

MASTEROPPGAVE

Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i samfunnsfag
og samfunnsfagdidaktikk

August 2020

Demokratisk danning og sosial ulikhet -

En kvalitativ studie om demokratisk danning i skolen



Charlotte Gundersen

Kandidatnummer 917



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

© Charlotte Gundersen

2020

Demokratisk danning og sosial ulikhet
– en kvalitativ studie om demokratisk danning i skolen

Opphavsrett til fotografi på forside: Charlotte Gundersen 2020

Sammendrag

Skolens demokratiske oppdrag innebærer å utvikle handlekraftige aktører som både kan og vil ta del i demokratiet. På tross av at den ikke står alene i oppgaven om å danne demokratiske medborgere, så har skolen en viktig rolle i elevenes demokratiske danning. Samtidig viser forskning at det er en skjevfordeling i demokratisk deltakelse knyttet til sosioøkonomisk status. Dette legitimerer behovet for undersøkelser om skolens demokratiske danning i lys av sosial ulikhet, og skisserer opp bakgrunnen for denne studien. Denne oppgaven handler om demokratisk danning i skolen og sosial ulikhet, og undersøker *hvordan demokratisk danning er forstått av elever og lærere i skoler som ligger i områder som er overrepresentert av enten høy eller lav sosioøkonomisk status?*

For å undersøke *forståelsen av demokrati* utførte jeg semi-strukturerte forskningsintervju med både lærere og elever ved fire ulike ungdomskoler. Skolene ble valgt ut basert på kriterier som muliggjorde undersøkelser av eventuelle variasjoner mellom skolene, basert på hvorvidt skolen rekrutterte elever fra områder hvor befolkningen har overveiende lav eller høy sosioøkonomisk status.

Basert på analysen av datamaterialet har det vist seg tre hovedtendenser knyttet til problemstillingen. Det første funnet er at det er en forskjell i forståelse av demokratisk danning mellom HSØS og LØS; LSØS knytter det til oppdragelse og HSØS knytter det til danning. Det andre funnet viser at det er fokus på både kvalifiseringsformålet og sosialiseringsformålet med den demokratiske opplæringen, men det legges lite vekt på subjektivering. Det siste funnet er at det er lite bevissthet rundt hvordan sosial ulikhet som faktor spiller inn i den demokratiske danningen.

Gjennom å undersøke demokratisk danning i lys av sosial ulikhet, ønsker jeg å belyse skolens mandat som demokratiskapende institusjon samtidig med dens rolle som utjevner av sosial reproduksjon.

Nøkkelord: *demokratisk danning, sosial ulikhet, tilpassing vs. danning, demokratiforståelse, demokratiopplæring, formål med opplæringen, sosioøkonomisk status*

Summary

Citizenship and social inequality

– a qualitative research on democratic education in school

The school has a mission to develop agents who are able and eager to engage in a democratic society. Even though school is not the sole educator in the matter of fostering democratic participation, it does have a crucial role in the democratic education of the students. Research shows an unequal democratic participation due to socioeconomic status. This provides a basis for further research of the school's democratic education when taking into consideration the social inequality in a classroom. The main objective of the thesis is to review *how the democratic education is perceived by students and teachers in areas that are predominantly of either high or low socioeconomic status.*

To examine the *understanding of democracy*, I conducted semi-structured interviews with teachers and students at four different middle schools. The schools were selected based on the criteria which enabled studies of the possible variations between the schools, which recruited students from the intake areas where the population is of predominantly high or low socioeconomic status.

Based on the analysis of the data provided, three main tendencies occurred related to the research question. The first finding shows that there is a difference in understanding democratic education between those with high and low socioeconomic status, where those with low socioeconomic status related it to upbringing, whereas those with high socioeconomic status perceive it as critical thinking. The second finding shows that the purpose of the democratic education mainly focuses to train and enable the students to participate in democratic processes through socialization, and less focus on development of the individual itself. The last finding shows that there is a lack of awareness of the social inequality as a factor may affect the democratic education.

By reviewing democratic education in the light of social inequality, I wish to shine light on the school's mandate to foster democratic participation as well as partaking to equalize social inequality and minimize social reproduction.

Forord

Denne masteren marker slutten på min tid som student, etter fem år ved OsloMet, og ni år med studier. Det føles både godt, trist og ikke minst veldig rart at denne tiden nå er over. Jeg er likevel stolt av å kunne avslutte denne perioden med en masteroppgave som omhandler noe av det jeg finner aller viktigst, og spesielt i skolen, nemlig at alle barn skal få like muligheter, uavhengig av hva de har med seg i sekken hjemmefra. Muligheten til å kunne dypdykke ned i tematikk jeg brenner for, har vært en utrolig opplevelse. Det har selvsagt vært både utfordrende og tungt til tider, men aller mest har det vært en fantastisk lærerik og spennende periode. Selv om studietiden nå er over, kommer jeg alltid til å ta med meg lærelysten og nysgjerrigheten som har drevet meg – og ikke minst gleden over å utforske og lære nye ting.

Jeg vil aller først takke mine to veiledere Evy Jøsok og Idunn Seland - jeg er utrolig stolt og glad som har fått deres hjelp gjennom arbeidet med masteren. Fra begynnelse til slutt har jeg blitt møtt med motiverende ord, inspirerende innspill, kunnskapsrike veiledninger, og spennende faglige diskusjoner. Jeg har blitt møtt med en tro på prosjektet, selv når jeg selv har vært usikker. Uten deres engasjement, positivitet og støtte hadde dette blitt en langt tyngre prosess. Jeg føler meg privilegert som fikk ha to så utrolig kunnskapsrike og dyktige veiledere på dette prosjektet! Takk!

Dette prosjektet hadde vært umulig å gjennomføre uten informantenes villighet til å åpne klasserommene sine, så en stor takk rettes til alle de deltakende lærerne og elevene. En spesiell takk rettes til min fantastiske samboer, som har vært tålmodig og støttende under hele prosessen. En stor takk må også rettes til resten av familien, og spesielt til min mor som åpnet heimen for oss under noen rare måneder på våren 2020. Helt til slutt vil jeg også takke gode venner for tålmodighet ovenfor en til tider stresset og forvirret masterstudent.

Charlotte Gundersen

Oslo, 5 august, 2020

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	III
Summary	IV
Forord	V
Innledning	2
<i>Om demokrati og utdanning</i>	<i>2</i>
<i>Om demokratisk danning og sosial bakgrunn</i>	<i>3</i>
<i>Om problemstillingen</i>	<i>4</i>
<i>Om disposisjonen.....</i>	<i>6</i>
1. Kunnskapsgrunnlag.....	8
<i>Kunnskapsteoretisk kontekst.....</i>	<i>8</i>
<i>Begrepsavklaring</i>	<i>10</i>
Demokratisk danning.....	10
Sosioøkonomisk status	13
<i>Litteraturgjennomgang</i>	<i>15</i>
Demokratiet legitimeres gjennom folkets deltakelse.....	15
Medborgerskap må læres.....	17
Skolen er en demokratiskapende institusjon.....	20
Det er en skjevfordeling i demokratisk deltakelse, knyttet til sosioøkonomisk status.....	21
Utdanning skal bidra til høy sosial mobilitet.....	23
2. Teori og analyseverktøy.....	26
<i>Demokrati på ulike nivå.....</i>	<i>26</i>
<i>Demokratiopplæringens formål – hva vil vi med opplæring?.....</i>	<i>31</i>
<i>Modell: Demokratiopplæringens formål på ulike nivå</i>	<i>35</i>
<i>Tre typer medborgerideal</i>	<i>38</i>
<i>Verktøy for analyse.....</i>	<i>41</i>
3. Metode og forskningsprosess	42
<i>Presentasjon av forskningsprosessen</i>	<i>43</i>
Valg og utforming av problemstilling.....	43

Utvelging av enheter.....	43
Innsamling av data.....	47
Utfordringer knyttet til intervju som metode.....	49
Behandling av data.....	51
Analyseprosess.....	52
<i>Refleksjon av forskningsprosessen</i>	55
Hvor ser jeg ifra?.....	55
Kvalitet.....	56
Etiske overveielser.....	58
4. Analyse og diskusjon.....	59
<i>Hva sier lærerne?</i>	60
Læreres utsagn om sosioøkonomisk status.....	60
Læreres utsagn om demokratisk danning.....	65
Sammenfatning av funn.....	74
<i>Hva sier elevene?</i>	80
Elevs utsagn om området hvor skolen ligger.....	81
Elevs utsagn om demokratisk danning.....	85
Sammenfatning av funn.....	92
5. Avsluttende refleksjon.....	98
<i>Oppsummering av enkeltfunn</i>	98
<i>Tilpasning versus danning</i>	100
<i>Kvalifisering og sosialisering – men lite subjektivering</i>	102
<i>Bevissthet om SØS</i>	103
<i>Avslutning</i>	105
Litteraturliste.....	106
Vedlegg.....	115
<i>Intervjuguide</i>	116
Vedlegg 1: Intervjuguide til lærerintervju.....	116
Vedlegg 2: Intervjuguide til elevintervju.....	117
<i>Samtykkeerklæring</i>	124
Vedlegg 3: Informasjonsskriv til lærere.....	124
Vedlegg 4: Informasjonsskriv til elever og foresatte.....	127

<i>NSD-godkjenning</i>	130
Vedlegg 5: Meldeskjema.....	130
Vedlegg 6: NSD sin vurdering av prosjekt	135

Figurer

Figur 2.1 – Demokrati på tre nivå.....	30
Figur 2.2 – Ulike nivå av demokratt.....	31
Figur 2.3 – Formål med utdanning	35
Figur 2.4 – Analyseverktøy, uten eksempler.....	36
Figur 2.5 – Analyseverktøy, med eksempler.....	37
Figur 2.6 – Tre typer av idealmedborgeren basert på Westheimer og Kahne.....	39
Figur 2.7 – Tre typer av idealmedborgeren, fra smal til bred demokratiforståelse.....	40
Figur 3.1 – Prosentandel som tilhører ulike sosioøkonomiske gruppe blant ungdom i ulike bydeler, Oslo 2018..	45
Figur 3.2 – Rangering av bydeler i Oslo etter høyest andel av lav SØS.....	45

- Elev: *Føler det at hvis man har en høy utdanning, da blir man mere hørt på en måte, enn hvis man jobber som en søppelmann da, for eksempel.*
- Intervjuer: *Hvorfor det?*
- Elev: *Nei det er jo bare, handler litt med, man kanskje har mer troverdighet da en som har klart seg bra og har fått en høyere utdanning.*

(utdrag fra intervju med elever)

Innledning

Denne oppgaven handler om demokratisk dannning i skolen og sosial ulikhet, og har som mål å undersøke *hvordan demokratisk dannning er forstått av elever og lærere i skoler som ligger i områder som er overrepresentert av enten høy eller lav sosioøkonomisk status?* Gjennom å undersøke demokratisk dannning i lys av sosial ulikhet, ønsker jeg å belyse skolens mandat som demokratiskapende institusjon samtidig med dens rolle som utjevner av sosial reproduksjon.

Om demokrati og utdanning

Demokratiet er ikke noe vi har, det er noe som skapes i felleskap. Det er et dynamisk og menneskeskapt konsept, en virksomhet som opprettholdes av borgernes tro på dets verdi.

Winston Churchill selv uttalte at det var den verste formen for styre – det er irriterende, besværlig, tregt og urettferdig – foruten alle de andre styreformene (Parker, 2012).

Demokratiet er altså verken perfekt eller ferdig, det skapes på nytt og på nytt, av alle deltakerne i det. Ikke bare må det opprettholdes for å bevares, det må også redefineres og stadig utfordres med hensyn til hva det bør være, for å kunne være levedyktig i sin samtid. Et slikt dynamisk demokratibegrep tydeliggjør behovet for å utdanne medborgere som både kan og vil ta del i demokratiet, for å bedre og bevare det – og ikke minst utfordre dets innhold og form. Utdanning til medborgerskap er således et kjerneelement i ethvert demokrati, og skolen spiller en stor rolle i denne demokratiske opplæringen. Den amerikanske vitenskapsteoretiker og pedagog John Dewey (1980, s. 139) beskrev denne prosessen som en metafor der demokratiet fødes på ny med hver generasjon – og det er nettopp utdanningen som er demokratiets jordmor.

Frihet er en kjerneverdi innenfor demokratiet, og dette kaller samfunnsforsker Stein Ringen (2009) for et svært mystisk gode. Vi merker knapt friheten når vi har det – men det merkes derimot godt når vi ikke har det. Det er kanskje derfor demokratiet idag har fått mer fokus både innen politikken og offentligheten forøvrig, nettopp fordi dets tilstand kan vurderes som truet. Nyhetsbildet forteller oss om en politisk situasjon i den vestlige verden som består av stadig mer spenninger og uro, økende populisme og misnøye til demokratiet (Coughlan, 2020). I Europa ser vi i økende grad hvordan antidemokratiske krefter er på fremmarsj, gjennom at nasjonalistiske partier vinner frem, og autoritære regimer knebler og forfølger demokratiforkjempere. Det er i denne konteksten at Norge, slik som mange andre land, ønsker

å heve fokuset på demokrati og medborgerskap i skolen. Dette kom klart til uttrykt da en europeisk pakt om demokratisk opplæring i skolen ble vedtatt av Europarådet; *Europarådets pakt for menneskerettighetsundervisning og opplæring til demokratisk medborgerskap* (2010). Norge og 46 andre land har forpliktet seg til avtalen, og med dette anerkjentes viktigheten av utdanning i et demokratisk perspektiv (Osler, 2014, s. 55). I 2020, samme år som denne masterstudien har blitt avsluttet, blir en ny læreplan innført i skolene: Kunnskapsløftet 2020 (LK20) (Utdanningsdirektoratet, 2020). I denne er nettopp *demokrati og medborgerskap* viet stor oppmerksomhet, og trukket frem som en av tre tverrfaglige overordnede temaer. På tross av et slikt økende fokus rundt demokratisk opplæring, og at skolens demokratiske samfunnsoppdrag er fastslått med lov (Opplæringslova, 1998), så er det likevel viktig å ikke ta skolens demokratidannende funksjon for gitt (Stray & Sætra, 2018, s. 101). Det er ingen ukomplisert og uhindret vei fra læreplanens teoretiske idealer til elevers læring. Både Kunnskapsløftet 2016 (LK06) og Kunnskapsløftet 2020 (LK20) har blitt kritiserte for å være både uklare og tåkete (Briseid, 2012; Børhaug, 2018, 28. desember; Stray, 2012, s. 17; Sætra & Stray, 2019), og hvordan læreplanene settes ut i praksis kan variere fra dens intensjon. Derfor er nettopp det å undersøke perspektiver og forståelse hos lærere og elever, kritisk for å utvikle en forskningsbasert oppfattelse av hvordan medborgerutdanningen *faktisk* foregår i skolene. Her ble min nysgjerrighet trigget; og jeg ville undersøke elever og læreres forståelse av demokratisk danning.

Om demokratisk danning og sosial bakgrunn

Prinsippet om likeverd står høyt i det norske samfunnet, og vi har tradisjon for å se på oss selv som et tilnærmet klasseløst samfunn. I Norge er ulikhetene så små at selv kongen tar trikken, og vi har alle brød i matpakka. Men tross tanken om et egalitært samfunn som kontinuerlig tilstreber sosial likhet, så beskriver forskning en økende ulikhet i det norske samfunnet (A. Bakken & Elstad, 2012; Finansdepartementet, 2019; NOU 2009:10, 2009; Penne, 2014). De sosiale og økonomiske forskjellene mellom folk blir stadig større. Utdanning blir sett på som et av de viktigste virkemidlene for å redusere sosiale og økonomiske forskjeller i samfunnet (Meld. St. 6 (2012-2013), 2013). Derfor er det å undersøke skolens rolle som utjevner eller reproduzent, kritisk for å kunne bidra til hvordan motvirke en økende ulikhet.

Skolens demokratiske oppdrag er å utvikle handlekraftige aktører som både kan og vil ta del i demokratiet – ikke bare som passive tilskuere, men som aktive deltakere. Skolens

demokratiske opplæring kan beskrives som en prosess, der *demokratisk danning* både beskriver målet men også selve prosessen. En slik prosess innebærer et dynamisk vekselspill mellom eleven og verden rundt, hvor eleven åpner seg for verden og verden åpner seg for eleven. En rekke undersøkelser beskriver hvordan skolen og demokratiopplæring faktisk spiller en rolle for elevers fremtidige deltakelse i demokratiet (Mathé, 2018, s. 2). En bred deltakelse i demokratiet er det som holder liv i demokratiet, og for at det skal beholde sin legitimitet, så avhenger det av at folk flest – uavhengig sosial bakgrunn – kan og har lyst til å delta. Skolens oppdrag må således være å sørge for at alle elever, uavhengig av sosial bakgrunn, får en opplæring som stimulerer til deltakelse i demokratiet. Oppdraget er todelt; på den ene siden skal det skape oppslutning rundt demokratiet og felles verdier, og på den andre siden skal det utfordre og rette kritisk blick til det samme (Lind, 2019). En bred deltakelse som innebærer både oppslutning og utfordring, vil gi demokratiet gode vekstvilkår. Det virker selvsagt at den demokratiske danningen derfor må inneholde begge dimensjoner, uavhengig av elevens sosiale bakgrunn. Men faktum er at elever kommer til skolen med *ulikt innhold i skolesekken*, og der noen allerede er eksponert for en slik opplæring, er det upløyd mark for andre. Derfor mener jeg det er nyttig å undersøke den demokratiske danningen i skolen, i lys av sosial bakgrunn. Det holder ikke at skolen forsterker det elevene kommer med hjemmefra, de må legge grunnlaget for at alle får mulighet til å delta. Mitt ønske med denne studien er derfor å undersøke om det er noen tendenser knyttet til forståelse av medborgerskap og demokratiopplæringen, hos skoler som er overrepresentert av enten høy eller lav SØS (sosioøkonomisk status).

Om problemstillingen

Mitt utgangspunkt for denne oppgaven startet med interesse for to tema; *demokratiopplæring i skolen* og *sosial ulikhet*. Skolen har som mål å bidra til å redusere sosiale forskjeller, slik at alle får like muligheter for fremtiden – uavhengig av bakgrunn. Dessverre viser forskning at skolen bidrar til å reprodusere ulikhet, stikk i strid med målet om å fungere utjevne (Meld. St. 21 (2016-2017), 2017). I undersøkelser om demokrati ser vi samme tendens blant norske elever; de scorer høyt på demokratisk kunnskap og kompetanse, men resultatene viser også at det er en sosioøkonomisk skjevfordeling av kunnskapen (Huang et al., 2017, s. 8). Ser vi til valgforskning finner vi den samme trenden; SØS har vist seg å spille en stor rolle for den politiske deltakelsen (Kleven, 2019; Strømsnes, 2003, s. 34); og en rekke studier har vist at jo høyere utdanningsnivå og sosioøkonomisk ressurser et individ har, desto større er

sannsynligheten for at stemmeretten blir brukt. Ikke bare gjelder dette valgdeltakelse, men også i organisasjonslivet og samfunnet forøvrig viser forskning at «ressurssterke mennesker deltar i større grad enn ressursvake» (Ødegård & Fladmoe, 2017). Det har også blitt hevdet at den politiske sosialiseringen ofte tar ulik form for ulike samfunnsgrupper, men at dette ikke har fått særlig oppmerksomhet i forskningen (Børhaug, 2007, s. 35). Ser vi demokrati i et ennå bredere perspektiv finner vi også at tillit – både når det gjelder mellommenneskelig tillit og tillit til samfunnsinstitusjoner – øker med stigende SØS (Barstad & Sandvik, 2015).

På tross av tydelige tendenser innen forskningslitteraturen som viser at innenfor *demokrati og medborgerskap* spiller sosial bakgrunn en stor rolle, er det viet relativt liten plass til å undersøke denne sammenhengen. «Relatively little is known about socioeconomic effects on political socialization processes, particularly in relation to what is happening in schools», hevder Bryony Hoskins (2017), og peker på behovet for mer forskning på feltet om demokratiopplæring i skolen, i lys av sosial bakgrunn. Jeg ønsker derfor med denne studien å undersøke demokratioppdraget i skolen opp mot sosioøkonomiske bakgrunnsfaktorer. For hvis (a) skolen faktisk har noe å si som demokratiskapende institusjon, og (b) det er ulikhet i deltakelse basert på sosioøkonomiske faktorer, da er det relevant å undersøke forestillinger om demokratisk danning på skoler i hver ende av den sosioøkonomiske skalaen. Problemstillingen blir som følgende:

Hvordan er demokratisk danning forstått hos elever og lærere i skoler som ligger i områder som er overrepresentert av enten høy eller lav sosioøkonomisk status?

Formålet er å undersøke om det finnes noen forskjeller mellom skoler – forskjeller knyttet til forståelse av demokrati og formålet med demokratiopplæringen. For å søke svar på problemstillingen har jeg gjennomført kvalitative intervjuer med både lærere og elever, ved fire ulike skoler: to skoler i områder overrepresentert av høy SØS, og to skoler i områder overrepresentert av lav SØS. Det er informantenes – både utvalget av elever og læreren deres - forestilling og forståelse av demokratiforståelse og demokratiopplæring jeg ønsker innblikk i igjennom intervjuene. Problemstillingen er operasjonalisert gjennom en rekke forskningsspørsmål, som tar sikte på å undersøke *forståelse av demokratisk danning* hos elever og lærere, og eventuelle variasjoner mellom skolene basert på hvorvidt skolen rekrutterer elever fra områder hvor befolkningen har overveiende lav eller høy SØS. Forskningsspørsmålene er som følger:

- Hvordan forholder lærerne seg til SØS i elevmassen?
- Hvilke perspektiver på demokrati har lærerne?
- Hvordan forstår lærerne formålet med demokratiopplæringen?
- Hvilke perspektiver på medborgeridealet har lærerne?
- Hva tenker elever om sin tilgang til makt og mulighet for påvirkning, basert på området hvor skolen ligger?
- Hvilke perspektiver på demokrati har elevene?
- Hvilke perspektiver på medborgeridealet har elevene?

Disse blir undersøkt og analysert gjennom teori, tidligere forskning på feltet, og gjennom kvalitative intervjuer med lærere og elever i ungdomskolen.

Om disposisjonen

I dette innledende kapittelet har jeg presentert tema og problemstilling som ligger til grunn for oppgaven, og jeg har vist til hvordan jeg vil undersøke dette i det følgende med datamateriale som jeg selv har samlet inn. Jeg har argumentert for hvorfor det er relevant med en oppgave som undersøker demokratisk danning i lys av SØS.

I neste kapittel, *kapittel 1*, presenteres bakgrunnen for prosjektet - denne er relevant for å forstå oppgavens kontekst. Jeg innleder kapittelet ved å plassere oppgaven kunnskapsteoretisk, for deretter å trekke frem to begreper fra problemstillingen, som står sentralt i studien: *demokratisk danning* og *sosioøkonomisk stats*. Deretter presenterer jeg en rekke premisser som oppgaven bygger på. Dette tar form som en kort litteraturgjennomgang av tidligere forskning og sentrale plandokumenter. Dette vil klargjøre hva vi allerede vet, og gi en innramming av prosjektet.

I *kapittel 2* redegjør jeg for relevant teori, og presenterer de analyseverktøy som danner grunnlaget for analysen av intervjudataen. Jeg starter med å presentere teorien, som i all hovedsak består av arbeid fra Gerhard Himmelman (2004, 2005, 2013), Gert Biesta (2009), Hege Biseth (2018) og Westheimer og Kahne (2004). Deretter legger jeg frem analyseverktøyene i form av modeller.

I *kapitel tre* gjør jeg rede for og drøfter ulike sider ved forskningsprosessen og metodevalgene som har blitt tatt, samt drøfter noen etiske refleksjoner som er knyttet til forskningsprosessen. *Kapittel fire* består av presentasjon og analyse av det empiriske materialet. Her drøftes enkeltfunn i lys av teorien beskrevet i det foregående kapittel.

I det avsluttende kapittelet, *kapittel fem*, presenterer jeg først enkeltfunnen knyttet direkte til hvert av de syv forskningsspørsmålene. Deretter trekker jeg frem tre overordnede funn, og diskuterer disse i lys av problemstillingen – samtidig som jeg også peker på eventuelle implikasjoner av funnene, og foreslår områder for videre forskning. Kapittelet avsluttes deretter med en kort oppsummering av studien.

1. Kunnskapsgrunnlag

I dette kapitlet presenteres bakgrunnen for prosjektet, og de teoretiske rammene for studien skisseres opp. Det begynner med en kort gjennomgang av kunnskapsteoretisk kontekst og oversikt over tidligere forskning, før to nøkkelbegreper i oppgaven blir diskutert i lys av problemstillingen under overskriften *Begrepsavklaring*. Deretter trekkes frem en rekke premisser som oppgaven bygger på, og dette tar form som en kort litteraturgjennomgang av tidligere forskning og styringsdokumenter.

