Stray (2019) trekker også frem viktigheten med å følge med på nyhetene og hele tiden holde seg informert, som sentralt for å tilegne seg kunnskaper for å utvikle en politisk informert medborger. Noe som nesten alle informantene til Sætra & Stray (2019) trekker frem i intervjuet, er at de benytter seg av dagsaktuelle nyhetssaker i undervisningen. De forteller at årsaken til at de tar i bruk dagsaktuelle saker er to ting: elevens egen interesse og ønske om at elevene skal bli engasjerte og følge med på nyhetene i enda større grad (Sætra & Stray, 2019, s. 27).

Noe informantene til Stray & Sætra (2019) er enige om, er at utviklingen av elevers evne til å tenke kritisk, er noe som bør bli vektlagt i undervisning om demokrati og medborgerskap. Studien viser at ønske om at elever skal bli kritisk tenkere, er noe lærerne i studien setter høyt (Sætra & Stray, 2019, s. 32). Studien viser også at noen av lærerne ser på demokratiundervisningen noe mer omfattende enn det Børhaug (2007) gjør i sin studie, hvor han hovedsakelig fokuserer på det representative demokratiet og at undervisningen handler om å gjøre norske elever politisk informerte, hvor fokuset er på grunnleggende ferdigheter og det å følge med på nyheter (Sætra & Stray, 2019, s. 30). Studien til Sætra & Stray (2019) viser at flere av lærerne også ser på det at elever skal lære seg å tenke kritisk og bli rasjonelt autonome som en del av demokratiundervisningen i skolen (Sætra & Stray, 2019, s. 30).

Noe informantene til Sætra & Stray (2019) trekker frem er at de fokuserer i større grad på å utdanne for demokrati, enn å utdanne til demokrati. Utdanning for demokrati handler om at elever skal tilegne seg kunnskaper og evner som kritisk tenkning, mens utdanning til demokrati handler om elevers deltakelse i demokratiske praksiser i undervisningen (Sætra & Stray, 2019, s. 30). Sætra & Stray (2019) forteller videre at praktisering av aktivt medborgerskap og deltakelse i demokratiske prosesser i skolen er noe lærerne i undersøkelsen vektlegger mindre i demokratiopplæringen (Sætra & Stray, 2019, s. 31). De konkluderer som et resultat av den innsamlede empirien i forskningen sin, at demokratiopplæring med lite fokus på å praktisere og delta i demokratiske praksiser, er bekymringsverdig med tanke på skolen og samfunnsfaget formål med å danne aktive medborgere (Sætra & Stray, 2019, s. 31). Sætra & Stray (2019) innsamlede empiri konkluderer med at undervisning i demokrati og medborgerskap ikke bare omhandler at elevene skal bli informerte medborgere. Det handler vel så mye om at elevene skal lære seg evnen til å tenke kritisk (Sætra & Stray, 2019, s. 31-32).

Westheimer & Kahne (2004) har skrevet en forskningsartikkel: «*What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy*». Forskningsartikkelen viser at valgene som tas i hvordan elever i skolen skal læres opp til demokratisk medborgerskap, vil ha en politisk innvirkning på hvilken type medborgere skolen utdanner (Westheimer & Kahne, 2004, s. 1-2). De sier med andre ord at opplæring til demokratisk medborgerskap i skolen, er et politisk valg som vil gi politiske konsekvenser for hvordan våre medborgere blir (Westheimer &

Kahne, 2004, s. 1-2). Forskningen er basert på 10 utdanningsprogram som skal være med på å fremme demokratiske formål i demokratiopplæringen i skolen. To av utdanningsprogrammene handlet om å fremme deltagerorienterte medborgere, mens det andre hadde som mål å fremme rettferdighetsorienterte medborgere (Westheimer & Kahne, 2004, s. 1). Studien viser at utdanningsprogrammene var effektive for å nå målene sine, men at det fikk innvirkning på andre demokratiske formål. (Westheimer & Kahne, 2004, s. 21). Studien viser at elever som fikk opplæring til å bli deltakende medborgere, ikke tillærte seg sentrale elementer innenfor et rettferdighetsorientert medborgerskap og motsatt (Westheimer & Kahne, 2004, s. 21). Forskningen til Westheimer & Kahne (2004) viser at elever lærer det de gjør (Sætra & Stray, 2019, s. 31).

#### 1.3.3 Politiske aktiviteter i skolen bidrar til politisk engasjerte elever

Keating & Janmaat (2015) har forsket på hvordan aktiviteter i skolen kan bidra til å skape politisk engasjerte elever. De forteller at det politiske engasjementet blant ungdom i England har sunket og færre ungdommer stemmer ved valg. De konkluderer i sin studie at skoleaktiviteter som for eksempel skoleråd, debatter og falske valg, som er med på å utvikle kunnskaper om hvordan samfunnet fungerer, kan ha en positiv innvirkning for elevers politiske engasjement (Keating & Janmaat, 2015, s. 423-424). De konkluderer videre med at skoler i enda større grad bør inkludere skoleaktiviteter som fremmer politisk engasjement for å sikre at elever utvikler et aktivt demokratisk medborgerskap i skolen (Keating & Janmaat, 2015, s. 424). Gjennom å delta i elevråd eller lignende aktiviteter i skolen som fremmer det politiske engasjement hos elevene, vil man kunne praktisere medborgerskapet i enda større grad og dette kan medføre at flere elever blir politisk engasjerte, også etter endt skolegang (Keating & Janmaat, 2015, s. 424).

#### 1.3.4 Kritisk tenking i skolen

Frønes & Weyergang (2020) har skrevet et kapittel i antologien: «Like muligheter til god leseforståelse?» fra 2020. Kapittelet heter: «Å lese kritisk: Elevers vurderinger av teksters troverdighet og pålitelighet» og handler om kritisk tenking og elevers evne til å vurdere troverdighet og pålitelighet i tekster de eksponeres for. Dette kapittelet er ikke direkte knyttet til samfunnsfag, men ettersom kritisk tenking i analysen blir nevnt som en sentral del av demokratiopplæringen i samfunnsfag, har jeg valgt å inkludere den ettersom resultatene er av interesse. De presenterer funn fra PISA-undersøkelsen fra 2018 og reflekterer rundt i hvilken

grad norske elever er i stand til å vurderes teksters pålitelighet og troverdighet. Resultatene fra PISA-undersøkelsen forteller oss at elever ikke har tillærte strategier som kan fortelle dem om det de leser på nettet er sant eller ikke. Frønes & Weyergang (2020) ser på dette som en stor bekymring ettersom norske elever stort sett benytter seg av internett når de leser. De trekker også frem bekymringer for den norske skole ettersom den foreløpig ikke har noen form for opplæring i kritisk lesing. Frønes & Weyergang (2020) påpeker at: «... det er ingen grunn til å tro at ikke alle elever kan lære å ta kritisk stilling til alle tekster og å lese tekster på nettet med særlig kritisk blikk, bare de får muligheten» (Frønes & Weyergang, 2020, s. 191). De håper at nå som kritisk tenkning har fått større plass i den nye læreplanen (LK20), så vil dette forhåpentligvis føre til at flere skoler i enda større grad vil gi rom for at elever skal lære seg ulike strategier for kritisk lesing (Frønes & Weyergang, 2020, s. 191).

Roe, Ryen & Weyergang (2018) har skrevet en bok: «God leseopplæring med nasjonale prøver» hvor de ser på leseforståelsen til elever i norsk skole. Disse forskerne påpeker at det kreves kompetanse innenfor kritisk lesning for at elever skal kunne vurdere om en kilde er til å stole på eller ikke. De forteller også at forskning har vist at spørsmålene læreren stiller elevene i forkant av lesing, er spørsmål som elevene tar med seg videre i møte med nye tekster de blir eksponert for. De refererer videre til en reklametekst som ble benyttet under den nasjonale leseprøven i 2013 på 8. trinn. Dette var en relativt krevende oppgave, men resultatene er urovekkende. Kun 34% av elevene forsto at hensikten med reklamen var å reklamere for et knivmerke, mens 45% av elevene trodde det handlet om å informere om de gode naturopplevelsene. Dette er noe som er bekymringsverdig ettersom elever i dag blir eksponert av alt slags mulig reklamer og nettartikler og når kun 1/3 av norske elever klarer å avsløre hva hensikten med det de leser er, er det klart at det skaper urolighet (Roe, Ryen & Weyergang, 2018, s. 126-128).

Frønes & Narvhus (2012) har gjennomført en reanalyse fra den digitale PISA-undersøkelsen fra 2009. Dette er en internasjonal undersøkelse som fokuserer på skolesystemene og denne blir gjennomført hvert tredje år. Det var rundt 2000 norske elever som deltok på den digitale leseprøven og funnene er bekymringsverdige. På denne undersøkelsen var det tre oppgaver som handlet om kildevurdering og her var målet at elevene skulle vurdere troverdigheten til kildene. På den første oppgaven så skulle de fortelle om en avisartikkel var egnet som en

referanse til en naturfagsoppgave på skolen. Denne teksten het: «Lukten av pizza kan forandre folks atferd» og handler om hvordan vi mennesker påvirkes av lukt. På denne oppgaven så var det ønskelig at elevene skulle svare at denne kilden var en svak referanse ettersom dette var en avisartikkel fra et populærvitenskapelig tidsskrift, som både var triviell og overflatisk. Kun 7% av elevene svarer noe som gjenspeiler en svak referanse (Frønes & Narvhus, 2012, s. 75). Prøveplattformen hvor PISA-undersøkelsen ble gjennomført på registrerer alle klikk en elev gjør og på denne måten kan man analysere hvordan navigasjonsferdighetene kan ha en sammenheng med prestasjonene til elevene (Frønes & Narvhus, 2012, s. 71). Undersøkelsen viser videre at omtrent halvparten av disse elevene prøver å komme med en kildebegrunnelse, men gir opp i forsøket. Frønes & Narvhus (2012) påpeker at det er bekymringsverdig at kun 1 av 4 elever kjenner til ulike strategier for å vurdere en kildes troverdighet og konkluderer med at kildevurdering ikke er særlig utviklet blant elever i norsk skole (Frønes & Narvhus, 2012, s. 81).

Allcott & Gentzkow (2017) har skrevet en forskningsartikkel hvor de ser på hvordan sosiale medier ble brukt til å spre desinformasjon og falske nyheter under det amerikanske presidentvalget i 2016. Studien viser til at over 60% av amerikanerne benyttet seg av sosiale medier som kilde for å få informasjon om valgkampen (Allcott & Gentzkow, 2017, s. 212). Videre viser studien at desinformasjon ble spredt via 38 millioner delinger, noe som tilsvarer at omkring 760 millioner leste artikler under valgkampen var falske (Allcott & Gentzkow, 2017, s. 212).

Medietilsynet har gjennomført en undersøkelse for å finne ut i hvilken grad barn og unge mellom 13-18 år forstår det de leser på nett. Hensikten med undersøkelsen var å finne ut i hvilken grad de selv opplever at de klarer å skille informasjonen som de leser på nettet, enten den er sann eller falsk. I undersøkelsen spurte de elevene om hva de gjorde det de mistenkte at informasjonen de leste var usann og her får vi noen interessante funn. 35% av elevene gjør ingenting dersom de mistenker at informasjonen de leser ikke stemmer (Medietilsynet, 2018, s. 90). I en annen rapporten fra 2020 *om falske nyheter* viser det seg av to av tre 13-18 åringer har sett eller lest en nyhet som de tenker ikke stemmer. 66% av disse leste nyheten sist via sosiale medier og 60% av disse gjorde ingenting research etter dette (Medietilsynet, 2020, s. 3-4).

#### 1.4 Oppgavens oppbygning

Denne masteroppgaven består av flere kapitler, inkludert et innledningskapittel, et teorikapittel, et metodekapittel, et analyse- og drøftingskapittel og et avsluttende konklusjonskapittel. I innledning har jeg presentert studiens bakgrunn- problemstilling og tidligere forskning. Deretter vil teorikapittelet bygge opp et teoretisk rammeverk rundt oppgaven ved å undersøke hva faglitteratur og forskning sier om demokrati og hvordan ulike demokratisyn kan ha en påvirkning på demokratiundervisningen i skolen. Deretter vil jeg diskutere skolens samfunnsmandat og presentere tre ulike opplæringsstrategier til demokratisk medborgerskap i skolen. Videre vil jeg i teorikapittelet presentere hva læreplan og teori sier om ulike typer medborgerskap i skolen, før jeg til slutt skal presentere ulike medborgerskapsidealer som lærere i skolen ønsker å fremme. Dette rammeverket vil bli brukt i analysen og drøftingen av studiens problemstilling.

Metodekapittelet vil forklare valget av kvalitativ metode i form av semi-strukturerte intervjuer, samt hvordan utvalget av informanter ble valgt i dette forskningsprosjektet. Metodene har dannet grunnlag for datainnsamlingen og gjennomføringen av studien. Jeg vil også forklare fremgangsmåten under transkriberingen og analysen, samt studiens troverdighet. Til slutt vil jeg i metodekapittelet drøfte forskningsetiske hensyn som er blitt tatt.

I analysekapittelet vil jeg presentere funnene fra lærerintervjuene, før jeg i drøftingskapittelet skal diskutere dem i lys av oppgavens teoretiske rammeverk og problemstilling. Det avsluttende konklusjonskapittelet vil oppsummere studiens funn basert på problemstillingen og eventuelle muligheter for videre forskning.

## 2 Teoretisk rammeverk

Teorikapittelet utgjør det teoretiske rammeverket for oppgaven, som skal brukes til analysen og drøftingen av det innsamlede datamaterialet. Først skal jeg definere hva et demokrati er og deretter presentere fire ulike syn på demokratiet. Deretter vil jeg gjøre rede for samfunnsmandatet som er blitt gitt til skolen fra staten, før jeg videre skal presentere tre ulike opplæringsstrategier til et demokratisk medborgerskap i skolen. Videre vil jeg gjøre rede for hvordan læreplanen i samfunnsfag benytter seg av begrepet medborger, før jeg skal presentere hva teori sier om hva et aktivt og demokratisk medborgerskap i skolen innebærer. Jeg vil også her trekke inn et kritisk tenkende medborgerskap og et digitalt medborgerskap. Til slutt vil jeg presentere ulike medborgerskapsidealer som lærere i skolen har som mål å danne.

### 2.1 Hva er demokrati?

Demokrati er et begrep som brukes i forskjellige sammenhenger og som kan tolkes forskjellig. Ordet demokrati kommer fra de greske ordene *demos* og *kratos*, hvor *demos* direkte kan oversettes til folk og *kratos* til styre, som da videre betegnes som et folkestyre (Stray, 2011, s. 22). Det er en politisk styreform hvor verdier som frihet og likhet står sentralt. Dette handler om at alle medborgere skal ha like rettigheter og muligheter til å påvirke samfunnet (Stray, 2011, s. 22). Et lands forståelse på hva et demokrati er og hvordan demokratiet praktiseres, vil ha påvirkning på hvilke type medborgere man danner (Stray, 2011, s. 21). Cohen (1971) beskriver et demokrati som et samfunnsmessig styresett hvor medlemmer av samfunnet kan delta på lik linje i beslutninger som angår dem alle (Cohen, 1971, s. 1). Biesta (2003) opplever det som utfordrende å beskrive hva et demokrati er som et resultat av at begrepet har fått så mange forskjellige betydninger (Biesta, 2003, s. 61).

### 2.2 Fire ulike syn på demokratiet

Demokratiet kan forstås på forskjellige måter og på denne måten vil all demokratiundervisning på skolen, gjenspeile ulike oppfatninger ut ifra hvilket demokratisyn samfunnsfaglærere og skolen ønsker å fremme (Børhaug & Solhaug, 2012, s. 29). I Børhaug & Solhaug (2012) bok: «*Skolen i demokratiet – demokratiet i skolen*» refererer de til fire ulike demokratisyn: liberale tradisjoner (den konkurranseorienterte og den pluralistiske), deltakerdemokrati og et deliberativt demokrati (Børhaug & Solhaug, 2012, s. 29). Jeg vil her presentere de fire ulike forståelsene av demokratiet, før jeg skal knytte det opp mot deres syn på medborgerskapet.



De fleste demokratier blir ofte omtalt som *liberale demokratier* ettersom medlemmer i samfunnet har frihet til å velge og handle ut ifra hva de selv mener er viktig for demokratiet (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 31). Her står frie valg, flere politiske partier og velge mellom, ytringsfrihet og et representativt parlamentarisk system sentralt (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 31). Vi omtaler gjerne dette som indirekte demokrati ettersom vi mennesker påvirker demokratiet indirekte, i form av at vi velger representanter som skal styre for oss. Alle fire demokratisynene som har utgangspunkt i det indirekte demokratiet (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 31). Men selv om de fire demokratisynene er enige i et grunnleggende politiske system, er det ulikheter i hvordan de ulike demokratisynene ser på viktigheten med demokratisk deltakelse, hva deltakelse i demokratiet innebærer og hvordan man skal komme frem til beslutninger (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 31).

### 2.2.1 To liberale demokratisyn

Innenfor et liberalt syn på demokratiet handler det om minst mulig statlig makt og mest mulig menneskelig frihet (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 32). Fra et liberalt demokratisyn blir staten sett på som noen som reduserer individets frihet og muligheter og derfor ønsker liberale at staten ikke skal blande seg inn i en medborgers liv (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 32). Det liberale synet på politikken innebærer at konkurranse mellom partiene og hvem som vinner, avgjøres ut ifra hva folket mener er det felles beste (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 32). Vi skiller mellom to liberale demokratisyn: konkurransedemokratiet og den pluralistiske tradisjonen.

#### **Konkurransedemokratiet**

Tilhengere av konkurransedemokratiet har ikke like stort fokus på det å ha en direkte påvirkning på beslutninger som tas etter de har avgitt sin stemme ved et valg (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 32). De legger heller større vekt på viktigheten med å kunne velge mellom ulike politiske partier og at partiene skal konkurrere om makten som sentralt innenfor en liberal forståelse av politikken (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 32). Konkurransen mellom de ulike politiske partiene står sentralt innenfor konkurransedemokratiet.

### **Pluralistisk tradisjon**

Det andre liberale demokratisynet er det pluralistiske. Pluralister vektlegger såkalte interessegrupper og ser på slike grupper som et bindeledd mellom stat og enkeltmennesker (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 33). Noen liberale ser på interessegrupper som noe som svekker menneskers frihet og menneskers mulighet til å bestemme, mens pluralistetene ser mer på det som noe positivt, ettersom de mener at man i grupper kan skape felles interesser og slik påvirke politiske partier til å ta avgjørelser (Held, 2006, sitert i Sætra & Stray, 2019, s. 33). Pluralister ser også på det å kunne fremme egne saker, selv om en møter motstand fra en opposisjon, som en sentral verdi innenfor politisk makt (Held, 2006, sitert i Sætra & Stray, 2019, s. 33). Det er derfor sentralt innenfor et pluralistisk demokratisyn at demokratiet styres av en folkevalgt politisk elite, som også er åpen for synspunktene og interessene til ulike grupper i samfunnet, ikke bare til sine egne tilhengere (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 33).