Kunnskapsteoretisk kontekst

Kunnskapsteoretisk befinner denne oppgaven seg innen en sosialkonstruktivistisk tradisjon, med utgangspunkt i at den sosiale konstruksjonen av virkelighet er en dialektisk prosess hvor mennesket både er medskaper og produkt av sin sosiale virkelighet (Berger & Luckmann, 1966). Jeg tar utgangspunkt i at læring skjer gjennom språk og i sosiale kontekster, en forståelse av læring gjennom et sosiokulturelt perspektiv. Elevene tilegner seg suksessivt erfaringer gjennom deltakelse i ulike situasjoner (Säljö, 2013, s. 75) – de utvikler seg gjennom å kommunisere med andre, gjennom samtale, dialog og samarbeid. Samtidig er det viktig å understreke at alt nytt som læres settes i sammenheng med allerede eksisterende kunnskap hos eleven, slik som beskrevet i et kognitivt læringsperspektiv (Säljö, 2001, s. 60). Dette viser betydningen av å ta utgangspunkt i hva eleven allerede vet, og således tilpasse undervisning til elevene og deres livsverden.

Tematisk ligger problemstillingen innenfor utdanningsvitenskap og utdanningsforskning, og dreier seg om demokratisk danning i skolen. I en norsk kontekst er det ikke en lang liste over empiriske arbeider gjort på området, og statsviter Kjetil Børhaug hevdet i 2008, i artikkelen *Politisk oppseding i norsk skole*, at det er gjort lite undersøkelser om hvordan demokratiundervisning foregår i norske skoler (Børhaug, 2008, s. 267). Senere har noen flere kommet til, og man kan lese doktoravhandlinger knyttet til demokratisk danning i skolen skrevet av Trond Solhaug (2003), Kjetil Børhaug (2007), Janicke Stray (2009), Heidi Biseth (2012), Nora E. H. Mathe (2018) og Martin Samuelsson (2019). I tillegg til avhandlingene har alle disse også bidratt med både forskningsarbeider og deltakelse i diskursen om demokratisk danning i skolen. Med bakgrunn i et litt beskjedent utforsket forskningsfelt nasjonalt, er det nødvendig å også undersøke det internasjonale forskningsfeltet for å finne relevant litteratur om demokratisk danning i skolen. Feltet er enormt, og med utallige ulike innfallsvinkler til

demokrati og skole. Jeg har valgt å rette blikket mot den tyske tradisjonen, og særlig Gerhard Himmelmann, professor i politisk vitenskap og utdanning til medborgerskap¹ sine arbeider, nettopp fordi danning her knyttes tett til den demokratiske opplæringen. Professor i pedagogisk teori og politikk Gert Biesta er også en av de toneangivende stemmene innen feltet, og flere av hans arbeider står sentralt i denne oppgaven. I tillegg har jeg funnet mye inspirasjon og relevant forskning i det pedagogiske tidsskriftet *Utbildning og Demokrati*. Internasjonalt har begrepet *citizenship* stått særlig i fokus de siste årene, og i en norsk kontekst blir begrepet oversatt til medborgerskap. Her står Westheimer og Kahne sine arbeider om de ulike idealtyper som knyttes til begrepet medborger (2004), som en bauta innen feltet – og belyser tydelig hvor viktig det er å undersøke ulike perspektiver av disse komplekse begrepene.

I en norsk kontekst har det vært utfordrende å finne litteratur og forskning som tar for seg hvordan sosial bakgrunn spiller inn som variabel i den demokratiske danning i skolen – dette på tross av at man internasjonalt kan finne flere som peker på at sosial bakgrunn er en viktig faktor å undersøke, når man forsker på demokratisk danning i skolen (Campbell, 2006; Ekman & Zetterberg, 2010; Hoskins et al., 2017; Neundorf, Niemi & Smets, 2016; Nielsen & Leighton, 2017). Unntaket finnes i den norske utgaven av International Civic and Citizenship Educations (ICCS), en stor internasjonal demokratiundersøkelse som har som hovedmål å gi et bilde av hvordan unge mennesker blir forberedt til rollen som demokratiske medborgere. En av hovedkonklusjonene i rapporten om de norske resultatene av ICCS 2016, var at det eksisterer «et relativt stort gap i forståelse og kunnskap om demokrati og medborgerskap mellom elever fra ulik sosial bakgrunn» (Huang et al., 2017, s. 71), men at gapet har minket noe i perioden fra 2009 til 2016. Resultatene viser at det eksisterer en ulikhet knyttet til demokratisk danning, basert på ungdommenes sosiale bakgrunn.

Tidligere forskning blir tematisk presentert senere i dette kapittelet, under overskriften *Litteraturgjennomgang*.

¹ Tittel oversatt fra engelsk: *Professor of Political Science and Citizenship Education* (Alred, Byram & Fleming, 2006))

Begrepsavklaring

I denne oppgaven er det to begreper som danner kjernen i problemstillingen, og som beskriver de to tema som arbeidet dreier seg om. Det er nødvendig å begynne med å avklare og avgrense hvordan disse to begrepene brukes i oppgaven. Problemstillingen er: *Hvordan er demokratisk danning forstått hos elever og lærere i skoler som ligger i områder som er overrepresentert av enten høy eller lav sosioøkonomisk status*. Det første begrepet er demokratisk danning, og det andre er sosioøkonomisk status.

Demokratisk danning

Kjært barn har mange navn, og teori om medborgerskap og demokratiopplæring må i så fall anses som svært kjært. *Demokratiopplæring, demokratioppdrag, utdanning til medborgerskap, medborgeropplæring, citizenship education, demokratipedagogikk, demokratididaktikk, demokratisk literacy, politisk sosialisering, demokratisk danning* – dette er noen av de ulike begrepene brukt i norsk faglitteratur om temaet. De ulike begrepene knyttes til ulike perspektiver og tradisjoner, men felles er samtalen om det som forbinder demokrati og utdanning, og hvordan utdanne til demokrati. Det samme finner man i den engelskspråklige litteraturen om demokratiopplæring i skolen, eksempler som *education for democracy, civic education, civic literacy, citizenship education, citizenship literacy, education for democratic citizenship*, for å nevne noe. Et slikt mangfold av begreper kan virke komplekst og komplisert, og vitner om en vid tradisjon med mange ulike vinklinger og problemstillinger. Hva omfatter de ulike begrepene, og hvordan står de i forhold til hverandre? Dette kunne vært en oppgave for et annet prosjekt, men det viktige i denne sammenhengen er å understreke at hvilket begrep man arbeider med, legger føringer for forståelse og analyse. Det må altså være en gjennomtenkt avgjørelse hvilket begrep man anvender. I dette prosjektet har jeg funnet det riktig å bruke begrepet demokratisk danning, og ønsker derfor å redegjøre kort for dette valget.

Dannelsesbegrepet har en lang historie og har gjennom tidene tatt reisen fra antikkens Hellas til moderne pedagogikk, og det har tatt former som det klassiske greske *paideia*, det franske *formation*, det tyske *Bildung*, og den engelske *liberal education* (Gustavsson, 2009; Horn Hogstad, 2020). I norsk sammenheng er dannelsesbegrepet sterkt knyttet til den tyske *Bildung*-tradisjonen, som setter mennesket i sentrum (Tønnessen & Tønnessen, 2007, s. 11). Det er tre forhold som står sentralt i denne tradisjonen: menneskets forhold til seg selv (gjennom

subjektivering), menneskets forhold til verden (eksistensielt), og menneskets forhold til samfunnet (som samfunnsborger) (Løkken, 2007, s. 124). Med utgangspunkt i disse tre forhold beskrives en utvikling av selvet som foregår i vekselvirkning med den verdenen den befinner seg i. Dette er senere beskrevet av den tyske pedagogen Wolfgang Klafki som en dobbeltsidig åpning: det er «en dialektisk prosess mellom subjekt (eleven) og objektet (kulturen), der individet åpner seg for verden og verden for individet» (Straum, 2018, s. 54).

Danning blir ofte satt som en motsetning til nytte (Aase, 2005, s. 16), og der nytte ofte er noe som kan måles er ikke danning målbart i samme grad. Danningen innebærer en dypere forståelse og innsikt, og det handler «om grunnleggende verdier og holdninger som vi mennesker bygger på – og utvikler – i vår samhandling med andre» (Breivega & Rangnes, 2019, s. 20). Den målbare kunnskapen som er reproducerbar, slik som konkrete ferdigheter, er ikke alene tilstrekkelig for danning. Den er likevel en forutsetning for danning – for danningen er avhengig av kunnskap. Dannelsesbegrepet kan anvendes i pedagogisk sammenheng til å knytte sammen forståelse og handling, og det innebærer å utvikle en handlingskompetanse slik den Aristoteles kalte fronesis (Grimen, 2008, s. 78). Fronesis er evnen til å kunne velge de beste handlingene i møte med ulike situasjoner – det er dømmekraft, situasjonsbevissthet og handlingskompetanse. Det er en kunnskapsform som forener tidligere erfaringer, etiske vurderinger, og universell kunnskap i nye situasjoner der kunnskapen overføres og tilpasses hendelser som er både partikulære og kontekstavhengige – og å kunne kritisk reflektere handlingen. «Fronesis er altså tilpasningen av allmennkunnskap i den aktuelle situasjonen mennesket befinner seg i» (Fosse & Hovdenak, 2014, s. 70), og slikt sett kan man forstå fronesis som danningen i praksis.

Demokrati og danning hører sammen. «Uten demokratisk danning vil demokratiet opphøre mer eller mindre umiddelbart» skriver Ingerid Straume (2011). Med dette mener hun at demokratiet består ikke utelukkende av institusjonene i den, men først og fremst av menneskene som har skapt og opprettholder disse virksomhetene nettopp fordi de ser det som verdifullt og meningsfylt. Opprettholdelsen til denne demokratiske virksomheten er ikke gitt, men er avhengig av fornuftige og refleksive borgere – borgere som har lik mulighet til å bli hørt og som vil kunne styre seg selv. Demokratiets viktigste oppgave blir således danning, da det er kritisk for dets overlevelse og opprettholdelse. Uten danning vil demokratiet avskaffe seg selv, hevder Straume (2011).

Tønnesen og Tønnesen skriver at demokratisk dannelse innebærer å gi elever «mulighet til å utvikle seg som politisk myndige borgere i de demokratiske sammenhengene vi har utviklet i landet vårt» (2007, s. 10). Dette knytter de ann til en vid tolkning av demokrati, og peker til Gerhard Himmelman sin tekst *Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform*: demokrati kan forstås både som en livsform, en samfunnsform, og en styreform. Videre ønsker de å koble på den tyske dannelsesstradisjonen som et viktig element i samtalen om den demokratiske opplæringen (Tønnessen & Tønnessen, 2007, s. 11). Dette gjør de for å tydeliggjøre at fokus bør ligge på *hele* mennesket, og således markere distanse til et instrumentalistisk perspektiv på utdanning. Det er mennesket som bør stå i sentrum, og framfor alt må mennesket få mulighet til å utvikle seg som et handlende subjekt. Dannelsesperspektivet innebærer at utdanning ikke bare kan fungere som forberedelse til arbeidslivet, men det må gi en allmenndannelse som gir eleven mulighet til å utvikle seg som selvstendig samfunnsborger. De skriver videre at det er gjennom å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter over et vidt spekter, at en allsidig dannelse utvikles som gir de mot og evne til å bruke sin egen dømmekraft (Tønnessen & Tønnessen, 2007, s. 13). De hevder at dannelse og demokrati er så tett knyttet sammen at det nesten er "smør på flekk" å si demokratisk dannelse – dannelse i seg selv er demokratisk. Dette fremhever behovet for å inkludere dannelse når man snakker om medborgerskap og demokrati, og befester således bruken av begrepet *demokratisk dannelse* i denne sammenheng – nettopp for å inkludere dannelsesperspektivet.

I den vitenskapelige antologien *Demokratisk dannelse i skolen* (Breivega & Rangnes, 2019) skriver forfatterne om demokrati og medborgerskap i et tverrfaglig perspektiv. De anvender begrepet demokratisk dannelse om hvordan demokrati forstås og leves i skole- og undervisnings-sammenheng, altså *levd demokrati* (Breivega & Rangnes, 2019, s. 16). Dette viser en tydelig inspirasjon hentet fra John Dewey, en av de tidligste pedagogiske tenkerne som satte demokrati og dannelse i direkte sammenheng. Deres bruk av begrepet *levd demokrati* som demokratisk dannelse er tett knyttet til Deweys resonnement om hvordan demokrati er en levemåte «a mode of associated living, a conjoint communicated experience» (Dewey i Breivega & Rangnes, 2019, s. 22). I boken legges det vekt på at det daglige, faglige arbeidet i alle fag der målet er demokratisk deltakelse, og viser således et pragmatisk og praksisrettet perspektiv – gjennom levd demokrati. Breivega og Rangnes (2019) spesifiserer tidlig i boken at fokuset ligger på «en opplæring gjennom – og ikke om og for – demokratisk deltakelse». Når de snakker om demokratisk dannelse legger de altså til grunn en tredeling av den demokratiske opplæringen: demokrati om, for og gjennom demokrati. Denne tredeling av

opplæringen er velkjent og mye benyttet i forskning og diskusjon om skolens demokratiopplæring (Biseth, 2014; Kunnskapsdepartementet, 2016; Lorentzen & Røthing, 2017; Stray, 2011, 2012). I denne sammenhengen anser jeg en slik tredeling som lite hensiktsmessig, da nettopp målet med å benytte dannelsbegrepet er å undersøke demokratiopplæringen samlet som både om, for, og gjennom. Argumentasjonen som er lagt frem er for nettopp å kunne anvende danning som et overordnet konsept som favner alle disse tre kategoriene: «Danning er mer enn utvikling, mer enn læring, mer enn omsorg, mer enn oppdragelse og mer enn sosialisering. Samtidig rommer danning alt dette» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 15).

Demokratisk danning vil i oppgaven bli forstått som den kvalifisering, sosialisering og subjektivering (se side 33-34 for grundig gjennomgang av disse tre begrepene) som fører til en grad av handlingskompetanse, tilegnet både om, for, og gjennom demokrati. Gjennom oppgaven blir begrepet demokratisk danning tatt i bruk for å beskrive både den prosessen som er demokratisk opplæring, samtidig som det peker på målet med opplæringen. Grunnen til å benytte begrepet på denne måten, er først og fremst fordi det gir et fokus på eleven og dets subjektive utvikling. Det innebærer en utvikling som skjer i vekselspill med verden rundt, *en dobbeltsidig åpning* som Klafki beskriver, der eleven åpner seg for verden og verden åpner seg for eleven. Dette gjør demokratisk danning til noe kollektiv, samtidig som det er en individuell prosess for hver og en elev. Valget er også begrunnet i å synliggjøre at demokratiopplæring ikke bare innebærer kunnskap som er målbar, men også en handlingskompetanse og praksis som utvikles når eleven møter verden.

Sosioøkonomisk status

Det andre begrepet som står sentralt i problemstillingen er sosioøkonomisk status (SØS), et begrep innen forskning som fungerer som et mål for sosial ulikhet. Sosial ulikhet er et område innen samfunnsvitenskap som handler om å undersøke fordelingen av goder og onder i samfunnet (Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi, 2015). Ulikheten som måles når sosial ulikhet blir undersøkt, er bestående av flere ulike dimensjoner - og idag benyttes ofte begrepet *sosioøkonomisk status* som et samlemaal for alle disse (Skirbekk, 2015, 20 februar). Begrepet brukes for å beskrive inndelingen av individer og grupper i høyere eller lavere klasser, basert på ulike faktorer som for eksempel inntekt, utdanning, helse, familiebakgrunn eller geografi. Ulikhet er et viktig område også innen politikken, der spørsmålene som stilles er *hva er en rettferdig fordeling*, og *hvordan oppnår vi dette*. I hvor stor grad et individ har mulighet til å

forflytte seg mellom de ulike klassene beskrives som sosial mobilitet i et samfunn (Kristiansen, 2007, s. 71), og nettopp skolen har som oppgave å fungere som katalysator for sosial mobilitet. Premisset som ligger til grunn for å kunne undersøke både sosial ulikhet mellom klasser og sosial mobilitet, er at "samfunnet består av ulike sosiale posisjoner som er hierarkisk ordnet" (Kristiansen, 2007, s. 71).

Sosioøkonomisk status handler om å beskrive grad av mulige ressurser, både sosialt, økonomisk og kulturelt – og kan virke forholdsvis enkelt sådan. Det er et teoretisk konstruert begrep som skal si noe om en persons tilgang til ressurser, det være seg materielle goder, utdanning, fritid, geografisk, inntekt, yrke, makt eller sosiale nettverk. I forskning på barn og unge er det de ressurser de har tilgang på gjennom familien – bl. a. foreldres inntekt og utdanning – som spiller inn. Sosioøkonomisk status fungerer som et samlemål, og beskriver en variasjon i ulike sosioøkonomiske klasser. Det er imidlertid store variasjoner på hvordan man måler sosioøkonomisk status, og hvilke elementer man bruker for å måle den. Hvilke indikatorer man benytter forteller også noe om hva man ønsker å finne ut av. Derfor er en tydelig klargjøring av hvordan man har operasjonalisert begrepet i studier nødvendig, for å vise hvilke elementer man har brukt for å stadfeste den sosioøkonomiske statusen. I forskningslitteratur er det ofte blitt lagt til grunn opplysninger om foreldres inntekt, foreldres utdanning og hvor stor prestisje yrket innehar (A. Bakken, Frøyland & Sletten, 2016). I Ungdata-undersøkelser som gjennomføres av Velferdsforskningsinstituttet NOVA undersøkes sosioøkonomisk status gjennom summen av ressurser som ungdommen har tilgang til gjennom familien, og denne summen består tre ulike dimensjoner: (1) foreldres utdanningsnivå, (2) antall bøker i hjemmet, og (3) familiens velstandsnivå (A. Bakken et al., 2016). Dette har gjort at de er i stand til å konstruere en indeks som reflekterer hvor stor tilgang den enkelt ungdom har til økonomiske, kulturelle og sosiale ressurser. Det er nettopp en slik utarbeidet indeks som ligger til grunn for en tabelloversikt fra Ungdata (se figur 3.1), som er bakgrunnen for utvelgingen av deltakerskoler til denne studien. Tabellen som viser prosentvis fordeling av henholdsvis lav, middel og høy sosioøkonomisk status innenfor de ulike bydelene, er presentert mer inngående i metodekapittelet under overskriften *Uvalg av enheter*.

Gjennom å benytte begrepet *sosioøkonomisk status* i studien, tar oppgaven utgangspunkt i et teoretisk perspektiv om sosial ulikhet, der samfunn og grupper kan forstås i sosiale hierarki. Dette åpner for muligheten til å undersøke og beskrive elevers posisjon i samfunnshierarkiet.

Sosioøkonomisk status brukt for å beskrive summen av ressurser elevene har tilgang til gjennom familien, slik det er benyttet i Ungdata-undersøkelsene beskrevet over, muliggjør således en distinksjon mellom ulike grader av sosioøkonomisk status. Begrepet brukes som variabel i undersøkelsen; *hvordan er demokratisk danning forstått hos elever og lærere i skoler som ligger i områder som er overrepresentert av henholdsvis høy eller lav sosioøkonomisk status?*

Litteraturgjennomgang

For å kunne undersøke problemstillingen videre, er det først nødvendig med en gjennomgang av den litteraturen som studien tar utgangspunkt i – og ønsker å bygge videre med. Dette er presentert som en rekke premisser som danner grunnlaget for videre arbeid, og tydeliggjør hvilke teoretisk perspektiv problemstillingen hviler på. Premissene er påstander som viser det teoretiske utgangspunktet for oppgaven, og gjennom det, bidrar til å begrunne problemstillingens legitimitet. De belyser tema som står svært sentralt innen feltet. Dette er gjort fordi det hersker en rekke ulike forestillinger om hva både demokrati og utdanning skal være, og disse forestillingene er ikke verdinøytrale. Dette er det viktig å være seg bevisst, for ulike perspektiver gir ulike implikasjoner for videre arbeid. I det følgende vil jeg derfor gjøre rede for slike forestillinger, for å klargjøre bakgrunnen oppgaven bygger på.

- Demokratiet legitimeres gjennom folkets deltakelse
- Medborgerskap må læres
- Skolen er en demokratiskapende institusjon
- Det er en skjevfordeling i demokratisk deltakelse, knyttet til sosioøkonomisk status
- Utdanning skal bidra til sosial mobilitet

Disse punktene, som behandles i lys av eksisterende forskning og teori, vil sammenlagt bidra til å konkretisere rommet der *demokrati* og *utdanning* møtes, og koble det opp mot sosioøkonomisk bakgrunn.

Demokratiet legitimeres gjennom folkets deltakelse

Demokratiet er verken noe naturgitt eller gudgitt, det er et sosialt konstruert fenomen skapt av mennesker – og dets eksistens er avhengig av menneskene i den. I forbindelse med feiringen av den norske grunnloven, selve symbolet på det norske demokratiet, uttalte Frank Aarebrott

(2014, s. 17) at jobben ikke er gjort – for hver generasjon må etterlate seg en ny versjon av selvstendighet og demokrati. Demokratiet er både noe historisk, politisk og kulturelt skapt, og dermed finnes det naturlig nok også mange ulike former for demokrati. Demokratiet viser ikke til en lineær utvikling fra ikke-demokrati til demokrati, men det er en dynamisk prosess som stadig må holdes ved like – for den skapes nettopp av medlemmene i den. Dette betyr at det heller ikke finnes en endestasjon med et absolutt mål for demokratiet, det må stadig fornyes og forbedres i kontekst av sin tid. Derfor er demokratiet avhengig av deltakelse, for at det skal ha legitimitet hos folket i den – og for dens overlevelse. «Demokratiet er et grunnleggende verdisyn som tilgodeser både felleskapets interesser og den enkelte medborgers mulighet til å ta kontroll over sitt eget liv innenfor noen felles rammer» skriver Madsen og Biseth (2014, s. 15) i boken *Må vi snakke om demokrati?*. Her peker de på at demokratiet handler om deltakere i et felleskap, og deres samhandling innenfor felles rammer. Demokratiet bygger på avtaler mellom deltakerne som muliggjør eksistensen til de menneskeskapte institusjonene som organiserer samfunnet vår. Demokratiet handler både om et slikt overordnet styresett om hvordan vi organiserer samfunnet vårt, men også om «et grunnsyn som regulerer levesett og felleskap» (Madsen & Biseth, 2014, s. 15). Deltakelse blir slik sett både det å delta i de institusjonelle prosessene som valg, men også det å samhandle med andre både i den offentlige og private sfære.

Demokratiet er ikke et enkelt begrep, på tross av at det i sin enkleste form handler om folkestyre – og det er fristende å påstå at jo mer man søker å forstå det, desto mer komplekst forstår man at det er. Biseth legger frem utfordringene ved å definere demokratiet, og hevder at det er «vanskelig, om ikke umulig, å finne en definisjon som fullstendig fanger meningen begrepet *demokrati* er ment å beskrive fordi virkeligheten er en foranderlig størrelse» (Biseth, 2014, s. 27). Demokrati er ikke et verdinøytralt konsept, og det består av både er motstridende og konkurrerende perspektiver, og det forholder seg til en kontekst som stadig er i endring. Tross motstridende perspektiver er det (stort sett) ingen som ikke vil bli koblet til demokrati, hevder Biesta (2003, s. 60), og nesten alle påstår idag at de er demokrater i form av at de tilslutter seg de demokratiske verdiene. Dette fører til en fare for at demokratiet skal romme så mange forskjellig betydninger, at det til slutt minster sin betydning. For det som er alt, kan ikke være noe. Derfor er det viktig å enes om noen grunnleggende fellestrekk ved demokratiet. Gert Biesta legger frem noen slike grunnleggende trekk i artikkelen *Demokrati – ett problem för utbildning eller ett utbildningsproblem?* (2003), før han tar fatt på oppgaven med å utvikle en definisjon av demokrati som relateres til utdanning. «Demokrati är den

situation i vilken alla mänskliga varelser kan bli subjekt», skriver Biesta (2003, s. 65), og dette er en definisjon av demokrati formålstjenlig også for denne studien. Han fremlegger tre argumenter for hvorfor en slik definisjon er hensiktsmessig når det anvendes opp mot utdanning. For det første rommer definisjonen *en demokratisk intensjon*, og ikke en slik snever tolkning av demokrati som styreform og kollektive beslutningsmåter, men i en bredere "deweyisk" forståelse av demokrati som samlende livsform. Den andre grunnen handler om at definisjonen ikke fremmer subjektivitet som et faktum og noe som bare er, tvert imot understreker det at *subjektivitet utvikles gjennom demokratisk danning*. Den siste grunnen Biesta trekker frem som argument for sin utdanningsdefinisjon av demokrati, er at den setter nettopp *utdanning som selve hjertet i forståelse av demokrati* (Biesta, 2003, s. 66). Denne utdanningsrelaterte demokratidefinisjonen utarbeidet av Biesta, beholdes videre i oppgaven: demokrati er den virksomheten der alle mennesker kan være subjekter.

Uavhengig av hvordan man definerer demokrati så kommer man ikke rundt det faktum at det er avhengig av deltakelse. Ikke bare er det nødvendig med deltakelse for å opprettholde dets eksistens, det hevdes også at det er nødvendig med en deltakelse som speiler befolkningen for å opprettholde demokratiets legitimitet hos folket. Forskning viser at legitimeringen av demokratiske beslutninger avhenger av i hvilken grad de berørte har blitt inkludert i den beslutningstakende prosessen og om de har hatt muligheten til å påvirke utfallet (Biesta, 2008, s. 102). Motsatt kan man se at manglende interesse for deltakelse i demokratiske prosesser, kan føre polarisering, utenforskap og populisme – og således bidra til en svekkelse av demokratiet. Et demokrati i stadig endring krever deltakere som både har kompetansen til å delta, og som er villige til å delta, for «demokratiets legitimitet hviler på folkets oppslutning». (Hegna, Ødegård & Seland, 2018, s. 24). Deltakelse i demokratiet er et premiss for at demokratiet skal fungere, vare og ha legitimitet hos folket.