### **Liberale sitt syn på medborgerskapet**

Innenfor et liberalt syn av medborgerskapet handler det om å skape mest mulig frihet til enkeltpersonene i samfunnet til å ta egne valg. Fokuset er på individuelle rettigheter i form av at mennesker skal kunne sikre individuell frihet til alle mennesker i samfunnet (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 34). Den viktigste kilden til framskritt og utvikling innenfor et liberalt syn er dersom mennesker i samfunnet klarer å fokusere på egne interesser og egne mål uten at staten blander seg inn (Shuck, 2002, sitert i Solhaug & Børhaug, 2012, s. 34). Et liberalt demokratisyn på medborgerskapet har et begrenset syn på den aktive deltakelsen i politiske prosesser.

Jeg skal videre redegjøre for deltakerdemokratiet som ifølge Solhaug (2012) har et større og bredere fokus på deltakelse og større fokus på felleskapet, i motsetning til den liberale tilnærmingen til demokratiet, hvor fokuset gjerne heller er på individet (Solhaug, 2012, s. 35-36).

### 2.2.2 Deltakerdemokratiet

Deltakerdemokratiet stammer fra en republikansk tradisjon. Selve begrepet «republikansk» blir oversatt til «*den offentlige sak*», som innebærer at politikken til staten angår og påvirker alle mennesker i samfunnet (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 35). Innenfor republikanisme er det to forhold som står sentral. Det første handler om at alle mennesker i samfunnet har rett til å delta og se hva som foregår i samfunnet og samtidig ha mulighet til å være med å påvirke de beslutningene som skal tas (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 35). Mennesker i samfunnet blir heller ikke sett på som en gruppe med enkeltindivider, men mer som mennesker som har felles interesser og et ønske om å delta selv og styre seg selv (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 35). Hva som innebæres med å styre seg selv er noe republikanismen sier lite om og derfor blir dette gjerne sett på som en svakhet innenfor republikanismen (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 35).

Deltakerdemokratiet spiller en viktig rolle innafor republikanismen. Utgangspunktet til deltakerdemokratiet er at samfunnet har ulike økonomiske, sosiale og politiske fellesskap, hvor deltaking på alle felt er viktig (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 35). Frihetsbegrepet i en deltakerdemokratisk tilnærming blir sett på som noe positivt i form av at medborgere i samfunnet gis mulighet til å delta i politiske beslutninger og prosesser (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 36). Deltakerdemokratiet har mer fokus på samarbeid og deltakelse for å oppnå felles mål, mens liberale ser på det å avgrense staten mest mulig som viktigste årsak til utvikling. Deltakerdemokratiet har større fokus på hva som er godt for oss som samfunn, mens en liberale tilnærming fokuserer mer på enkeltindividet og hva som er godt for seg selv (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 36). De ønsker selvreflekterte mennesker som er opptatt av å bedre ulike fellesskap og lokalsamfunnet (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 36). Ved at mennesker deltar, får mennesker i samfunnet politiske erfaringer som igjen fører til at troen på deltakelse økes (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 36). Deltakerdemokratiet har fått kritikk ettersom det ikke står spesifikt hvordan man i fellesskap skal komme frem til felles beslutninger og liberale tenkere har også kritisert den deltakerdemokratiske tilnærming ettersom de mener at dersom vi kun fokuserer på hva som er fellesskapets beste, vil det som er bra for egen livssituasjon nedprioriteres (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 36-37).

## Deltakerdemokratiet sitt syn på medborgerskapet

På læreplanen i samfunnsfag står det at elevene skal utvikle: «... kunnskaper og ferdigheter for å kunne skape og delta i demokratiske prosesser» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4).

Dette er viktige elementer innenfor et deltakerorientert syn på demokratiet.

Deltakerdemokratiet handler om enkeltmenneskers mulighet til å kunne påvirke beslutninger som angår seg selv. I skolen kan det handle om at elever kan være med i beslutninger som angår dem. Hvor stor innflytelse har elever på beslutninger som tas på skolen? (Lenz, 2020, s. 29). Deltakerdemokratiet ser på rettighetene til medborgerne i samfunnet som viktig for at mennesker i samfunnet skal kjenne på en positivitet til å kunne delta i samfunnsmessige prosesser i samfunnet (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 37). Deltakerdemokratiet ser på deltakelse som en viktig faktor for å kunne danne fremtidige medborgere (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 37).

### 2.2.3 Deliberativt demokrati

Ordet deliberasjon oversettes gjerne til samtale eller dialog og er årsaken til at Solhaug & Børhaug (2012) gjerne omtaler dette synet på demokrati som dialogdemokratiet (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 38). Det deliberative synet på demokrati har røtter tilbake til det antikke Hellas, hvor mennesker løste spørsmål basert på felles interesse og hva som var det beste for fellesskapet (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 38). Den amerikanske filosofen John Dewey har videreført ideen om det deliberative demokratiet ettersom han påstår at ethvert sosialt felleskap har noen felles interesser og at innenfor slike felleskap, så foregår det kommunikasjon og samspill mellom medlemmene (Dewey, 1938, sitert i Solhaug & Børhaug, 2012, s. 38). I sin egen bok *Democracy and Education* (1916), kommer han med følgende påstand om demokratiet: “A democracy is more than a form of government; it is primarily a mode of associated living, of conjoint communicated experience” (Dewey, 1916, s. 45). Dewey (1916) mener at demokratiet er mye mer enn bare en styreform. Han mener at demokrati også handler om å leve sammen, kommunisere og samhandle sammen i et felleskap.

Den tyske filosofen Jürgen Habermas (1984) har også videreført det deliberative perspektivet i sin modell for et deliberativt demokrati, hvor han har inkludert både liberale og republikanske ideer om demokratiet (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 39). Han viderefører den

liberale tanken om at konkurranse mellom ulike politiske synspunkter skal skje gjennom deliberasjon, samtidig som han innfører en diskursetikk som skal sørge for at de sterkeste argumentene vinner (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 39). Diskursetikken, som vi i Norge gjerne omtaler som samtaleetikk, handler om at deliberasjonen mellom de ulike politiske partene skal forholde seg til tre etiske krav (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 39). Diskursetikkens krav er at: alle som deltar i samtalen skal snakke sant, at man er oppriktig i det man sier, i form av at man taler sant og ikke holder noe skjult, i tillegg til at det man sier skal være riktig i forhold til konteksten som diskuteres (Habermas, 1984, s. 99). Han forteller videre at dersom mennesker i en dialog forholder seg til disse tre kravene innafor samtaleetikken, er det deliberasjon (Habermas, 1984, sitert i Solhaug & Børhaug, 2012, s. 39). Habermas (1984) ser på demokratiet som en plass hvor konkurranse mellom ulike politiske synspunkter skal ta plass og samtaleetikken tre krav skal avgjøre hvilket argument som er «*det bedre argument*», slik at man tar en rettferdig beslutning (Habermas, 1984, sitert i Solhaug & Børhaug, 2012, s. 39).

En velkjent kritikk på det deliberative synet på demokrati er at et demokrati hvor dialog og evnen til å argumentere står sterkt, egner de som er sterke verbalt bedre enn de mennesker som gjerne ikke er like verbalt sterke (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 39). En annen kritikk kan være at målet med deliberasjon ikke nødvendigvis alltid handler om å komme til enighet. Mer et mål om å kunne diskutere ulike synspunkter, hvor formålet heller er rettet mot å få et bredere spekter rundt en sak, enn at det må føre til en beslutning (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 39).

### **Det deliberative demokratiet sitt syn på medborgerskapet**

På læreplanen i samfunnsfag under det tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap* blir det nevnt følgende: «Gjennom arbeid med samfunnsfag skal elevene tenke kritisk, ta ulike perspektiv, håndtere meningsbrytninger og vise aktivt medborgerskap» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Dette er viktige elementer som et deliberativt syn vektlegger innenfor demokratiet. Evnen til å kunne diskutere ulike meninger/synspunkter og sammen bli enige om hvilket argument som er best, slik at man kan ta en rettferdig avgjørelse i tråd med samtaleetikksens krav, er noe som står sentralt innenfor et deliberativt syn på medborgerskapet (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 41).

### 2.3 Skolens samfunnsmandat

Som jeg har nevnt innledningsvis i prosjektet, så har skolen blitt tilgitt et samfunnsmandat, som med andre ord vil si at skolen har fått et oppdrag fra samfunnet (departementet).

Demokrati og medborgerskap er selve kjernen i skolens samfunnsmandat (Nilsen, 2022, s. 12). Dette oppdraget innebærer at elever skal tilegne seg ferdigheter, kunnskaper og holdninger som gjenspeiler det demokratiet man lever i, slik at de selv har mulighet til å delta og påvirke samfunnet (Berge & Stray, 2012, s. 17). Mandatet innebærer også at skoleopplæringen skal fremme demokratiet og dette blir sett på som sentral i utviklingen av aktive medborgere: «Skolen skal bidra til at elevene får demokratiforståelse og blir aktive samfunnsborgere ...» (Meld. St. 21, (2016-2017), s. 15). For å kunne få en større forståelse for demokratiet, er det viktig at elever introduseres for demokratiske verdier og holdninger som ytrings- og valgfrihet, samt ønske om like rettigheter for alle (Meld. St. 21, (2016-2017), s. 15). Den legger heller ikke skjul på at utviklingen av grunnleggende ferdigheter er sentralt for elevers fremtidige deltakelse i demokratiske praksiser (Meld. St. 21, (2016-2017), s. 23). Formålet med at skolen har blitt tilgitt et samfunnsmandat, er at samfunnet ønsker å sikre at fremtidige borgere tilegner seg demokratiske verdier, ferdigheter og kompetanser som gjør dem i stand til å videreutvikle demokratiet vi lever i.

Iversen (2014) ser på skolen som en god øvingsarena for å forberede elevene til samfunnet (Iversen, 2014, s.16). Elever blir kastet inn i et fellesskap hvor de er nødt til å fungere selv om de gjerne har sine uenigheter, Han omtaler et slikt fellesskap for et uenighetsfellesskap (Iversen, 2014, s. 16). Han ser på skolen som en viktig arena hvor elevene kan ytre egne meninger uten at det vil gi dem de samme konsekvensene som det kunne ha gjort utenfor klasserommets vegger. Derfor blir skolen sett på som en sentral plass hvor elever kan trenes opp i ferdigheter som er sentrale å utvikle for å kunne delta i samfunnet (Iversen, 2014, s. 16).

Demokratiopplæringen i skolen må inkludere det vi gjerne omtaler som opplæring om, for og gjennom demokrati (NOU 2011: 20, s.22).

### 2.3.1 Opplæring om, for og gjennom demokrati

Stray (2011) skiller mellom tre ulike opplæringsstrategier for opplæringen til demokratisk medborgerskap i skolen (Stray, 2011, s. 107). Den første delen, som vi kaller for opplæring om demokratiet, handler om at elevene i skolen skal bli kjent med det politiske systemet i Norge og verden slik at de er innforstått med hvordan det politiske systemet fungerer (Lorentzen & Røthing, 2017, s. 120). Lorentzen & Røthing (2017) påpeker at hensikten med opplæring om demokrati er å få informerte borgere som har kunnskap om hvordan det politiske systemet fungerer. Det handler om at elevene skal bli informerte om sine rettigheter og forpliktelser i samfunnet, slik at de vet hvordan de kan være med å bidra. Det handler også om at elevene skal lære om demokratiets historie, slik at de lettere forstå det samfunnet vi lever i (Stray, 2011, s. 107-108).

Opplæring for demokrati eller education for democracy som Biesta (2006) omtaler det som, handler om å forberede elevene til å delta i demokratiet i fremtiden (Biesta, 2006, s. 123). Det handler om at elever skal trenes opp i demokratiske ferdigheter. Evnen til å deliberere er noe Biesta (2006) påpeker som sentral innenfor opplæring for demokrati. Det handler om at elever skal trenes opp i demokratiske ferdigheter som det å diskutere sammen i et uenighetsfelleskap. Det handler om at man uttrykke egne synspunkter og lytter til andre sine synspunkter og sammen finner frem til en felles løsning. Her er ønske at elevene skal lære seg evnen til å håndtere uenigheter og respektere at man er forskjellige (Biesta, 2006, s. 123). Han trekker også frem at opplæring for demokrati også handler om at vi skal lære elevene til å verdsette demokrati, slik at elever kan få en positiv holdning og tro på demokratiet (Biesta, 2006, s. 123). Lorentzen & Røthing (2017) påpeker at kritisk tenking er et sentralt element innenfor opplæring for demokrati (Lorentzen & Røthing, 2017, s. 123). Stray (2011) ser på opplæring for demokrati som den aktive dimensjonen, hvor hensikten er å utvikle kunnskaper innenfor kritisk tenking og kommunikasjon (Stray, 2011, s. 108).

Opplæring gjennom demokrati handler om at elever skal delta gjennom demokratisk deltakelse (Biesta, 2006, s. 125). Dette punktet handler om at man skal praktisere den demokratiske deltakelsen i skolen. Innenfor denne dimensjonen av demokratiopplæring er formålet at elevene skal introduseres for ulike demokratiske prosesser gjennom reell

deltakelse (Stray, 2011. s. 109). Eksempler her kan være at elever skriver leserbrev til aviser, brev til kommunen eller praktiserer falske valg (Stray, 2011, s. 109).

## 2.4 Medborgerskapet i samfunnsfag

På læreplanen i samfunnsfag står det hvordan faget skal bidra til å danne elever som kan delta i det demokratiske samfunnet vi lever i. Ser vi på læreplanen i samfunnsfaget, så ser man at begrepet «medborgerskap» og «medborgere» blir nevnt ved flere anledninger. Men hva innebærer det å være en medborger i et demokratisk samfunn? Og hvilken type medborger er det ønskelig at elever dannes til i skolen? O'Shea (2003) definerer medborger innenfor demokratisk medborgerskap slik: «a person co-existing in a society» (O'Shea, 2003, s. 8). Hun definerer en medborger innenfor demokratisk medborgerskap som en person som eksisterer i samfunnet sammen med andre mennesker.

### 2.4.1 Hva sier læreplanen i samfunnsfag om medborgerskap?

Dersom vi ser på første setning i læreplanen på samfunnsfag under *fagrelevans og sentrale verdier*, blir vi introdusert for begrepet *medborger*: «Samfunnsfaget er et sentralt fag for at elevene skal bli deltakende, engasjerte og kritisk tenkende medborgere»

(Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). I denne setningen kommer det frem at samfunnsfaget skal være et sentralt for å danne deltakende medborgere, samt engasjerte- og kritisk tenkende medborgere. Dersom vi fortsetter videre nedover på læreplanen under samme kapittel, så kommer begrepet til syne enda en gang, bare at vi her blir introdusert for et nytt type medborgerskap: «Gjennom samfunnsfaglige tenkemåter og metoder skal elevene utvikle et aktivt medborgerskap bygd på kjennskap om demokrati, miljø, menneskerettigheter, likestilling og verdien av mangfold» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Her brukes begrepet *aktivt medborgerskap* og elever i skolen skal utvikle et aktivt medborgerskap ved å blant annet ha kjennskap til demokratiet (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2).

Aktivt medborgerskap blir videre nevnt under det tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap* og blir omtalt slikt: «Gjennom arbeid med samfunnsfag skal elevene tenke kritisk, ta ulike perspektiv, håndtere meningsbrytninger og vise aktivt medborgerskap» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). På læreplanen i samfunnsfag under grunnleggende ferdigheter, blir det også nevnt et annet type medborgerskap som samfunnsfaget skal bidra



med å utvikle. Under digitale ferdigheter blir det nevnt at: «Samfunnsfaget har et særlig ansvar for at elevene utvikler et digitalt medborgerskap» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5). Dette handler om at elevene skal ha kjennskap til hvordan digitale verktøy fungerer, i tillegg til å utvikle evnen til å forstå digital kildekritikk. Så hva sier teori at et aktivt medborgerskap i skolen skal innebære?

#### 2.4.2 Aktivt medborgerskap i skolen

Som vi ser på læreplanen i samfunnsfag, så skal samfunnsfaget bidra til å elevene utvikler et aktivt medborgerskap. Men hva innebærer det? En aktiv deltaker i et demokratisk samfunn er det vi kaller for å være en medborger. For å være en medborger, er man nødt til å ha utarbeidet seg evnen til å ytre seg både skriftlig og muntlig, i tillegg til at en er nødt til å følge de normer og regler som er forventet i samfunnet. Disse kriteriene er grunnleggende for at en medborger skal kunne delta aktivt i et demokratisk samfunn (Berge & Stray, 2012, s. 10). For å kunne utvikle et aktivt medborgerskap i det samfunnet vi lever i, er det helt nødvendig at borgere gis kunnskaper, ferdigheter og kompetanser som trengs for å være en aktiv deltaker i et demokratisk samfunn (O'Shea, 2003, s. 28). Solhaug (2003) definerer et aktivt medborgerskap som det å: «... forholde seg til og påvirke autoritetsstrukturene i samfunnet gjennom en aktiv deltakelse» (Solhaug, 2003, s. 45). Aktivt medborgerskap blir i en slik definisjon forklart som at vi mennesker kan påvirke samfunnet gjennom en aktiv deltakelse. Stray (2011) definerer også en aktiv medborger som et politisk ideal man ønsker å etterstrebe i samfunnet: «Den aktive medborger er et politisk ideal, og individet oppfordres til aktivt å delta i politiske prosesser og i samfunnslivet» (Stray, 2011, s. 56). Det finnes flere metoder i skolen hvor elever kan praktisere demokratiske prosesser. Eksempler på det å være aktiv deltagende politisk kan være det å: «boikotte et produkt, diskutere en aktuell sak, stemme ved valg og dele eller kommentere en sak i sosiale medier» (Mathé, 2021, s. 196). Ved å praktisere demokratiske prosesser i skolen, kan elevene få en større forståelse for hvordan demokratiet fungerer.

Dette er også noe læreplanen i samfunnsfag ser på som sentralt for å kunne danne aktive demokratiske medborgere i skolen. Samfunnsfaget har fem kjerneelementer: undring og utforskning, samfunnskritisk tenking og sammenhenger, demokratiforståelse og deltakelse, bærekraftig samfunn og identitetsutvikling og fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.

2-3). Kjerneelementene i samfunnsfag skal på en måte være kjernen i hva opplæringen av faget skal gi elevene av kompetanse. Et av kjerneelementene er *demokratiforståelse og deltakelse*. En viktig del av dette kjerneelementet er at elevene i samfunnsfaget skal få erfare demokrati i praksis: «Elevene skal få erfaring med demokrati i praksis for å kunne påvirke og medvirke til samfunnsutforming» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Dette handler om at elever i samfunnsfaget skal introduseres for demokratiske praksiser i skolen gjennom deltakelse, slik at de kan øve seg på hvordan de kan ta del og påvirke samfunnet etter endt skolegang.

#### 2.4.3 Demokratisk medborgerskap i skolen

Demokratisk medborgerskap er en norsk oversettelse som kommer fra det engelske ordet *democratic citizenship*. Citizen er direkte oversatt til borger, men omtales også som stats- og samfunnsborger, samt medborger, mens *citizenship* er det vi kaller for medborgerskap. Demokratisk medborgerskap er noe elevene kan lære, erfare og praktisere i løpet av tiden på skolen (Stray, 2011, s. 14). Council of Europe (CoE) som vi i Norge kaller for Europarådet, er en ledende organisasjon som er til for å beskytte menneskerettigheter, demokratiet og rettsstaten. Denne organisasjonen definerer demokratisk medborgerskap slik:

«Education for democratic citizenship» means education, training, awareness-raising, information, practices and activities which aim, by equipping learners with knowledge, skills and understanding and developing their attitudes and behaviour, to empower them to exercise and defend their democratic rights and responsibilities in society, to value diversity and to play an active part in the democratic life, with a view to the promotion and protection of democracy and the rule of law» (Council of Europe, 2010).

Demokratisk medborgerskap handler om å danne elevene, gi dem opplæring i demokratiet og tilegne dem kunnskaper, holdninger og ferdigheter som kan gjøre dem i stand til å påvirke samfunnet etter endt skolegang. De ser på skolen som en viktig institusjon for å utstyre elevene med det som trengs for å sikre at fremtidige elever kan være aktive medborgere og sikre at demokratiet går i riktig retning. Madsen & Biseth (2014) vurderer en demokratisk medborger til en som både skal ha rettigheter og muligheter til å gjøre noe med sitt eget liv, samtidig som personen har ansvar og forpliktelser til å delta i og å ta vare på fellesskapet (Madsen & Biseth, 2014, s.16)

#### 2.4.4 Kritisk tenkende medborger

Noen som informantene påpeker som sentralt for at elever skal bli aktive demokratiske medborgere i skolen, er at de er nødt til å lære seg evnen til å tenke kritisk. Som vi nevnte tidligere i kapitlet, så står det på læreplanen i samfunnsfag at faget er sentralt for at elever skal bli «... deltakende, engasjerte og kritisk tenkende medborgere (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Samfunnskritisk tenking er også et av fem kjerneelement i faget hvor målet er at elevene skal kunne se sammenhenger og blant annet vurdere ulike hendelser fra ulike perspektiver og reflektere hvorfor mennesker gjør som de gjør (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2-3). Samfunnsfaget skal altså bidra til at elever blir kritisk tenkende. Ferrer et al (2019) påpeker at samfunnsfaget spiller en sentral del i opplæringen av kritisk tenkning ettersom det er det faget hvor elevene skal lære å se og forstå den verdenen de lever i. I samfunnsfag så handler kritisk tenking om hvilke ferdigheter, kunnskaper og holdninger som kreves for å være en aktiv medborger i samfunnet (Ferrer et al., 2019, s. 15).

Hestnes (2022) har skrevet boken: *Fra abonnent til skribent: kildekritikk og kritisk tenkning i en digital mediehverdag*, hvor han blant annet snakker om kritisk tenkning og hvorfor det er viktig i møte med en digitalisert verden hvor sosiale medier flourer. Hestnes (2022) trekker frem *fake news* og feilinformasjon som problemer som en konsekvens av økt digitalisering. På internett finner man all informasjon og derfor er man nødt til å skille ut hva som er *fake news* eller desinformasjon og hva vi kan stole på (Hestnes, 2022, s. 17). Frønes & Weyergang (2020) påpeker at vi ikke bare kan spørre elevene om: «Kan vi stole på denne informasjonen?», vi er nødt til å gi elevene verktøy slik at de vet hvilke type strategier og spørsmål de kan stille seg selv for å ta slike vurderinger (Frønes & Weyergang, 2020, s. 169).

Roe, Ryen & Weyergang (2018) har skrevet en bok: «God leseopplæring med nasjonale prøver» hvor de ser på leseforståelsen til elever i norsk skole. Disse forskerne påpeker at det kreves kompetanse innenfor kritisk lesning for at elever skal kunne vurdere om en kilde er til å stole på eller ikke. De trekker frem viktigheten med å vurdere kilder opp mot hverandre og vurdere ny informasjon opp imot det vi allerede vet fra før som sentralt for å kunne lese kritisk (Roe, Ryen & Weyergang, 2018, s. 117). De trekker også frem at en sentral kompetanse innenfor kritisk lesing er å stille gode spørsmål som er relevante til det man leser og at man er innforstått med at det man leser, kan bryte med det vi gjerne kjenner til fra før

eller forventet å lese (Roe, Ryen & Weyergang, 2018, s. 118). De benyttet seg også av begrepet «kritisk literacy» og forklarer det slik med at tanken til: «... enhver tekst er konstruert ut fra én forfatters perspektiv, og slik presenterer kun én versjon av virkeligheten» (Roe, Ryen & Weyergang, 2018, s. 118). Dette handler om at man er nødt til å lese tekster fra forfatterens perspektiv og videre vurderes tekstens gyldighet.

Roe, Ryen & Weyergang (2018) påpeker også at læreren spiller en viktig rolle for elevers evne til kritisk tenking i leseopplæringen. De forteller at ettersom kritisk lesing handler om å stille spørsmål til det man leser, kan lærerens spørsmål i forkant av lesingen hjelpe til i hvordan elevene leser ulike tekster. Ved at lærere også varierer spørsmålene som stilles til elevene før de skal lese tekster, vil dette føre til at elever i enda større grad kan utarbeide strategier som de kan bruke i møte med nye tekster og på denne måten øke leseforståelsen (Roe, 2012, s. 94, sitert i Roe, Ryen & Weyergang, 2018, s. 120).

#### 2.4.5 Digitalt medborgerskap

Som nevnt har også samfunnsfaget et viktig ansvar for at elever skal utvikle et digitalt medborgerskap i skolen: «Samfunnsfaget har et særlig ansvar for at elevene utvikler et digitalt medborgerskap» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5). Et slikt medborgerskap handler om at elevene skal ha kjennskap til hvordan digitale verktøy fungerer, i tillegg til å utvikle evnen til å forstå digital kildekritikk. Digitalt medborgerskap har fått et større fokus i skolen som et resultat av at internett og digital teknologi stadig får en større innflytelse på mennesker i samfunnet og flere mennesker benytter seg av internettet som sin primære informasjonskilde (Nilsen, 2022, s. 135). Digitalt medborgerskap blir i dagens samfunn sett på som en sentral del for deltakelse ettersom barn og unge kan engasjere seg politisk gjennom sosiale medier (Nilsen, 2022, s. 137). Digital kompetanse innenfor et digitalt medborgerskap handler om å ha digitale ferdigheter, samt digital dømmekraft (Bergsjø et al., 2020, sitert i Nilsen, 2022, s. 137). Et digitalisert informasjonssamfunn, øker kravet til kildekritikk.

Internett er en stor arena for demokratiet ettersom enhver person som er på sosiale medier har blitt tilgitt en stemme som de kan bruke offentlig (Nilsen, 2022, s. 138). Økt digitalisering har også ført til at mennesker i enda større grad blir eksponert for desinformasjon, fake news, ekkokammer og algoritmer og dette er med på å sette demokratiet under press (Nilsen, 2022,

s. 139-140). Algoritmer blir også brukt til politisk påvirkning og Nilsen (2022) benytter seg av ordet *digital manipulasjon* for å beskrive fenomenet (Nilsen, 2022, s. 144-145). Det å være myndig i et digitalisert samfunn handler om å beherske internett og ikke la digitale medier herske over deg (Nilsen, 2022, s. 146).

## 2.5 Medborgerskapsidealer

Det finnes ulike syn på hvordan en aktiv demokratisk medborger skal være og hva et slikt medborgerskap skal innebære. Begrepet idealtyper er et samfunnsvitenskapelig begrep som vi gjerne knytter til sosiologen Max Weber. Weber beskriver idealtyper som *analytiske konstruksjoner* som i hovedsak har i oppgave å formidle hovedtrekk ved ulike fenomen (Sætra & Stray, 2019, s. 21). I denne oppgaven brukes idealtyper som det Sætra & Stray (2019) beskriver som et *analytisk* redskap, hvor jeg benytter meg av idealtyper for å lettere kunne identifisere og forklare ulike mønstre i det empiriske materialet (Sætra & Stray, 2019, s. 21). I dette delkapittelet skal jeg presentere ulike idealtyper innenfor medborgerskapet i skolen, altså om hva slags medborgere vi utdanner i skolen.

2.5.1 Sætra & Stray (2019) sine tre idealtyper av hvilken medborger vi ønsker å danne i skolen  
Sætra & Stray (2019) har skrevet en forskningsartikkel hvor de benytter seg av tre idealtyper for å lettere forstå hva et demokratisk medborgerskap innebærer og hvilken type medborger lærere har som mål å utdanne: politisk informert medborgerskap, rasjonelt autonomt medborgerskap og sosialt intelligent medborgerskap (Sætra & Stray, 2019, s. 19).

### **Politisk informert medborgerskap**

Et politisk informert medborgerskap innebærer i en samfunnsfaglig kontekst at en har kunnskap om de ulike partiene som eksisterer i samfunnet og at man kan ta et informert valg ut ifra hva man anser som viktig for samfunnet. Ikke bare står valget sentralt innenfor et politisk informert medborgerskap, også kunnskap om det politiske systemet i Norge og alt som kreves for å bli en informert velger er viktig (Sætra & Stray, 2019, s. 21-22). Det å lære om de ulike partiene i skolen og samtidig holde seg oppdatert på nyhetene, er noe Børhaug (2007) trekker frem som sentralt for å holde seg politisk informert (Børhaug, 2007, s. 96).

### **Rasjonelt autonomt medborgerskap**

Den andre idealtypen som lærer har som mål å utdanne er et: Rasjonelt autonomt medborgerskap. Dette handler om at elever er nødt til å kunne ta rasjonelle autonome valg, for å kunne utvikle et demokratisk medborgerskap (Sætra & Stray, 2019, s. 24). Denne typen medborgerskap handler om å få en forståelse for hvilken type medborger samfunnet trenger ikke bare nå, men i fremtiden. Dette handler om at elevene selv skal kunne bruke egen intelligens, uten at de trengs å ledes av noen andre (Sætra & Stray, 2019, s. 24). Sett fra demokratiopplæringen i skolen, så handler et slikt type medborgerskap om å: «... forberede elevene til hvordan de kan bli gode demokratiske medborgere i fremtiden» (Sætra & Stray, 2019, s. 22). Sætra & Stray (2019) ser dermed på skolen som et redskap for demokratiet, hvor elevene er nødt til å lære de ferdigheter, holdninger og kunnskaper som er nødvendig for å kunne ta rasjonelle og autonome valg i et demokratisk samfunn (Sætra & Stray, 2019, s. 22). De refererer også til Biesta (2006) som beskriver at et rasjonelt autonomt medborgerskap ikke bare handler om det å ha kunnskap om demokratiet, men at det også handler om å utdannes for å kunne ta del i demokratiet (Biesta, 2006, s. 127, sitert i Sætra & Stray, 2019, s. 22). Denne type medborgerskap handler mye om opplæring for demokrati ettersom viktigheten her er å utstyre elever med det som trengs av ferdigheter, holdninger og kunnskaper for å kunne ta del i et demokratisk samfunn og her blir kritisk tenkning nevnt som et eksempel på hva som er viktig for elevene å lære (Biesta, 2006, s. 127, sitert i Sætra & Stray, 2019, s. 22).

### **Sosialt intelligent medborgerskap**

Den tredje og siste idealtypen av medborgerskap som Sætra & Stray (2019) trekker frem som lærerne har som mål å utdanne i skolen er: Sosialt intelligent medborgerskap. Denne typen medborgerskap handler om at mennesker utvikler et demokratisk medborgerskap gjennom å utvikle sin sosiale intelligens og dette gjøres i samspill med andre. Utdanning til sosialt intelligent medborgerskap dreier seg derfor nødvendigvis om utdanning for demokrati – gjennom demokrati» (Biesta, 2006, s. 132, sitert i Sætra & Stray, 2019, s. 23-24). Man kan ikke bare utdannes til et rasjonelt autonomt medborgerskap hvor målet er å danne demokratiske medborgere i fremtiden. Det krever også en viss sosial intelligens og det er viktig at elever i skolen får muligheten til å erfare og praktisere hvordan demokratiet fungerer her og nå, slik at elever forstår hva det er de må jobbe for. Demokratiet blir ifølge Sætra & Stray (2019) sett på som et forbilde for skolen, ettersom dette er noe skolen ønsker å

gjenspeile seg i (Sætra & Stray, 2019, s. 24).

2.5.2 Westheimer & Kahne (2004) sine tre ulike forestillinger på hva slags medborger  
Westheimer & Kahne (2004) har skrevet en forskningsartikkel: «*What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy*» som ble publisert i 2004. Westheimer & Kahne (2004) ønsker med denne forskningsartikkelen å vise at valgene vi gjør for våre medborgere, påvirker hvordan våre medborgere blir. De presenterer tre ulike forestillinger om hvilke type medborgere skolen ønsker å danne og hva som trengs for å videreføre demokratiet vi lever i. De tre forestillingene kom til ved at de fant tre ulike felles visjoner når lærerne svarte på spørsmål rundt hva slags borger som trengs i et demokratisk samfunn (Westheimer & Kahne, 2004, s. 3). Disse tre er: den personlig ansvarlige medborgeren, den deltakende medborgeren og den rettferdighetsorienterte medborgeren (Westheimer & Kahne, 2004, s. 3).

### **Den personlige ansvarlige medborgeren**

Den personlig ansvarlige medborgeren er en som bidrar i sitt lokale samfunn ved for eksempel å gi blod, plukke søppel, følge lovene som er satt og prøver å unngå å havne i gjeld (Westheimer & Kahne, 2004, s. 3). Det handler om at man skal hjelpe de som trenger litt ekstra hjelp i samfunnet og at dette skal skje på ren frivillighet (Westheimer & Kahne, 2004, s. 3). Verdier som å behandle andre mennesker med respekt, den gyldne regel og det å bruke manerer er sentralt innenfor den personlige ansvarlige medborgeren (Westheimer & Kahne, 2004, s. 3).

### **Den deltagende medborgeren**

Den deltagende medborgeren handler om at man aktivt skal ta del i samfunnet både på et lokalt, statlig og nasjonalt nivå. Det handler om at elevene skal lære seg viktigheten med å engasjere seg og delta på felles dugnader i samfunnet (Westheimer & Kahne, 2004, s. 4). Et eksempel på den deltagende medborger er en som for eksempel er med på organiseringen av innsamling av penger til hjemløse.

## **Den rettferdighetsorienterte medborgeren**

Den siste forestillingen om hva en ideal medborger skal være, er den rettferdighetsorienterte medborgeren. Denne medborgeren bør kunne ha en forståelse ovenfor hvordan sosiale, økonomiske og politiske faktorer påvirker samfunnet vårt (Westheimer & Kahne, 2004, s. 4). En viktig faktor her er å hele tiden arbeide for sosial rettferdighet og tenke over hvilke urettferdigheter som finnes i samfunnet. Denne type medborger er gjerne mindre opptatt av veldedighet og frivillighet. Fokuset hos den rettferdighetsorienterte medborger er mer på å kartlegge strukturelle problemer i samfunnet og utarbeide tanker og idéer om hvordan en kan jobbe for en endring. Innenfor er slikt medborgerskap står diskusjon sentralt og det er viktig at elever lærer seg hvordan de skal diskutere sammen med mennesker som har ulike meninger og synspunkter (Westheimer & Kahne, 2004, s. 4-5).

### 2.5.3 NOVA sine tre dimensjoner av medborgerskap

Huang et al (2017) presenterte i en delrapport resultatene fra ICCS-undersøkelsen fra 2016. I ICCS-undersøkelsen fikk 6271 norske elever på 9. trinn, spørsmål om hva som kjennetegner en god medborger. De ble introdusert for 17 ulike handlinger/aktiviteter hvor hver elev skulle avgjøre i hvilken grad de opplevde denne handlingen/aktiviteten som viktig innenfor det å være en god medborger. NOVA fordelte disse 17 handlingene/aktivitetene innenfor tre ulike dimensjoner av medborgerskap: Konvensjonelt medborgerskap, aksjonsorientert medborgerskap og personlig ansvarlig medborgerskap (Huang, et al., 2017, s. 98). NOVA sine tre typer medborgerskap ble lagt til etter analysen, som et resultat av at deres medborgerskapsidealene samsvarte bra med informantenes beskrivelse på hva et aktivt demokratisk medborgerskap i skolen skulle innebære.

### **Konvensjonelt medborgerskap**

Et konvensjonelt medborgerskap er et helt tradisjonelt og vanlig statsborgerskap som en helt vanlig person i Norge vil utvikle dersom vedkommende følger vanlige prosedyrer og krav som er forventet av en norsk statsborger. Eksempler på ting som inngår i et konvensjonelt medborgerskap er det å delta i politiske prosesser som å stemme ved valg, vise respekt for medlemmer av regjeringen, å lære om landets historie, følge med på politiske spørsmål i aviser, radio, tv eller internett, samt delta i politiske diskusjoner og være med i politiske partier (Huang, et al., 2017, s. 99).



### **Aksjonsorientert medborgerskap**

En god medborger innenfor et aksjonsorientert medborgerskap utfører handlinger som frivillig innsats i lokalsamfunn, hjelpe utsatte grupper i samfunnet, hindre miljøkatastrofer og deltakelse i protester mot lover som er urettferdige i samfunnet (Huang, et al., 2017, s. 100).

En aksjonsorientert medborger er aktiv og arbeider for at mennesker skal ha det bra i samfunnet.

### **Personlig ansvarlig medborgerskap**

En personlig ansvar medborger er en person i samfunnet som tar personlig ansvar. Viktige handlinger innafor et slikt medborgerskap er å: *«respektare andres rett til å ha egne meninger, å sikre sin egen familie økonomisk, å alltid følge loven, å arbeide hardt, å hjelpe de som har det verre enn seg selv, å gjøre en innsats for å redde naturen, og arbeide aktivt for å hjelpe mennesker i fattige land»* (Huang, et al., 2017, s. 102).

## 3 Metode

I metodekapittelet vil jeg beskrive og forklare hvordan jeg har gjennomført min studie. Jeg har benyttet meg av en kvalitativ forskningsmetode som involverer å gjennomføre semi-strukturerte intervjuer av lærere til innsamling av data. Jeg vil starte kapittelet med å gi en begrunnelse for hvorfor jeg valgte en kvalitativ tilnærming til prosjektet, etterfulgt av en forklaring på hvorfor jeg valgte å benytte meg av semi-strukturerte intervjuer som metode for datainnsamling. Videre vil jeg gi en begrunnelse for hvordan jeg har valgt informanter til min studie, før jeg videre skal forklare framgangsmåten for transkriberingen og analysen. Til slutt vil jeg presentere forskningens troverdighet knyttet til validitet og reliabilitet, før jeg avslutter kapittelet med å belyse de etiske vurderingene som er blitt gjort i forskningen.