Medborgerskap må læres

Så langt har det blitt redegjort for at demokratiet er avhengig av deltakelse, og uten deltakelse finnes ingen demokrati. «Demokratiets kvalitet står og faller med medborgernes kompetanse til å delta i bred forstand», skrev Solhaug (2003) i sin doktoravhandling om utdanning til demokratisk medborgerskap. Et demokrati er avhengig av deltakere som både kan og vil delta, gjennom aktivt medborgerskap, dette er målet for den demokratiske danningen. Hvis vi knytter medborgerskap til Biesta (2003) sin definisjon av demokrati – *demokrati er den virksomheten der alle mennesker kan være subjekter* – så blir medborgeropplæringen den

virksomheten der *alle mennesker* utvikles til å kunne *være subjekter*. Men som Biesta understreker så er ikke subjektivitet noe som bare "er" eller "finnes", det må læres. Politisk engasjement, deltakelse og et demokratisk sinnelag kommer ikke av seg selv (Strømsnes, 2003, s. 35).

Medborgerskap som begrep kan brukes for å betegne målet for den demokratiske danningen. Historisk er det viktigste grunnlaget for forståelse av medborgerskap skissert opp av den engelske sosiologen T.H. Marshall (gjengitt i Strømsnes, 2003, s. 17). Han forklarer medborgerskap bestående av tre dimensjoner: sivilt medborgerskap, politisk medborgerskap og sosialt medborgerskap – samtidig som han peker på en utvikling der medborgerbegrepet stadig blir utvidet.. En forståelse av hva det innebærer å være medborger, er elementært for å diskutere hvordan vi skal utdanne til medborgerskap. Det er gjennom utforskningen av selve konseptet at man ser hvilken idealtipe som ligger til grunn, og som dermed vil legge premisser for utførelsen: «to know what we want in education we must know what we want in general, we must derive our theory of education from our theory of life” (Arthur, Davies & Hahn, 2008). Westheimer og Kahne har på bakgrunn av egen forskning presentert en velkjent og mye brukt taksonomi, som består av tre kategorier av idealmedborgeren (2004)². Å identifisere hvilke medborgerideal som er tilstede i den demokratiske danningen kan bidra til økt innsikt i hvordan opplæringen bør foregå.

I løpet av de siste årene, og i forbindelse med innføring av den nye læreplanen LK20, der medborgerskap er et sentralt begrep (Utdanningsdirektoratet, 2020) – har medborgerbegrepet blitt mye diskutert. For som Westheimer og Kahne har vist, så er hvilken medborger vi utdanner et politisk valg – og således farget av politiske preferanser og ideologier – og hvilke valg som gjøres, får konsekvenser for hva slags medborger en får (2004). Stray kritiserer den forrige læreplanen Kunnskapsløftet for å være for tilpasset en resultatorientert retorikk, som i sin tur vil føre til at skolens rolle som arena for demokratisk medborgerskap svekkes (Stray, 2009, s. 224). Børhaug påpeker at på tross av en bred konsensus om at medborgerskap er viktig, så blir det sjelden problematisert at medborgeroppdragelse kan forstås på mange ulike måter, og han etterlyser en problematisering av selve begrepet som har fått en av hovedrollene i den nye læreplanen (Børhaug, 2018, s. 268). Både Børhaug og Stray har påpekt nødvendigheten av, og bidratt til, en diskusjon rundt hva medborgerbegrepet bør inneholde –

² Denne er mer utfyllende beskrevet i kapittel 2, da modellen blir benyttet som analytisk verktøy i oppgaven

men har ulike og delvis motstridende perspektiver på hva opplæringen bør inneholde. Børhaug mener at medborgerskapopplæringen i først hånd må fokusere på den politiske sosialiseringen, og den må relateres til de demokratiske institusjonene. Han viser til et fokus som er på vei i motsatt retning, ikke minst med innføringen av den nye læreplanen som fremmer en medborgeropplæring som er både avpolitisert og individualisert (Børhaug, 2017, s. 1). Stray på sin side mener at det er nødvendig å knytte den til elevenes livsverden, og henspiller således på en «deweysk» forståelse av demokrati: «vi argumenterer for at demokrati bør forstås som en livsform, altså som noe mer enn en politisk styreform» (Stray & Sætra, 2018, s. 100). Hun trekker frem skolens rolle som medierende institusjon, fordi skolen er det som forbinder eleven med samfunnet – her kan de «trene på samfunnet». Et slikt ensidig fokus på elevens livsverden i medborgeropplæringen, fristilt fra de politiske institusjonene, frykter Børhaug (2018, s. 271) vil føre til avmakt og forvirring. Dette begrunner han med at en tillært forestilling om at demokratisk deltakelse er det samme uansett arena, vil bryte når elevene oppdager at demokratisk politikk ikke er slik de trodde.

Medborgerskap utvikles på mange ulike arenaer, det er ikke kun i skolen den demokratiske danningen finner sted. Blant annet bidrar viktige samfunnsinstitusjoner som familien, organisasjoner, aktiviteter og jevnaldrende til sosialiseringen av unge medborgere (Hegna et al., 2018, s. 12). Primærsosialisering i hjemmet står for en stor del av basisen for den politiske sosialiseringen, og barn som vokser opp i hjem der de blir eksponert for politiske diskusjoner og politisk stimuli i stor grad «are more likely to maintain a high level of exposure to stimuli about politics when adults» (Milbrath sitert i Strømsnes, 2003). Elevene har allerede før de kommer til skolen deltatt i en uformell læring som har i ulik grad bidratt til utvikling av medborgerskaps-rollen. Derfor, for å skape et demokrati med bred deltakelse, har skolene en nøkkelrolle gjennom å gi en medborgeropplæring som gir alle muligheten til å delta og påvirke, uavhengig av kjønn, sosial bakgrunn og alder. For lav grad av politisk mobilitet i samfunnet – altså unges mulighet til å bli aktive på tross av bakgrunn fra ikke-aktiv familie – er like problematisk som andre former for sosioøkonomisk mobilitet (Hoskins et al., 2017).

Verken demokratiske verdier, politisk engasjement eller deltakelse er noe som er medfødt, det er noe som må læres (Strømsnes, 2003, s. 35) – medborgerskap på læres. Den viktige sammenhengen mellom legitimering av demokratiet og opplæring til deltakelse understrekes av Niemi og Junn «Those who fail to understand the significance of democratic norms often fail to believe in them» (Niemi & Junn, 1998, s. 10). Demokratisk deltakelse er noe som må

læres, og det er ikke bare en rettighet – men en demokratisk plikt. Dog er det ikke individet selv som ansvarliggjøres for opplæringen, men de institusjonene som står for den demokratiske danning. Utdanningsinstitusjonen er kanskje den viktigste arenaen for opplæringen, da den inkluderer alle – alle barn går på skolen, men ikke alle har foreldre som er politisk aktive.

Skolen er en demokratiskapende institusjon

Allerede i den første paragrafen i opplæringsloven står det at «Opplæringa skal fremje demokrati» (Opplæringslova, 1998, s. §1-1), og det er liten uenighet om at en av skolens hovedoppgaver er å fungere som en demokratiskapende institusjon (uenighet er det derimot om *hvordan*). Det er både skolens oppgave og plikt, skriver Berge og Stray (2012, s. 11), å utdanne demokratiske medborgere med handlingskompetanse. Hva er vel skolen om ikke den skal trene elever på fremtiden, samfunnet og felleskapet? Gjennom skolen skal man ikke bare gjøres klar til å delta, man skal lære og erfare at man allerede er en medborger med påvirkningskraft. «Skolen skal stimulere elevene til å bli aktive medborgere, og gi dem kompetanse til å delta i videreutviklingen av demokratiet i Norge» står det i den overordnede delen for den nye læreplanen for den norske skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13-14). Intensjonen om å være en demokratiskapende institusjon er tydelig flere steder i den nye læreplanen, bl.a ved at; *demokrati og medborgerskap* har blitt trukket frem som et av tre overordnede tema som står i fokus på tvers av fagene (Kunnskapsdepartementet, 2017); *demokrati og medvirkning* står som en av seks beskrevne tema i verdigrunnlaget (Kunnskapsdepartementet, 2017); og *demokrati og medborgerskap* er en av fem kjerneelementer i samfunnsfag (Kunnskapsdepartementet, 2018). Det er gjennom tiltroen til at skolen kan danne demokratisk beviste medborgere, at utdanningspolitikken og utdanningens rolle i samfunnet legitimeres (Seland & Huang, 2018, s. 124). Denne tiltroen baserer seg på et klart motiv i skolens styringsdokumenter, om at skolen skal være demokratiskapende.

Skolen skal være demokratiskapende. Dette er nettopp slike antagelser (blant andre) Solhaug tok for seg i sin doktoravhandling fra 2003, hvor han ønsket å drøfte premissene for at skolen kan spille en slik rolle. I avhandlingen *Utdanning til demokratisk medborgerskap* (Solhaug, 2003) redegjorde han historisk for forskning som undersøker skolens rolle som del av den demokratiske danningen. Solhaug oppsummerer med at forskningen har gjennom historien vært delt i sitt syn på skolens rolle, men «varierende resultater til tross, ... studiet av skolens rolle i politisk sosialisering er en fascinerende, men komplisert oppgave ... Han [Richard

Niemi] beskriver skolens betydning på en måte som trolig fortsatt har stor gyldighet.» (Solhaug, 2003, s. 21). Skolen spiller en viktig, men kompleks rolle, selv om innflytelsen på den enkelte elev varierer sterkt. Solhaug hevder videre at «skolens innflytelse på politisk sosialisering er betydelig, men at det har vært vanskelig å vise betydningen av eksplisitte kurs» (Solhaug, 2003, s. 22), og konkluderer med at skolen generelt sett spiller en kritisk rolle. Det er likevel svært viktig å påpeke at skolen ikke står alene om den demokratiske sosialiseringen av elever. Det er kun en av flere komplekse politiske sosialiseringprosesser, «der elevene møter mange ulike institusjoner og inntrykk som de fortolker og bruker for å bygge et bilde av seg sjøl som politiske subjekter» (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 86). Likevel så ser man av ulike studier om medborgeropplæring, at skolen faktisk er en påvirkende faktor når det kommer til demokratisk deltakelse (Mathé, 2018, s. 2).

Det er en skjevfordeling i demokratisk deltakelse, knyttet til sosioøkonomisk status

Vi har sett at demokratiets overlevelse ikke bare er avhengig deltakelse, men en bred deltakelse som er uavhengig av sosial bakgrunn, alder, og kjønn – den må speile befolkningen. Strømsnes understreker i boken *Folkets Makt* (2003) at idealet om folkestyre ikke bare forutsetter et visst nivå på folks deltakelse, men «at deltakelsen er relativt likt fordelt mellom ulike samfunnsgrupper» (Strømsnes, 2003, s. 33). Samtidig viser hun til forskning som forteller at sosioøkonomisk status har vist seg å spille en stor rolle for den politiske deltakelsen (Strømsnes, 2003, s. 34).

Valgstatistikk i Norge viser at det er en skeivfordeling knyttet til sosial bakgrunn, i hvem som stemmer ved valg. En SSB-analyse fra 2019 som tar for seg valgdeltakelse ved stortingsvalg i perioden 1969-2017 viser en klar og tydelig trend: «... oppsummering av 80 års studier av valgdeltakelse i moderne demokratier på tvers av kontinenter og land kan lyde: «*Sammenhengen er enkel og grei: jo høyere sosial status og jo bedre integrert man er i samfunnet, jo høyere er valgdeltakelsen*»" (Aardal sitert i Kleven, 2019). De konkretiserer og peker hjem ved å vise til funn i norsk valgdeltakelse. Deltakelse etter ulike grupper ved stortingsvalget 2017 viser at «jo lengre utdanning, jo høyere valgdeltakelse» (Kleven, 2019), «jo høyere inntekt, jo høyere valgdeltakelse» (Kleven, 2019), og at «yrkesaktive stemmer oftere» (Kleven, 2019). Både utdanning, inntekt og arbeidssituasjon påvirker sannsynligheten for å stemme ved valg.

Demokratisk deltakelse innebærer mer enn kun valg, og det er ikke kun innen valgforskningen at man ser en skjevfordeling knyttet til SØS. Det er en hel rekke områder hvor det er påvist at sosial bakgrunn spiller inn som variabel. Statistisk sentralbyrå la i 2015 frem en analyse av ulikhet med utgangspunkt i levekårsundersøkelsene, som viser en rekke eksempler på dette. Rapporten legger frem funn som viser at jo lavere SØS desto større er graden av opplevelsen av hindringer for sosial deltakelse (Barstad & Sandvik, 2015, s. 4). Også mellommenneskelig tillit og tillit til sentrale samfunnsinstitusjoner øker med stigende SØS (Barstad & Sandvik, 2015, s. 4). Et annet funn er at lavere SØS er forbundet med mindre deltakelse i samfunnet, eksempelvis som å delta i organisasjoner eller gjøre frivillig arbeid (Barstad & Sandvik, 2015, s. 4). «Sannsynligheten for å ha et lite nettverk av støttespillere synker med økende inntekt og utdanning», og sannsynligheten for å ha et stort nettverk øker med størrelsen på de sosioøkonomiske ressursene (Barstad & Sandvik, 2015, s. 4). De fant også at personer med høyere SØS er ofte mer aktive, uavhengig av hvilken form for demokratisk deltakelse som ble undersøkt (Barstad & Sandvik, 2015, s. 4).

Når det kommer til unges deltakelse publiserte NOVA i 2016 en rapport som undersøker hvordan ulike sosioøkonomiske betingelser spiller inn i ungdommers liv (A. Bakken et al., 2016). Et av hovedfunnene er at det er «systematiske forskjeller i ungdoms levekår og livskvalitet» (A. Bakken et al., 2016, s. 7). Relevant i denne sammenhengen er det som knyttes til demokratisk deltakelse, og rapporten trekker frem at ungdom med mindre ressurser hjemme er «mer pessimistiske med tanke på framtiden, de deltar sjeldnere i organiserte fritidsaktiviteter» (A. Bakken et al., 2016, s. 7). En annen rapport publisert året etter, tok for seg deltakelse i politikk og organisasjonsliv blant unge i Oslo (Ødegård & Fladmoe, 2017). Motivet for å undersøke om det er slik at det er de mest privilegerte ungdommer som har tilgang til slike felleskap, var for å danne grunnlaget for «en diskusjon som ikke bare handler om et skjevfordelt fritidstilbud til unge, men også reiser grunnleggende spørsmål om betingelsene for ungdoms demokratiske deltakelse» (Ødegård & Fladmoe, 2017, s. 85). Der fant forskerne et motsatt funn som bestrider, nemlig at sosioøkonomiske ressurser hadde liten betydning for unges deltakelse i politiske aktiviteter og organisasjonsdeltakelse (Ødegård & Fladmoe, 2017, s. 88). Derimot stod idretten frem med en klar sosial lagdeling; «ungdom med svake sosioøkonomiske ressurser deltar klart i mindre grad i idretten enn (...) ungdom som kommer fra ressurssterke hjem.» (Ødegård & Fladmoe, 2017, s. 87) (ref s 87).

Demokratisk deltakelse i lys av SØS kan oppsummeres på denne måten: «Personer med høy utdanning og inntekt har høyere valgdeltakelse, er oftere medlem av et politisk parti, er i større grad aktive medlemmer i en arbeidstaker- eller yrkesorganisasjon og har en sterkere tilbøyelighet til å utøve uformell politisk påvirkning» (Kleven, 2019). Dette både legitimerer og oppfordrer til forskning som tar for seg demokratisk dannelse i skolen i lys av sosial bakgrunn – for å undersøke om skolen kan påvirke/motvirke en slik skjevfordeling. Børhaug hevder at forskning ofte har oversett at politisk sosialisering tar ulik form for ulike samfunnsgrupper (2007, s. 35), og selv om den sosiale lagdelingen er mindre tydelig idag, er den på ingen måte borte.

Utdanning skal bidra til høy sosial mobilitet

Prinsippet om likeverd står høyt i det norske samfunn, og verken økonomisk, sosial eller kulturell bakgrunn skal stå i veien for noens mulighet til utdanning. Likhetsprinsippet er del av tanken om et egalitært samfunn som tilstreber sosial likhet, og det har vokst seg frem i takt med velferdsstaten (Kristiansen, 2007, s. 6). Det eksisterer en bred politisk enighet, på tvers av partilandskapet, om skolens oppgave med å utjevne forskjeller og lik rett til utdanning. Opplæringsloven (1998) gjenspeiler dette flere steder; gjennom den enkeltes rett til tilpasset opplæring (§ 1-3); alle barns rett og plikt til grunnskoleopplæring (§2-1); og retten til gratis grunnskoleopplæring. Skolen er en av de viktigste arenaene i samfunnet for å redusere sosiale og økonomiske forskjeller i samfunnet (Meld. St. 6 (2012-2013)). Gjennom hele den norske skolens historie har en av de viktigste oppgavene vært å utjevne forskjeller, og prinsippet om enhetsskolen for alle, har over en hundreårig tradisjon i Norge (Gabrielsen & Schwippert, 2017). Skolen skal være en plass der alle har rett til tilpasset opplæring, uavhengig av sosioøkonomisk bakgrunn.

Det er likevel ingen nyhet at det eksisterer ulikhet i skolen knyttet til sosial bakgrunn. Allerede på 70 -tallet skrev Knud Knudsen en doktoravhandling om utdanning og ulikhet (Knudsen, 1980), som viser at sosiale bakgrunnsfaktorer har stor betydning for hvordan elevene klarer seg i skolen. Undersøkelsen viser mønstre der elevens sosiale bakgrunn har påvirkning på hvordan eleven vil gjøre det i skolen. 20 år senere i en evaluering av læreplanen reform 97 viser det seg at tendensen er den samme: "Elevar som kjem frå familiar med låg utdanning, kjem systematisk dårlegare ut enn elevar med foreldre med høg utdanning" (Haug, 2003, s. 86). I 2012 gjentar historien seg igjen, og evaluering av læreplanen Kunnskapsløftet viser at det fortsatt er slik at sosioøkonomisk bakgrunn har betydning for skoleprestasjoner

(Bakken & Elstad, 2012, s. 233). Utdanningspolitisk er dette også annerkjent, og i en stortingsmelding fra 2017 bekrefter skolen sin rolle som reprodusent av sosial ulikhet, på tross av målet om å utjevne; "Vi vet at norsk skole reproducerer sosiale forskjeller. Det vil si at hvem foreldrene dine er, hvor mye utdanning de har, og hvor mange bøker det finnes i bokhyllene hjemme, fortsatt spiller en stor rolle for hvor mye du lærer." (Meld. St. 21 (2016-2017)).

Forskning viser at politiske vaner dannes i unge år, og holdninger og atferd som fester seg når man er ung er med på å legge grunnlaget for atferdsmønstre senere i livet (Huang et al., 2017, s. 73). Når det i tillegg vises at ungdommers sosioøkonomiske status «kan få konsekvenser for livskvalitet og for det handlingsrommet den enkelte har til rådighet» (A. Bakken et al., 2016, s. 13), kommer det klart til syne at skolen må fortsette å etterstrebe målet om å redusere forskjeller i samfunnet – også når det gjelder den demokratiske og politiske sosialiseringen. Vi har nå lagt til grunn at skolen har en viktig rolle som demokratiskapende institusjon, og at demokratiopplæring kan gjøre en forskjell. Når vi da i tillegg kan konstatere at det er en ulikhet i deltakelse knytte til sosial bakgrunn, så betyr det at skolen må forholde seg aktivt til hvordan den skal jobbe for å oppfylle mandatet om å bidra til sosial utjevning.

I artikkelen *The compensation effect* (Neundorf et al., 2016) undersøker forskerne hvordan medborgeropplæring spiller en rolle i utviklingen av unges politiske sosialisering. De viser til tidligere studier som hevder at demokratisk opplæring har en effekt (Neundorf et al., 2016). I artikkelen presenteres begrepet *kompenseringseffekten*, en effekt som innebærer at skolen har, gjennom medborgeropplæringen, en reel mulighet til å bidra til å utjevne skjevfordeling i den politiske deltakelsen knyttet på sosial bakgrunn. De hevder at medborgeropplæringen ikke bare har en viktig demokratisk sosialiserende effekt på ungdom, men på grunn av kompenseringseffekten spiller den i tillegg en viktig rolle når det kommer til å målet om en likeverdig demokratisk deltakelse i samfunnet.

Når det kommer til hva som påvirker elevens fremtidig demokratiske deltakelse har mestringstro vist seg å være den viktigste mobiliseringsfaktoren, viser en studie basert på de norske ICCS resultatene (Ødegård & Svagård, 2018). *Troen* på at de selv kan *mestre* å delta i politiske prosessene har vist seg som viktigere enn både demokratikunnskap og deltakelseserfaring. En slik tro innebærer å «argumentere, presentere eller organisere aktiviteter rundt politikk og samfunnsspørsmål» (Ødegård og Svagård, 2018, s. 40) beskrives

det i studien. Implikasjoner av disse funnene blir at en helhetlig demokratisk dannning krever mer enn kunnskapstilegnelse og å "øve på demokrati" – det er nødvendig å styrke elevens *tro på seg selv som demokratiske deltakere* i samfunnet.

I dette kapitlet har det blitt gjort en innramming av prosjektet, gjennom å vise bakgrunnen for problemstillingen. Dette har blitt gjort i tre deler, og startet med en beskrivelse av den kunnskapsteoretiske konteksten. Deretter kom en begrepsavklaring av de to viktigste begrepene i oppgaven. Tilslutt ble det gjort en litteraturgjennomgang, ved å redegjøre for noen premisser grunnleggende for problemstillingen.

2. Teori og analyseverktøy

I følgende kapittel legger jeg frem relevant teori som danner grunnlaget for analysen av intervjudataen i neste kapittel. Det er gjennom denne teorien vi kommer frem til analyseverktøyene som benyttes på det innsamlede datamaterialet, og dette vil danne et teoretisk rammeverk for analysen. Analyseverktøyene fungerer både for å strukturere data og analysere sammenhenger, og vil bidra i prosessen med å belyse studiens utgangspunkt: *Hvordan er demokratisk danning forstått hos elever og lærere i skoler som ligger i områder som er overrepresentert av enten høy eller lav sosioøkonomisk status*

Jeg starter med å presentere teoriene som ligger til grunn, før jeg deretter går over til å presentere analyseverktøyene i form av modeller. Det er i all hovedsak tre teorier som skal beskrives; først Himmelmann sin tredeling av demokratibegrepet på ulike nivå (2004), deretter Biestas beskrivelser av utdanningens tre funksjoner (2009), og til slutt Westheimer og Kahne sin kategorisering av tre idealtyper av medborgeren (2004). Deretter presenterer jeg de to ulike modellene som skal følge oss over til analysen; først den teoretisk utarbeidede modellen basert på Himmelmann og Biesta; og til slutt modellen som kategoriserer medborgeridealtypene fra Westheimer og Kahne. Avslutningsvis presenteres forskningsspørsmålene som har vokst frem på bakgrunn av arbeidet med teorien i dette kapitlet.

Demokrati på ulike nivå

Det er utallige ulike måter å angripe demokratibegrepet på, også hvis vi knytter det til demokratiopplæringen i skolen. Hvilket perspektiv man anlegger gir både begrensninger og muligheter, og det er viktig å være bevisst over at valget man gjør, vil gi konsekvenser både for handlingsrommet man har å jobbe innenfor og forståelsen det kan frembringe. Professor Gerhard Himmelmann har utarbeidet en konseptualisering av demokratibegrepet knyttet til demokratilæring, gjennom å finne et pragmatisk kompromiss for de fire ulike perspektivene som er toneangivende innen demokratiteori. Basert på Himmelmann (2005, s. 205) kan man oppsummere disse fire perspektivene som (1) klassisk liberal teori om demokrati, (2) klassisk republikansk teori om demokrati, (3) ny kommunitaristisk teori om demokrati, og til slutt (4) ny deliberativ teori om demokrati. En slik oppsummering av de ulike demokratiperspektivene samsvarer i stor grad med lignende oversikter gitt av norske forskere (se Solhaug & Børhaug, 2012; Biseth, 2014; Stray, 2011; Stray 2012).

Klassisk liberal teori om demokrati tar utgangspunkt i et grunnsyn om «å begrense statens makt og forhindre dens mulighet til å gripe inn i menneskelig frihet» (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 32). Det er individets frihet, selvbestemmelse og beskyttelse mot tvang som står i sentrum av det liberale perspektivet – der frihet er å kunne velge selv (Ringén, 2009, s. 77). Det er folks egenskaper som setter rammene, og staten skal fungere som en tilrettelegger for at enkeltindivider skal få mest mulig anledning til å utfolde seg fritt og bestemme selv. Perspektivet fordrer beskyttelse og fremming av individuelle rettigheter for alle, og begrenser statlig styring (Himmelman, 2005, s. 205). Dette synet på staten reduserer demokratiet til en slags markedsplass, og til et middel for å velge ledere som flertallet ønsker – demokratiet blir således hovedsakelig ansett som en statsform og den fremste formen for politisk deltakelse blir stemmeretten.