### 3.1 Kvalitativ metode og valg av intervju

Basert på valgt problemstilling har jeg valgt å benytte meg av en kvalitativ forskningsmetode. Innen forskning skiller det vanligvis mellom to typer metodetilnærminger for innsamling av empiri: kvantitative og kvalitative metoder. Thagaard (2013) beskriver disse to tilnærmingene på følgende måte: "Kvalitative metoder søker å gå i dybden, og vektlegger betydning, mens kvantitative metoder vektlegger utbredelse og antall" (Thagaard, 2013, s. 17). Formålet med den valgte problemstillingen er å undersøke lærernes tanker og perspektiver på hva som skal vektlegges i demokratiopplæringen i samfunnsfag for at elever skal kunne utvikle et aktivt demokratisk medborgerskap i skolen. For å oppnå dette må vi gå i dybden og benytte en metode som lar oss forstå informantenes tanker og erfaringer. En kvalitativ forskningsmetode er derfor mest hensiktsmessig, siden formålet med masterprosjektet er å undersøke lærernes opplevelser og forståelser (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95).

### 3.2 Datainnsamlingsprosessen

I dette delkapittelet vil fokusere på prosessen med datainnsamlingen. Jeg vil begynne med å beskrive hvorfor jeg valgte å benytte meg av semi-strukturerte intervju, før jeg etterpå skal beskrive hvordan utvalget ble til. Før jeg startet med intervjuene, gjennomførte jeg et pilotintervju. Dette var nødvendig for å teste både intervjuguiden og min rolle som forsker. Pilotintervjuet hjalp meg med å fjerne dårlig formulerte spørsmål, legge til nye spørsmål som respondenten i pilotintervjuet opplevde som relevante for min forskning, og ga meg også

verdifull erfaring med hvordan et intervju fungerte i praksis (Gleiss & Sæther, 2021, s. 95).

### 3.2.1 Semi-strukturert intervju

For å innhente empiri til prosjektet, ble det mest hensiktsmessig å benytte seg av en kvalitativ tilnærming i form av intervjuer. Intervjuer var hensiktsmessig å bruke da den gir mer detaljerte og omfattende svar og kunnskap om lærerens oppfatninger om dette temaet, enn hva en kvantitativ tilnærming ville gitt. Jeg ønsker å forstå lærernes tanker, erfaringer og opplevelser på dette temaet, og intervjuer gir meg muligheten til å få innsikt i «... personers erfaringer, tanker og følelser (Thaagard, 2018, s. 89).

I mitt forskningsprosjekt benyttet jeg meg av semi-strukturerte intervju. Under intervjuene stilte jeg åpne spørsmål og var ikke fullt så opptatt av hvordan rekkefølgen på spørsmålene ble stilt. Grunnen til at jeg benyttet meg av semi-strukturerte intervjuer er fordi jeg ønsker å være åpen for at informantene skal ha mulighet til å introdusere meg for temaer som jeg selv ikke har inkludert i intervjuguiden. Dette vil gi meg som forsker en større forståelse for det temaet som forskes på (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). En fordel med å benytte seg av semi-strukturerte intervjuer i stedet for strukturerte intervjuer, er at jeg som forsker kan stille spørsmål underveis dersom jeg trenger oppklaring rundt ett av svarene fra informanten. Dette gir meg en helhetlig forståelse av hva lærerne tenker og føler om emnet jeg forsker på. Postholm & Jacobsen (2018) benytter seg av ordene «kontinuerlig analyse» når de beskriver hvordan intervjuprosessen i et semi-strukturert intervju foregår (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Med kontinuerlig analyse mener de at man under semi-strukturerte intervju alltid må være forberedt på å stille oppfølgingsspørsmål og gjerne justere og tilpasse intervjuguiden ut ifra hvordan intervjuprosessen utspiller seg.

I forkant av intervjuene sendte jeg intervjuguiden til informantene mine slik at de kunne få en oversikt over hvilke tema og spørsmål vi skulle igjennom i intervjusekvensen. Dette var et bevisst valg ettersom noen av spørsmålene krevde at de hadde satt seg litt inn i læreplanen for og deretter reflektere rundt spørsmålet som ble stilt. Jeg erfarte underveis i intervjuene at noen av spørsmålene var litt dårlig formulert og ikke alle like relevante som jeg gjerne hadde tenkt i forkant. Dette resulterte i at noen av spørsmålene ble fjernet underveis, mellom de ulike intervjuene eller i etterkant, når alle intervjuene var gjennomført. Å ha en intervjuguide var

nyttig fordi det gjorde det mulig for meg å huske og stille relevante spørsmål til mitt forskningsprosjekt. Samtidig ga det meg også en trygghet i tilfelle jeg ble introdusert for andre interessante funn under intervjuene, slik at jeg kunne stille oppfølgingsspørsmål.

Jeg opplevde det som utfordrende å utvikle en intervjuguide som skulle dekke de viktigste aspektene av min problemstilling. Som et resultat av dette stilte jeg åpne spørsmålene i intervjuguiden, som ikke var for direkte. Gleiss & Sæther (2021) trekker frem at noe av det viktigste innenfor utarbeidingen av spørsmål til intervjuguide, er å ikke stille spørsmål som lukker forskningsdeltakers evne/mulighet til å snakke ut ifra egne meninger og kunnskap (Gleiss & Sæther, 2021, s. 82). Dette resulterte i at flere av spørsmålene gjerne startet med «hva» og «hvordan». Jeg har også prøvd å gjøre spørsmålene så enkle som overhodet mulig, slik at det skal være lett for informantene å besvare spørsmålene som stilles (Gleiss & Sæther, 2021, s. 82). Min intervjuguide besto av 20 spørsmål, og selv om jeg begynte med å stille spørsmålene i den rekkefølgen de var oppført, varierte rekkefølgen fra intervju til intervju.

### 3.2.2 Informantutvalg

For å finne informanter til mitt forskningsprosjekt, brukte jeg ikke-sannsynlighetsutvalgsmetoden. Utvalgsmetoden i forskning handler om å velge ut informanter som skal gi empiriske data. Mine informanter ble ikke valgt tilfeldig, men ble valgt ut basert på forhåndsbestemte kriterier som jeg hadde satt, basert på valgt problemstilling. Derfor var det viktig å strategisk velge informanter som oppfylte noen kriterier som jeg hadde bestemt på forhånd. Dette utvalget kalles strategisk utvalg, der informantene velges ut i henhold til noen bestemte kriterier (Thaagard, 2018, s. 54).

Det første kriteriet var at informanten måtte undervise i samfunnsfag, da dette var faget jeg ønsket å fokusere på og deres erfaringer var viktige for å besvare problemstillingen. Et annet krav var at de underviser den dag idag og ikke bare har undervist i faget. Opplæring til demokratisk medborgerskap har fått stor plass på den nye læreplanen (LK20) og derfor er det viktig for mitt forskningsprosjekt at jeg intervjuer informanter som arbeider nå, slik at jeg i størst mulig grad kan besvare problemstillingen ut ifra hvordan de opplever demokratiopplæringen etter vi fikk innført den nye læreplanen. Det tredje og siste kriteriet jeg hadde i utvalget av informanter, var at de underviste på ungdomstrinnet. På ungdomstrinnet er

elever eldre og gjerne mer reflekterte rundt ting som skjer i samfunnet og ettersom jeg selv ønsker å jobbe på ungdomstrinnet, ble det aktuelt å fokusere og rette seg inn mot ungdomskolen.

Jeg brukte ulike strategier for å få informanter til mitt masterprosjekt. Jeg startet prosessen med å benytte meg av såkalte portvakter som Dalen (2011) beskriver som: «... aktører med kontroll over atkomstlinjer til informantene» (Dalen, 2011, s. 31). Jeg kontaktet mennesker innenfor eget nettverk, som videre hjalp meg å komme i kontakt med informanter som passet til kriteriene som jeg hadde satt for masterprosjektet. Portvaktene blir på en måte mine døråpnere til informantene, som gjør prosessen med å innhente informanter mye mer effektiv og lettere (Gleiss & Sæther, 2021, s. 41). Etter at jeg hadde intervjuet informanter som portvaktene mine hadde introdusert meg for, spurte jeg dem om de kjente til andre samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet som kunne være interessert i å delta i mitt masterprosjekt. En slik metode kalles gjerne for snøballeffekten ettersom man gjerne har få informanter i starten, men etter hvert så blir vi flere og større, litt som en snøball som ruller (Thaagard, 2018, s. 56). Denne metoden hjalp meg med å få tak i en ekstra informant som jeg ikke kjente fra før, og gjorde innhenting av informanter mye lettere. En svakhet med en slik metode kan være at man gjerne kan få informanter som kjenner hverandre og som gjerne har en felles tanke på det som skal forskes på og dette er noe som kan svekke validiteten i oppgaven, ettersom man gjerne ikke får et bredt utvalg. Etter intervjuene opplevde jeg at denne metoden ikke hadde noen negativ effekt som kan ha påvirket validiteten til oppgaven. Utvalget mitt resulterte i totalt 6 samfunnsfaglærere, på 4 forskjellige skoler rundt om i Norge.

### 3.3 Framgangsmåte for transkripsjon og analyse av data

Jeg startet transkriberingsprosessen omtrent 6 uker etter intervjuene ble gjennomført. Selve transkriberingsprosessen tok to uker før alle intervjuene var ferdig transkribert. Transkribering er prosessen med å konvertere muntlige ord til skriftlig tekst ved å lytte til tidligere opptak og skrive ned hele dialogen, ord for ord (Gleiss & Sæther, 2021, s. 97). Det tok omtrent 2-4 timer å transkribere hvert intervju. For å ivareta anonymiteten til deltakerne så mye som mulig, valgte jeg å omskrive dialekt til bokmål. Jeg ga også hver informant fiktive navn: «Lærer 1(L1), L2, L3 osv...» for at jeg som forsker i større grad kan oppfylle mitt etiske ansvar overfor forskningsdeltakerne. Jeg har bevisst ikke valgt å inkludere hver gang en informant

nølte eller var usikker i transkripsjonen, med mindre jeg opplevde at dette kunne ha noen betydning for svarene til informantene mine. Problemstillingen dannet grunnlaget for alle valgene jeg tok i analysearbeidet. Det var derfor viktig at jeg stilte spørsmål i intervjuguiden som svarte på problemstillingen, i tillegg til at fokuset i analysearbeidet var rettet mot dette.

I selve analysen benyttet jeg meg av en tematisk analyse tilnærming. Under en tematisk analyse vil man som forsker hele tiden være på jakt etter funn i dataen og derfor er det ofte vanlig i en slik kvalitativ analyse at spørsmål gjerne kommer til underveis ettersom man ser at dataen gjerne lettere kan besvare spørsmål som man gjerne ikke hadde tenkt på i utgangspunktet (Johannessen et al., 2018, s. 280). Jeg opplevde selv at jeg måtte endre problemstilling underveis i analysearbeidet, da jeg erfarte at datamaterialet gjerne lettere kunne besvare andre spørsmål som jeg ikke hadde tenkt ut på forhånd. En viktig faktor før analysen var å sette seg inn i teorien på forhånd. Ved å sette seg inn i teorien på forhånd rundt det som skal forskes på, blir man som Johannessen et al (2018) omtaler som en *god oppdager* ettersom man gjerne lettere kan knytte den innsamlede dataen til teorien som man har lest på (Johannessen et al., 2018, s. 281).

Jeg har benyttet meg av Johannessen et al (2018) sine fire steg for en tematisk analyse: forberedelse, koding, kategorisering og rapportering (Johannessen et al., 2018, s. 282). Det første steget av analysen handler om forberedelser og det å få oversikt over den dataen som er samlet inn. Etter transkriberingen leste jeg igjennom all data flere ganger og prøvde å gjøre meg tanker om hva jeg skulle bruke datamaterialet til i videre analyse (Johannessen et al., 2018, s. 284). Deretter begynte jeg med koding som Johannessen et al (2018) definerer som å: «fremheve og sette ord på viktige poenger i dataene våre» (Johannessen et al., 2018, s. 284). Dette steget handler om at vi skal gå litt dypere inn i datamaterialet vårt. Kodingen foregikk på pc-en hvor jeg leste igjennom datamaterialet og markerte ord og små setninger som jeg tenkte var relevant til å svare på problemstillingen og til videre analyse. Jeg tok også notater underveis i koding og skrev ned små temaer som jeg tenkte jeg kunne bruke videre i den neste delen av analysen, nemlig til kategoriseringen (Johannessen et al., 2018, s. 290). Ved å skrive ned tankene våre underveis, låser man tankene slik at man senere i analysen kan ta en vurdering om man ønsker å bygge videre på disse idéene eller om man skal droppe dem (Johannessen et al., 2018, s. 292).

I kategoriseringen så handler det om å gå fra å *zoome inn* i datamaterialet, til å *zoome ut* og pusle sammen den innsamlede dataen, slik at man kan få en større oversikt over dataen (Johannessen et al., 2018, s. 294). Johannessen et al (2018) forklarer kategorisering på følgende måte: «Kategorisering innebærer å sortere dataene dine i mer overordnede kategorier» (Johannessen et al., 2018, s. 294). Det handler om å samle data som har ting til felles og kategorisere disse i forskjellige grupper, slik at man lettere kan få en oversikt over datamaterialet som er innsamlet (Johannessen et al., 2018, s. 295). I analysen kom det for eksempel frem at alle informantene så på ytringsfrihet som en viktig del av det aktive demokratiske medborgerskapet. Da ble svar som innebar å: Ytre egne meninger, alltid begrunne egne meninger og respektere og akseptere at mennesker har ulike meninger/synspunkter svar som gikk under kategorien *ytringsfrihet*. Ved å lage slike grupperinger på svarene fikk jeg som forsker en lettere oversikt over den innsamlede dataen, noe som gjorde analysearbeidet mer håndterbart (Johannessen et al., 2018, s. 280). En viktig faktor i kategoriseringen var å alltid gruppere svar som jeg selv opplevde var relevant i forhold til min valgt problemstilling. Underveis i kategorisering opplevde jeg at noen kategorier måtte forkastes, mens noen måtte slås sammen ettersom de gjerne gikk inn i hverandre og gjerne ble en del av et større tema (Johannessen et al., 2018, s. 299).

Det siste steget av analysen er rapporteringen. Denne delen handler om å ta med seg det man har gjort i analysen til presentasjon, drøftings- og konklusjonsdelen av oppgaven (Johannessen et al., 2018, s. 301). I denne delen var hensikten å presentere funnene fra analysen og drøfte funnenes relevans for min valgte problemstilling.

### 3.4 Forskningens troverdighet

For å begrunne i hvilken grad forskningen er troverdig, er man nødt til å fokusere på kvaliteten av forskningen. Thaagard (2018) trekker frem at for å vurdere kvaliteten på forskningen, så er man nødt til å se på begrepene: reliabilitet, validitet og generalisering (Thaagard, 2018, s. 19). Postholm & Jacobsen (2018) konkluderer også med at dersom forsker benytter seg av begreper som reliabilitet, validitet og generalisering og videre forteller hvor hen har arbeidet for å sikre kvaliteten på empirien og forskningen, så vil troverdigheten til forskningen styrkes (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223).

### 3.4.1 Validitet

Validitet, også omtalt av Postholm & Jacobsen (2018) som gyldighet, handler om hva forsker kan konkludere med av den innhentede empirien som er blitt gjort (Postholm & Jacobsen, s. 222). Validitet fokuserer dermed på resultatene av forskningen som er blitt gjort og hvordan empirien som er blitt innsamlet, tolkes (Thaagard, 2018, s. 189). Kvale & Brinkmann (2015) forteller at vi arbeider med validitet når vi sjekker mulige feilkilder og at forsker bør spille djevelens advokat ovenfor egen empiri og funn, for at validiteten skal styrkes og bli troverdig. De trekker frem begreper som kontrollere, stille spørsmål & teoretisere i forklaringen på hva validitet innebærer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 279). Thaagard (2018) trekker frem analyseprosessen som en sentral del for å styrke validiteten/gyldigheten. Hun trekker frem at dersom du som forsker er kritisk til egen analyse, så vil dette styrke gyldigheten til forskningsprosjektet (Thaagard, 2018, s. 189). Hun trekker også frem at enhver tolkning av data skal kunne dokumenteres/argumenteres for og dette er noe jeg som forsker kommer til å være nøye på (Thaagard, 2018, s. 189).

Vi skiller mellom to typer validitet: indre og ytre. Indre validitet handler om helheten av oppgaven. Er det som konkluderes av vår empiri, gyldig ut ifra det vi ønsket å forske på? (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Har vi klart å besvare problemstillingen? Jeg som forsker merker at det er fort gjort å begynne å skrive på noe i oppgaven, så går det plutselig opp for meg: «Er dette egentlig relevant til min valgte problemstilling?». Det er veldig fort gjort å spore av og derfor ble det viktig for meg under hele forskningsprosessen og hele tiden spørre seg selv: Er det jeg måler nå, relevant for oppgaven? Ved å gjøre dette, vil man i enda større grad styrke validiteten til det som forskes på og man vil utarbeide et enda mer troverdig prosjekt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223).

Ytre validitet handler om i hvilken grad vi kan si at datamaterialet som er innsamlet, kan relateres/brukes om informanter utenfor studien. Kvale & Brinkmann (2015) kommer med et eksempel som lettere kan hjelpe oss å forstå begrepet gyldighet. De bruker eksempelet «passet ditt er ikke gyldig», for at vi skal forstå begrepet validitet/gyldighet. Dersom passet ikke er gyldig, så tilsvare det at det ikke samsvarer med kravene som er satt og at vi ikke kan bruke passet (konklusjonen av datamaterialet) hvor vi befinner oss (for å svare på problemstillingen) (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 275). Thaagard (2018) forteller videre at validitet styrkes



dersom våre konklusjoner/tolkninger, bekreftes av andre studier (Thaagard, 2018, s. 191). Etter å ha fullført analysedelen, kan jeg se at flere av funnene i min studie, samsvarer med andre sine studier omkring samme tematikk.

#### 3.4.2 Reliabilitet

Reliabilitet eller pålitelighet som Postholm & Jacobsen (2018) gjerne omtaler det som, handler om hvor mye vi kan stole på den empirien som er innhentet til forskningsprosjektet. Det innebærer å undersøke om forskeren har gjort grundig arbeid, om transkripsjonen er fullstendig, og om viktig informasjon er utelatt for å unngå negativ påvirkning av prosjektet. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) påvirkes reliabiliteten av ulike faktorer som hvor man setter punktum og komma, og å fange opp lyder som latter og sukk i samtalen. De legger også til viktigheten med å høre på intervjuet flere ganger dersom man er usikker på om man har hørt riktig, som en viktig suksessfaktor for å styrke reliabiliteten i prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 211). Jeg opplevde flere tilfeller der jeg måtte høre på intervjuet flere ganger eller kontakte informanter for å få avklaring på ord og setninger jeg ikke forsto, noe som var med på å styrke reliabiliteten til prosjektet.

Jeg fikk også hjelp underveis av veilederen og venner til å formulere tekst og rette eventuelle stavefeil. I tillegg benyttet jeg meg av kunstig intelligens som et verktøy for å forbedre tekststrukturen og korrigere eventuelle skrivefeil. Dette hjalp med meg å gjøre teksten mer presis og jeg fikk til tider tydeligere frem det jeg ønsket å formidle. I noen tilfeller beholdt jeg den opprinnelige teksten, dersom den samsvarte bedre med hva jeg ønsket å uttrykke i teksten.