Klassisk republikansk teori om demokrati setter felleskapet i fokus, og det innebærer å fremme felleskapets beste gjennom kollektiv samhørighet (Himmelman, 2005, s. 205). Folket, er fra et republikansk ståsted, ikke kun en samling av enkeltindivider, men det er et kollektiv som har både felles interesse og felles forpliktelse til å delta i å styre seg selv (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 35). Kollektive identiteter, felleskapet og solidaritet står i fokus – og statens skal først og fremst legge til rette for det beste for felleskapet. Det er således institusjonene som setter rammene, der borgerne er gjensidig avhengig av hverandre og felleskapet. Deltakelse i det politiske felleskapet blir dermed et premiss for å realisere det felles beste, og demokratiet blir således både et middel og et mål i seg selv.

En fremtredende form for republikanisme er det Himmelman kaller *ny kommunitaristisk teori om demokrati*. Børhaug og Solhaug (2012, s. 35) kaller den samme retningen for ideen om deltakerdemokratiet. Som i klassisk republikansk teori er utgangspunktet at demokratiet skal tjene felleskapet, og fremme felleskapets beste. Hovedvekt innenfor dette perspektivet ligger på å fremme borgerforpliktelser, samvirkende holdninger, felles aktiviteter og et politisk og inkluderende samfunn (Himmelman, 2005, s. 205). Demokratiet er således aktiv deltakelse, der borgere skal være delaktige og engasjerte i prosesser. I et kommunitaristisk perspektiv blir skillet mellom stat og sivilsamfunn uklart og begge inngår i et større felleskap (Børhaug, 2007, s. 52). Samfunnet består av både økonomiske, sosiale og politiske felleskap der deltakelse av medlemmer på alle plan er viktige, og det er spørsmålet om hva som er godt for oss – *the common good* – som er utgangspunktet for samhandlingen.

En annen form for republikanisme som Himmelmann kaller for *ny deliberativ teori om demokrati* (Himmelmann, 2005, s. 205), løfter frem en offentlig samtale med et endelig mål om konsensus, som svar på hvordan vi skal komme frem til fornuftige løsninger og samfunnet (Børhaug, 2007, s. 51). Denne retningen av republikanisme blir også kalt dialogdemokratiet (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 38), og sentralt innenfor denne teorien står det å fremme dialog, gjensidig respekt og gjensidig anerkjennelse. Dette perspektivet tar utgangspunkt i et ideal om fri deliberasjon, som innebærer at gjennom en herredømmefri offentlig dialog vil man i felleskap komme frem til felleskapets beste. Jürgen Habermas har lagt grunnlaget for denne måten å tenke demokrati: gjennom gode rasjonelle argumenter vil man i felleskap komme frem til gode løsninger som alle kan enes om (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 39). I den offentlige deliberative diskusjonen skal alle få komme til ordet, og det er ubetydelig hvem som fremsetter de ulike argument – alle perspektiver skal bli belyst – og diskusjonen skal baseres på en samtaleetikk om sanne og oppriktige argumenter. Dette krever opplyste og rasjonelle deltakere som ved aktiv deltakelse i felleskapet bidrar til å komme frem til felleskapets beste.

Himmelmann forsøker med dette å benytte alle disse eksisterende demokrati-teoriene til å komme frem til en måte å angripe demokratibegrepet på, som vil være hensiktsmessig for demokratiopplæringen og medborgerutdanning. Han presenterer på dette grunnlaget en modell som tar for seg demokrati på tre ulike nivå; *Demokratie als Herrschaftsform; Demokratie als Gesellschaftsform, Demokratie als Lebensform* (Himmelmann, 2004). Heidi Biseth har omsatt disse begrepene til norsk: *demokrati som styringsform, demokrati som samfunnsform og demokrati som levesett* (Biseth, 2014, s. 27), og disse oversettelsene vil bli brukt videre i oppgaven³. Gjennom en slik tredeling av former for demokrati, forsøker Himmelmann å gjøre demokratibegrepet mer funksjonelt innen utdanning og demokratiopplæring. For gjennom å se demokrati på disse tre ulike nivå, så vil det gi følger for den demokratiske danningen. Det fremmer et rammeverk til å kunne undersøke demokratiopplæringen analytisk basert på ulike nivå - det tar for seg demokrati i mikro-, meso- og makronivå.

³ Biseth har i boken *Må vi snakke om demokrati? Demokrati i skolen* (2014) brukt Europarådet (Dürr, 2004) sin engelskspråklige tekst som kilde til denne tredelte modellen. Biseth er altså ingen fortolker av Himmelmann, men av Dürr, som har fortolket Himmelmanns originaltekst. I denne oppgaven er Himmelmann (2004) i tysk originalutgave benyttet som primærkilde til modellen. Jeg har likevel valgt å bruke Biseth sin norske oversettelse av begrepen (framfor min egen oversettelse av Himmelmann), da jeg mener de treffer godt med Himmelmanns originaltekst.

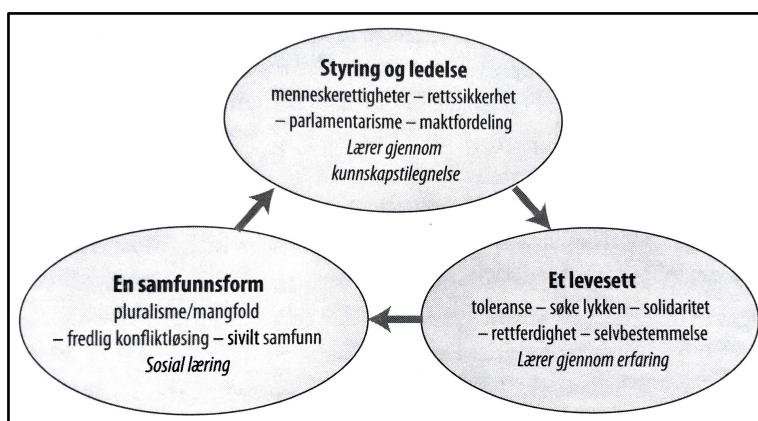
Demokrati som styringsform tar for seg begrepet på makronivå, og det bygger på en velkjent og tradisjonell forståelse av demokrati som det politiske demokratiet og de institusjonelle strukturene (Himmelman, 2004, s. 7). På dette nivået er demokratiet staten, institusjonene, og deres funksjoner og oppgaver. Himmelman hevder at de viktigste bestanddelene i *demokratiet som styreform* er maktfordeling, anerkjennelsen av borgerrettigheter og menneskerettigheter, rettsikkerhet og folkesuverenitet, parlamentarisme og representasjon, maktbalanse, partikonkurransen, majoritetsprinsippet og beskyttelse av minoriteter (Himmelman, 2004, s. 7). Det er en politisk-demokratisk kompetanse som står i fokus, og læringen foregår gjennom kunnskapstilegnelse. I norsk litteratur blir denne formen for demokrati forbundet med den tradisjonelle politiske opplæringen i skolen (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 159), der valgdeltakelse er den fremste formen for deltakelse. Dette er en smal forståelse av demokrati, og Solhaug og Børhaug (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 160) hevder at det fortsatt er en slik tradisjonell opplæring som preger skolens demokratiopplæring i Norge – på tross av at det allerede på 70-tallet var en endring i læreplanene mot et bredere forståelse av demokrati.

I en utdanningskontekst blir det fort tydelig at en slik demokratiforståelse basert på et system for styring og ledelse alene, ikke er fullgod for å danne demokratiske og aktive medborgere. Dette underbygges av det faktum at demokrati ikke er noe naturgitt – men at det skapes av deltakerne i den og således er noe samfunnsskapt. *Demokrati som samfunnsform* er demokrati på et meso-nivå, og Himmelman betegner det som de sosiale betingelsene som må foreligge for at et politisk og institusjonelt demokrati skal kunne ta form (Himmelman, 2013, s. 5). Dette innebærer samfunnsmessig pluralisme (sosial, politisk, religiøs) gjennom partier, foreninger, samarbeid, og initiativ; et mediemangfold; en fri og mangfoldig offentlighet; rettferdig og sosialt utforming av markedsøkonomiske system; system for fredelig konfliktløsning; og til slutt en viss grad av selvstyre innenfor trykdevesenet (Himmelman, 2013, s. 6). Biseth oppsummerer dette ved å si at «Demokrati som en samfunnsform beskrives som hvordan man lever sammen i et sivilisert og moderne samfunn.» (Biseth, 2014, s. 29). På dette nivået er det fokus på det kollektive – hvordan fungerer sammen – som står i sentrum. Det beskrives som sosial læring og innebefatter sosiale kompetanse som samhandling, kommunikasjon, respekt for mangfold, retter og ansvar, og konfliktløsning, (Dürr, 2004, s. 22). Himmelman understreker at demokratiopplæring må inneholde læring

om samfunnet, slik at barn og unge kan lære om, og forstå det samfunnet de vokser opp i (Himmelman, 2004, s. 8).

Det tredje nivået som Himmelman legger frem, er et makroperspektiv på demokrati og betegner *demokrati som levesett* (2004, s. 9). Her settes individet i sentrum av demokratiopplæringen, og det er læring om seg selv og egen kompetanse som er målet. Hvis man, slik som beskrevet over, tar utgangspunkt i at målet med *demokrati som samfunnsform* er i stor grad en praktisk kompetanse som omhandler hvordan leve best mulig sammen, så ser vi at dette er avhengig av deltakelse av medborgere med demokratiske vaner og disposisjoner (Himmelman, 2013, s. 6). Egenskaper som toleranse, mot, rettferdighet, medmenneskelighet, solidaritet, høflighet og respekt i samhandling med andre, disse legger grunnlaget for demokratisk medborgerskap og demokrati som helhet. Det er samspillet av et demokratisk system, personlige holdninger og verdier, og relasjoner medborgere imellom som tar oss til kjernen av *demokrati som levesett*. Himmelman refererer til John Dewey som grunnlegger av denne teorien der demokratiet er svært bredt definert. Dewey skrev i sitt hovedverk i 1916 at «demokratiet er mer enn en regjeringsform, det er først og fremst delt erfaring som vi opplever sammen og med hverandre» (Himmelman, 2004, s. 10), det er noe sosialt og omhandler hvordan vi lever sammen. Demokrati læres ved en slik tilnærming gjennom erfaring i hverdagssituasjoner.

Figur 2.1.
Demokrati på tre nivå.
Fremstilling av
Himmelmans tredelte
demokratimodell
(Biseth, 2014, s. 29) ⁴.



⁴ Som beskrevet i fotnote nr. 1: Biseth (2014) har brukt Dürr (2004) som kilde, hvorpå Dürr oppgir Himmelman som originalkilde for modellen. Likevel finner jeg det adekvat å referere til Biseth sin modell her, med de norske oversettelsene, da jeg ser det som en riktig forståelse av Himmelmans originaltekst (fremfor å bruke egen oversettelse).

Disse tre ulike formene for demokrati har hver og en sin egen relevans, men de bør ikke isoleres eller separeres fra de andre (Himmelman, 2013, s. 6). Det er i kontekst av hverandre de gir mening, og det er alle de tre ulike nivåene sammen som gir en hensiktsmessig bred demokratiforståelse for demokratisk danning. Som beskrevet over er de vevd inn i hverandre og kan således ikke skilles helt ut; En nødvendig forutsetning for eksistensen til demokrati som styringsform, er demokrati som en samfunnsform; En nødvendig forutsetning for eksistensen til demokrati som samfunnsform er medborgere med demokratiske vaner og disposisjoner, altså demokrati som levesett; Og en nødvendig forutsetning for muligheten til å leve demokratisk krever igjen en demokratisk styreform og demokratisk samfunn. De tre nivåene er gjensidig avhengige av hverandre, og det foregår en konstant påvirkning og forskyvning mellom de tre (Himmelman, 2004, s. 11). Dette krever at man ser de tre i sammenheng, samtidig som man kan få øye på hvert av nivåene sitt særegenhet og dynamikk – det er først da man kan oppnå en helhetlig demokratiopplæring⁵. I figur 2.2 oppsummeres de tre nivå, og er en begynnelse på arbeidet mot analyseverktøyet som utvikles gjennom teorien.

Figur 2.2. *Ulike nivå av demokrati*

ULIKE NIVÅ AV DEMOKRATI		
Demokrati som styring og ledelse	Demokrati som samfunnsform	Demokrati som levesett

Demokratiopplæringens formål – hva vil vi med opplæring?

Styringsdokumentene for skolen beskriver hva formålet med opplæringen er, og innunder dette beskrives også hva målet med demokratiopplæringen er. Tidligere, i kapittel 1, har det blitt redegjort for den norske skolens styringsdokumenter relatert til skolens demokrati-mandat. Både nåværende læreplan *LK20* og forrige læreplan *LK06*, har blitt kritisert for å være noe uklare og diffuse i begrepsbruken om demokrati (Børhaug, 2018, 28. desember;

⁵ Himmelman bruker hovedsakelig det tyske begrepet *Demokratie-Lernen* i originalteksten (2004), som på norsk oversettes til demokratilære eller **demokratiopplæring**. Men han skriver om demokratiopplæring som en form for *Bildung* (norsk = *danning*), og det kan tolkes dithen at den demokratiske opplæringen er en prosess i den demokratiske danningen.

Stray, 2012, s. 17; Sætra & Stray, 2019), og konsekvensen kan bli en lett tilfeldig tolkning av formålet basert på den individuelle lesers forkunnskap og preferanser. Hva slags medborger skolen utdanner, vil alltid være et politisk valg, og forskning har vist hva slags medborger man utdanner gir konsekvenser for hva slags medborgere man faktisk får (Westheimer & Kahne, 2004). Derfor er det nødvendig å undersøke hva man vil med demokratiopplæringen, og diskutere hvordan det kan gjøres. Stray hevder at det er nødvendig å «oversette» begrepene vi bruker om demokrati fra «en statsvitenskapelig til pedagogisk fagtradisjon» (ref s. 17 Stray og berge). Innenfor vitenskapelige felt som dekker utdanning og demokrati, er det presentert mange ulike innfallsvinkler og perspektiver til hvordan man kan angripe denne problemstillingen.

En utfordring for medborgerutdanningen er hvordan skolen de siste tjue årene har utviklet seg til å ha et stadig større fokus på resultatorientering og målstyring i en nyliberalistisk tradisjon (Biesta, 2009; Knowles & Clark, 2018; Nussbaum, 2006; Stray, 2009). I Norge kommer en slik utvikling som følge av et større inntog av internasjonale tester og med stor vektlegging av resultatene derfra, og som konsekvens av dette, en sterk politisk styring av skolen (Thuen, 2010). Dette har i sin tur igjen ført til større grad av sentral overvåkning, resultatstyring, og markedstenkning i skolen. Ved en slik accountability-tilnærming har utdanningen endt opp med en oppdragelse til kunnskapsarbeidere, mer enn en oppdragelse til samfunnsborgere, mener Stray (2009). Filosofen Martha Nussbaum har lagt frem en hensiktsmessig distinksjon i utdanningen, som angår nettopp denne utfordringen (Brännlund, 2014, s. 1). Hun skiller mellom det som er relatert til det markedsrelaterte utfallet, faktorer som økonomisk vekst og nasjonal konkurransedyktighet (*market outcome*); og den delen av utdanningen som ikke ligger innenfor feltet som er direkte knyttet til arbeidsmarkedet eller økonomi (*non-marked outcome*). Begge kategoriene er absolutt nødvendige innenfor utdanningen, mener Nussbaum (referert i Brännlund, 2014), men pendelen har svunget sterkt mot de delene av utdanningen som gir markeds-relatert utbytte. Dette har gått på bekostning av det som ikke gir spesifikt markedsrelatert utbytte – slik som den demokratiske danningen. For demokratiopplæringen består av formål som ikke kan måles på samme måte som en sterk målstyrt skolepolitikk krever. Den norske skolen har blitt stadig mer instrumentell etter «Pisa-sjokket» og innføringen av læreplanen Kunnskapsløftet (Thuen, 2010), og demokratiopplæring som ikke kan vise resultater – fordi den ikke er utelukkende instrumentell og målbar på samme måte – har havnet i bakevja.

Nettopp denne utfordringen som beskrevet over, tar Biesta opp i artikkelen «Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education» (Biesta, 2009). Han stiller spørsmålet om hva vi vil med utdanningen i denne "målstyringens tidsalder". Biesta forsøker ikke å svare på spørsmålet om hva som er god utdanning, men han foreslår å adressere dette spørsmålet om utdanningens formål på en spesifikk og systematisk måte, siden det både er komplekst og sammensatt. I drøftingen om utdanningens formål bør det gjøres en distinksjon, mener Biesta (Biesta, 2009, s. 36), mellom tre ulike funksjoner med utdanningen: *kvalifisering, sosialisering og subjektivering*. Han presenterer et konseptuelt rammeverk med disse tre kategoriene, som skal fungere som et hjelpemiddel til bedre å kunne drøfte spørsmålet om hva vi vil med utdanningen: hva som bør være utdanningens formål.

Biesta kaller den første kategorien av formål som utdanning bør ha, for *kvalifisering*. Dette handler om å utruste elever med kunnskaper, ferdigheter og forståelse som gjør de i stand til å utføre et «noe» (Biesta, 2009, s. 39). Kvalifiseringsfunksjonen blir ansett som et av de viktigste og mest eksplisitte mål ved utdanning, og det blir ofte lagt vekt på kvalifisering når man undersøker utdanningens verdi. Hvis vi tar i bruk Nussbaum sin distinksjon ser vi at kvalifisering hovedsakelig er knyttet til utdanning for markedsrelatert utfall, da det omhandler å lære «et noe»: «the preparation of the workforce and, through this, in the contribution education makes to economic development and growth.» (Biesta, 2009, s. 40). Biesta trekker også frem andre eksempler som ikke er markedsrelatert, blant annet kan man knytte kvalifiseringsfunksjonen til for eksempel både politisk og kulturell literacy (Biesta, 2009, s. 40). Da innebærer kvalifisering å lære kunnskaper og ferdigheter for å bli en aktiv medborger, og for å fungere som deltaker i samfunnet generelt.

Den andre kategorien av formål er *sosialisering*, og omhandler hvordan man gjennom utdanning blir medlem og del av et bestemt sosialt, kulturelt og politisk system (Biesta, 2009, s. 40). Sosialisering er uten tvil en av utdanningens effekter, fordi utdanning aldri vil kunne være nøytral. Den foregår alltid i en kontekst, og denne konteksten vil påvirke på en bestemt måte gjennom forming og formidling av bestemte normer og verdier. Dette innebærer at elevene blir sosialisert inn i en eksisterende orden – inn i et spesifikt samfunn – og de vil bli innsatt i eksisterende måter å gjøre ting på, og måter å være på. Sosialisering spiller således en stor rolle i videreføringen av kultur og tradisjon, både med tanke på de ønskede aspekter, og

de uønskede effekter (Biesta, 2009, s. 40). Samtidig er sosialiseringen viktig som grunnlag for å kunne utfordre og endre det bestående.

Den tredje og siste kategorien av formål Biesta legger frem som en del av rammeverket for å kunne analysere og drøfte rundt utdanningens formål, er *subjektivering*. Biesta kaller individualiseringsprosessen for subjektivering, og det innebærer å bli «a particular kind of person» (Biesta, 2009, s. 43). Å bli *en spesiell type person*, handler om å utvikle selvet – det å bli et autonomt og selvstendig handlende og tenkende vesen. Biesta stiller subjektivering opp i motsetning til sosialisering, for å bedre forstå hva det inneholder. Det handler ikke om å bli sosialisert inn i noe eksisterende system, men om å utvikle en selvstendig versjon av seg selv på tross av at man befinner seg i dette. Som nevnt er både kvalifisering og sosialisering formål som både gjenkjennes og anerkjennes ved skolens virke, men subjektiverings-effekten er noe mer diskutert (Biesta, 2009, s. 40). Det er likevel vanskelig å påstå at ikke skolen, bevisst eller ubevisst, vil påvirke utviklingen av selvet gjennom nettopp både kvalifisering og sosialisering. Spørsmålet Biesta stiller er ikke om det foregår en subjektiveringseffekt eller ikke, men hva slags subjektivering vi ønsker. Vi vet at hva slags type medborgere vi utdanner, vil få konsekvenser for hvordan medborgere vi får – så vi må derfor forholde oss bevisst til at utdanning også har en subjektiverende effekt: «any education worthy of its name should always contribute to processes of subjectification that allow those being educated to become more autonomous and independent in their thinking and acting» (Biesta, 2009, s. 41).

I artikkelen trekker Biesta frem nettopp citizenship education – demokratisk danning i skolen – som eksempel på hvordan man kan benytte denne trefoldige kategoriseringen systematisk for å analysere hva vi vil med demokratiopplæringen og medborgerutdanningen (Biesta, 2009, s. 42). Han peker på at det er en sterk tendens til å knytte dette hovedsakelig opp til kvalifisering – altså å gi barn og unge kunnskaper, ferdigheter og disposisjoner som blir ansett som essensielle for medborgerskap. Dette fører til at demokratiopplæringen kun blir en utvikling av politisk literacy. Dette stemmer godt overens med en norsk kontekst, da forskning viser at også her består demokratiopplæringen i stor grad av politisk opplæring med valgdeltakelse i fokus (Børhaug, 2007) – altså en smal demokratiopplæring. Ved en slik analyse viser han gyldigheten av å bruke rammeverket med disse tre kategorier, det gir et begrepsapparat og system for å kunne diskutere og drøfte hva vi vil med demokratiopplæringen – og til å beskrive hva som er praksis idag. I figur 2.3 oppsummeres de tre formålene, og tar oss nærmere en fullstendig analysemodell.

Figur 2. 3. Formål med utdanning

FORMÅL MED UTDANNING	Kvalifisering	
	Sosialisering	
	Subjektivisering	

Biesta understreker at dette ikke er kategorier som skal sees som helt separate fra hverandre, de både påvirker og går over i hverandre (Biesta, 2009, s. 41). De tre kategoriene er ulike formål som ideelt sett skal virker sammen: «kvalifisering til å forstå, sosialisering til å delta, samt en subjektivisering som innebærer personlig meningsdanning, er gjensidig utfyllende og gir retning for å møte de utfordringer vi står overfor når framtidens medborgere skal dannes.» (Hegna et al., 2018, s. 23). Ingen av disse tre prosesser foregår isolert og hver for seg. Ved for eksempel fokus på kvalifiseringsfunksjonen, vil både sosialisering og subjektivisering også finne sted i ulik grad. Kategoriene er analytiske og teoretiske verktøy, som i praksis vil foregå både om hverandre og på likt. Men i teoriens verden vil kategoriene hjelpe oss til å forklare og forstå. Målet er at gjennom å undersøke bestanddelene hver for seg, vil man skape en større bevissthet om hva helheten er satt sammen av, og således forhåpentligvis legge et bedre grunnlag for en samtale om utdanningens funksjon og formål. Dette skal motvirke at det blir et ensidig fokus på det målbare, og at det er kun det målbare som blir gitt verdi – nettopp fordi det kan måles, håper Biesta (2009, s. 43): “The danger here is that we end up valuing what is measured, rather than that we engage in measurement of what we value.».

Modell: Demokratiopplæringens formål på ulike nivå

I denne oppgaven vil jeg ikke ta for meg det normative spørsmålet om hva som er god utdanning, slik Biesta sin artikkel legger et systematisk rammeverk for. Min oppgave er å undersøke hvordan elever og lærere tenker om demokratisk danning. Derfor finner jeg det hensiktsmessig å bruke dette konseptuelle rammeverket til Biesta, for å være i stand til å kategorisere tanker og meninger om demokratisk danning. Kombinert med Himmelmann sin fremgangsmåte om å forstå demokrati på flere ulike nivå - som gir muligheten til å

differensiere informantenes utsagn knyttet til ulike nivå av demokrati – så tilfører Biesta en måte å skille mellom tre ulike funksjonsområder som utdanningen kan innebære. Samlet gir dette et analytisk rammeverk som jeg kan benytte som modell til å kategorisere og analysere (se figur 2.4).

Basert på Himmelmann sin teori om demokrati på tre nivå, og Biesta sitt rammeverk av de tre ulike formålene med utdanningen, har jeg utarbeidet en modell som skal virke som analyseverktøy i den følgende analysen: se figur 2.4. Horisontalt er de ulike nivåene av demokrati plassert, og vertikalt er de tre formålene plassert. Dette gir en modell som kan brukes på dataen til å finne hvordan de ulike formålene blir vektlagt og prioritert, når man undersøker de tre dimensjonene av demokrati. I figur 2.5 presenteres modellen med eksempler. Utarbeiding og kategorisering av eksempler er gjort gjennom det teoretiske arbeidet med oppgaven.

Figur 2.4. *Analyseverktøy, uten eksempler*

		ULIKE NIVÅ AV DEMOKRATI		
		Demokrati som styring og ledelse (det politiske demokratiet og institusjonene)	Demokrati som samfunnsform (sosiale betingelser – hvordan leve sammen)	Demokrati som levesett (individuelle erfaringer - måte å leve på)
FORMÅL MED UTDANNING	Kvalifisering (lære kunnskap, ferdigheter og innsikter)			
	Sosialisering (sosialiseres inn i det eksisterende)			
	Subjektivering (utvikle selvet)			

Figur 2.5. Analyseverktøy, med eksempler

		ULIKE NIVÅ AV DEMOKRATI		
		Demokrati som styring og ledelse (det politiske demokratiet og institusjonene)	Demokrati som samfunnsform (sosiale betingelser – hvordan leve sammen)	Demokrati som levesett (individuelle erfaringer - måte å leve på)
FORMÅL MED UTDANNING	Kvalifisering (lære kunnskap, ferdigheter og innsikter)	<ul style="list-style-type: none"> • Politisk læring • Demokratisk kompetanse • Lære om retter og plikter • Staten, institusjoner og deres oppgaver og funksjoner 	<ul style="list-style-type: none"> • Sosial kompetanse • Sosial læring • Fredelig konflikt-løsning • Lære om samfunnet 	<ul style="list-style-type: none"> • Læring om seg selv • Egen kompetanse • Egenskaper som toleranse, mot, solidaritet, rettferdighet, medmenneskelighet, høflighet og respekt
	Sosialisering (sosialiseres inn i det eksisterende)	<ul style="list-style-type: none"> • Følge regler og lover • Samfunnsstruktur • Deltakelse • Flerperspektiv 	<ul style="list-style-type: none"> • Leve sammen • Aksept av mangfold • Forståelse for ulikhet • Internalisere felles normer 	<ul style="list-style-type: none"> • Demokratiske disposisjoner (tilbøyelighet) • Demokratiske vaner • Tilpasningsdyktighet • Egne meninger
	Subjektivering (utvikle selvet)	<ul style="list-style-type: none"> • Kunne agere i et demokratisk og politisk system • Gjøre politiske overveielser basert på egne preferanse • Handlekraft 	<ul style="list-style-type: none"> • Uttrykke egne meninger • Kritisk blikk • Mestringstro • Selvstendighet 	<ul style="list-style-type: none"> • Holdninger • Verdier • Egne meninger • Søke lykken • Selvbestemmelse • Frigjørende

Et viktig poeng i denne sammenheng, er at det ikke er gitte svar på hva som passer inn i de ulike boksene i modellen. Likevel har jeg gjort et forsøk på å plassere eksempler for å tydeliggjøre hva de ulike *kan* inneholde, for å ha et holdepunkt gjennom analysen. Det kan argumenteres for å plassere flere av eksempelulikt enn jeg har gjort i figur 2.5., noe som understreker nettopp det faktum at de er dynamiske kategorier, og ikke faste størrelser. Det er menneskelige utsagn og forståelse som skal benyttes i modellen, og derfor er det viktig at man har et utgangspunkt med distinkte kategorier for å i det hele tatt kunne analysere. Man må likevel huske at det ikke er isolerte, men fleksible kategorier som kan flyte over i hverandre.

Tre typer medborgerideal

En annen inngang til å undersøke tanker og forestillinger om demokratisk dannelse, innebærer å undersøke hvilken type medborger man ønsker at den demokratiske opplæringen skal fremme. Westheimer og Kahne utviklet i 2004 (Westheimer & Kahne) en velkjent empirisk-basert taksonomi som presenterer ulike tilnærminger til medborgeropplæring. Den består av tre empirisk anvendelige kategorier av idealmedborgeren: *den personlige ansvarlige medborgeren*, *den deltakende medborgeren* og *den rettferdighetsorienterte medborgeren*. Disse representerer ulike syn på hva som innebærer å være en god medborger, og er nyttige kategorier når man undersøker demokratiopplæringen.

Det personlig ansvarlige medborgeridealet har en individualistisk orientering, og beskriver en medborger som evner å opptre ansvarlig innenfor rammene av felleskapet (Westheimer & Kahne, 2004, s. 241). De viktige egenskapene hos en slik medborger er egenskaper som ærlighet, selvdisiplin, ansvarlighet, lovlighet, og å gjøre som forventet. Fokuset i opplæring til denne medborgeren ligger på å bygge "den gode karakter" og på å ansvarliggjøre elevene i forhold til felleskapet de sosialiseres inn i. Den personlige ansvarlige medborger plukker søppel, kildesorterer, gir blod og gir penger til innsamlingsaksjoner.

Det deltakende medborgeridealet har en mer kollektiv orientering, og beskriver en medborger som er en aktiv deltaker i lokalmiljøet (Westheimer & Kahne, 2004, s. 241-242). Denne typen tar både ansvar og lederskap innenfor de etablerte systemene i samfunnsstrukturene, og vet hvordan institusjonene fungerer. De viktigste egenskapene er således både vilje og evne til å delta i kollektive tiltak og prosesser. I opplæringen til denne typen medborgerideal blir

fokuset knyttet til kunnskap om samfunnets organisering og oppbygning, og ideen om at aktiv deltakelse fører til forandring. Den deltakende medborger plukker ikke bare søppel eller gir penger til innsamlingsaksjoner – denne typen er den som tar initiativ eller hjelper til i organisering av slike aksjoner og tiltak.

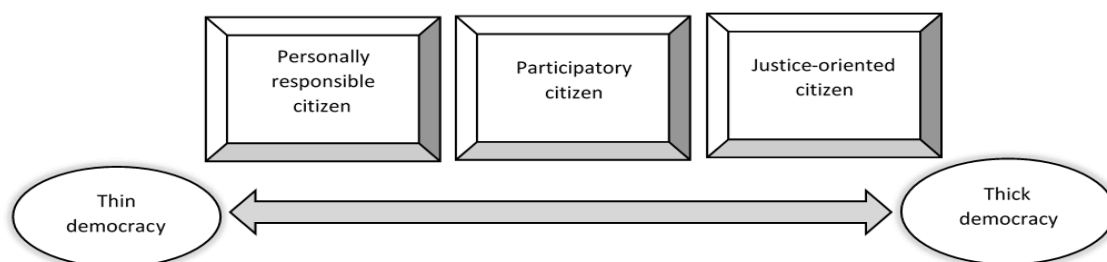
Det rettferdighetsorienterte medborgeridealet er også kollektivt orientert, men ved dette idealet står kritisk tenkning i sentrum. Det beskriver en medborger som søker sosial rettferdighet (Westheimer & Kahne, 2004, s. 242-243). De viktigste egenskapene innebærer å stille spørsmål, diskutere og debattere, utfordre etablerte sannheter, systemer, og strukturer som reproducerer urettferdighet. Denne typen har evnen til å analysere og forstå samspill mellom sosiale, økonomisk og politiske krefter – for så å stille kritiske spørsmål ved det. I opplæring til denne typen medborger er det derfor vekt på å lære å forstå og analysere samfunnsproblemer, bli kjent med demokratiske bevegelser og initiativ, og lære hvordan man kan endre systemet. Den rettferdighetsorienterte medborger gir ikke bare penger til innsamlingsaksjonen, eller er med på å arrangere slike innsamlinger – denne typen søker å forstå hvorfor problemet som pengene samles inn til oppstod, og hvordan man kan løse selve roten til problemet.

Figur 2.6. Tre typer av idealmedborgeren basert på Westheimer og Kahne (2004, s. 240))

	Personlig ansvarlig medborger	Deltakende medborger	Rettferdighetsorientert medborger
Karakteristikk	Ha de gode egenskaper som ærlighet, ansvarlighet, lovlighet, og gjøre som forventet.	Være en aktiv deltaker i lokalmiljøet, som tar lederskap og ansvar innenfor de etablerte samfunnsstrukturene. Ha kunnskap om hvordan offentlige institusjoner fungerer.	Gjør systematiske analyser av samfunnsproblem, kjenner til demokratiske bevegelser og initiativ, vet hvordan de kan endre systemene.
Eksempel på handling	Gir penger til innsamlingsaksjon	Initierer eller hjelper til å organisere innsamlingsaksjon	Utforsker hvorfor det samles inn penger til et gitt problem, og handler med mål om å løse de bakenforliggende årsakene
Grunnleggende antakelser	For å løse felles utfordringer og forbedre samfunnet må medborgeren ha <i>den gode karakter</i> og opptre ansvarlig innenfor rammene av samfunnet.	For å løse felles utfordringer og forbedre samfunnet må medborgeren <i>delta aktivt og ta lederskap</i> innenfor de etablerte system.	For å løse felles utfordringer og forbedre samfunnet må medborgeren <i>stille spørsmål til de etablerte "sannheter"</i> , debattere, og endre etablerte systemer og strukturer som reproducerer ulikhet over tid.

For å knytte disse tre idealtypene av medborgere, ytterligere til teori om demokratiforståelse, har Biseth kombinert disse idealene med en dimensjon av demokratiforståelse som går fra smal til bred (Biseth & Lyden, 2018, s. 29). Hun beskriver en smal demokratiforståelse gjennom å vise til et ensidig fokus på valgdemokratiet og institusjonene, og en undervisning som dreier seg om å lære *om* demokratiet. En slik forståelse vil minimere både medborgerens rolle i samfunnet, og således dens mulighet til påvirkning, og minimere demokratiopplæringens funksjon til å hovedsakelig forberede elevene til å bli fremtidige stemmegivere. Medborgerbegrepet omhandler i en smal forståelse av ordet, en offentlig status. En bred demokratiforståelse derimot, befinner seg på andre siden av spekteret. Her innebærer medborgerbegrepet både det offentlige og det private. En bred tilnærming til demokrati innebærer en forståelse som går utover det institusjonelle og valgprosessene, men som tar i seg både et demokratisk samfunn forøvrig, og en "sosial medborger" som samhandler med andre på flere ulike plan (Biseth & Lyden, 2018, s. 29). Dette betyr at demokratiundervisningen får en faktisk rolle som skaper og viderefører av demokrati – både et demokratisk samfunn og et demokratisk levesett. Konsekvensen av en slik forståelse er at demokratiet blir tett knyttet til sosial rettferdighet og et bærekraftig samfunn. Det er en distinkt forskjell mellom de to ytterkantene som går fra et fokus på individet, til fokus på det kollektive. Figur 2.7 viser hvordan Biseth (Biseth & Lyden, 2018, s. 30) knytter de ulike medborgeridealene på en akse fra smal til bred demokratiforståelse.

Figur 2.7. Tre typer av idealmedborgeren, fra smal til bred demokratiforståelse
(Kilde: Biseth & Lyden, 2018, s. 30)



Denne figuren som Biseth presenterer, som tar utgangspunkt i Westheimer og Kahnes tre medborgeridealer, og knytter den til en dimensjon som beskriver demokratiforståelsen fra smal til bred, egner seg godt som et rammeverk for å beskriv og analysere dataen i denne studien. Derfor tar jeg med meg både denne, og den tidligere presenterte modellen (figur 2. 4)

som analyseverktøy videre i studien. Dette gir meg et teoretisk rammeverk med tilhørende begrepsapparat, som muliggjør å organisere, strukturere og analysere materialet.

Verktøy for analyse

Gjennom dette kapitlet har jeg redegjort for teorien som ligger til grunn for analyseverktøyene som skal benyttes på det empiriske materialet. Med utgangspunkt i teorien som er blitt presentert, har en operasjonalisering av problemstilling tatt form, og resultert i disse syv forskningsspørsmålene:

- Hvordan forholder lærerne seg til SØS i elevmassen?
- Hvilke perspektiver på demokrati har lærerne?
- Hvordan forstår lærerne formålet med demokratiopplæringen?
- Hvilke perspektiver på medborgeridealet har lærerne?
- Hva tenker elever om sin tilgang til makt og mulighet for påvirkning, basert på området hvor skolen ligger?
- Hvilke perspektiver på demokrati har elevene?
- Hvilke perspektiver på medborgeridealet har elevene?

For å kunne studere *forståelse av demokratisk danning* legges disse forskningsspørsmålene til grunn, og disse er direkte knyttet til teorien som legger grunnlaget for analyseverktøyene som skal brukes på intervjudataen. Ved å bruke disse to modellene (figur 2.5 og 2.7) som analyseverktøy, har jeg et teoretisk rammeverk med tilhørende begrepsapparat – som gjør det mulig å organisere, strukturere og analysere materialet. Dette vil muliggjøre studiens hovedanliggende, nemlig å undersøke *eventuelle variasjoner* mellom skolene basert på hvorvidt skolen rekrutterer elever fra områder hvor befolkningen har overveiende lav eller høy SØS. Slik forsøkes det å sikre en koherens fra problemstilling til forskningsspørsmålene, og gjennom analysen – og tilbake til problemstillingen igjen.

3. Metode og forskningsprosess

Problemstillingen jeg søkte å besvare i dette forskningsprosjektet, har blitt undersøkt gjennom kvalitative intervju på fire forskjellige skoler. Formålet var å undersøke om det finnes noen forskjeller mellom skoler som er overrepresentert av henholdsvis høy og lav SØS knyttet til fenomenet demokratisk danning. Det ble på hver skole foretatt et individuelt intervju med en samfunnsfaglærer, og deretter et gruppeintervju med 4-5 av deres elever. I dette kapitlet skal jeg gjøre rede for og drøfte ulike sider ved forskningsprosessen og metodevalgene jeg har tatt. Jeg starter med en *presentasjon av forskningsprosessen*, som beskriver veien fra utforming av problemstilling til fremstillingen av analysen. Deretter kommer *refleksjon av forskningsprosessen*, hvorpå jeg reflekterer rundt min rolle i studien, undersøker kvaliteten i studien, og presenterer ulike etiske overveielser.

Bratberg skriver at «uten en avklart metode er det lite som skiller forskning fra hverdagsskunnskap» (2017, s. 15). Metoden er nettopp det som sikrer den faglige forsvarligheten i vitenskaplig arbeid, slik som forskningsetikken sikrer en moralsk forsvarlighet. Metoden beskriver hvordan vi finner kunnskapen og utvikler teorier, samt sikre at både kunnskapen og teoriene oppfyller kriterier om vitenskaplig kvalitet og relevans innen det gitte fagområdet (Grønmo, 2004, s. 27). Metoden beskriver altså de verktøyene jeg har tatt i bruk for å finne svar på det jeg ønsket å undersøke, og omhandler både hvordan jeg innhentet, organiserte og analyserte informasjon. Valg av metode er således viktig både for påliteligheten og effektiviteten til forskningsarbeidet, og ikke minst er en gjennomslukt og åpen prosess viktig for at arbeidet skal være vitenskapelig.

Metodologisk befinner oppgaven seg i et kvalitativt univers, da det er dybdekunnskap om det spesielle som søkes. Det å utvikle forståelse om «fenomener som er knyttet til mennesker og situasjoner i deres sosiale virkelighet» (Dalen, 2011, s. 15) – altså utforske sosiale og kulturelle konstruksjoner i sin kontekst – er det overordnede målet innen kvalitativ forskning. Jeg ønsket å studere fenomenet – *demokratisk danning* – i dybden, med en nærhet til enhetene som kunne gi meg innblikk i deres forståelse av fenomenet, for videre å lete tendenser som kunne bringe med innsikt til en større samtale om skolen som reproduzent av ulikhet.

Presentasjon av forskningsprosessen

Valg og utforming av problemstilling

Ideen til dette masterprosjektet startet med en uformell hypotese om at det kanskje kunne være ulike forståelser knyttet til demokratisk danning hos skoler som er geografisk plassert i områder som er kjennetegnet av ulik SØS. Hypotesen sprang ut fra en inngående interesse for hvordan skolen reproducerer ulikhet, tross målet om å utjevne den samme ulikheten. Denne kjensgjerningen om at skolen ikke klarer å utjevne forskjeller basert på hjemmebakgrunn, har til stadighet blitt bevist gjennom forskning, allerede siden 1970-tallet (A. Bakken, 2009; A. Bakken et al., 2016; Knudsen, 1980; Korsnes, Nordli Hansen & Johs, 2014). Det bekreftes også av de nasjonale styresmaktene i en stortingsmelding fra 2017: "Vi vet at norsk skole reproducerer sosiale forskjeller. Det vil si at hvem foreldrene dine er, hvor mye utdanning de har, og hvor mange bøker det finnes i bokhyllene hjemme, fortsatt spiller en stor rolle for hvor mye du lærer." (Meld. St. 21 (2016-2017)). Tidligere i oppgaven har jeg redegjort for (1) at det er belegg for å hevde at skolen har en rolle i utvikling av demokratisk danning og deltakelse, og (2) at det er en ulikhet i deltakelse i demokratiet basert på SØS. Med dette grunnlaget ønsket jeg å undersøke hvordan elever og lærere forstod ulike aspekter ved demokratisk danning, for å se om det kunne synes noen forskjeller blant skoler i områder overrepresentert av henholdsvis høy og lav SØS. Problemstillingen som vokste seg ut av dette, og som er grunnlaget for studien, ble dermed: *Hvordan er demokratisk danning forstått hos elever og lærere i skoler som ligger i områder som er overrepresentert av enten høy eller lav SØS.*

Utvelging av enheter

For å kunne svare på problemstillingen ble det klart at jeg måtte gjøre undersøkelser på ulike skoler; skoler som befinner seg i hver sin ende av den sosioøkonomiske skalaen.

Jeg valgte å begrense meg til ungdomskoler, og grunnen til dette er todelt. Den først grunnen handler om min egen forkunnskap og utgangspunkt, for det er ungdomskolenivå jeg har rettet mest oppmerksomhet til i mitt eget utdanningsløp og dermed naturligvis har mest kunnskap om. Det andre handler om å maksimere studiens mulighet til å kunne besvare problemstillingen, da kanskje ikke mellomtrinn og småtrinn ville kunne gitt den samme innsikten til temaet i denne omgang. Demokrati er et såpass komplekst tema som både behandles eksplisitt og implisitt gjennom forskningsintervjuene, for å undersøke

informantenes forestillinger og forståelse av demokrati og demokratiopplæringen. Derfor fant jeg det hensiktsmessig å snakke med eldre elever som er mer kjent med de til tider abstrakte begrepene (eks. *demokrati, makt, påvirkning*), og derfor istand til å reflektere på et høyere nivå rundt tema. Det hadde uten tvil vært interessant å studere dette hos yngre elever også, men dette ville innebåret andre etiske og praktiske utfordringer. På bakgrunn av min begrensede erfaring med å utføre forskningsintervju, så jeg derfor for meg at de alderstrinnene jeg har praksiserfaring med, vil være mest hensiktsmessige å intervju.

Jeg utførte to intervjuer ved hver av de fire skolene: et med en samfunnsfaglærer, og et med en mindre gruppe av hens elever. Grunnen til dette var at kombinasjonen av lærerintervju og gruppeintervju med elever, skulle kunne fortelle meg noe om tendenser ved skolen knyttet til fenomenet *demokratisk danning*. Det er informantene – både elevene og lærerne deres – sine forestillinger og forståelse av demokratisk danning jeg ønsker innblikk i, gjennom intervjuene. Gjennom å undersøke tendenser ved de ulike skolene, kunne dette anvendes videre for å undersøke forskjeller mellom de ulike skolene.

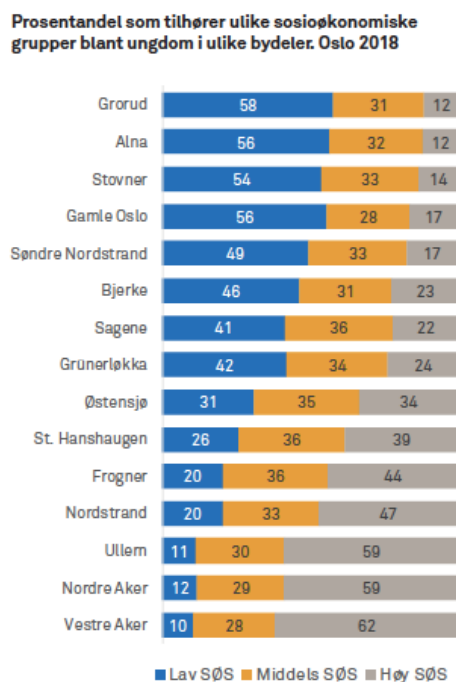
Jeg anser problemstillingen og tematikken som nasjonalt relevant, da utdanningspolitikken utarbeides på nasjonalt plan, og både opplæringsloven og læreplanene er nasjonale. Likevel har jeg begrenset mitt forskningsunivers til region Oslo skolen. Det baserte seg på en realistisk tilnærming til mulighet for datainnhenting: rent praktisk var Oslo innen rekkevidde for prosjektets størrelse, både når det gjelder omfang, økonomi og tidsramme. Jeg har likevel ikke tatt med spesifiseringen *i Oslo* i problemstillingen, da det etter min mening ville gitt et fokus til et bestemt geografisk område som ikke er hensiktsmessig. Formålet med studien er å kunne si noe mer generelt utover studiens geografiske kontekst, om sosial ulikhet som en variabel i forskning på demokrati i skolen.

Med Oslo som geografisk utgangspunkt, og et behov for å finne skoler overrepresentert av enten høy eller lav SØS blant ungdommene – undersøkte jeg ulike tilnærminger for å identifisere skoler knyttet til sosioøkonomiske forskjeller. Det eksisterer mange myter og fordommer om hvordan sosial ulikhet i Oslo er fordelt rent geografisk. Et velkjent narrativ om Oslo er de to motpolene østkanten og vestkanten, og hvordan de assosieres med henholdsvis arbeidere og borgerskapet; underklassen og overklassen (Myhre, 2017, s. 33-56). Selvom en slik kjent geografiskbasert fortelling er tiltalende og visuelt attraktiv, er det ikke belegg i forskningslitteraturen til å kunne bruke det til inndeling av skoler knyttet til høy og lav SØS –

i allefall ikke som er relevant for denne oppgaven. Det fantes heller ingen kategorisering av skolene i Oslo-regionen, basert på en skala av SØS – muligens av naturlige grunner, ettersom det kunne vært i overkant stigmatiserende og skape uheldige beskrivelser av skoler. Derfor valgte jeg å ta utgangspunkt i en kategorisering av de ulike *bydelene* i Oslo, som viser prosentandel som tilhører ulike sosioøkonomiske grupper blant ungdom i de ulike bydelene. Denne tabellen (figur 3.1) er hentet fra Ung i Oslo 2018 (Anders Bakken, 2018, s. 15), en rapport basert på en spørreundersøkelse med data fra 84 Oslo-skoler, utført i mars 2018. Dette så jeg som et hensiktsmessig utgangspunkt for å kunne velge ut skoler som befinner seg geografisk i områder med gjennomsnittlig høy eller lav SØS blant ungdom. Jeg tok utgangspunkt i denne kategoriseringen for å rangere bydelene etter hvilken som har størst andel ungdom som tilhører gruppen definert av lav SØS, og hvilken som har minst andel.

Det er viktig å påpeke at det selvsagt finnes mangfold innad i hver bydel, og det er i gjennomsnitt 32,3 % av ungdommene som befinner seg i kategorien middels SØS. Jeg valgte derfor å befinne meg i ytterkantene, på hver ende av rangeringen i figur 3.2, for å øke sannsynligheten for at skolene som ble valgt er representative for sin bydel. Skolene jeg har besøkt er derfor plukket blant de to øverste bydelene på tabellen (nr. 1 og 2.), og de to nederste (nr. 14 og 15.).

Figur 3.1. Prosentandel som tilhører ulike sosioøkonomiske grupper blant ungdom i ulike bydeler, Oslo 2018. Hentet fra Bakken (2018), NOVA-rapport 6/18: Ung i Oslo 2018



Figur 3.2. Rangering av bydeler i Oslo etter høyest andel av lav SØS blant ungdom

1. Grorud
2. Alna
3. Stovner
4. Gamle Oslo
5. Søndre Nordstrand
6. Bjerke
7. Sagene
8. Grünerløkka
9. Østensjø
10. St. Hanshaugen
11. Frogner
12. Nordstrand
13. Ullem
14. Nordre Aker
15. Vestre Aker

Presentasjon av skoler

Intervjuene fant sted på fire ulike ungdomskoler, og som beskrevet tidligere har jeg på hver skole intervjuet en samfunnsfaglærer – og deretter 4-5 av vedkommens elever i et gruppeintervju.-Av de fire skolene er to lokalisert i en bydel overrepresentert av ungdom fra lav SØS (L), og to er lokalisert i en bydel overrepresentert av ungdom fra høy SØS (H). I etterarbeidet så har skolene fått navn basert på disse to kategoriene, henholdsvis lav (L) og høy (H) SØS. Skolene har blitt gitt navnene: Hesteåsen skole, Hundeborg skole, Løvesvingen skole, og Lamatoppen skole – forbokstaven klargjør hvilket område de hører til - L representerer lav SØS, og H representerer høy SØS.

Beliggenhet i bydel overrepresentert med ungdom med lav SØS (L):

Løvesvingen skole

Lamatoppen skole

Beliggenhet i bydel overrepresentert med ungdom med høy SØS (H):

Hesteåsen skole

Hundeborg skole

Bakgrunnsinformasjon om informanter

Tabellen nedenfor gir bakgrunnsinformasjon om de fire ulike lærerne. Den beskriver hvilken utdanning de ulike lærerne har, og hvor lang ansiennitet de har. Dette er ikke knyttet til skolene, av anonymitetshensyn.