Postholm & Jacobsen (2018) påpeker at en sentral faktor for reliabilitet er at forskeren reflekterer over hvordan forskningsprosessen kan ha påvirket empirien som er innhentet. Dette innebærer at forskeren selv vurderer sin egen påvirkning, og deler forskningsprosessen med andre for å få eksternt feedback på de valgene som er tatt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Et av forholdene som Postholm & Jacobsen (2018) trekker frem er at det er viktig at forskningsdeltaker har kompetanse til å svare på problemstillingen. I mitt forskningsprosjekt var det nødvendig at mine deltakere var samfunnsfaglærere og underviste i dag. Jeg benyttet også en lydopptaker som er blitt godkjent av institusjonen under intervjuene, for å kunne

transkribere dialogen nøyaktig og huske alle detaljer i ettertid. Jeg opplevde at dette hjalp meg å fokusere bedre på deltakerne og forstå deres tanker og følelser når de besvarte spørsmålene fra intervjuguiden. Jeg merker selv at ved å benytte meg av en lydopptaker, så fikk jeg muligheten til å fokusere enda mer på å studere forskningsdeltakerne og få en større forståelse for tankene og følelsene de satt med når de besvare spørsmålene fra intervjuguiden. En annen viktig faktor for reliabilitet er utvalget av informanter. Ved å gjennomføre semi-strukturerte intervjuer, inkluderes kun et lite antall informanter, og man må stille spørsmål ved om man har fått de rette informanter i studien. Postholm & Jacobsen (2018) påpeker at det er viktig å reflektere over hvem som takker ja eller nei til å delta i intervjuet, og om dette kan påvirke reliabiliteten i studien. (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 226-227).

### 3.5 Forskningsetiske betraktninger

Som forsker er man nødt til å forholde seg til noen etiske retningslinjer. I forkant av intervjuene søkte jeg om tillatelse til mitt forskningsprosjekt fra Sikt. Her utarbeidet jeg et informasjonsskriv og samtykkeskjema som var i tråd med Sikt sine retningslinjer. Noen grunnleggende krav i den norske forskningsetikken som jeg har valgt å forholde meg til er: (... informert samtykke, krav på privatliv og krav på å bli korrekt gjengitt» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247). Disse tre kriteriene omhandler forhold knyttet til forsker og forskningsdeltaker. Når det gjelder informert samtykke, så kan vi få en større forståelse for dette begrepet ved å dele det opp i fire komponenter: kompetanse, frivillighet, full informasjon og forståelse. Disse komponentene handler om at forskningsdeltaker er innforstått med de ulemper og fordeler hen kan få ved å delta i forskningsprosjektet, samtidig som vedkommende er informert om at han deltar frivillig og når som helst kan trekke seg fra prosjektet. Det er også viktig at informantene får all nødvendig informasjon og er innforstått med hensikten med forskningsprosjektet.

Når jeg fikk bekreftelse fra informanter på e-post om at de ønsket å delta, fikk de også på intervjudagen utlevert et samtykkeskjema som de måtte lese igjennom og signere. På dette skjemaet står det konkret og tydelig om hensikten med prosjektet og hva det innebærer for forskningsdeltaker å delta. Det står også om forskningsdeltakers rettigheter ved å delta, samt

at det er frivillig og hen kan når som helst trekke seg fra forskningsprosjektet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247-249). Samtykkeskjemaet ble scannet og lagt inn på en passordbeskyttet OneDrive på institusjonens egen server. Informantene fikk beskjed i forkant av intervjuene at lydopptak vil bli slettet etter transkriberingen og kun anonymisert transkripsjon vil beholdes for eventuell videre forskning (se vedlegg 8.2).

Krav til privatliv handler om at jeg som forsker er nødt til å sørge for at forskningsdeltaker ikke kan spores opp eller gjenkjennes i mitt forskningsprosjekt ved publisering. I mitt forskningsprosjekt er det ikke mye følsom data, men noen informanter snakker gjerne om ting som kan gjøre det lettere for mennesker å gjenkjenne hvilken skole informantene jobber på og dermed et det viktig at jeg som forsker sikrer anonymitet ved å ikke inkludere setninger som kan utfordre anonymiteten. Dette innebærer at alle personlige opplysninger skal anonymiseres og at ingen informasjon skal kunne tilbakeføres til forskningsdeltakere (Johannessen et al., 2021, s. 50). I informasjonsskrivet mitt som jeg tildelte informantene, står det at jeg som forsker skal gjøre mitt beste for at «... anonymitet og personvern ivaretas gjennom å benytte meg av pseudonymer i transkripsjonen og i endelig tekst, slik at det opprettholdes under hele forskningsprosessen». Pseudonymene jeg bruker er: «L1 sier», «L2 mener», osv... Jeg har også bevisst benyttet meg av ordene: «Jeg skal gjøre mitt beste» når jeg snakker om å opprettholde anonymitet gjennom hele oppgaven, ettersom det er vanskelig å garantere anonymitet, spesielt når en benytter seg av en kvalitativ tilnærming. Jeg har også benyttet meg av begrepet «hen» i drøftingsdelen for å sikre anonymitet. Som forsker bør en gjerne heller benytte seg av ordet konfidensialitet ettersom det er en liten mulighet for informanter kan bli identifisert. Jeg som forsker kan heller garantere forskningsdeltakerne at jeg ikke kommer til å spre personopplysninger og at jeg vil gjøre mitt beste for at mottakere ikke skal kunne gjenkjenne enkeltpersoner i forskningsprosjektet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 249-251).

Det tredje punktet som er grunnleggende for at man skal kunne overholde det forskningsetiske aspektet er kravet på å bli korrekt angitt. Dette handler om at jeg som forsker i transkriberingen skriver ned nøyaktig hva som blir sagt og ikke endrer på svaret alt utifra hva som er best for prosjektet. I transkriberingsprosessen har jeg skrevet ned hver minste detalj og i etterkant sendt dette til mine informanter. Jeg ba hver informant om å se gjennom

transkriberingen og sende meg en bekreftelse, dersom de syntes det så greit ut. Det var noen formulering og setninger som jeg hadde problemer med å tolke og dette resulterte i at jeg kontaktet informantene det gjaldt, for å få klarhet i hva de mente med de utsagnene som var uklare. Under intervjusekvensen stilte jeg også oppfølgingsspørsmål dersom jeg syntes noen svar var uklare, slik at jeg var helt sikker på at jeg forsto forskningsdeltaker (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 251-252).

## 4 Presentasjon av funn

I dette kapittelet skal jeg presentere datamaterialet som jeg skal bruke på å belyse problemstillingen: «Hvilke tanker og perspektiver har samfunnsfaglærere på hva som skal vektlegges i demokratiopplæringen i samfunnsfag for at elever skal kunne utvikle et aktivt demokratisk medborgerskap?» Funnene vil bli presentert ved å benytte meg av sitater fra informantene (L1), L2, L3, L4, L5 & L6). I dette kapittelet har jeg også bevisst valgt å ha innrykk på hvert av informantene sine svar, for at det skal være lettere for leser å skille mellom hva som er informantene sine ord og hva som er mine ord.

### 4.1 Ulik vektlegging på ulike aspekter av medborgerskapet i skolen

Et sentralt funn i analysen er at informantene vektlegger ulike aspekter ved medborgerskapet ulikt. På spørsmålet: «*På læreplanen i samfunnsfag så står det at faget skal bidra til å danne demokratiske medborgere som er aktive. Hva tenker du at dette innebærer?*» fikk jeg ulike synspunkter på hva et slikt medborgerskap innebar.

#### 4.1.2 Verdien av demokratiet

Tre av respondentene trekker frem viktigheten med verdiene i det demokratiske samfunnet vi lever i og viktigheten med at elevene utstyres med disse.

«... Jeg tenker at det innebærer at de på et tidspunkt skal ut å være medborgere i samfunnet, slik som samfunnsfaget er, at det skal lære om samfunnet, sånn at de skal kunne ha de verdiene som de trenger og det grunnlaget de trenger for å ta aktive valg som samfunnsborgere. Det handler om å lære seg både grunnleggende ferdigheter i samfunnet og hvordan samfunnet er bygd opp og rett og slett det å være selvstendige og uavhengige å ta egne valg, tror jeg på en måte er min definisjon på det» (L2).

«... Jeg tenker det innebærer at når jeg er ferdig med elevene, så skal de forstå at vi her i Norge ønsker å styres demokratisk, at vi skal ha frie valg og ytringsfrihet og at de verdiene der som jeg syns er helt sentrale i Norge, at de skal opprettholdes av de som jeg har undervist, sånn tenker jeg» (L4).

Her ser vi at informantene har et ønske om at elevene skal tillære seg de verdiene som vi har i Norge og opprettholde disse.

L4 fikk også spørsmål om dersom vedkommende skulle nevne en spesifikk ting som hen ønsket at elevene skulle tillære seg fra demokrati- og medborgerskapsundervisningen sin, hva ville det vært? Da svarer L4 følgende:

«... Jeg tenker og håper de vil se på demokrati som en verdi som det er essensielt å bringe videre til framtidige generasjoner av nordmenn. Demokrati er ingen selvfølge og medborgerskap handler om medmenneskelighet og det å ta vare på hverandre» (L4).

L4 forteller videre i et annen spørsmål om hva som er viktigst i demokrati- og medborgerskapsundervisningen:

«... At demokrati er en verdi, og at jeg lærer de å sette pris på den verdien som demokratiet, det at vi har et folkestyrt land, at vi ikke har, at jeg lærer de at staten skal tjene folket og ikke sånt som i diktatoriske land, at folket skal tjene staten. Det syns jeg er det viktigste. At de skal lære seg å sette pris på demokratiet» (L4).

Det er tydelig at L4 ser på verdien av demokratiet som det viktigste for elevene å lære seg i demokrati- og medborgerskapsundervisningen.

L5 ser også verdien med demokratiet og trekker også frem viktigheten med å bevare demokratiet og ikke slippe inn andre styreformersom er uønskelig for samfunnet, som sentralt innenfor et aktivt demokratisk medborgerskap.

«... Jeg tenker det er viktig at elevene forstår at demokratiet er ønskelig og at de ser verdien med å bevare det. Jeg håper også at de forstår at andre styresett ikke er ønskelig eller dersom de ønsker det så er det lov, men at de er innforstått med at det må skje igjennom en prosess og at det ikke bare kan skje gjennom et kupp» (L5).

#### 4.1.3 Stemme ved valg

L5 er også den eneste av informantene som trekker frem det å stemme ved valg som krav for at en elev skal kunne betegnes som en aktiv demokratisk medborger.

«... Jeg tenker at minstekravet er at de stemmer ved valg» (L5).

L1 mener i motsetning til L5 at det å stemme ved valg nødvendigvis ikke er det viktigste.

Vedkommende påstår at:

«... Det å stemme er ikke det viktigste, egentlig. Det viktigste er jo at de en dag jobber, betale skatt og tar del i sitt lokalsamfunn» (L1).

Men læreren poengter at det å være informert og forstå vitsen med å stemme er sentralt for at elever skal kunne være en aktiv demokratisk medborger:

«... Men målet må jo også være at de forstår vitsen med å stemme. Og dersom du ikke har gjort det, så har du på en måte «feila litt»» (L1).

Detter er også noe L4 trekker frem:

«... I den forstand at du gjerne deltar i politiske prosesser, at du ser verdien av å stemme ved valg» (L4).

#### 4.1.4 Delta og bidra i samfunnet

L1 svarer følgende når hen får spørsmål om hva som er målet innenfor et aktivt demokratisk medborgerskap:

«... Målet er jo at de kan delta i lokaldemokratiet og forstå at de har en mulighet til å påvirke og at de kan tenke kritisk om prosesser som skjer og klare å trekke paralleller. Klarer de det, så har du utdanna borgere, mener jeg» (L1).

L1 trekker som tidligere nevnt frem aspektet med å bidra i lokalsamfunnet. Hen trekker også frem det å hjelpe naboer, støtte lokale butikker og delta lokalt som sentralt innenfor et aktivt medborgerskap:

«... altså aktiv medborger, handler jo om at du tar del i samfunnet. Du er med i det lokale idrettslaget, du er med i korpset, du går og handler på den lokale butikken, du har naboer (du hjelper naboen din), det er å være en aktiv medborger» (L1).

Dette er også noe L6 ser på som sentralt for å danne aktive demokratiske medborgere. Hen trekker frem giverglede og det å hjelpe mennesker i samfunnet med de kvalifikasjoner og evner man har som sentralt innenfor et aktivt demokratisk medborgerskap:

«... Det innebærer at vi skal hjelpe de i samfunnet som trenger hjelp, tenker jeg. At vi hjelper der som det er mulig, at vi deler av egne kvalifikasjoner og evner som vi har innenfor et område. Altså fokus på IKT, er du fysisk frisk, ung og sterk, så må du bidra med dette tenker jeg, at vi har fokus på omsorg, gjerne bygge opp under giverglede, tenker jeg. Være generøs og et viktig punkt jeg vil presisere her og, gjerne vær generøs uten å forvente noe igjen og, for eksempel. Det er det jeg tenker» (L6).

#### 4.1.5 Holde seg oppdatert

L2, L5 & L6 trekker også frem et ønske om at elevene skal holde seg oppdatert på hva som skjer i verden.

«også er det jo et ønske om at elever skal holde seg oppdatert på det som skjer i verden da» (L5).

Dette er også noe flere av informantene trekker frem i andre deler av intervjusekvensen. L2 & L6 svarer følgende på spørsmål om hvordan hen som samfunnsfaglærer kan bidra til at elever utvikler et aktivt demokratisk medborgerskap:

«... At vi må gripe tak. Jeg føler at vi som samfunnsfaglærere er nødt til å gripe tak i det som rører seg i verden og holde elevene oppdatert på nyhetsbildet. Dette mener jeg er helt sentralt for at elever skal utvikle et aktivt demokratisk medborgerskap» (L6).

«... Tenker at det å som samfunnsfaglærer da, det å kunne lese samfunnet og kunne være samfunnsaktuell, tror jeg er viktig. Så det å gripe fatt i nyheter, ting som skjer i samfunnet og ting som elevene er opptatt av, tror jeg er viktig» (L2).

Det å holde seg oppdatert på hva som skjer i verden, blir av informantene sett på som en viktig del av et aktivt demokratisk medborgerskap. Ved å holde elevene oppdatert på hva som skjer på nyhetene og i verden generelt, hjelper vi elevene til å være samfunnsaktuelle.



## 4.2 Opplæring for demokrati blir mest vektlagt i demokrati- og medborgerskapsundervisningen.

Analyseresultatene viser at opplæring for demokrati er det som informantene vektlegger mest i demokrati- og medborgerskapsundervisningen. L1, L3, L4, L5 & L6 har plassert *opplæring for demokrati* øverst på rangeringen over hva de ulike informantene bruker mest tid på i demokrati- og medborgerskapsundervisningen. Opplæring for demokrati handler om å forberede elevene til å delta i demokratiet ved at elever trenes opp i demokratiske ferdigheter (Biesta, 2006, s. 123). Her blir ferdigheter som å ytre egne meninger, akseptere andre meninger og evnen til kritisk tenking nevnt som sentrale ferdigheter for elever å utvikle. Verdsettingen av demokrati blir også nevnt som en viktig del av å være en aktiv medborger i et demokratisk samfunn. Under intervjuet fikk informantene følgende spørsmål: Hva vektlegger du mest i demokrati og medborgerskapsundervisningen din av de tre følgende her:

1. *Opplæring om demokrati*
2. *Opplæring for demokrati*
3. *Opplæring gjennom demokrati*

Her rangerte hver informant vektleggelsen av de ulike opplæringsstrategiene utifra hva de brukte mest tid på i demokrati- og medborgerskapsundervisningen sin. Informantene svarte følgende:

L1:

1. Opplæring for demokrati
2. Opplæring om demokrati
3. Opplæring gjennom demokrati

L2:

1. Opplæring om demokrati
2. Opplæring for demokrati
3. Opplæring gjennom demokrati

L3:

1. Opplæring for demokrati
2. Opplæring om demokrati
3. Opplæring gjennom demokrati

L4:

1. Opplæring for demokrati
2. Opplæring gjennom demokrati
3. Opplæring om demokrati

L5:

1. Opplæring for demokrati
2. Opplæring om demokrati
3. Opplæring gjennom demokrati

L6:

1. Opplæring for demokrati
2. Opplæring om demokrati
3. Opplæring gjennom demokrati

Analyseresultatene viser at informantene ser på det at elevene skal kunne ytre egne meninger, samtidig som de aksepterer at andre kan mene noe annet, som en sentral ferdighet å utvikle for å kunne danne aktive demokratiske medborgere. En av informantene poengterer at elever kan ha syke meninger, men mener det er viktig at klasserommet tillater slike ytringer, for at elever skal kunne lære hvordan man skal ytre noe på en riktig og respektfull måte.

«... du må jo tillate at elevene har syke meninger, de er jo 14,15 og 16 år de jeg har nå og selvfølgelig har jo flere av disse elevene meninger som gjerne ikke er helt gjennomtenkt» (L1).

L3 ser på klasserommet som en øvingsarena før elevene skal ut i samfunnet.

«... i klasserommet så er det et lite samfunn og en tanke om at klasserommet er på en måte en øvelse å komme inn i det store samfunnet og da er jo samfunnsfaget en god arena til å utøve disse forskjellige prinsippene» (L3).

L3 mener det er viktig å bruke klasserommet som en øvingsarena, slik at de etter endt skolegang har de kompetansene og ferdighetene som er nødvendige for å kunne delta i samfunnet. Det at elever i klasserommet kan prøve seg på å ytre egne meninger og samtidig

begrunne hvorfor de mener det de gjør, er noe L3 ser på som sentralt for at elever skal kunne bli aktive demokratiske medborgere.

#### 4.2.1 Ytre egne meninger og akseptere at man har ulike meninger

Noe alle informantene trekker frem som sentralt for at elevene skal kunne bli aktive demokratiske medborgere er viktigheten med å ytre egne meninger, samtidig som man aksepterer at mennesker har forskjellige meninger. Dette er noe informantene nevner i flere deler av intervjuet.

«... la de ytre sine meninger fordi det er jo en viktig del av samfunnet, nettopp å tørre å si hva man mener» (L2).

Noe L5 også trekker frem som viktig for å kunne ytre sine egne meninger, er at man ytrer egne meninger på en proff og faglig måte.

«... det å kunne si sin egen mening på en proff måte, på en eller annen faglig måte og forstå at du ikke kommer til å bli hørt viss du heller ikke sier det på en ordentlig måte» (L5).

L2 mener også at det er viktig at elevene lærer seg å skaffe kvalifisert grunnlag når de skal ytre egne meninger og ser på dette som et viktig ansvar som samfunnsfaglærer. Hen trekker også frem viktigheten med å la elevene få øve seg på å argumentere og diskutere som sentralt for at elever skal få mestringstro på at de kan ytre egne meninger.

«... jeg tenker at man i samfunnsfag er nødt til å øve på det å argumentere og det å diskutere og det å skaffe seg grunnlag eller kvalifiserte grunnlag for sine meninger, er da ikke sant, grunnsteiner for å få den mestringstroen på at man kan få til å ytre sine egne meninger» (L2)

L2 & L5 påpeker at det er viktig å tørre å si hva man mener, men påpeker også at dersom man ytrer egne meninger, så må man være åpne for at andre kan ha andre meninger.