	Lærer 1	Lærer 2	Lærer 3	Lærer 4
Utdanning (som beskrevet av informant)	<ul style="list-style-type: none">• Fireårig lærerutdanning (UiO)• Toårig mastergrad i pedagogikk (UiO)	<ul style="list-style-type: none">• Fireårig grunnskole-lærerutdanning (OsloMet) m/ engelsk,• Bachelor i utviklingsstudier (UiO)	<ul style="list-style-type: none">• Årsenhet i praktisk-ped utdanning, m/ historiedidaktikk (UiO)• Master i kunsthistorie• Bachelor i kunsthistorie• Enkeltemner i engelsk• Etterutdanning i engelsk-didaktikk	<ul style="list-style-type: none">• Cand.philol (lektorutdanning) (UiB), grunnfag: historie, engelsk, religionsvitenskap;hovedfag: religionshistorie,• Grunnfag sosiologi• Enkeltemner i statsvitenskap og historie
Ansiennitet	7 år (alle ved nåværende skole)	3 år (alle ved nåværende skole)	7 år (alle ved nåværende skole)	24 år (alle ved nåværende skole)

Elevintervjuene ble gjennomført som gruppeintervjuer, med 4-5 elever i hver gruppe. Det var lærerne ved hver skole som på forhånd valgte ut hvilke elever fra sin samfunnsfagklasse som skulle delta (innebar at eleven selv ønsket å delta), etter instruksjon om å forsøke å velge en blandet gruppe – men helst unngå "et toppet lag" eller motsatsen. Det var en miks av både jenter og gutter i alle fire gruppene. Tre av gruppene var elever på tiende trinn, og den siste var elever på niende trinn. Det er viktig å understreke at det foreligger ingen data i undersøkelsen som sier noe om elevens egentlige SØS, men det er basert på skolen de går på, at de blir knyttet til et område overrepresentert av høy SØS (Hesteåsen skole og Hundeberg skole) eller et område overrepresentert av lav SØS (Lamatoppen skole og Løvesvingen skole).

Innsamling av data

Innhenting av data ble gjennomført høsten 2019, og utført på fire forskjellige skoler i region Oslo-skolen. Innsamlingsmetoden som er brukt er ustrukturerte intervjuer. Hos hver skole som ble besøkt, intervjuet jeg en samfunnsfaglærer og 4-5 av hen sine elever. Gruppeintervju ble valgt fremfor individuelle intervjuer med elevene, for å understreke at det er ikke enkeltaktørene som studeres.

For å hente inn data som skulle kunne besvare oppgavens problemstilling, var det kvalitative forskningsintervjuet det mest hensiktsmessige. For gjennom intervju kan man få frem «fylldige og beskrivende informasjon om hvordan andre mennesker opplever ulike sider ved sin livssituasjon» (Dalen, 2011, s. 11). Man fremskaffer altså data som består av informantenes egne forståelser og fremstillinger av sin livsverden – og det kan gi innsikt i erfaringer, tanker og følelser. Intervjuprosessen var således preget av en fenomenologisk tilnærming, da det er informantenes forståelse jeg var ute etter. Dette er i tråd med den sosialkonstruktivistisk forskningstradisjon som oppgaven baserer seg på, og som legger vekt på menneskets forståelse av virkeligheten: at virkeligheten er en dialektisk prosess der mennesket både er medskaper og produkt av sin sosiale virkelighet (Berger & Luckmann, 1966, s. 76). Jeg søkte tilgang til deres livsverden, deres oppfatninger og forståelse om fenomenet *demokratisk danning* i skolen, for å forstå selve fenomenet bedre. Slik sett var formålet i tråd med de syv hovedtrekkene ved intervjukunnskap, beskrevet i Kvale og Brinkmann (2015, s. 76), for kunnskapen som fremskapes er både «produsert, relasjonell, samtalebasert, kontekstuell, språklig, narrativ og pragmatisk». Målet var å skape mening gjennom tilgang til deres livsverden, der kunnskapen ble skapt i samspillet med informantene – for å kunne tilføre noe til en større diskurs om demokratisk danning i skolen.

Jeg valgte å gjøre semi-strukturerte intervjuer, som gav meg mer handlingsrom for å kunne tilpasse intervjuene underveis. For selv om et semi-strukturert intervju er rettet mot gitte temaer (Dalen, 2011, s. 26), temaer som jeg hadde valgt ut på forhånd, så hadde jeg mulighet til å arbeide mer utforskende. Fordelene med et slikt intervju var at jeg som uerfaren forsker hadde noe å holde fast ved, samtidig som jeg kunne plukke opp spennende og uventede tråder underveis. På denne måten kan man gå utover de generelle spørsmålene som er utgangspunktet, med mer konkrete spørsmål underveis i intervjusituasjonen, (Krumsvik, 2019, s. 166). Dette vil også kunne bidra til en bedre flyt i samtalen, der man i samspillet med informanten kommer frem til gode spørsmål. De nedskrevne temaene og spørsmålene man har som utgangspunkt, fungerer ikke kun som utgangspunkt for intervjuene, men en slik intervjuguide vil gi tryggheten til å velge bort eller endre momenter i løpet av intervjuprosessen.

En intervjuguide utarbeidet på forhånd ble brukt i alle intervjuene, en for gruppeintervjuene med elevene, og en annen for de individuelle intervjuene med lærerne (se vedlegg 1 og 2). Det var etter en lengre prosess av gjennomgang av relevant litteratur og teori at denne ble utarbeidet – og således bygger den på et utgangspunkt av tidligere forskning om demokrati, demokratisk danning, demokratioppdraget i skolen og ulikhetsforskning. Intervjuguiden hadde derfor en teoriladd karakter, den var ikke knyttet til en bestemt teori – men basert på en bred teoretisk oversikt over fagområdet. Denne måten å arbeide på, fant jeg hensiktsmessig, da teoretiske briller kan være til stor hjelp i utarbeidningen av intervjuguiden (Dalen, 2011, s. 26). I intervjuguiden strukturerte jeg opp intervjuet med en begynnelse som skulle ta informanten rolig inn i intervjusettingen, og deretter til en hoveddel kategorisert opp etter de ulike temaene, med underkategorier som skulle gi innsikt til gitt tema. Avslutningsvis gav jeg informanten mulighet til å komme med øvrige kommentarer til temaene, om de var noe de ønsket å understreke eller legge til.

Det er viktig å ha et begrepsmessig og teoretisk rammeverk i bunnen før utarbeidelsen av en intervjuguide (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 141) – da dette er grunnlaget for å kunne stille gode spørsmål som måler det som skal måles. Dette tar oss tilbake til essensen av formålet med vitenskaplig metode, nemlig å ikke ende opp med hverdagsforskning og synsing. Uten de teoretiske brillene på dette punktet i prosessen, er faren høy for å bli blendet eller miste fokus. Intervjuguiden som ble brukt til intervjuene var ikke et endelig dokument, men ble endret

underveis, både i møte med informantene og i bearbeidelsen av dataene underveis. Denne typen semi-strukturert intervju som baserer seg på en levende intervjuguide var hensiktsmessig fordi den gav muligheten til å jobbe delvis eksplorativt underveis, samtidig som den sikret en koherens mellom problemstilling og data. Dette la grunnlag for senere analysearbeidet, og gjorde det mulig å kontrastere og sammenligne de ulike intervjuene videre i analyse- og tolkningsarbeidet.

Selve gjennomføringen av intervjuene foregikk på fire ulike dager. Prosessen startet med at jeg hadde fått lov til å være med som uformell observatør i en undervisningstime, med den læreren og klassen som jeg skulle intervjuer. Dette ble gjort av to grunner; for at informantene skulle få møte meg i en mindre formell situasjon først, og for at jeg skulle få møte de. Dette gjorde det lettere å skape en trygg og behagelig stemning under intervjuene, og gav bedre flyt i samtalen – fordi jeg kunne referere til situasjoner fra timen. Jeg startet med å intervjuer læreren, og deretter intervjuet jeg elevene i gruppe. Det var viktig for meg å skape en avslappet og hyggelig stemning under intervjuene, og jeg var svært bevisst på å tydeliggjøre at jeg var oppriktig interessert i nettopp *deres* tanker (Dalen, 2011, s. 33). Jeg la opp til at informantene skulle kjenne at de hadde tid til å tenke seg om, og ikke bli stresset – så stille pauser og tenkeperiode ble lagt inn. Etter at de hadde sagt noe, lot jeg ofte det gå noen sekunder før jeg gikk over til noe annet – slik at de skulle få mulighet til å legge til noe hvis de dukket opp. Spesielt under gruppeintervjuene med elevene hadde jeg fokus på at de skulle kjenne seg trygge og hørt (mer om dette i neste avsnitt om *utfordringer knyttet til intervju som metode*). Jeg var bevisst på gruppedynamikken i elevintervjuene; under alle intervjuene var det et par som tok ordet oftest, og noen som var ganske stille. Dette forsøkte jeg å løse ved å bevisst styre ordet slik at alle skulle få muligheten til å si noe. I tillegg var jeg svært nøye på å vise at jeg var oppriktig interessert i deres tanker. Jeg var bevisst på å holde mine egne oppfatninger og synspunkter utenfor (Dalen, 2011, s. 32), og fokusere på å lytte til hva informantene fortalte. Øyekontakt, smil, og åpent kroppsspråk var viktig for å tydeliggjøre min genuine interesse for deres meninger. Slik jeg hadde lagt til rette for i intervjuguiden, begynte jeg med å fortelle om meg selv og om prosjektet, før jeg startet med enkle spørsmål for å ta de inn i tema.

Utfordringer knyttet til intervju som metode

Det er visse etiske og metodiske utfordringer man må forholde seg til gjennom en intervjuopprosess, spesielt når det innebærer barn som informanter. Først og fremst er det viktig

å være klar over at intervjusituasjonen ikke er en åpen og hverdagslig samtale mellom to likeverdige partnere, for det innebærer et asymmetrisk maktforhold som vil påvirke situasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51). Intervjuet er en profesjonell samtale mellom en forsker som stiller spørsmålene og informantene som svarer – og når det er barn vil det tilkomme enda et aspekt som forskyver maktbalansen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 175). Når jeg utførte gruppeintervjuene med elevene, hadde jeg et stort fokus på å formidle til dem at jeg ikke var der som lærer – og ingenting de sa eller gjorde i intervjusituasjonen ville påvirke noe som helst tilbake til læreren deres eller klasserommet. Dette var viktig på grunn av at en stor utfordring når man intervjuer elever i en skolesetting, slik som ofte er modus operandi i en klasseromssetting, er at de ønsker å gi de «rette» svarene. Gjennom å stille spørsmål på ulike måter, som omhandler det samme temaet, kan man forsøke å komme forbi dette. Formålet med å være seg bevisst de maktstrukturene som er realiteten i intervjusituasjoner, er ikke for at «makt skal elimineres fra forskningsintervjuet» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 53), men for at vi som intervjuere skal reflekterer over hvordan dette påvirker situasjonen og kunnskapsproduksjonen.

En annen utfordring ved intervju som metode som jeg traff på underveis, var å finne balansen mellom å samle inn datamateriale som er så rikt og fyldig som mulig, og at det skal være størrelsesmessig overkommelig og i tråd med problemstillingen. Det er fort gjort for en stakkars nysgjerrig nybegynner å stille oppfølgingsspørsmål som kanskje ikke handler direkte om problemstillingen – men som i god Øystein Sunde-stil er *kjekt å ha*. Dette skapte utfordringer videre i analysearbeidet, da man blir sittende med et datamateriale som består av enorme mengder data. Jeg ble nødt til, i bearbeidingen av data, å sortere ut hva som likevel ikke var *kjekt å ha*, og hva som faktisk var relevant for problemstillingen. Spørsmålet om gyldighet – undersøkes det som skal undersøkes? – må ligge i bakgrunn underveis i hele prosessen.

For å oppnå best mulig kvalitet knyttet til selve intervjuet – og med nevnte utfordringer i bakhodet – så tilstrebet jeg meg idealet som Kvale og Brinkmann (2015, s. 195) skisserer opp i metodeboken *Det kvalitative forskningsintervju*. Det innebærer at jeg som intervjuer er kunnskapsrik, strukturerende, klar, vennlig, følsom, åpen, styrende, kritisk, erindrende og tolkende. Som forsker er jeg selv et instrument, jeg både fortolker og påvirker, og hvordan intervjuene blir utført styrer dermed kvaliteten på studien. Kunnskapsproduksjonen blir til i møte mellom meg som forsker og informantene jeg intervjuer, og man skal være seg bevisst

på eventuelle faktorer som spiller inn og påvirker situasjonen – alt fra maktstruktur til kroppsspråk. Min rolle som lærer med bakgrunn fra skolen spiller inn både som påvirkning under intervjuene, med tanke på hvordan jeg utfører forskerrollen, men også i min fortolkning av intervjuet. Dette kan være en utfordring da det gir meg et mindre objektivt ståsted, og mine fordommer og forforståelse vil spille inn i hvordan jeg forstå informantene. Samtidig hvis man er seg dette bevisst, kan det brukes som en fordel, da jeg har et innblikk i skolen som gir meg et grunnlag av kunnskap – en kontekst jeg forstår intervjuene inn i. En annen fordel med min bakgrunn som lærer er en større bevissthet om hvilket språk og begreper jeg brukte i møte med både lærerne og elevene. Med lærerne står vi i et felles profesjonsfelleskap, som innebærer at vi har et grunnlag med felles fagspråk. I møte med elevene derimot, tok jeg i bruk praksiserfaringen min, og fokuserte på å være tydelig i språkbruken og forklare eventuelle begreper som kunne være utfordrende.

Behandling av data

Intervjuene ble etter godkjenning av de deltagende tatt opp på lydbånd, slik at fokus under intervjuet kunne være på å delta i samtalen og stille gode oppfølgingsspørsmål. Dette fant jeg å foretrekke fremfor å skrive ned notater underveis, for målet var å være lojal mot informantene gjennom en arbeidsprosess som gav mest mulig korrekt gjengivelse av det de uttrykte under intervjuene. Å være lojal mot informantene i fremstillingen er en del av det etiske ansvaret man har som forsker, og det gjelder både før, under og etter intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97).

Innsamlingen av data foregikk over tre uker, og underveis transkriberte jeg lydfiletne til tekstdata. Transkriberingen er en viktig del av bearbeidelsen av rådata, for gjennom å gå fra tale til tekst ble materialet lettere tilgjengelig for analyse. Krumsvik (2019, s. 171) hevder at det er et paradoks at intervju kvalitet ofte blir grundig diskutert i forskningslitteraturen, mens kvaliteten på transkripsjonene sjelden blir drøftet. For når man overfører muntlig språk til skriftlig er det mange, både bevisste og ubevisste valg som blir tatt underveis i prosessen. Det som informanten uttrykker, med både språk og kroppsspråk, abstraheres ned til skriftlig form (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). Dette skriftlige produktet er ikke et nøytralt verktøy, det er en sosial konstruksjon – på lik linje med selve intervjuet. Meningsinnholdet blir prosessert gjennom flere prosesser, fra informantens tanke til det foreligger som skriftlige data klare for analysering – og det er mange både praktiske og etiske valg som må tas underveis.

Jeg hadde to fokuspunkter jeg jobbet utfra i arbeidet med transkripsjonene, etikk og lesbarhet. Det etiske aspektet handlet om å vurdere konfidensialitetshensyn underveis og å føre en lojal skriftlig transkripsjon av informantenes uttalelser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 303). Dette innebar at jeg valgte å omgjøre den muntlige formen, til en mer lesbar tekst, og at jeg utelot pauser og følelsesuttrykk – med mindre jeg fant det var relevant for meningsuttrykket. Jeg "oversatte" for det meste dialektord og ungdomssjargong til skriftlig språk der jeg syns det var behov for det, både med tanke på anonymisering, og for lesbarheten av intervjuene. Et av de større valgene jeg tok i transkriberingsarbeidet ble tatt på grunnlag av hvordan det var *skolens geografiske beliggenhet* som defineres ved høy / lav SØS – og ikke *enkeltelever*. For å tydeliggjøre at det ikke var informantene selv som var definert av ulik SØS, valgte jeg å ikke skille hvem som sa hva i transkriberingen av gruppeintervjuene, men heller kun skille mellom hver nye replikk. Slik blir de representanter for skolen, og ikke representanter for en viss sosioøkonomisk gruppe. Dette gjorde jeg for å unngå fokus på individnivå, og valget ble tatt på bakgrunn av det etiske ansvaret jeg har ovenfor informantene – for å unngå en stigmatisering av enkeltindividene som deltok.

I en transkriberingsprosess er det nødvendig å stille seg spørsmålet om hva som egentlig er en lojal skriftlig transkripsjon av de muntlige uttalelsene til informantene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). Hvordan kan man sikre at man er mest mulig tro til det informanten uttrykte i intervjusituasjonen, når man arbeider med analysen? Noen hevder at «det alltid er nødvendig å forholde seg til opptakene som er råmaterialet for analysen» (Dalen, 2011, s. 55), spesielt hvis noen andre har gjort transkriberingsarbeidet. Med utgangspunkt i at det er jeg som har utført intervjuene, transkriberingen, og har behandlet og bearbeidet dataene, så styrker det muligheten for en lojal overgang fra det muntlig til det skriftlige. Jeg tok også flere ganger frem råfilene under analysearbeidet, hvis jeg ble usikker på meningsinnholdet i det skriftlige transkripsjonsmaterialet. Svakheten ved å gjøre hele prosessen selv er at eventuelle følgefeil eller feil forståelse, vil henge seg på hele veien. Derfor er det viktig å være var på sin egen rolle i konstruksjonen av det skriftlige datamaterialet – slik som i resten av forskningen, og stadig ta et kritiske blikk på eget arbeid.

Analyseprosess

Som i resten av arbeidet, stod problemstillingen som utgangspunkt og «ledestjerne» også i analysen. Det var viktig for meg å stadig kikke tilbake til den, for å huske hva som var formålet med studien. Rent konkret betydde dette at det stort sett gjennom hele prosessen

hang en post-it lapp med problemstillingen nedskrevet, i øyehøyde på arbeidsplassen - uansett hvor jeg arbeidet. Det var et viktig poeng for meg at det skulle være samsvar mellom problemstilling og analysen, slik at analysen står i samsvar med utgangspunktet for oppgaven.

Analyseprosessen begynte så smått allerede ved det første intervjuet, men det er vanskelig å sette et endelig startpunkt for når den startet. Det er nemlig slik at datainnhenting og databearbeiding er dynamiske prosesser som foregår om hverandre (Postholm, 2020, s. 86). Etter hvert intervju noterte jeg ned umiddelbare tanker, både om intervjuet og informanten, men også ideer om tema og kategorier. Tolkingsarbeidet foregikk også uvegerlig i arbeidet med transkriberingen, da jeg la merke til ting jeg ikke hadde oppfattet i intervjusituasjonen. Jeg begynte å trekke paralleller og kontraster til andre intervjuer, og til tidligere uttalelser i samme intervju. Det er viktig å være bevisst på at analysen ikke starter etter datainnsamlingen, da man som forsker ikke er et objektivt måleinstrument – men heller reflektere rundt hvordan min forforståelse påvirker tolkningen som blir gjort underveis. Denne forforståelsen har jeg forsøkt å synliggjøre, både i dette kapittelet og i det foregående.

Dataene som samles inn blir ofte analysert etterhvert som det samles inn, og det er en pågående prosess som stadig får en mer dominerende rolle i prosjektet (Grønmo, 2004, s. 245). Man kan likevel med fordel skille mellom analysen som foregår underveis i forskningsarbeidet, og det som blir gjort på den innsamlede dataen (Postholm, 2020, s. 86). Det er ved den sistnevnte at det systematiske analysearbeidet blir gjennomført, og derfor starter jeg min fortelling av analyseprosessen her. Datamaterialet jeg har analysert er de transkriberte intervjuene: fire lærer intervju og fire gruppeintervju med elever. Målet med analysen er å søke svar på problemstillingen; undersøke forståelsen av *demokratisk danning*, og deretter undersøke om det er noen tendenser knyttet til høy og lav SØS.

Hvis man tar utgangspunkt i et teoretisk konstruert skille, mellom deskriptiv og teoretisk analyse (Postholm, 2020, s. 86), så startet jeg med *deskriptiv analyse*. Målet var å strukturere og redusere datamaterialet, slik at det skulle bli mer oversiktlig og forståelig. Jeg leste først gjennom alle intervjuene, og noterte stikkord i margen for å gå i dybden av hvert intervju. Dette kaller Widerberg (Widerberg, 2001, s. 119) «å gi materialet sitt en sjanse», før det sees i lys av andre funn og teori, og det bidrar i tillegg til en god innsikt i datamaterialet. Deretter sorterte jeg dataen basert på spørsmålene fra intervjuguiden, og samlet således alle lærersvar i et dokument, og alle elevsvar i et annet dokument. Dette gjorde jeg for å lettere kunne

sammenligne, for å se sammenhenger og kontraster. Faren ved en slik kategorisering basert på spørsmålene fra intervjuguiden, er at de kan ha blitt stilt på ulike måter til de ulike informantene, og små nyanser kan ha påvirket svarene. Dette ligger dog i kvalitative studier sin natur – da det forskes på levende subjekter, og kunnskapen skapes i en gitt kontekst og i en interaksjon.

Spørsmålene fra intervjuguiden var knyttet til ulike overordnede tema, så svarene ble kategorisert under disse kategoriene – som da fungerte som et kodesystem. Jeg fargekodet hver av skolene, slik at det ble lettere å se hvilken skole de tilhørte, noe som ga meg en mer helhetlig oversikt, tema for tema. Koding av materialet, som var basert på spørsmålene fra intervjuguiden, ble deretter modifisert etterhvert som utsagn i intervjuene ikke passet inn i det opprinnelige systemet. Koder ble da lagt til, når det dukket opp meningsfylte kategorier som ikke hørte innunder tema fra intervjuguiden. Jeg gikk flere ganger gjennom materialet og kodet og kategoriserte dataene, basert på kodesystemet som utviklet seg. På tross av utgangspunktet med en tematisk utformet intervjuguide basert på teori og litteraturgjennomgang jeg hadde gjort i forkant, var denne delen av analysen preget av en induktiv tilnærming. Jeg forsøkte å jobbe empirinært og la dataene lede vei, gjennom å spørre *hva handler dette egentlig om?* Så selv med et tematisk utgangspunkt, lot jeg likevel datamaterialet prege kodingen. Det var etter arbeidet med dette at jeg begynte å gjøre utvalg i det enorme teorifeltet, på hvilken teori og begreper som var nyttige å bruke – i tilknytning til problemstillingen.

Analyseprosessen gikk nå fra en induktiv tilnærming, til en mer deduktiv tilnærming. Bearbeidingen av dataen gikk over til en form av *teoretisk analyse* (Postholm, 2020, s. 86), med bakgrunn i at jeg syns problemstillingen krevde en tydeligere teoretisk forankring i analysearbeidet. Rent konkret skjedde dette gjennom at jeg syns det var riktig å anvende den teorien som er beskrevet i det foregående teorikapittelet, for å undersøke problemstillingen. Dette gav meg et begrepsmessig og analytisk rammeverk til å arbeide innenfor. Grunnen til at jeg valgte å ta utgangspunkt i et teoretisk rammeverk for å studere fenomenet *demokratisk danning* var fordi det allerede finnes mye forskning om selve fenomenet. Jeg så ingen grunn til å finne opp kruttet på nytt, men heller benytte meg av eksisterende teori og forskning på feltet, for å ta utgangspunkt i dette. For endemålet mitt var ikke å (kun) undersøke forståelsen av demokratisk danning, men å bruke dette til å kunne undersøke om det er ulikhet mellom skoler. Ved å bruke analyseverktøyene beskrevet i kapitel to, fant jeg det mer reelt å kunne

foreta en slik sammenligning. Faren ved en slik deduktiv tilnærming er at man kun ser fenomenene gjennom de teoretiske brillene man har valgt å ta på, noe som kan føre til ensidige tolkninger. Derfor er det viktig å reflektere rundt ens egne forutsetninger når det kommer til tema, og være bevist på at man tolker – og ikke leter – mening. Jeg var også bekymret for at en slik tilnærming skulle føre til at jeg ble blind for eventuelle nye og hittil ukjente sider ved de fenomenene jeg forsket på. Dette forsøkte jeg å motvirke gjennom å starte med empirinær tolkning av teksten – og avslutningsvis vende tilbake til empirien når jeg analyserte enkeltfunnene som kom ut av den deduktive kodingen. Dette bidro til at jeg endte opp med tre mer overordnede funn; funn jeg synes er relevante å løfte opp fra denne studiens kontekst – og bidra til en større samtale om sosial ulikhet knyttet til demokratisk danning.

Helt konkret foregikk den deduktive analysen etter at jeg først hadde gjort det første kodingsarbeidet med induktiv tilnærming, og deretter vendt tilbake til teorien. Jeg arbeidet frem to analyseverktøy basert på teori jeg mente var riktig å møte empirien med, og basert på dette formulerte jeg syv forskningsspørsmål som underkategorier av problemstillingen. Jeg gjorde så en lukket koding basert på analyseskjemaene – men likeså en meningskondensering gjennom å redusere tekstsegmenter til mindre meningsenheter (ref Brinkmann & Tangaard 2010) – og brukte dette videre til å svare på forskningsspørsmålene. Resultatet av dette er presentert i neste kapittel.

Avslutningsvis vil jeg presisere at analysemodellen presentert på side 37 er utviklet på bakgrunn av to ulike teorier fra henholdsvis Himmelman (2004) og Biesta (2009). Eksemplene i modellen har jeg arbeidet frem som et resultat av refleksjon rundt til de tre teoriene – og knyttet til resten av teorigrunnet for oppgaven, kombinert med kunnskap og praksis fra samfunnsfagdidaktikken.