«... men da må også de være åpne for at andre mener andre ting og at de også kan få motargumenter da» (L2).

L3 & L5 påpeker også at det er viktig at vi som samfunnsfaglærere er med på å skape rom for ulike meninger i klasserommet.

«... Jeg tenker at det er viktig at lærerene er med å skape debatt eller er med på å gi rom for forskjellige meninger og ønsker genuint at elever skal si det de mener om ting» (L5).

### Alltid begrunne meningene sine

Noe L1, L2, L3 & L5 påpeker som nærmest et krav for at elever skal kunne ytre egne meninger, er at de alltid må begrunne meningene sine. De ser på det å ytre og begrunne egne meninger som sentralt innenfor et aktivt demokratisk medborgerskap.

«... Men det er viktig at de alltid må kunne begrunne, forklare og argumentere for og kan de det, så skal de få lov til å mene hva de vil for min del» (L2).

Flere av informantene påpeker at dersom du begrunner meningene dine, så skal du få lov til å mene hva du vil. De legger også vekt på at dersom du starter en diskusjon, så skal du fullføre diskusjonen og deretter argumentere for hvorfor ting enten er rett eller galt.

«... dersom man har begynt en argumentasjon, så må man fullføre argumentasjonen. Og da krever det at du er klar for enhver påstand imot og klare å begrunne hvorfor det er riktig og feil eller argumentere der da» (L3).

En annen informant vektlegger også viktigheten med å begrunne meningene sine.

«... jeg er kjempestreng på at de alltid må begrunne det. Sånn at, du kan få mene hva du vil, men du er nødt til å begrunne det og. Du kan ikke bare si at ting er dust» (L5).

L1 poengterer også at det er et viktig skille mellom hva som skal slås ned på og hva som ikke skal bli slått ned på.

«... selvfølgelig dersom de sier: «Jeg skal sprengre hele Karl Johan fordi jeg hater jøder», så er det selvfølgelig noe du må slå ned på, men er det en mening som sier at miljøpartiet de grønne er dritt eller suger, så skal de få lov til å si det, men da krever jeg at de begrunner hvorfor det er dritt» (L1).

Dette er også noe L2 påpeker når hen sier at man som lærer alltid skal følge opp ytringer eller meninger som er langt utenfor hva som er greit å si.

En av informantene påpeker at dersom elevene klarer å begrunne egne meninger, så får man gode debatter i klasserommet.

«... du kan få mene hva du vil, men du er nødt til å begrunne det og, du kan ikke bare si at ting er dust eller ja ... Og jeg opplever at dersom de kan det, så får vi en god debatt» (L5).

For å kunne ha en god debatt i klasserommet, er det viktig å kunne ytre og begrunne egne meningene sine på en riktig og respektfull måte.

#### 4.2.2 Kritisk tenking

Analyseresultatene viser også at kritisk tenkning er noe alle informantene ser på som en sentral ferdighet å utvikle for at skolen skal kunne danne aktive demokratiske medborgere. På spørsmål hvor de ble bedt om å si hva de brukte mest tid på innenfor demokrati- og medborgerskapsundervisningen, så havner kritisk tenking på toppen hos de fleste informantene.

L6 forklarer at *opplæring om demokrati* er viktig ettersom elever er nødt til å forstå verdiene av demokratiet og at demokratiet ikke alltid har vært der. Årsaken til at L6 plasserer *opplæring for demokrati* øverst er fordi informanten mener det er enda viktigere å lære om kritisk tenkning og kommer med eksempelet om: Hva tenker Russland idag?

«... Det er mye viktigere med kritisk tenking i forhold til, hva tenker Russland idag? Gå inn i situasjoner og tenke kritisk og reflektere og diskutere» (L6).

L6 trekker også frem det å sette seg inn i nyhetssaker, tenke kritisk og deretter reflektere og diskutere sammen i felleskap, som en viktig ferdighet for å danne aktive demokratiske medborgere i samfunnsfaget. L1 påpeker også viktigheten med kritisk tenking i dagens samfunn.

«... i dagens samfunn så må du kunne være kritisk til alt, absolutt alt.. Og du må tørre å stille spørsmål» (L1).

På spørsmål om hvordan samfunnsfaglærere opplevde at samfunnsfaget kunne bidra til å danne aktive demokratiske medborgere, så trakk L3 inn viktigheten med å lære seg kritisk tenkning i form av det å være kritisk til hvordan ting blir fremstilt.

«For både det å være kritisk til hvordan fortiden og framtiden blir framstilt, samt være kritisk til hvordan nyheter blir framstilt, mener jeg er en viktig evne for elever å lære i dagens samfunn» (L3).

L3 trekker frem viktigheten med kritisk tenking i nyhetsbilde og ser på dette som sentralt innenfor et aktivt demokratisk medborgerskap i dagens samfunn. Dette er også noe L6 påpeker er viktig grunnet polarisering i dagens samfunn. L6 forteller at hen benytter seg av dagsaktuelle nyhetssaker i samfunnsfaget og påpeker at det å se hver nyhetshendelse fra forskjellige perspektiver med et kritisk blikk, er en viktig ferdighet å tillære seg.

«Det er spesielt viktig i dag, med tanke på polarisering i dag og politikken, vi ser dette som foregår i USA for eksempel, mellom Biden og Trump, fake news og kildekritikk er jo en veldig viktig del» (L6).

Informantene fikk også et lignende spørsmål hvor de skulle rangere hvilken av følgende temaer de vektla mest i demokrati- og medborgerskapsundervisningen av: kunnskap om demokratiet, formidling av demokratiske verdier, prinsipper og ferdigheter, politisk deltakelse og kritisk tenking. L3 påpeker at hen som samfunnsfaglærer bevisst ikler seg de demokratiske prinsippene og holdningene, slik at elevene forhåpentligvis kan gjenspeile de prinsippene og holdningene hen selv har som lærer. Til syvende og sist er det kritisk tenking som vektlegges mest i undervisningen.

«... Dersom jeg må velge mellom kritisk tenkning og kunnskap om demokratiet, så blir det nok kritisk tenkning jeg vektlegger mest i undervisningen» (L3).

L2 plasserte opplæring for demokrati på andreplass og forklarte at det ble plassert slikt ettersom hen ikke nødvendig har undervisningstimer hvor hovedfokuset er kritisk tenkning, men påpeker at hen har et ønske om at det skal være en rød tråd gjennom all undervisning.

«... Jeg håper også at kritisk tenkning er noe som gjennomsyrrer mye av undervisningen min da, uten at det nødvendigvis er et fokusområde så, er det alltid noe vi jobber med, at det er en rød tråd, altså at det er ingenting vi gjør, utenat vi har det med oss» (L2).

Dette er også noe L1, L3, L5 & L6 poengterer. En av informantene forklarer følgende om kritisk tenkning som noe som bør implementeres i alle temaer i samfunnsfagen:

«... Kritisk tenkning er helt avgjørende i samfunnsfag. Og som samfunnsfaglærer, bør alle temaene du er innom, bør være innom kritisk tenkning, fordi du skal tenke kritisk om alle kilder du bruker, så dersom du ikke implementerer det i alle tema, så er det ikke vits, fordi nå for eksempel så har jeg om 2. verdenskrig. Jeg kan fortelle i detalj om alle hendelser som skjedde i 2. verdenskrig, men viss jeg ikke får elevene til å innse at det er forskjell på kildene som beskriver noe som skjedde i 2. verdenskrig, så blir det jo ikkje vits. Så derfor må man kunne tenke kritisk og i samfunnsfag må du kunne tenke kritisk om alt hele tiden» (L1)

### Verdsette demokratiet

Analyseresultatene fra kapittel 4.1.2, viser også at tre av informantene har et ønske om at elevene skal verdsette demokratiet og jobbe for å bevare det. Biesta (2006) påpeker at opplæring for demokrati, også handler om opplæring i form av at elever skal læres opp til å verdsette demokrati, slik at de får en positiv holdning og tro på demokratiet som styreform (Biesta, 2006, s. 123). Informantene ser på dette som en viktig del av hva et aktivt demokratisk medborgerskap skal innebære.

### 4.3 Opplæring gjennom demokrati blir lite vektlagt i undervisningen

Analyseresultatene viser at opplæring gjennom demokrati er det som blir vektlagt minst i demokratiopplæringen i samfunnsfaget (se oversikten i kapittel 4.2). Opplæring gjennom demokrati handler om at elever skal erfare demokratiet gjennom deltakelse i demokratiske prosesser (Biesta, 2006, s. 125). 5/6 informanter (L1, L2, L3, L5, L6) forteller i studien at opplæring gjennom demokrati er det som vektlegges minst i undervisningen om demokrati og medborgerskap. Det er flere årsaker til dette, men en av årsakene som L1 og L2 påpeker er at

elevene trenger grunnkunnskapen først, før man kan bevege seg over på *opplæring gjennom demokrati*.

«... Jeg tror jeg bruker mest tid på kunnskap om demokratiet fordi jeg mener at på ungdomsskolen er det kunnskap de trenger for at de senere (på VGS og etter endt utdanning) skal kunne læres opp gjennom demokrati. Jeg mener man bør ha grunnkunnskapen først» (L2).

Denne læreren ser på opplæring gjennom demokratiet som noe elever heller bør lære når de går på videregående skole.

L2 kommer også med følgende påstand:

«... Jeg bruker mest tid på kunnskap fordi det er det grunnleggende elever må vite først innenfor demokrati- og medborgerskapsundervisningen. Opplæring for demokrati havner på andreplass fordi at for å kunne lære elevene opp i opplæring gjennom demokrati, så må elevene ha utviklet ferdigheter og holdninger som er ønsket og sentrale innenfor demokratiet, for å deretter kunne ha opplæring gjennom demokrati» (L2).

Dette er også noe L1 påpeker når informanten får spørsmålet om hvorfor rangeringen ble som den ble.

«Elever er dumme, de forstår ikke alltid hva som er best for dem. Derfor er det viktig at de opplæres gjennom demokrati på en kontrollert måte. Derfor så setter jeg den nederst» (L1).

L5 påpeker at selv om hen plasserer opplæring gjennom demokrati nederst på listen, så har informanten et ønske om å bli bedre på å prioritere opplæring gjennom demokrati i demokrati- og medborgerskapsundervisningen.

«... Jeg ønsker å bli bedre på å få til demokrati i praksis» (L5).



L5 trekker frem manglende kunnskap og for lite opplæring for hvordan en samfunnsfaglærer kan arbeide med å lære elevene opp gjennom demokrati, som en årsak til at hen ikke inkluderer opplæring gjennom demokrati like mye i undervisningen.

«Jeg synes den siste er vanskeligere å gjøre, at de skal prøve seg i praksis liksom, de kan velge ting for hele klassen og vi har jo noen demokratiske prosesser rundt klassen, men liksom, okey, ja, jeg er ikke like trent i kunnskap om hvordan jeg skal ha opplæring gjennom demokrati» (L5).

L3 påpeker at tid og kreativitet er mye av årsaken til at opplæring gjennom demokrati havner nederst på rangeringen. På oppfølgingsspørsmålet: «*Hva tror du årsaken til at opplæring gjennom demokrati er i bunn?*» svarer L3 følgende:

«... Det er nok mye tid og kreativ, det er ikke alltid det er tid til å være så veldig kreativ» (L3).

På et annet spørsmål om hva hen bruker mest tid av kunnskap om demokratiet, formidling av demokratiske ferdigheter, politisk deltakelse og kritisk tenking svarer L3 følgende:

«... Politisk deltakelse har jeg minst i fokus» (L3)

## 5 Drøfting

Basert på funnene som ble presentert i forrige kapittel, skal jeg nå drøfte dem i lys av tidligere forskning og teori. Jeg skal i dette kapittelet drøfte følgende funn:

- Læreres ulike vektlegging på ulike aspekter av medborgerskapet i skolen
- Opplæring for demokrati blir mest vektlagt i demokratiopplæringen
- Opplæring gjennom demokrati blir minst vektlagt i demokratiopplæringen

### 5.1 Ulik vektlegging på ulike aspekter av medborgerskapet i skolen

Analysens funn viser at informantene vektlegger ulike aspekter ved medborgerskapet ulikt i forklaringen på hva et aktivt demokratisk medborgerskap innebærer. Ifølge læreplanen i samfunnsfag er formålet med faget å bidra til utviklingen av et aktivt medborgerskap basert på kunnskap om demokratiet (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Europarådet fremhever at et slikt medborgerskap innebærer at elever i skolen skal tilegne seg kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør dem i stand til å delta aktivt i samfunnet og demokratiet (Council of Europe, 2010). Men hva mener informantene egentlig at et aktivt medborgerskap basert på demokratiske verdier, bør inneholde? I denne sammenheng vil jeg ta i betraktning informantenes svar og knytte dem til de ulike medborgerskapsidealene som ble presentert i kapittel 2.5.

#### 5.1.1 Politisk informert medborgerskap

I analysen blir det tydelig at flere informanter definerer et aktivt demokratisk medborgerskap med elementer fra Sætra & Stray (2019) sitt medborgerskapsideal, *politisk informert medborgerskap*. Politisk informert medborgerskap legger vekt på kunnskap om ulike politiske partier og evnen til å ta informerte valg basert på individuelle vurderinger av samfunnsmessig viktige spørsmål (Sætra & Stray, 2019, s. 24). I analysen fremhever L2 & L4 betydningen av at elever tilegner seg verdier og kunnskap som trengs for å kunne ta aktive valg som samfunnsborgere i et demokratisk samfunn. L2 påpeker også viktigheten av selvstendighet og uavhengighet i å ta egne valg. Evnen til å ta egne informerte valg basert på individuelle vurdering av samfunnsrelevante spørsmål er en sentral del av Sætra & Stray (2019) sitt medborgerskapsideal, *politisk informerte medborgerskap* (Sætra & Stray, 2019, s. 24).

Det å holde seg politisk informert gjennom nyheter er også et sentralt element innenfor et politisk informert medborgerskap (Børhaug, 2007, s. 96, sitert i Sætra & Stray, 2019, s. 22).

Dette er et poeng som L2, L5 & L6 fremhever når de blir spurt om å definere hva et aktivt demokratisk medborgerskap innebærer. Informantene påpeker at det å holde seg oppdatert på nyheter og gripe tak i det som rører seg i verden, er sentralt for å danne aktive demokratiske medborgere i samfunnsfaget. L2 påpeker også at ved å holde seg oppdatert på nyheter og ting som skjer i samfunnet, er man hele tiden samfunnsaktuell ettersom man da leser samfunnet på en mer «informert» måte.

#### 5.1.2 Rasjonelt autonomt medborgerskap

Et rasjonelt autonomt medborgerskap innebærer at elever skal lære seg ferdigheter, holdninger og kunnskaper som er nødvendige for å kunne ta rasjonelle og autonome valg i et demokratisk samfunn (Sætra & Stray, 2019, s. 22). L2 fremhever viktigheten av å være selvstendig og uavhengig i å ta egne valg, noe som er sentralt i Sætra & Stray (2019) sin beskrivelse av et rasjonelt autonomt medborgerskap (Sætra & Stray, 2019, s. 24). L1 påpeker også betydningen av at elever kan tenke kritisk om samfunnsprosesser, og evnen til å tenke kritisk anses som en sentral ferdighet som skal utvikles innenfor et rasjonelt autonomt medborgerskap. Et slikt medborgerskap har som mål å forberede elever på deltakelse i det demokratiske samfunnet, gjennom trening i nødvendige ferdigheter, holdninger og kunnskaper (Biesta, 2006, s. 127, sitert i Sætra & Stray, 2019, s. 22). I analysen (kapittel 4.2) blir det tydelig at opplæring for demokrati blir vektlagt mest i demokrati- og medborgerskapsundervisningen, noe som indikerer at informantene trolig ønsker å utdanne et slikt medborgerskap i samfunnsfaget. Det er også verdt å merke seg at samfunnsfaglærere i Sætra & Stray (2019) sin studie ønsker å fremme et rasjonelt autonomt medborgerskap (Sætra & Stray, 2019, s. 30). æ

#### 5.1.3 Personlig ansvarlig medborger

I analysen blir viktigheten av å bidra i lokalsamfunnet nevnt som en sentral del av hva et aktivt demokratisk medborgerskap skal innebære. L1 legger vekt på å bidra lokalt ved å handle i lokale butikker, delta i lokale idrettslag eller korps, og hjelpe naboer når de trenger det, som sentrale elementer i et aktivt demokratisk medborgerskap i skolen. Et slikt fokus ligner på det Westheimer & Kahne (2004) & NOVA betegner som et personlig ansvarlig medborgerskap. En personlig ansvarlig medborger tar personlig ansvar for å bidra i sitt lokale samfunn på frivillig plan og hjelper mennesker som trenger ekstra hjelp i samfunnet

(Westheimer & Kahne, 2004, s. 3). Dette er også noe L6 fremhever når de svarer på hva et aktivt demokratisk medborgerskap innebærer. L6 trekker frem omsorg for andre, giverglede og det å bidra i samfunnet hvor det er behov, som viktige egenskaper for en aktiv demokratisk medborger. Det å hjelpe mennesker som har det verre enn seg selv og som trenger litt ekstra hjelp i samfunnet, er sentrale elementer innenfor hva Westheimer & Kahne (2004) & NOVA definerer som en personlig ansvarlig medborger (Westheimer & Kahne, 2004, s. 3; Huang, et al., 2017, s. 102). L6 avslutter også med å poengtere at det å være generøs uten å forvente noe tilbake, er et viktig element som informantene verdsetter. Et annet sentralt element som Westheimer & Kahne (2004) vektlegger innenfor en personlig ansvarlig medborger er at handlinger skal baseres på frivillighet, og både L6 & L1 fremhever dette som sentralt i deres definisjon av en aktivt demokratisk medborger (Westheimer & Kahne, 2004, s. 3).

#### 5.1.4 Aksjonsorientert medborgerskap

Refleksjonene til L1 & L6 om hva et aktivt demokratiske medborgerskap innebærer stemmer også overens med NOVA's aksjonsorienterte medborgerskap. En aksjonsorientert medborger vektlegger handlinger som frivillig innsats i lokalsamfunnet, hjelpe grupper i samfunnet som trenger ekstra hjelp og generelt bare arbeide for at mennesker i samfunnet skal ha det bra (Huang, et al., 2017, s. 100). L1 & L6 vektla frivillig innsats og det å hjelpe mennesker i samfunnet som trenger litt ekstra hjelp som sentralt innfor et aktivt demokratisk medborgerskap. Derfor ble også et aksjonsorientert medborgerskap inkludert ettersom jeg følte at de andre medborgerskapsidealene ikke var tilstrekkelige ut ifra informantenes svar på hva et aktivt demokratisk medborgerskap innebar.