Refleksjon av forskningsprosessen

Hvor ser jeg ifra?

Det er nødvendig å reflektere over sin egen rolle som forsker gjennom en forskningsprosess, og kontinuerlig rette et kritisk undersøkende blikk på sitt eget arbeid. For som forsker er det nødvendig at jeg bevisstgjør både meg selv og leseren på mitt utgangspunkt og min forforståelse, for «all forståelse er bestemt av en førforståelse eller forståelseshorisont

(Wormnæs sitert i Dalen, 2011, s. 16). Kunnskapen som er produsert i studien er langt i fra kun farget av informantene, men den reflekterer også min referanseramme og forståelsesform. Forskeren har en subjektivitet som er viktig å synliggjøre, men det er likevel viktig å jobbe aktivt mot objektivitet. Denne objektiviteten i kvalitativ forskning kan bety «at man streber etter objektivitet om subjektivitet» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 273). Gjennom metodekapittelet har jeg forsøkt å synliggjøre nettopp hvor jeg står og ser i fra, og hvordan min forforståelse ser ut. Første kapittelet av denne oppgaven, som beskriver kunnskapsteoretisk kontekst og inneholder litteraturgjennomgang, er grep jeg har tatt for å synliggjøre min referanseramme og teoribakgrunn. Det har også vært viktig for meg underveis i prosessen å være bevisst på at jeg som forsker tilfører noe som andre ikke tilfører, fordi jeg selv er et forskningsinstrument i studien – og som instrumenter ellers må man vite hvordan det er stilt inn for å forstå hvordan det brukes.

Kvalitet

For å undersøke kvaliteten av en forskningsstudie må man diskutere studiens validitet og reliabilitet, noe som fører til hvorvidt funnene kan bli ansett som troverdige og nyttige. Dette innebærer å undersøke datas pålitelighet og gyldighet.

Ytre og indre validitet

Indre validitet dreier seg om i hvilken grad man kan være sikker på at datainnsamlingen virkelig svarer på problemstillingen (Krumsvik, 2019, s. 191) – måles det som måles skal? Flere trekk er blitt gjort for å sikre den indre validiteten i arbeidet gjennom denne studien, basert på strategier beskrevet av Krumsvik (2019, s. 187). Fra begynnelsen av utarbeidingen av problemstilling og frem til de avsluttende arbeider med ferdigstilling og presentasjon, har en kritisk selvrefleksiv holdning vært i fokus. Egne holdninger, syn, teoretiske standpunkt og ikke minst eget forhold til det som studeres har blitt jevnlig utfordret gjennom blant annet å diskutere med medstudenter. Jeg har kontinuerlig gått tilbake til utgangspunktet og stilt meg problemstillingen på nytt, for å undersøke om det jeg gjør er i tråd med denne. En detaljert oversikt over prosessen, skrevet ut i dette metodekapittelet, er også et ledd i å validere studien – for gjennom å tydeliggjøre en gjennomiktig prosess der metoder, prosedyrer og avgjørelser beskrives, styrkes gyldigheten.

Den ytre validiteten handler om generaliserbarhet, og om i hvilken grad man kan overføre resultatene til andre situasjoner (Jacobsen & Postholm, 2011, s. 128). I kvalitativ forskning er dette en utfordring, da det dreier seg om levende og handlende subjekter, som ikke kan årsaksforklares på en måte som objekter. Derfor er det ikke alltid et mål at kvalitative studier skal være generaliserbare, men fremstille en forståelse av fenomenet som kun har relevans i den sammenhengen forskningen ble utført (Thagaard referert i Fangen, 2010, s. 255). Det finnes stemmer som mener at man bør "innrømme" at man faktisk generaliserer også i den kvalitative forskningsverdenen. Marjan Nadim hevder at ethvert forskningsprosjekt ønsker å være relevant utover kun det spesifikke, men hvordan være relevant hvis man ikke kan generalisere eller overføre funnene i det studerte til andre kontekster (Nadim, 2015)? Hun hevder en annen form for generalisering som ikke baserer seg på å finne ut hvordan alle har det, men at man leter etter tendenser. Dette innebærer en analytisk generalisering hvor man gjør velbegrunnede vurderinger på om funn kan brukes som rettleiding, basert på analyser av likheter og forskjeller mellom situasjoner (Fangen, 2010, s. 255). Mitt ønske med denne studien er nettopp dette, å undersøke om det finnes tendenser som kan bringe innsikt til en større samtale om sosial ulikhet som faktor i den demokratiske danningen.

Reliabilitet

Reliabilitet handler om pålitelighet og troverdighet i forskningsresultatene. Ved bruk av kvalitativt forskningsintervju som metode er det vanskelig å oppnå en høy grad av reliabilitet, i ordets rette forstand. Reliabilitet innebærer at fremgangsmåten for innsamling og analyse skal kunne etterprøves, noe som vanskelig kan gjøres ved bruk av denne metoden. Både omstendighetene og individene involvert vil endre seg, og derfor gjøre det tilnærmet umulig å undersøke reliabilitet på denne måten (Dalen, 2011, s. 93). Det viktigste grepet man må gjøre for å øke studiens reliabilitet, er å være nøyaktig i beskrivelser, og å vise gjennomsiktighet i utføring av prosessen – slik jeg har forsøkt å gjøre blant annet i dette metodekapittelet. Jeg har beskrevet forhold knyttet til forskerrollen, informantene og konteksten for intervjuene, samt beskrevet analytiske metoder som er brukt i bearbeidingen – for å øke studiens troverdighet. En konkret utfordring tilknyttet reliabilitet, dukket opp under utvalg av enheter til studien. Gjennom å samle inn data fra skoler som ligger i bydeler kjennetegnet av befolkningsmessig ulik SØS, ønsket jeg å øke reliabiliteten av prosessen. Men denne reliabiliteten ble deretter svekket, ved at jeg ikke kjente sammensetningen av elevmassen ved skolen, eller den sosiale bakgrunnen til eleven jeg intervjuet. Det er fullt mulig at elevene ikke tilhørte den samme sosioøkonomiske gruppen, som den skolen ble karakterisert som på grunn av den geografiske

beliggenheten. Jeg valgte likevel å gjøre det på denne måten, da det finnes belegg i forskningslitteraturen for at stedskontekst påvirker i såpass stor grad, gjennom en nabolageffekt (Brattbakk & Andersen, 2017)) – og derfor mener jeg at utvalg gjort på denne måten, kan ansees som pålitelig i møte med problemstillingen.

Etiske overveielser

Alle oppgaver som omhandler mennesker krever etiske overveielser (Dalland, 2017), og etiske avgjørelser har blitt vurdert underveis gjennom hele prosjektet.

Ethvert forskningsprosjekt som behandler opplysninger om personer må meldes inn til Norsk Senter for Forskningsdata (NSD), for å få dokumentasjon på at prosjektet behandler personopplysninger på en lovlig måte. Dette studien ble meldt inn til NSD høsten 2019 (se vedlegg 5), og ble godkjent kort tid etter (se vedlegg 6). Alle innhentede data som ble samlet inn i tilknytting til prosjektet ble anonymisert, og oppbevart i tråd med retningslinjer fra NSD. All informasjon der informantenes direkte eller indirekte identitet forekommer ble slettet ved ferdigstillingen av prosjektet sommer 2020.

Det er ingen deltakere som kan inkluderes i et forskningsprosjekt før en samtykkeerklæring er signert, og dette er for å sikre et fritt og informert samtykke. *Informert samtykke* innebærer å gjøre deltakerne kjent med studiens overordnede mål og design, og hvilke mulige risikoer og fordeler deltakelse kan innebære (Kvale & Brinkmann, s. 104). Jeg sendte et informasjonsskriv til alle lærerne (se vedlegg 3), der prosjektet ble beskrevet og hva eventuell deltakelse innbar. I skrivet ble det også tydelig formulert hvordan personopplysninger ble behandlet, deres rettigheter, og at det er frivillig å delta. Jeg sendte et annet informasjonsskriv til foresatte av elevene som *hadde sagt seg villig til å delta* (se vedlegg 4), da det er de foresattes samtykke som må dokumenteres, siden informantene er under 15 år. Skrivet inneholdt samme informasjon som den som ble sendt til lærerne, slik at de foresatte hadde mulighet til et fritt og informert samtykke. Det var viktig for meg å ivareta elevene sine rettigheter, og derfor gikk jeg på nytt gjennom prosjektet og hva eventuell deltakelse innebar, før vi startet intervjuet. Jeg tilpasset informasjonen, for å være sikker på at de var godt informert – og jeg ga beskjed om at de når som helst kunne trekke seg fra studien.

I dette kapittelet har jeg presentert hvordan jeg har gått frem metodisk, og redegjort for ulike sider ved forskningsprosessen; fra problemstilling til funn. Jeg har i tillegg drøftede ulike etiske aspekter knyttet til studien, og reflektert rundt min rolle i studien.

4. Analyse og diskusjon

Gjennom de foregående kapitlene har det blitt redegjort for oppgavens metodiske og teoretiske grunnlag. I dette kapittelet skal datamaterialet presenteres, analyseres og diskuteres - men aller først er det nyttig å peke tilbake på oppgavens utgangspunkt og gjenta problemstillingen: *Hvordan er demokratisk danning forstått hos elever og lærere i skoler som ligger i områder som er overrepresentert av enten høy eller lav sosioøkonomisk status?* Nyttig kan det også være å gjenta hvordan *demokratisk danning* har blitt definert i oppgaven (se side 10); Demokratisk danning er den kvalifiseringen, sosialiseringen og subjektivering som fører til en grad av handlingskompetanse, tilegnet både om, for, og gjennom demokrati. Begrepet henviser til prosessen av den demokratiske opplæringen, men også til målet for den.

Datainnsamlingen er foretatt i form av intervjuer ved ulike ungdomsskoler. Hensikten med intervjuene var å søke innblikk i elever og læreres forestilling og forståelse av demokratisk danning, på skoler som ligger i områder overrepresentert av enten høy eller lav SØS. For å kunne studere *forståelse av demokratisk danning*, benyttes analyseverktøyene presentert i kapittel 2. Dette gir et teoretisk rammeverk med tilhørende begrepsapparat, som muliggjør å organisere, strukturere og analysere materialet – og er således deduktiv fremarbeidet. Videre er målet å undersøke eventuelle variasjoner mellom skolene basert på hvorvidt skolen rekrutterer elever fra områder hvor befolkningen har overveiende lav (L) eller høy (H) SØS⁶.

Problemstillingen er operasjonalisert gjennom forskningsspørsmålene, og derfor er de svært sentrale i analysen:

- Hvordan forholder lærerne seg til SØS i elevmassen?
- Hvilke perspektiver på demokrati har lærerne?
- Hvordan forstår lærerne formålet med demokratiopplæringen?
- Hvilke perspektiver på medborgeridealet har lærerne?

⁶ Videre benyttes H i betydning *høy*, og L i betydning *lav*.

- Hva tenker elever om sin tilgang til makt og mulighet for påvirkning, basert på området hvor skolen ligger?
- Hvilke perspektiver på demokrati har elevene?
- Hvilke perspektiver på medborgeridealet har elevene?

Kapitlet består av to hoveddeler, henholdsvis ett som angår lærerintervjuene og ett som angår elevintervjuene. Begge hoveddelene er strukturert på samme måte; Først presenteres utsagn knyttet til SØS, og deretter utsagn knyttet til demokratisk danning. Deretter kommer en sammenfatning av relevante funn, basert på den foregående beskrivende presentasjonen. Denne delen tar utgangspunkt i forskningsspørsmålene, og enkeltfunnene blir drøftet i lys av teorien som forskningsspørsmålene er vokst ut av, samtidig som relevans og gyldighet blir vurdert. I dette kapitlet blir altså data drøftet i lys av forskningsspørsmålene, mens i neste kapittel blir mer overordnede funn trukket frem og diskutert.

Hva sier lærerne?

I denne delen skal jeg ta for meg lærerintervjuene, gjennom å beskrive og analysere datagrunnlaget. Jeg har forsøkt å tolke og beskrive informantenes forståelse av, og refleksjoner rundt demokratisk danning. Dette er gjort med utgangspunkt i analyseverktøyene beskrevet tidligere, og således baseres det i all hovedsak på en deduktiv strategi.

Presentasjonen av analysen vil foregå i tre steg, og jeg begynner med å presentere (1) *lærernes utsagn om sosioøkonomisk status*, som innebærer utsagn om sosial ulikhet i elevmassen og eventuelle konsekvenser derav. Deretter presenteres (2) *lærernes utsagn om demokratisk danning*, og denne er tematisk organisert i tre deler; henholdsvis demokratiopplæring, demokratisk deltakelse og medborgerideal. Disse vil sammen kunne gi innblikk i relevante aspekt ved demokratisk danning, sett fra et lærerperspektiv.

Avslutningsvis blir (3) enkeltfunnene drøftet og relatert til forskningsspørsmålene, samt som relevans og gyldighet blir vurdert.

Læreres utsagn om sosioøkonomisk status

I intervjuene ble lærerne stilt spørsmål om konseptet SØS og deres forhold til konseptet sosioøkonomisk ulikhet. Lærerne ble bedt om å reflektere over elevenes sosioøkonomiske bakgrunn og eventuelle følger av den, både generelt og for demokratiopplæringen.

Intensjonen var å undersøke om dette er noe de forholder seg aktivt til, i tilknytning til skolens oppdrag om å danne demokratiske medborgere.

De fire informantene ble spurt om **hvor de ville plassert skolens elever i et gjennomsnitt, basert på deres sosioøkonomiske status** – lav, middel eller høy SØS. Her svarer tre av de fire lærerne at de ligger rundt middels; begge L-skolene, og en H-skole. Både lærer ved Løvesvingen og lærer ved Lamatoppen trekker frem at det er store skiller innad i elevgruppa, men at totalt sett så lander de på midten.

Middels. Helt klart, middels. Men, ikke sant, det er jo store skiller innad i elevgruppa - veldig store skiller - noen som kommer fra høy sosioøkonomisk bakgrunn og noen som kommer fra lav, alt i alt så lander vi på midten. (Lærer ved Løvesvingen)

Vi er jo en, vi er en skole med store sosioøkonomiske forskjeller innad i elevgruppa, så vi har noen elever på høy og vi har noen på lav, eller vi har mange på høy og mange på lav. Mmm, og, nå føler jeg kanskje summen av det blir middels da. For vi har også mange elever på middels. Ja. Ehm. Så, ja. Jeg vil si middels. (Lærer Lamatoppen)

Nei, altså fra middel og opp. Et sted. (Lærer Hesteåsen)

Læreren ved Hundeberg skole er den eneste som svarer høy på spørsmålet om sosioøkonomisk plassering, og hen mener det er en tydelig sammenheng mellom høy SØS og et høyt karaktersnitt ved skolen:

Høy. Absolutt. Dette er elever som kommer fra veldig, godt etablerte hjem. Foreldre med høy utdanning, ehm, som assa, vi snakker på en måte, alt fra kirurger, advokater, altså dette er foreldre med minimum fem års utdanning, flesteparten av dem. Eh, så det, så det, over nitti prosent av elevene våre er veldig ressurssterke elever, og det merker vi selvfølgelig på det faglige nivået, at de presterer jo veldig veldig godt, det er et veldig høyt snitt her.

Ut fra intervjudataen kan det virke som om lærer ved Hundeberg har et reflektert forhold til konseptet sosioøkonomisk ulikhet, og at dette er noe hen forholder seg aktivt til. Dette kommer til syne gjennom en tydelig engasjerende holdning når intervjuet dreies inn på dette, og at hen uoppfordret nevner fordeler og ulemper knyttet til elevenes sosiale bakgrunn. Både Lamatoppen og Løveåsen trekker også ofte frem utfordringer knyttet til elevenes bakgrunn, men her dreier det seg i all hovedsak om problemstillinger knyttet å være en minoritet – og ikke spesifikt om SØS; altså tilgangen på ressurser eleven har hjemme.

Lærerne blir videre spurt om de tenker at **elevenes sosiale bakgrunn har betydning for demokratiundervisningen** på noen måte, og hvordan det eventuelt påvirker. De blir også spurt hvordan man som lærer kan jobbe aktiv for å redusere sosiale forskjeller og for å fremme sosial mobilitet.

Lærer ved **Løvesvingen** fremhever først hvilke positive muligheter det mangfoldige klasserommet skaper.

Egentlig, jeg synes det er kjempeinteressant. Fordi du har folk som, hva skal jeg si, normene for ulike elevgrupper er jo så forskjellige, ikke sant. Og når de finner ut av det, så er det sånn: hæ, er det sånn hjemme hos dere, ikke sant, eller når vi: hei, jeg var hos den personen og de har det og det og, ikke sant. Så helt klart, assa det skaper grobunn for mange diskusjoner da.

Hen mener at det ikke er noe som bør legges inn som en del av planlegging, men at det heller bør trekkes frem når muligheten er der.

Men lissom når det dukker opp naturlig, så tar jeg der og da - men jeg trenger lissom ikke starte med det på egen hånd da.

For å bidra til å redusere forskjeller mener hen at det er viktig å vise elevene at politikk faktisk påvirker deres hverdag, og peker på lokalmiljøet som arena for å finne eksempler.

... hva som skjer i nærmiljøet på grunn av politiske valg, og, at de kan være med å lissom ha innflytelse ... Også at politikk er ikke bare tomme ord, det former realitet, ikke sant.

Hen trekker frem at elevene må bevisstgjøres om deres egne muligheter til å kunne innhente kunnskap selv, at de må lære å lære.

Alle vet at okei, jeg har med meg det jeg har med meg, men her har jeg alle muligheter til å faktisk få kunnskap om alt mulig, ikke sant.

Utsagnene vitner om et fokus på å lære kunnskaper og ferdigheter, men også på hvordan denne kvalifiseringen kan bidra til formålet om å sosialiseres inn i det bestående system. Gjennom å trekke frem mangfold og ulikhet viser hen en vektlegging av sosialisering som formål. Derimot preges sosialiseringsformålet noe av en instrumentell nytteverdi, på grunn av en noe smal forståelse av demokratibegrepet gjennom beskrivelser som knytter demokrati hovedsakelig til et styresett. Implikasjoner av en slik demokratiforståelse i opplæringen, kan føre til et fokus på kunnskap om det politiske demokratiet og institusjonene, og tilpassing gjennom å følge lover og normer i det bestående systemet.

Lærer ved **Lamatoppen** trekker også frem, i likhet med læreren fra Løvesvingen, at det er viktig å anse mangfold og flerkultur i klasserommet fra et mulighetsperspektiv – og spesielt gjennom å forberede elevene på at deltakelse i samfunnet vil innebære ulikhet og mangfold.

... det at samfunnet vårt er jo veldig flerkulturelt, og vi er en fin klasse, eller en fin skole der vi kan utnytte det, forberede dem på det.

Når det gjelder planleggingsfasen så trekker hen frem at man bør planlegge både for det faglige innholdet, men også for den sosiale konteksten – fordi det er stor ulikhet innad i gruppen. Hen mener det er viktig å fokusere på mer enn kun sider ved det representative demokratiet, og viser en refleksjon rundt demokrati som mer enn kun det politiske.

... men vi må jobbe med det kontinuerlig, vi må snakke om rettigheter, både, altså, norske lover, men også menneskerettigheter. Altså man må hele tiden, man må bruke det ofte, sånn at elevene, øker sannsynligheten for at de er klar over det her.

Gjennom å trekke frem menneskerettigheter setter hen elevene inn i et globalt perspektiv – og dette er en bevisstgjøring av at de også er globale medborgere, og at demokrati ikke kun er knyttet til det nasjonale.

Også jobber vi på skolen mye med fravær, eller nærvær, altså man vet at fravær er den største faktoren for at man dropper ut av videregående for eksempel, som vi prøver å hele tiden ha fokus på det.

Hen trekker frem et fokus ved skolen som handler om å se elevene, og vise at det betyr noe om de er tilstede. Utsagnene til læreren viser at hen fremhever felleskap og tilhørighet, med et fokus på ulikhet som en sunn kraft. Rettighetsfokuset peker mot sosialiseringseffekten av utdanning, og om å oppdra elever inn i det bestående. Det kan, hos læreren, spores en forståelse av demokrati som noe mer enn kun det politiske demokratiet, der demokrati handler mer om hvordan vi lever sammen. Læreren viser forståelse av *demokrati som samfunnsform*, med et fokus på kvalifisering som mål for opplæringen, gjennom å lære sosial kompetanse.

Lærer ved **Hundeberget** skole synes at det er viktig å ta tak i ting som elevene selv kan kjenne seg igjen i, for å vise at demokratiet er noe som angår dem.

... det er superviktig å løfte de, og den måten jeg tenker man kan best gjøre det på er å gjøre de tingene de gjenkjenner som er vanskelig i sitt liv, og på en måte adressere det og løfte det, tenker jeg er kjempe viktig. Fordi da har de noe liksom sånn, da kan de si sånn, okei, men dette er jo viktig for samfunnet, jeg er viktig fordi jeg er jo en brikke, selvfølgelig i en stor sammenheng, men å aktualisere for dem det som er deres virkelighet tenker jeg er kjempe viktig.

Hen ønsker å vise at det nytter å delta og at elevene faktisk kan påvirke, som et steg i å utvikle mestringstro hos elevene. Lærer ved Hundebjerget trekker også frem at hen er opptatt av å gi elevene ulike perspektiver og bredde, men synes det er vanskelig i en gruppe som er forholdsvis homogen.

... jeg er kjempe opptatt av at de skal se at finnes ulikheter, uten at jeg skal gjøre det for personlig for de få elevene som er, fordi det er jo kjempe stigmatiserende, så det er en ekstremt vanskelig jobb ...

Utsagnene til læreren vitner om en forståelse av demokrati som mer enn styring og ledelse. Hen ønsker å knytte det til elevenes tro på seg selv, og deres mulighet til å kunne påvirke. Det kan spores et ønske om at elevene skal få utvikle seg selv, altså et formål om subjektivering, da hen legger vekt på at elevene skal utvikle handlekraft og mestringstro.

Lærer ved **Hesteåsen** skole svarer på spørsmål om SØS påvirker, at det påvirker spesielt foreldrekontakten, at den foreldregruppen hen forholder seg til setter pris på at barnet er oppdatert samfunnsmessig og politisk.

... «Ja, nå skal jeg si at hun har virkelig begynt å interessere seg for, og det er så gøy, nå ser vi nyhetene sammen, ikke sant.» Assa du får en del sånne da.

Dette gir inntrykk av at læreren er bevisst på at det er en ressurssterk gruppe med foreldre, på tross av at hen plasserte de «fra middels og opp». Lærer ved Hesteåsen skole viser en bred tilnærming til demokratibegrepet gjennom å vise at dette handler om mer enn å stemme, men å lære elever at nettopp deres stemme er verdt noe. Hen mener også at det å se eleven er et viktig grep i å myndiggjøre eleven.

Men, men vise også i praksis, at jeg som din lærer, er interessert i deg, ikke sant. Og din stemme betyr noe i dette klasserommet. Jeg merker når du ikke er her, ikke sant. Assa, hvis ikke du er, eh ja, hvis ikke du er i timen, hvis du har vært borte en periode så savner jeg deg. Jeg savner stemmen din, ikke sant.

På spørsmål om eventuelle konsekvenser av elevers sosiale bakgrunn, ser vi at L-lærerne fokuserer på mangfold i kultur og språk, når det snakkes om sosioøkonomisk bakgrunn, slik som pekt på også tidligere. De to lærerne ved henholdsvis Hesteåsen og Hundebjerget skole, beskriver skolene de jobber ved som svært homogene, bestående av elever fra forholdsvis lik bakgrunn. Ved Hesteåsen uttrykkes likevel et ønske om å eksponere og lære elevene om hvordan mangfold og ulikhet er et trekk ved samfunnet.

Læreres utsagn om demokratisk danning

For å få tilgang til lærernes forståelse av demokratisk danning ble ulike perspektiver anvendt, og lærerne fikk spørsmål knyttet til tre ulike kategorier; (1) *demokratiopplæringen*, (2) *demokratisk deltakelse*, og (3) *medborgerideal*. Dette ble gjort for å få innblikk i relevante aspekt ved demokratisk danning, sett fra et lærerperspektiv.

Lærernes tanker om **demokratiopplæringen** ble undersøkt gjennom spørsmål tilknyttet deres mandat, og deres undervisning. Lærerne ble spurt om hva de anser som sitt mandat, som samfunnsfaglærer, innen demokratiopplæringen i skolen. Videre ble de spurt om hva de legger mest vekt på i demokratiopplæringen av: demokratiske verdier, oppfordring til politisk deltakelse og kritisk tenkning. De ble også spurt hva de kunne ønske de fikk lagt mest vekt på.

Lærer ved **Løvesvingen** svarte at mandatet er å gjøre elevene til gode samfunnsborgere, gjennom å vise de hvilke muligheter som finnes.

Så går man gjennom ting, så ser de at de har faktisk muligheter, til å innflytte ting som skjer her på skolen og i lokalmiljøet, ikke sant.

I undervisningen legger hen vekt på å skape mestringstro gjennom å relatere til deres hverdag.