#### 5.2 Opplæring for demokrati blir mest vektlagt i demokratiopplæringen

Analysefunnene indikerer at opplæring for demokrati er det som blir mest vektlagt i demokratiopplæringen blant informantene. *Opplæring for demokrati* handler om å forberede elevene til å delta i demokratiet ved at elever trenes opp i demokratiske ferdigheter (Biesta, 2006, s. 123). Evnen til å delta i deliberasjoner, ta kollektive beslutninger og håndtere uenigheter som sentrale ferdigheter for elever å trenes opp i for å kunne ta del i et demokratisk samfunn (Biesta, 2006, s. 123). Analysen viser at alle informantene ser på viktigheten av å trene elevene i demokratiske ferdigheter. Basert på de ulike medborgerskapsidealene, kan det antas at det er Sætra & Stray (2019) sitt rasjonelt autonome medborgerskap som i størst grad

samsvarer med informantenes ønsker om hvilken type medborger de ønsker å danne i skolen (Sætra & Stray, 2019, s. 19). Rasjonelt autonomt medborgerskap fokuserer i stor grad på opplæring for demokrati ved å utruste elevene med de nødvendige ferdigheter, holdninger og kunnskaper for deltakelse i det demokratiske samfunnet (Biesta, 2006, s. 127, sitert i Sætra & Stray, 2019, s. 22).

#### 5.2.1 Ytre egne meninger og respektere andre sine meninger

I analysen blir det tydelig at elevenes evne til å uttrykke egne meninger samtidig som de aksepterer og respekterer andre forskjellige meninger, er en viktig ferdighet for å være en aktiv medborger i et demokratisk samfunn. Dette er noe alle informantene fremhever som sentralt. På læreplanen i samfunnsfag så handler det tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap* om at elevene skal: «... ta ulike perspektiv, håndtere meningsbrytninger og vise aktivt medborgerskap» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Informantene ser på dette som sentralt innenfor et aktivt demokratisk medborgerskap i skolen. Iversen (2014) betrakter skolen som en god arena for å trene opp elevene i demokratiske ferdigheter (Iversen, 2014, s. 16). Ifølge Børhaug & Solhaug (2012) vil demokratiundervisning påvirkes av samfunnsfagslærerens syn på demokrati (Børhaug & Solhaug, 2012, s. 29). Informantenes ønske om at elevene skal lære seg å uttrykke egne meninger samtidig som de respekterer andres meninger, passer inn under det deliberative synet på demokrati (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 38). Innenfor et deliberativt demokratisyn er dialog og kommunikasjon, nøkkelen til å oppnå felles beslutninger (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 38). Aspektet med å ytre seg på en profesjonell måte og ha et kvalifisert grunnlag når man ytrer noe, blir i analysen vektlagt som en sentral ferdighet for å kunne ta aktiv del i et demokratisk samfunn.

Et annet viktig aspekt som kommer frem i analysen er viktigheten med å alltid begrunne, dersom man ytrer noe. Flere av informantene understreker at det å gi begrunnelser anses som essensielt for å kunne uttrykke eller si noe. L3 påpeker at når man starter en argumentasjon, må man fullføre den og være forberedt på å møte motargumenter. Informantene ser på evnen til å argumentere og diskutere på en riktig og respektfull måte som sentralt innenfor hva et aktivt demokratisk medborgerskap skal innebære. Habermas (1984) betrakter også samtale mellom mennesker som sentralt i demokratiet. Han har videreført det deliberative perspektivet

på demokratiet og mener at enhver deliberasjon bør forholde seg til en diskursetikk, for at enhver beslutning skal avgjøres på en rettferdig måte (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 39).

### 5.2.2 Kritisk tenking

Analysen viser at kritisk tenking blir sett på som en sentral ferdighet som elever må lære for å kunne være aktive demokratiske medborgere. Dette er en sentral ferdighet å lære innenfor hva et rasjonelt autonomt medborgerskap skal innebære (Biesta, 2006, s. 127, sitert i Sætra & Stray, 2019, s. 22). Som nevnt tidligere, er samfunnsfaget et sentral fag for at utvikle elever som er: «... deltakende, engasjerte og kritisk tenkende medborgere (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Flere av informantene uttrykker ønske om at kritisk tenkning skal være gjennomgående i all samfunnsfaglig undervisning. L1 påpeker at i dagens samfunn er det viktig at elever våger å stille kritiske spørsmål til det som skjer i samfunnet.

L6 fremhever at kritisk tenking er særlig viktig i dagens samfunn på grunn av økende polariseringen og politisk uro. Hen påpeker også at det er viktig å utvikle kritisk tenkning som et svar på utfordringene med falske nyheter og kildekritikk. Økningen av falske nyheter og feilinformasjon er også en bekymring som Hestnes (2022) har fremhevet i en stadig med digitalisert verden. Han understreker behovet for å kunne skille mellom pålitelige kilder og falske nyheter (Hestnes, 2022, s. 17). Frønes & Weyergang (2020) påpeker viktigheten av å utruste elevene med verktøy og strategier som hjelper dem med å vurdere informasjonen de kommer over (Frønes & Weyergang, 2020, s. 169). En undersøkelse utført av Medietilsynet (2018) viser at 35% av barn og unge mellom 13-18 år ikke gjør noe når de mistenker at informasjonen de leser er feilaktig (Medietilsynet, 2018, s. 90). Forskningen til Frønes & Narvhus (2012) viser også at kun 7% av elevene klarte å forstå at den første kilden de støtte på var svak (Frønes & Narvhus, 2012, s. 75). Roe, Ryen & Weyergang (2018) viser til resultater fra den nasjonale leseprøven som ble gjennomført i 2013, hvor bare 1/3 av elevene klarte å forstå hensikten med det de leste (Roe, Ryen & Weyergang, 2018, s. 126-128).

L3 understreker betydningen av å være kritisk til måten ting blir fremstilt på i dagens samfunn, spesielt når det gjelder nyhetsformidling. Frønes & Weyergang (2020) påpeker at resultatene fra PISA-undersøkelsen i 2018 viser at norske elever mangler strategier for å

kunne vurdere om det de leser på nettet er sant eller ikke (Frønes & Weyergang, 2020, s. 191). Dette utgjør en bekymring i møte med en stadig mer digitalisert verden.

Informantenes bekymringer for kritisk tenking i møte med en digitalisert verden hvor fake news og nyheter florerer, passer til hva et digitalt medborgerskap i skolen skal sikre. Samfunnsfaget har fått et viktig ansvar med å sørge for at elever utvikler et digitalt medborgerskap i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5). Dette innebærer at elevene skal lære å vurdere digital kildekritikk i en verden der internett og sosiale medier har økene innflytelse på mennesker (Nilsen, 2022, s. 135). Økt digitalisering har også ført til at mennesker i større grad eksponeres for fake news og desinformasjon på internett (Nilsen, 2022, s. 139-140). Alcott & Gentzkow (2017) sin forskning viser at det ble lest over 760 millioner falske artikler om valgkampen under det amerikanske presidentvalget i 2016 (Alcott & Gentzkow, 2017, s. 212). Informantenes bekymringer angående kritisk tenkning i den digitale verdenen understreker derfor viktigheten av digitalt medborgerskap i skolen som aldri før.

### 5.3 Opplæring gjennom demokrati blir lite vektlagt i undervisningen

Funnene fra analysen viser at opplæring gjennom demokrati er det som blir minst vektlagt i demokratiopplæringen i samfunnsfag. Opplæring gjennom demokrati handler om at elever skal erfare demokratiet gjennom deltakelse i demokratiske prosesser (Biesta, 2006, s. 125). Som jeg tidligere nevnte i teoridelen, er demokratiforståelse og deltakelse et sentralt kjerneelement i samfunnsfaget, og det innebærer at elevene gjennom deltakelse skal få oppleve og erfare demokratiske prosesser i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Siden dette er et kjerneelement i samfunnsfag, er det avgjørende at skolen og samfunnsfaglærere sikrer at elevene får opplæring i praktisk utøvelse av demokratiske prosesser gjennom deltakelse.

Sætra & Stray (2019) har gjennomført en kvantitativ og kvalitativ studie på demokrati- og medborgerskapsundervisningen på ungdomskolen, som nevnt i tidligere forskning. Studien viser at praktisering av aktivt medborgerskap i form av at elever lærer hvordan de kan delta i demokratiske prosesser gjennom deltakelse i samfunnsfaget, også er noe som blir lite vektlagt blant samfunnsfaglærerne i denne studien. De konkluderer med at

demokratiopplæring med lite fokus på praktisering av demokrati i praksis, er bekymringsverdig med tanke på samfunnsfagets formål med å danne aktive demokratiske medborgere (Sætra & Stray, 2019, s. 31-32).

Praktisering av aktivt medborgerskap i form av at elever skal få mulighet til å delta i demokratiske prosesser i skolen, er også noe Keating & Janmaat (2015) påpeker som sentralt i sin studie: *Education Through Citizenship at School: Do school activities have a lasting impact on youth political engagement?* Resultatene fra studien indikerer at skoleaktiviteter som gir elevene praktisk erfaring med demokrati, kan ha positiv effekt på deres politiske deltakelse i fremtiden (Keating & Janmaat, 2015, s. 423-424). De konkluderer med at skoler bør fortsette å oppmuntre elever til å praktisere medborgerskapet gjennom skoleaktiviteter som fremmer de demokratiske prosessene i samfunnet. På denne måten kan elevene bli opplært gjennom demokrati og bli aktive medborgere i samfunnet (Keating & Janmaat, 2015, s. 424).

Huang et al (2017) presenterte resultatene fra ICSS-undersøkelsen fra 2016, som forsket på hvordan elever på 9. trinn kjenner til og forberedes til å bli demokratiske medborgere i dagens og fremtidens samfunn. Ødegård & Svagård (2018) diskuterer resultatene fra ICCS-undersøkelsen i forhold til betydningen det kan ha for elevers aktive politiske deltakelse (Ødegård & Svagård, 2018, s. 28). Resultatene fra ICSS-undersøkelsen viser at politisk mestringstro, som innebærer kunnskap om hvordan politiske prosesser fungerer, har størst innvirkning på elevers fremtidige deltakelse i demokratiet (Ødegård & Svagård, 2018, s. 38). Studien påpeker behovet for å inkludere enda mer demokratisk deltakelse i demokratiundervisningen, for å styrke elevenes tro på sin egen deltakelse (Ødegård & Svagård, 2018, s. 44). Flere studier viser at kunnskap om demokratiske prosesser er av størst betydning for ungdomsskoleelevers fremtidige samfunnsdeltakelse og engasjement. Aktiv deltakelse i demokratiske prosesser gir elevene erfaringer med hvordan politiske prosesser fungerer, og dette er kjernen i en tilnærming basert på deltakerdemokrati (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 36). Likevel viser både min studie og studien til Sætra & Stray (2019) at samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet legger liten vekt på dette i undervisningen om demokrati- og medborgerskap.



Det kan være ulike årsaker til at dette blir lite vektlagt i demokrati- og medborgerskapsundervisningen. I analysen leste vi at informantene trakk fram kreativitet, tid og mangel på kunnskap som noen faktorer til at de ikke inkluderte dette så mye i demokratiopplæringen. L2 påpekte også at opplæring gjennom demokrati kan være noe man heller bør ha større fokus på når elevene går på videregående skole. To av informantene begrunnet det med at grunnkunnskapen bør komme først, ettersom man trenger kunnskap om demokrati før man kan lære seg hvordan man påvirker demokratiet gjennom deltakelse. Dette er også årsaken til at informantene i studien til Sætra & Stray (2019) vektla kunnskap som det viktigste i demokratiundervisningen (Sætra & Stray, 2019, s. 27). Samtidig viser ICCS-undersøkelsen fra 2016 at selv om norske elever har mye kunnskap om demokratiet, så har denne kunnskapen ingen innvirkning på deres tro på fremtidig politisk deltakelse i samfunnet (Ødegård & Svagård, 2018, s. 40).

Ved å se på læreplanen i samfunnsfag, legger vi merke til at begrepene demokrati og medborgerskap gjentas, samtidig som de er en av tre tverrfaglige temaer. Analysen viser at informantene har mye like tanker rundt hvordan demokrati- og medborgerskapsundervisningen bør vektlegges. Samtidig har informantene også ulike meninger rundt hvorfor vektleggingen blir som den blir og hva som er viktigst innenfor demokrati- og medborgerskapsundervisningen. Dette kan jo være et resultat av at informantene har ulik definisjon på hva et aktivt demokratisk medborgerskap skal innebære. Westheimer & Kahne (2004) påpeker dette i deres studie, hvor de konkluderer med at elever lærer det de gjør (Westheimer & Kahne, 2004, sitert i Sætra & Stray, 2019, s. 31). Studien viser at utdanningsprogrammet til skoler, altså hvordan de ulike skolene vektlegger demokrati- og medborgerskapsundervisningen, har en påvirkning på hvilken type medborgere de får (Westheimer & Kahne, 2004, 1-2).

Analysen har visst at *opplæring gjennom demokrati* er det som vektlegges minst i demokratiopplæringen i samfunnsfag blant informantene. Dersom vi setter denne studien opp mot forskningen til Westheimer & Kahne (2004), er det lett å generalisere og dra konklusjonen med at elever på ungdomstrinnet i denne studien, kanskje ikke har så mye kompetanse innenfor hvordan de kan påvirke demokratiet gjennom deltakelse. Flere av

informantene opplevde vektleggingen som vanskelig og flere påpekte at alle delene for demokratiopplæring er viktig. Derfor er det viktig å ikke dra noen konklusjoner, men heller fokusere litt mer på hva forskningen til Westheimer & Kahne (2004) og tidligere forskning faktisk forteller oss. Studien til Westheimer & Kahne (2004) har vist at elever lærer det de gjør og forskning har også visst at demokratiopplæring i form av deltakelse er en viktig faktor for å danne aktive demokratiske medborgere som kan delta i samfunnet (Sætra & Stray, 2019; Keating & Janmaat, 2015; Ødegård & Svagård, 2018). Bør *opplæring gjennom demokrati* få en større plass i samfunnsfagets demokratiopplæring? Hvordan bør demokratiopplæringen vektlegges for at vi skal danne aktive demokratiske medborgere som samfunnsfaget har som mål å danne?

## 6 Konklusjon

Målet med denne oppgaven har vært å undersøke *hvilke tanker og perspektiver samfunnsfaglærere har på hva som skal vektlegges i demokratiopplæringen i samfunnsfag for at elever skal kunne utvikle et aktivt demokratisk medborgerskap*. For å svare på denne problemstillingen, har oppgaven analysert og diskutert relevant teori med utgangspunkt i innsamlet datamaterialet. Oppgaven beskriver også det metodiske arbeidet som er blitt gjort bak innsamlingen av datamaterialet, som omhandler vurderinger rundt metodiske valg, kvaliteten på forskningen, fremgangsmåte for transkripsjon og analyse og forskningsetiske betraktninger.

Oppgaven presenterer og diskuterer ulike funn knyttet til samfunnsfaglærerers vektlegging av demokratiopplæringen i faget, samt deres tanker og perspektiver på hva et aktivt demokratisk medborgerskap i skolen innebærer. I dette avsluttende kapittelet vil jeg oppsummere og presentere oppgavens hovedfunn, som utgjør grunnlaget for å besvare problemstilling.

### 6.1 Hovedfunn

Denne studien indikerer, basert på første funn at samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet vektlegger ulike aspekter ved medborgerskapet ulikt. Informantenes ulike vektlegging av ulike aspekter rundt det aktive demokratiske medborgerskapet i skolen, gjenspeiler ulike medborgerskapsidealene. Politisk informert, rasjonelt autonomt, personlig ansvarlig- og aksjonsorientert medborgerskap er de idealene for medborgerskap som inkluderer mest av aspektene på medborgerskap, som informantene i studien ser på som ideelle for å danne aktive demokratiske medborgere i skolen. Det å se verdien av demokratiet, være innforstått med at du har en stemme i samfunnet, delta og bidra i lokalsamfunnet, hjelpe mennesker som trenger det mer og være oppdatert på ting som skjer i verden er aspekter som kommer frem i analysen, på hva samfunnsfaglærerne i studien ser på som sentralt innenfor hva et aktivt demokratisk medborgerskap innebærer. Hvilket demokratisyn lærere har, vil kunne ha en påvirkning for hvordan demokratiundervisning i samfunnsfaget blir.

Som vi også kan se videre på det neste funnet, så er det grunn til å tro at et rasjonelt autonomt medborgerskap er det medborgerskapsidealet samfunnsfaglærerne i studien har som mål å

danne. I analysen ser vi at *opplæring for demokrati* er den undervisningsstrategien samfunnsfaglærere vektlegger mest i demokratiopplæring i samfunnsfaget. Lærerne ser på det å forberede elevene til samfunnet ved at de skal trenes opp i demokratiske ferdigheter, prinsipp, verdier og holdninger som den viktigste delen av demokratiopplæringen i faget. I analysen blir også deliberasjon i form av at elever skal lære seg å ytre egne meninger, lytte til andres meninger og samtidig respektere at man tenker ulikt sett på som sentrale ferdigheter for å kunne være en aktiv demokratisk medborger. En kritisk tenkende medborgere blir også i analysen sett på som en sentral del av medborgerskapet som elever må trenes opp i. Samfunnsfaglærerene har et ønske om at kritisk tenking skal være en rød tråd gjennom hele faget og flere av informantene ser på kritisk tenking som en spesielt viktig ferdigheter i dagens samfunn, som er resultat av polariseringen og feilinformasjonen som vi blir utsatt for i samfunnet. Basert på vektleggingen av kritisk tenkning i demokratiundervisningen, er det rimelig å anta at et digitalt medborgerskap i skolen blir ansett som en vesentlig del av eleveres utvikling for å kunne være en aktive medborgere i det demokratiske samfunnet vi lever i idag.

Analysen viser også at *Opplæring gjennom demokrati* er den demokratiopplæringsstrategien informantene vektlegger minst i demokratiopplæringen i samfunnsfaget. Kreativitet, tid, mangel på kunnskap er noen årsaker til at informantene nedprioriterer dette. L2 påpekte også at opplæring gjennom demokrati kan være noe man heller bør ha større fokus på når elevene går på videregående skole. To av informantene begrunnet det med at grunnkunnskapen bør komme først, ettersom man trenger kunnskap om demokrati før man kan lære seg hvordan man påvirker demokratiet gjennom deltakelse. *Opplæring gjennom demokrati* er tydelig en mangelvare i dagens demokratiopplæringen i samfunnsfag og dette viser også tidligere forskning (Sætra & Stray, 2019). Samtidig viser også tidligere forskning at opplæring gjennom demokrati spiller en viktig rolle for at elever skal kunne bli aktive medborgere i et demokratisk samfunn (Sætra & Stray, 2019; Keating & Janmaat, 2015; Ødegård & Svagård, 2018).

Denne oppgaven gir et overblikk over samfunnsfaglærerers tanker og perspektiver angående et aktivt demokratisk medborgerskap i samfunnsfaget. Den viser også hvordan et begrenset utvalg av samfunnsfaglærere på ungdomskolen vektlegger demokratiundervisningen basert på det de selv anser som viktigst for å utvikle elevenes evne til å bli aktive demokratiske

medborgere i samfunnet. Forskningen til Westheimer & Kahne (2004) viser at elever lærer det gjør, men hva er viktig for elever å lære for at de skal kunne bli aktive demokratisk medborgere? Som et resultat av mine hovedfunn, er det relevant å diskutere videre forskning som kan bidra til dette emnet.

## 6.2 Videre forskning

Denne studien har en begrensning ved at den kun gir innsikt i hva 6 samfunnsfaglærere tenker rundt det aktive demokratiske medborgerskapet i skolen og hvordan demokratiopplæring i samfunnsfag skal vektlegges. Derfor kan vi ikke si at hovedfunnene er representativt for alle samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet.

Et nødvendig og viktig felt for videre forskning i dagens samfunn, kunne vært hvordan lærere og skolen i større grad kan trene elevene opp til å bli kritisk tenkere. I en stadig mer digitalisert verden, blir evnen til kritisk tenkning desto viktigere. Frønes & Weyergang (2020) påpeker i sin studie at elever er nødt til å utstyres med verktøy, for å finne ut om det de leser stemmer eller ikke. Hvilke verktøy er nødvendig for elever å lære i dagens samfunn og hvordan kan skolen og lærere legge til rette for at elever trenes opp i denne ferdigheten og utvikler et digitalt medborgerskap i skolen. Et annet nødvendig felt som jeg opplever krever forskning, er hvordan lærere i samfunnsfag kan drive med *opplæring gjennom demokrati*. I analysen kom det frem at en av informantene følte at hen ikke hadde kunnskap om hvordan vedkommende kunne arbeide for at elever skulle få erfaringer med demokrati i praksis, selvom informanten gjerne ønsket å bruke mer tid på det. En annen informant opplevde også at det krevde mye tid og kreativitet for å gjennomføre slike undervisningstimer. Hvordan samfunnsfaglærere kan arbeide i demokratiundervisningen for at elever skal få *opplæring gjennom demokrati* kunne vært interessant å forske videre på, ettersom forskning viser at det er viktig for å realisere samfunnsfagets formål med å danne aktive demokratiske medborgere i samfunnet (Sætra & Stray, 2019; Keating & Janmaat, 2015; Ødegård & Svagård, 2018).

## 7 Litteraturliste

- Allcott, H. & Gentzkow, M. (2017). Social Media and Fake News in the 2016 Election. *Journal of Economic Perspectives*, 31(2), 211-236.  
<https://doi.org/10.1257/jep.31.2.211>
- Berge, K. L. & Stray, J. H. (2012). *Demokratisk medborgerskap i skolen*. Fagbokforlaget.
- Biesta, G. (2003). Demokrati – et problem för utbildning eller ett utbildningsproblem? *Utbildning & demokrati* 12(1), 59-80.
- Biesta, G. J. J. (2006). *Beyond learning: Democratic Education for a Human Future*. Paradigm Publishers.
- Børhaug, K. (2007). *Oppseding til demokrati: Ein studie av politisk oppseding i norsk skule* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Bergen]. Bora.  
<https://bora.uib.no/handle/1956/2601>
- Cohen, C. (1971). The Justification of Democracy. The Monist, *Foundations of Democracy* Vol. 55, No. 1, 1-28. University Press. Hentet 26.04.23 fra  
<http://www.jstor.org/stable/27902203>
- Council of Europe. (u.å.). *What is EDC/HRE?* Hentet fra  
<https://www.coe.int/en/web/edc/what-is-edc/hre>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg). Universitetsforlaget.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the Philosophy of Education*. Macmillan.
- 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* (s. 11– 29). Universitetsforlaget.
- Frønes, T. S., & Narvhus, E. K. (2012). Eignet og troverdig? Elevers kildevurdering på nett. I T. E. Hauge & A. Lund (red.), *Små skritt eller store sprang? Om digitale tilstander i skolen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Frønes, T. S. & Weyergang, C. (2020). Å lese kritisk: Elevers vurderinger av teksters troverdighet og pålitelighet. I T.S. Frønes & F. Jensen (red.). *Like muligheter til god*

- leseforståelse?: 20 år med lesing i PISA* (s. 166-195). Universitetsforlaget.  
<https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020-07>
- Gleiss, M, S., & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Habermas, J. (1984). *Theory of Communicative Action*. Beacon Press.
- Hestnes, T. (2022). *Fra abonnent til skribent: kildekritikk og kritisk tenkning i en digital mediehverdag*. Universitetsforlaget.
- Huang, L., Ødegård, G., Hegna, K., Svagård, V., Helland, T. & Seland, I. (2017). Unge medborgere. Demokratiforståelse, kunnskap og engasjement blant 9.-klassinger i Norge. *The International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) 2016*. HiOA: NOVA rapport nr 15/17.
- Iversen, L. (2014). *Uenighetsfelleskap: Blikk på demokratisk samhandling*. Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg). Abstrakt forlag.
- Johannessen, L.E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Keating, A. & Janmaat, J. G. (2015). Education through citizenship at school: Do school activities have a lasting impact on youth political engagement? *Parliamentary Affairs*, 69(2), 409-429.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademiske.
- Lenz, C. (2020). *Demokrati og medborgerskap i skolen*. Fagbokforlaget
- Lorentzen, G. & Røthing, Å. (2017). Demokrati og kritisk tenking i lærebøker. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2, 119-130. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-02-02>
- Mathé, N. H. (2021). Samfunnsfag og unges politiske engasjement. I E. Ryen, L. Granlund, & S. F. Erdal (Red.), *Samfunnsfagdidaktikk* (s. 191-205). Universitetsforlaget.

- Medietilsynet. (2018). *Barn og medierundersøkelsen 2018: 9-18 åringer om medievaner og opplevelser*. Medietilsynet.  
<https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2018-barn-og-medier/>
- Medietilsynet. (2020). *Barn og medier 2020: Om falske nyheter*. Delrapport 2.  
<https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2020/200226-barn-og-medier-2020-delrapport-2.pdf>
- Meld. St. 21 (2016-2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kulturdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Meld-St-21-20162017/id2544344/>
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse: en fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=1>
- Nilsen, H. (Red.). (2022). *Myndig medborgerskap: Demokrati i lærerutdanningen*. Universitetsforlaget.
- NOU 2011: 20. (2011). *Ungdom, makt og medvirkning*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e68e3849077544e0a23f060916e2e3f2/no/pdfs/nou201120110020000dddpdfs.pdf>
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen (LOV-1998-07-17-61)*. Lovdata. [www.lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61](http://www.lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61)
- O’Shea, K. (2003). Developing a shared understanding. A glossary of terms for education for democratic citizenship. *Education for democratic citizenship 03(29)*, 1-22.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Roe, A., Ryen, J. A. & Weyergang, C. (2018). *God leseopplæring med nasjonale prøver: om elevers leseutfordringer i et mangfold av tekster*. Cappelen Damm Akademisk.
- Solhaug, T. (2003). *Utdanning til demokratisk medborgerskap* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo]. DUO Vitenarkiv. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-11339>
- Solhaug, T. & Børhaug, K. (2012). *Skolen i demokratiet – demokratiet i skolen*. Universitetsforlaget.



- Stray, J. H. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Fagbokforlaget.
- Sætra, E., & Stray, J. H. (2019). Hva slags medborger? En undersøkelse av læreres forståelse av opplæring til demokrati og medborgerskap. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 3(1), 19–32. <https://doi.org/10.7577/njcie.2441>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg). Fagbokforlaget.
- Westheimer, J. & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269).  
<https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00028312041002237>
- Ødegård, G. & Svagård, V. (2018). Hva motiverer elever til å bli aktive medborger? *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 18(1),28-50.

## 8 Vedlegg

### 8.1 Intervjuguide

#### Intervjuguide

Innledning før intervjuet:

- Viktig å takke deltakeren for at h\*n har mulighet til å delta i min master oppgave.
- Opplyse deltakeren hva som er formålet med intervjuet
- Opplyse hvilke rettigheter de har som deltaker i forskingsprosjektet.
- Opplyse om hvordan empirien vil bli behandlet etter intervjuet.
- Opplyse om hvor lang tid intervjuet vil ta og hva det skal handle om.
- Skriftlig samtykke
- Anonymitet og retningslinjer ved taushetsplikt
- Lydopptak og oppbevaring av lydfiler
- Noen spørsmål før vi begynner?

Tema	Tematiske spørsmål	Stikkord for mulige oppfølgingsspørsmål
Læreren sin bakgrunn	<p><b>Minn på informantene at de har taushetsplikt, og gjerne omtale elever som x og y.</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Hva heter du?</li><li>• Hvor gammel er du?</li><li>• Hvilken utdanning har du?</li><li>• Hvor lenge har du undervist i samfunnsfag på ungdomstrinnet?</li><li>• Hvilket trinn underviser du i?</li><li>• Hvordan opplever du det å undervise i samfunnsfag?</li></ul>	

<p>Hovedspørsmål</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• På læreplanen i samfunnsfag står det at faget skal bidra til å danne demokratiske medborgere som er aktive. Hva tenker du at dette innebærer?</li> <li>• Hvordan opplever du at samfunnsfaget kan bidra til å danne aktive demokratiske medborgere?</li> <li>• Hvordan forstår du samfunnsmandatet/samfunnsoppdraget som er blitt gitt til lærerne av samfunnet?</li> <li>• Hvordan tenker du at din rolle som samfunnsfaglærer kan bidra til dine elever kan utvikle et aktivt medborgerskap bygd på demokratiske verdier og prinsipper?</li> <li>• Samfunnet har gitt skolen et samfunnsmandat/samfunnsoppdrag hvor elever skal utvikle kunnskaper, ferdigheter og kompetanser som skal forberede dem til å ta del i samfunnet etter endt skolegang. Hvilke type kunnskaper, ferdigheter og kompetanser tenker du samfunnsfaget kan bidra med for at elevene skal utvikle et aktivt demokratisk medborgerskap i skolen?</li> <li>• På læreplanen i samfunnsfag står det at faget skal bidra til å gi elever kunnskap om demokratiske verdier, holdninger og prinsipper. Hvilke holdninger, verdier og prinsipper tenker du vi må ikle elevene med for å kunne ta del i det demokratiske samfunnet vi lever i idag?</li> </ul>	
----------------------	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• I hvor stor grad vil du si at du benytter deg av læreplanen i planleggingen av undervisning innafor demokrati og medborgerskap?</li> <li>• Benytter du deg av dagsaktuelle saker i samfunnsfagundervisningen? (Hvis ja, har du eksempler hvor dagsaktuelle saker har påvirket undervisningen din?</li> <li>• Hvordan opplever du at dagsaktuelle nyhetssaker kan bidra til utviklingen av et aktivt demokratisk medborgerskap i samfunnsfaget?</li> <li>• Opplever du at elever blir aktive medborgere i løpet av undervisningen? Har du et eksempel?</li> <li>• Hvordan arbeider du i samfunnsfaget for at elever skal være aktivt deltakende?</li> <li>• Hender det at du har undervisningstimer hvor målet er at elevene skal få erfare demokrati i praksis? Hvis ja, hvordan ser eventuelt en slik undervisningsøkt ut?</li> <li>• Hva tenker du en godt nok informert medborger er? Hva mener du bør være minimumkravet for at vi kan si at en elev har utviklet et aktivt demokratisk medborgerskap?</li> <li>• Diskuterer dere i lærerteam eller annet kollegialt felleskap hvordan dere i samfunnsfagen skal undervise om demokrati og medborgerskap? Og eventuelt hva som skal vektlegges?</li> <li>• Dersom du skal peke på noe helt spesifikt, hva ønsker du at elevene skal ta med seg</li> </ul>	
--	--	--

	<p>fra demokrati- og medborgerskapsundervisningen når de går ut av ungdomskolen?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hva legger du i begrepet mestringstro knyttet til elevers opplæring i demokrati og medborgerskap? Tenker du at mestringstro kan påvirke elevers aktive deltakelse i timen?</li> <li>• Hva opplever du at læreplanen i samfunnsfaget vektlegger som viktigst i demokrati- og medborgerskapsundervisningen?</li> <li>• Hva ser du på som viktigst i demokrati- og medborgerskapsundervisningen i samfunnsfaget?</li> <li>• I demokrati- og medborgerskapsundervisningen, hva legger du mest vekt på av: kunnskap, formidling av demokratiske ferdigheter, verdier og holdninger, politisk deltakelse eller kritisk tenkning?</li> <li>• Hva vektlegger du mest i demokrati- og medborgerskapsundervisningen av:       <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Opplæring om demokratiet</b> - Kunnskap om demokratiet (Bli kjent med hvordan det politiske systemet i Norge fungerer). Dette handler om å få informerte borgere som er klar over sine rettigheter og plikter i samfunnet.</li> <li>2. <b>Opplæring for demokrati</b> (forberede elevene til samfunnet) – elevene trenes opp i demokratiske ferdigheter (for</li> </ol> </li> </ul>	
--	--	--

	<p>eksempel kritisk tenkning og kommunikasjon</p> <p><b>3. Opplæring gjennom demokrati</b> (handlingskompetanse) – Elevene introduseres for demokratiske prosesser gjennom deltakelse. (Demokrati i praksis).</p>	
Avslutning	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Takk for deltakelse</li> <li>2. Er det noe du vil legge til eller utdype?</li> <li>3. Bare ta kontakt dersom det skulle være noe</li> </ol>	

## Vil du delta i forskningsprosjektet

**” Hvordan opplever samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet at samfunnsfaget kan bidra til å oppnå samfunnsfagets formål med å danne aktive og demokratiske medborgere”?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan lærere på ungdomstrinnet opplever at samfunnsfaget kan bidra til å oppnå samfunnsfagets formål med å danne aktive og demokratiske medborgere i skolen. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### Formål

I denne masteravhandlingen har jeg tenkt å innsamle empiri fra samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet gjennom semi-strukturerte intervjuer. Jeg ønsker å finne ut i hvilken grad lærere opplever at samfunnsfaget kan bidra til å danne aktive og demokratiske medborgere. Jeg ønsker også å finne ut hvilke ferdigheter, kunnskaper, holdninger og verdier lærere opplever som sentralt for å kunne utvikle et slikt medborgerskap og hvordan de arbeider i utviklingen av elevenes aktive og demokratiske medborgerskap. Formålet med prosjektet er å finne ut hvordan vi lærere kan arbeide innenfor samfunnsfaget for å utvikle elevene til å bli aktive og demokratisk medborgere.

### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

*NLA Høgskolen er ansvarlig for forskningsprosjektet.*

### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I dette forskningsprosjektet ønsker jeg å studere hvordan samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet opplever at samfunnsfaget kan bidra til å oppnå samfunnsfagets formål med å danne aktive og demokratiske medborgere. Du får spørsmål om å delta ettersom du er en samfunnsfaglærer som underviser i samfunnsfag på ungdomstrinnet.

### Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du samtykker til å delta i et semi-strukturert intervju. Intervjuprosessen vil ta omtrent 1 time å gjennomføre og vil omhandle spørsmål rundt hvordan du som lærer opplever at samfunnsfaget kan bidra til å danne aktive og demokratiske

medborgere i skolen. Du vil få noen spørsmål rundt hva du selv anser som sentralt i utviklingen av et slikt medborgerskap, men også litt spørsmål om hvordan du arbeider for at dine elever utvikler kunnskaper, ferdigheter, verdier og holdninger som er nødvendige for å kunne ta del i samfunnet og bli aktive og demokratiske medborgere. Jeg kommer til å ta lydopptak av hele sekvensen og notere underveis. Jeg vil benytte meg av en lydopptaker som er blitt godkjent av NLA Høgskolen. Masterprosjektet vil bli offentlig tilgjengelig for andre lesere etter prosjektslutt og jeg vil derfor gjøre mitt beste for å sikre at anonymitet og personvern ivaretas gjennom å benytte meg av pseudonymer i transkripsjonen og i endelig tekst, slik at det opprettholdes under hele forskningsprosessen. Lydopptak vil bli slettet når transkripsjonen er ferdig, og bare anonymisert transkripsjon vil bli beholdt, til eventuell senere forskning. Svarene dine vil bli lagret på en passordbeskyttet OneDrive på institusjonens egen server.

### **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. Dersom du trekker deg, vil alle innsamlede data om deg bli anonymisert. Det vil ikke påvirke din behandling ved sykehuset / ditt forhold til skolen/lærer, arbeidsplassen/arbeidsgiver ettersom svarene dine vil bli anonymisert. Jeg skal gjøre mitt beste for at anonymitet og personvern opprettholdes under hele oppgaven.

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

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- De eneste som skal ha tilgang til opplysningene er Erlend Leikvoll Vignes & veileder Kari-Mette Walmann Hidle.
- Navn og kontaktopplysningene dine vil erstattes med en kode som lagres på institusjonens egen server som er passordbeskyttet i OneDrive.
- Respondentene vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen av masteravhandlingen og bare lærerens svar på spørsmål vil bli publisert.

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

Prosjektet vil etter planen avsluttes i det oppgaven blir godkjent senest 31. Desember. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres. Masterprosjektet er det eneste som kommer til å bli oppbevart etter prosjektslutt, alt annet slettes.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NSD har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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



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

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

*Studentprosjekts kontaktinfo:*

- Erlend Leikvoll Vignes, telefon: 902 69 075, mailadresse: [erlendleikvoll@hotmail.no](mailto:erlendleikvoll@hotmail.no)

Prosjektansvarlig ved NLA Høgskolen:

- Kari-Mette Walmann Hidle, telefon: 975 14 439, mailadresse: [kari.m.hidle@uia.no](mailto:kari.m.hidle@uia.no)

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

- Personverntjenester på epost ([personvernombud@nla.no](mailto:personvernombud@nla.no)) eller på telefon: 55 54 07 49.

Med vennlig hilsen

*Prosjektansvarlig*

Kari-Mette Walmann Hidle

*Masterstudent/forsker*

Erlend Leikvoll Vignes

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i *et semi-strukturert intervju*

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## 8.3 Kvittering fra Sikt

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

04.03.2023, 14:41



[Meldeskjema](#) / [Samfunnsfagets betydning for utviklingen av aktive og demokratisk...](#) / Vurdering

# Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**

370339

**Vurderingstype**

Standard

**Dato**

01.12.2022

**Prosjekttittel**

Samfunnsfagets betydning for utviklingen av aktive og demokratiske medborgere

**Behandlingsansvarlig institusjon**

NLA Høgskolen AS

**Prosjektansvarlig**

Kari-Mette Walmann Hidle

**Student**

Erlend Leikvoll Vignes

**Prosjektperiode**

01.09.2022 - 31.12.2023

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

Særlige

**Lovlig grunnlag**

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

Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.12.2023.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

**VIKTIG INFORMASJON TIL DEG**

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger og særlige kategorier av personopplysninger om politisk oppfatning frem til 31.12.2023.

**LOVLIG GRUNNLAG**

<https://meldeskjema.sikt.no/635a6cb4-8b25-43f4-955a-453993b514a5/vurdering>

Side 1 av 3

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

Behandlingen av særlige kategorier av personopplysninger er basert på uttrykkelig samtykke fra den registrerte, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a og art. 9 nr. 2 a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen:

- om lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet.

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Vi vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring, videosamtale o.l.) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må prosjektansvarlig følge interne retningslinjer/rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Kontaktperson hos oss: Callan Ramewal

Lykke til med prosjektet!