Det jeg legger mest vekt på er deres rettigheter, på en måte, som ungdommer, og ting de kan bidra med, og at de har en stemme da. Og at det er opp til dem om de velger å prøve å bli hørt eller ikke hørt, altså det er ingen som hører deg hvis du ikke snakker

Hen relaterer undervisningen til elevene gjennom å fokusere lokalt og på hva de kan gjøre i et her og nå-perspektiv, og ikke kun som fremtidig stemmegivere. Dette vitner om en forståelse av demokrati som en samfunnsform, og fokus på den sosiale kompetansen til elevene. På spørsmål om hva hen legger mest vekt på i samfunnsfagundervisninga, så svarer hen utvetydig at det er kritisk tenkning hen legger mest vekt på, og også at det er nettopp det undervisningen bør legge mest vekt på:

For alle elevene har jo en egen pc også, ikke sant. Sånn at det er jo kjempe viktig.

Kritisk tenkning kan knyttes til subjektiverings-kategorien av formålet for den demokratisk danning, da det innebærer å utvikle handlekraftige subjekter; nemlig at elevene får utvikle selvet. Dog viser en rekke andre utsagn gjennom intervjuet, at formen for kritisk tenkning som læreren legger vekt på er en smal versjon av kritisk tenkning, da den primært blir knyttet opp mot kildekritikk. Da fungerer ikke lenger kritisk tenkning hovedsakelig som et middel for subjektivering, den blir heller et nyttemiddel som fremmer formålet om kvalifisering.

Lærer ved **Lamatoppen** mener at mandatet innebærer å skape demokratiske borgere, som er klar over hvilke rettigheter og plikter de har – og at de har et aktivt forhold til det.

Så man må være opplyst om demokratiet, om åssen det fungerer, hvorfor vi har det, historisk sett hvorfor vi har kommet frem til det, man må også være klar over at man, det er ikke, man er ikke, man er ikke sikra det i fremtiden nødvendigvis, det er noe man må opprettholde.

Hen er opptatt av at demokratiet verken er noe vi må ta for gitt eller at det er noe som er feilfritt, og at det derfor nødvendigvis må være rom for å diskutere demokratiet:

jeg er også opptatt å diskutere demokrati, for det er ikke feilfritt, men jeg forteller de at skolen har i oppdrag å fremme demokrati. Vi skal ikke være helt objektive der, vi skal fremme det, men vi diskuterer det selvfølgelig også

Hen viser således en dynamisk forståelse av demokrati som noe menneskeskapt og ikke-lineært, og forholder seg til flere nivå av demokrati. Hovedvekten av hens beskrivelser trekker likevel mot en vektlegging av demokrati på styring og ledelse-nivået, gjennom å relatere det hovedsakelig til det politiske demokratiet og institusjonene. Hen oppfordrer til kritisk tenkning rundt demokrati, og å utfordre det bestående systemet. Dette vitner om en forståelse av formålet med utdanning som både sikter mot sosialisering og subjektivering.

På spørsmål om hva som vektlegges i undervisningen, er lærer ved Lamatoppen mer delt, og trekker frem både formidling av demokratiske verdier og oppfordring til politisk deltakelse.

Jeg er jo i tvil nå, på grunn av jeg føler jeg jobber med begge deler, men det som kanskje er aller mest, er nok det aller første, formidling av demokratiske verdier.

Hen syns at for å utvikle demokratiske medborgere bør det legges vekt på politisk deltakelse i ungdomsskolen, som innebærer at eleven skal øve på å være politiske.

Jeg føler kanskje på, kanskje den politisk deltakelse, på ungdomstrinnet. Altså, det er ikke det at, altså, man skal, det er ikke det at kritikk ikke er kanskje det viktigste, men kanskje den kommer litt senere, jeg vet ikke. Det er jo mest da, så alle er jo viktige da, men mest politisk kanskje.

Dette vitner om et undervisningsfokus mot det å læres opp i de bestående systemer, og en tanke om at ungdomsskoleelevene ikke er modne nok til å studere og utfordre de samme systemene kritisk ennå. Hen legger vekt på kvalifisering- og sosialiseringsfunksjonen knyttet til det politiske demokratiet: gjennom politisk læring og demokratisk kompetanse skal elevene sosialiseres inn i det eksisterende.

Lærer ved **Hundeberget** svarte at en samfunnsfaglærers mandatet er å tydeliggjøre at elevene kan påvirke, at deres stemme og deres handlinger, faktisk teller.

dette med å være deltakende i samfunnet, stemme, bruke sin stemmerett, og bruke på en måte det, assa, selvom du er ett individ så må du vite at det du gjør og dine handlinger - eller det du ikke gjør - påvirker samfunnet rundt deg

Utsagnet vitner om et fokus på elevene sitt eget potensiale, og deres plass i felleskapet.

Hen trekker også frem hvor viktig det er at elevene er kritiske, og lærer å diskutere.

Så jeg er ekstremt opptatt av at de skal kunne diskutere, og gjerne være uenig med meg, og utfordre meg også, det syns jeg er kjempe viktig! Så det å ta diskusjoner i klassen og ta seg tid til det, når det kommer opp ting, det syns jeg er ekstremt viktig,

Gjennom elevdeltakelse lærer elevene å få sin egen stemme hørt, og på å bli trygge på å ytre seg, og hen ser på klasserommet som et øve-sted for samfunnet.

Jeg syns det er veldig viktig at elevene – alle føler at bare det å sitte i et klasserom og delta og bruke din stemme i det lille klasserommet – dette er jo en slags spire i gang for eventuelt senere deltakelse i livet, uansett hva de gjør.

Demokrati blir hos Hundeberget forstått gjennom flere nivå. Et overordnet mål uttrykt av læreren, er å få alle elevene til å bli fremtidig stemmegivere, noe som vitner om sterkt fokus på valgdeltakelse og demokrati som styresett – i en tradisjonell liberal forståelse av demokratiet. Samtidig trekker hen frem hvordan elevene skal trene på å diskutere, være uenige og ikke minst bruke sin stemme i klasserommet – noe som viser et fokus på selvbestemmelse og ansvar for denne, som handler om demokrati som et levesett og læring gjennom erfaring.

Lærer ved Hundeberget svarer kritisk tenkning på spørsmål om hva hen vektlegger i demokratiundervisningen, og hen mener at den bør ligge som et grunnlag.

Kritisk tenkning, definitivt kritisk tenkning. Jeg mener at har du ikke det, så blir uansett de to andre vanskelig.

Nettopp fordi skolen består av en svært homogen elevmasse, mener hen at det er viktig å lære elevene å se ulike perspektiver – og at flerperspektiv er en del av kritisk tenkning.

Man blir så lett påvirket, og jeg tenker at det superviktig for meg som lærer å passe på at elevene klarer å se ting litt fra utsiden først, før de lissom tar et valg eller før de, ja, sier eller gjør noe, og at de kan se ting fra forskjellige perspektiver før de bestemmer seg for noe. ... så det å få de til å tenke litt ut av den boksen syns jeg er ekstremt viktig.

Hen tar opp at det er en utfordring at man ikke skal påvirke elevene til å mene det samme som hen, men samtidig være tydelig på at man som lærer ikke er objektiv. Som didaktisk grep her bruker hen åpne spørsmål og kritiske spørsmål

Så jeg prøver alltid å stille så åpne spørsmål som mulig, og stille de kritisk spørsmål tilbake, sånn at selvom jeg kan ha min subjektive mening så vil jeg gjerne røske tak i andre ting da.

Det legges vekt på at eleven tar opplyste valg:

Men det er klart, jeg sier alltid til dem, at du kan ikke mene noe med mindre du har fått deg nok kunnskap til å mene det, eller tro. Du må på en måte ha et spekter, før du tar et valg. Du kan ikke si i debatten, ulvedebatten, si at jeg er for skyting av ulv, hvis ikke du vet begge sider av saken, også ta et standpunkt, på en måte, så det er jeg veldig opptatt av at elevene ser alle, eller hvertfall to sider av saken før de tar et valg da.

Utsagnene til læreren peker mot en intensjon om å utdanne elever som er kritiske, ser ulike perspektiver, og er i stand til å handle basert på gjennomtenkte avgjørelser. Dette hører under subjektiveringseffekten av utdanning, der utvikling av selvet er et formål.

Lærer ved **Hesteåsen** uttrykker et bevisst forhold til å danne hele mennesker, på spørsmål om en samfunnsfaglærers mandat:

Og jeg ønsker jo at de skal utvikle seg, ikke bare faglig men, eh, ikke bare tenke faglige koder men også menneskelige koder. Det er jo mennesker i vekst dette her, på alle nivåer.

Lærere ved Hesteåsen er usikker på hva hen legger mest vekt på i undervisningen, men presiserer at det ikke er oppfordring til politisk deltakelse, selvom det rent konkret er mange situasjoner og opplegg som omhandler det.

Det er ikke politisk deltakelse sånn sett tror jeg. Som selvfølgelig er ett tema og noe jeg oppfordrer til, og som vi snakker om, og vi har også snakket om problemstillinger om bør det være obligatorisk å stemme, ikke sant.

Hen trekker kildekritikk frem som et fokus, uten å fremheve at det er den hen legger aller mest fokus på.

... har jo jobbet hvertfall veldig systematisk med kildekritisk tenkning da. Det er gjort fra, egentlig fra jeg var ganske fersk lærer og, og, prøvd ut, ja. Senest idag da, hadde vi en kildeoppgave fra den kalde krigen. Så jeg prøver alltid å dra det inn da, men, men også prøve igjen å aktualisere litt da. Knyttet til samfunnsdebatt. Finne de gode eksemplene da. Også fra deres hverdag da.

En spesiell utfordring hen trekker frem er hvordan elevene er bevisste på krav og forventninger i skolesammenheng, mens på andre arenaer – og da spesielt de digitale – der det er fravær av voksne, der er det andre rolleforventninger.

De vet veldig godt, assa når de er på skolen og er i den rollen, hva de skal si og mene for eksempel om hets og andre utenforskap, ikke sant. Inkludering, ikke sant. Ta den andres perspektiv og sånt. Men så, ikke sant, når de logger seg på - eller hva skal man si, de har vel aldri logga seg av - men, så foregår, det er noe annet som trekker, og der er det jo fravær av voksne, er det ganske åpenbart også. Det er jeg litt engstelig for, hvis jeg skal være åpen og ærlig med deg. Ja. Der og tenker jeg, men igjen så er det jo. Alt som har med kritisk tenkning å gjøre, kildekritikk, eh, hele den biten der, blir bare så enormt viktig. ja.

Dette vitner om et fokus på elevene som individer, og å utdanne de til å kunne bruke sin intelligens på egenhånd – altså subjektiveringsfunksjonen som innebærer at elevene skal utvikle seg som selvstendige og handlekraftige subjekter. Demokratiet blir håndtert på flere ulike nivå, og utsagnene vitner om at hen forholder seg aktivt til både demokrati som styresett, samfunnsform og levesett.

På spørsmål om hva som er **demokratisk deltakelse** nevnte alle de fire lærerne eksplisitt at demokratisk deltakelse innebærer å bruke stemmeretten, noe som vitner om et fokus på det representative liberale demokratiet, der nettopp valg er den fremste formen for deltakelse. En slik demokratiforståelse fokuserer på det nivået av demokrati som handler om styring og ledelse, og denne formen for demokratikompetanse læres hovedsakelig gjennom kunnskapstilegnelse og kvalifisering. Videre la de fire lærerne vekt på ulike dimensjoner ved deltakelse:

Lærer ved **Løvesvingen** fokuserte på muligheter i dagliglivet, og hvordan det å bidra i felleskapet er å delta i demokratiet:

Ikke nødvendigvis at man er en del av styret i borettslaget, men at du er på sameiermøter eller hva, borettslagmøter, alt derfra, helt opp til å stemme på en måte ... Bare du er med på dugnad for eksempel, bare de småtingene, regner jeg da, som demokratisk deltakelse

Hen mener det er viktig å fokusere på det nære for å motivere elever til å delta, fordi de ofte selv kun ser på demokratisk deltakelse som å bruke stemmeretten.

Tingene man burde fokusere på tenker jeg er hvordan endre på ting i nærmiljøet. Jeg tenker det er veien å gå, enn å snakke om politikk i det store.

Hen viser sålede en forståelse av demokrati som ikke bare omhandler styring og ledelse, men som også innebærer sivilsamfunnet og felleskapet – altså demokrati som samfunnsform.

Lærer ved **Lamatoppen** trakk frem at demokratisk deltakelse handler om å være det hen kaller «en god medborger»:

At man er en, at man følger lover og regler, man uttrykker sin mening, man lissom, man bruker det, man er aktiv i å formidle sin egen mening hvis det er noe man, ja, lurer, er kritisk til.

Demokratisk deltakelse innebærer både retter og plikter, mener hen:

Man er klar over de rettighetene man har i staten, man, men man har også ansvar. ..., man oppfører seg, og folkeskikk og den biten der.

Når det gjelder hvordan man lærer elevene deltakelse, så trekker hen frem et konsept de bruker ved skolen som de kaller å være robust:

Man må lære elevene til å stå opp for sine egne meninger og si ifra hvis ting ikke er greit, hvis man oppfører, hvis man opplever at noe ikke er greit, man må, ja, lære de argumentasjon, og argumentere, altså respekt og toleranse og hele den biten der.

For å motivere elevene til å delta bruker hen ting i deres egen hverdag som de kan være med å påvirke, og hjelpe de å se hvordan de skal gå frem.

Ja, de har jo ofte meninger om ting på skolen. Da sier jeg, at ja, men da må du bruke elevrådet, da må du, altså, ehm, lissom, bevisstgjøre de at de har ulike steder de kan gå.

Hen vektlegger sterkt at det er viktig å lære hvordan man går frem på rett måte

... det at man viser at det lønner seg, at du får noe igjen for å bruke de demokratiske kanalene er viktig, og at man er lissom ryddig i måten man gjør det på (...). Går til elevrådet, til det riktige veien. At man oppfører seg bra mens man, når man ber om noe, man sitter ikke og krever, man er ikke en som klager, man er lissom, også bevisstgjøre de på det.

Dette viser et sterkt fokus på oppdragelse og å lære å innrette seg i samfunnet. Beskrivelsene relateres mot nivået av demokrati som samfunnsform, og det er den sosiale kompetanse som står sentralt, med fokus på «den gode karakter». Formålet med opplæringen som kommer til syne i refleksjonene, er knyttet tett opp mot sosialiseringssfunksjonen (følge regler og normer, respekt, toleranse og sosial læring), og noe opp mot subjektiveringsfunksjonen gjennom et uttrykt ønske om at elever må lære å uttrykke egne meninger.

Lærer ved **Hundeberg** la stor vekt på det å bruke stemmeretten som den fremste form for demokratisk deltakelse, og forholder seg således til nivået der demokratiet dreier seg om styring og ledelse.

Nå kan jo ikke elevene våre stemme, men jeg tenker at hvis jeg som samfunnsfaglærer, ehm, jeg tenker at en av mine viktigste jobber er at jeg skal få elevene mine til å delta i samfunnet, og da er det først og fremst å stemme.

Hen trekker også frem kildekritikk som viktig i opplæringen:

Idag hvor man har tilgang på alt, hvordan man skal filtrere ut ting, jeg tenker det er en kjempe viktig del av delta i samfunnet og delta i demokratiet

Kildekritisk sans beskrives slik som en demokratisk kompetanse, som er nødvendig for å kunne orientere seg og gjøre gode valg. Når det gjelder å motivere elever til deltakelse så mener hen at det å være oppdatert på nyheter er et viktig grep for deltakelse. Hen har et ukentlig opplegg i samfunnsfaget som heter *nyhetsformidling*, der elevene legger frem aktuelle nyheter for hverandre i klassen.

... poenget med den er at de må følge med i media, og følge med på nyheter, for det føler jeg veldig mange elever kanskje egentlig ikke er så flinke til i utgangspunktet. Det er veldig lett å bare scrolle seg gjennom VG, Dagbladet, litt sånn ukritisk, så jeg har vært veldig opptatt at de skal nyhetsformidle for hverandre, og da, om det er innenriks eller utenriks spiller ikke så veldig mye rolle, men de må sette det i en større politisk sammenheng, denne nyheten, de kan ikke bare liksom ta hva som helst, det må være noe som er relevant for dem, og relevant for samfunnet, eller globalt, altså nasjonalt eller internasjonalt. Og hvordan det påvirker oss.

Her knyttes eleven til verden gjennom nyheter, både lokalt, nasjonalt og globalt. Demokrati trekkes til å gjelde det globale, om å anse seg selv som en deltaker i en global verden. Dette innebærer en bredere forståelse av demokrati, da det går utover de nasjonale institusjonene og nasjonale demokratiet.

Lærer ved **Hesteåsen** starter, i likhet med de andre lærerne, med å nevne valg som den tradisjonelle formen for deltakelse, men hen legger vekt på hvordan aktiv deltakelse gjennom å uttrykke egne meninger, også er en viktig form for deltakelse

Men, men, også å bruke ytringsfriheten din. Faktisk si hva du mener. Ehm, og delta da, i de forane du opererer i.

Hen går videre til å snakke om hvordan dette må læres på skolen, gjennom stadig øving:

Man må rett og slett trene seg det husker du sikkert - eller jeg husker det selv og, fra jeg gikk på skolen, ikke sant. Noen ganger så må man bare, det er viljesak også. Det er lett å bare, sånn passiviseres.

En måte å trene dette på, eksemplifiserer hen ved å beskrive noe hen kaller for *no hands classroom*. Metoden innebærer bruk av læringspartnere, som skal gjøre elevene mer vant til å prate høyt i klasserommet.

... så snakker man med læringspartneren, og da er, hvertfall i teorien, at da skal man egentlig kunne spørre hvem som helst av elevene. For da har de hatt den tryggheten i at de har snakket med noen om dette her da, ikke sant. Men merker jo at det må øves, og øves og øves. Og for mange så blir de aldri helt trygge, ikke sant. Men at det er viktig.

Her synes et fokus på kvalifiserings- og sosialiseringfunksjonene, ved at elevene skal lære de nødvendige ferdighetene og øve på å bruke de. Men samtidig anes en anerkjennelse om at subjektivering – altså at elevene skal få utvikle seg selv som en egen person – innebærer et grunnlag av trening gjennom både kvalifisering og sosialisering. Sammenhengen mellom de tre ulike kategoriene kommer til syne.

Lærerne ble bedt om å reflektere rundt hva det er å være **en god medborger**, og deretter ble de spurt om hvilke kunnskaper, holdninger og ferdigheter som er viktige for å være god medborger.

Lærer ved **Løvesvingen** la vekt på at å være en god medborger innebærer å ta hensyn til, og hjelpe andre.

Eh, litt sånn som elevene var istad. At de tenker på andre enn seg selv, og er villige til å hjelpe til.

Hen mener at empati er det viktigste for elevene å lære, og det å være åpen for mangfold.

Altså kunnskapen man bør ha som en god medborger er rett og slett ikke noe vanskeligere enn at alle er forskjellige, å ha det i bakhodet når man liksom kommer i interaksjon med andre mennesker da.

Hens forståelse av en god medborger ligger nær idealet på den personlig ansvarlige medborgeren, gjennom et fokus på karakterbygging og de gode verdier som respekt, toleranse og altruisme. Likevel trekkes fokus fra individet og over til det kollektivet, på grunn av at hen legger stor vekt på samhandling. Hen la i intervjuet spesielt vekt på lokalmiljøet til elevene som rom for deres deltakelse, noe som også trekker mot en mer deltakende medborgertype.

Lærer ved **Lamatoppen** trakk hovedsakelig frem individuelle trekk når hen beskrev en god medborger, og resonnetet passer godt inn i det Westheim og Kahne kaller for *den gode karakter*. Idealet ligger tett opp til det personlig ansvarlige borger-idealet. Dette innebærer at man som medborger har ansvar, og må følge lover og regler.

vi hadde besøk av politiet for to dager siden, som snakket om det at, de på niende blir jo femten år i løpet av skoleåret, om hva skjer da. Han snakket mye om at, liksom i det offentlige rom, så er, har vi noen, så har staten noen forventninger til hvordan man oppfører seg. Ting som da ikke er greit å gjøre, og hva som er greit å gjøre.

I tillegg la hen vekt på det å være bevist normer for samhandling.

Bevisstgjøre de på at de må, eh, hva slags inntrykk de gir og sånne ting. Medborger er jo også en del av det da. Når man sitter på t-banen, åssen prater man til hverandre, åssen gjør man, åssen oppfører man seg.

Hen mente også at det var viktig å stemme ved valg, og utrykke sin mening. Læreren trekker også frem hvordan skolens oppgave er å fungere som et øvested for samfunnet.

... jeg pleier hvertfall å si til elevene at hvorfor tror dere at vi hele tiden maser på dere om det her. Fordi at dere, skolen er jo et slags minisamfunn, og vi vil bevisstgjøre dere på at skolens regler, er egentlig også på mange måter samfunnets regler.

På skolen deres er det et fokus på å gjøre elevene robuste:

Vi snakker mye om det at vi skal gjøre elevene robuste, altså det å kunne tåle, altså, tåle både positive og negative opplevelser i livet.

Dette beskriver også et fokus på god karakter, som omhandler å være ærlig, ansvarlig og lovlydige.

... det er jo vanlig folkeskikk, vise respekt, toleranse, toleranse er det mye fokus på også, det at man kan være uenige men vise respekt likevel til hverandre for det. Si ifra er jo viktig, om ting som ikke er, om man opplever noe som ikke er greit, så må man også tørre å si ifra.

Dette sitatet fra læreren passer også godt overens med en personlig ansvarlig borger som er ansvarlig og hjelper andre. Samtidig inneholder den en oppfordring til å si ifra om urett, som er et trekk ved den rettferdighetsorienterte medborger.

Lærer ved **Hundeberg** skole synes det å engasjere seg er en viktig komponent i det å være en god medborger.

Eh, og at du engasjerer deg i ting som skjer rundt deg enten det er assa politisk eller ja, på, enten på mikronivå eller makronivå.

Samtidig trekker hen frem at det innebærer å være et godt medmenneske, og at man skal være både villig og kompetent til å delta i samfunnet.

Jeg tenker at det betyr veldig mye hvordan du skal være et godt medmenneske med de rundt deg. Og at du skal delta i samfunnet, tenker jeg er veldig viktig, at du, du er et dannet menneske, ikke utdannet, men et dannet menneske, at det er veldig viktig

Hen beskriver således en medborger som ligner den deltakende medborgeren til Westheimer og Kahne, en deltakende og ansvarsfull medborger med vilje og evne til å kunne delta.

Lærer ved **Hesteåsen** sier at det å være en god medborger handler om å være en deltaker, og beskriver en medborger som ligger tett opp mot det deltakende medborgeridealet.

en som ikke bare, igjen da, passivt er klar over dette, men også aktivt tar del da i samfunnsutviklingen. Ja, du har noen rettigheter i et samfunn, men du har også noen plikter da.

Det er det kollektive som står i fokus, og å se seg selv som en deltaker i et større felleskap:

Mye handler om å se seg selv som, for så vidt, som en del av en større gruppe. At du har, ikke sant, du har dine, ikke sant, du skal respekteres for den du er og anerkjennes i en gruppe, og har dine rettigheter og ja, men du har også, eh, du er medlem av et større felleskap da.

Dette er en utfordring mener hen, da det foregår en stadig økende individualisering i samfunnet.

Det er blitt fler og fler individualister blant, sikkert generelt i befolkningen, definitivt. Men blant de yngre, det er meg selv som skal sees og bli, en del elever, assa fra, hjemmefra får de liten balast der. Det er det sånn dørre, mamma og pappa ordner ...

Hen beskriver videre at det også innebærer å forholde seg aktivt til andre i et samfunn, og etiske utfordringer knyttet til ulike meninger og mangfold.

At for å være en god, eller en medborger, at du har et perspektiv på at dine rettigheter er viktige, men det er også andre menneskers rettigheter, og noen ganger så kan det jo da være, disse kan jo komme i konflikt med hverandre, naturligvis.

Gjennom beskrivelsene til læreren ved Hesteåsen kan man også spore trekk fra det rettferdighetsorienterte medborgeridealet, gjennom at hen ofte trekker frem kritisk tenkning.

Sammenfatning av funn

I denne delen sammenfatter jeg relevante funn så langt i kapittelet, i lys av SØS. Dette innebærer at jeg henter frem de fire forskningsspørsmålene relatert til lærerintervjuene, og peker på funn basert på lærernes utsagn. Drøftingen i denne delen tar utgangspunkt i enkeltfunnene, og undersøker ulike årsaker til det som er funnet – samt at relevans og gyldighet blir vurdert. I neste kapittel tar jeg for meg mer overordnede funn, og diskuterer disse i lys av problemstillingen.

Sosioøkonomisk status

Det første forskningsspørsmålet var *hvordan forholder lærerne seg til SØS i elevmassen?*

Det første funnet jeg tar for meg, tar utgangspunkt i spørsmålet om hvordan lærerne ville plassert skolens elever i et gjennomsnitt, basert på deres SØS. Som beskrevet tidligere plasserer tre av de fire lærerne skolens elevmasse på middels. Et slikt funn kan vitne om en lav bevissthet hos lærere, knyttet til SØS i elevgruppen. Unntaket er lærer ved Hundeborg skole som virker svært engasjert i temaet sosioøkonomisk ulikhet, og fremviser et reflektert forhold til hvordan det påvirker elevene at de har høy SØS. I løpet av intervjuet kom det frem

at den andre H-læreren (Hesteåsen) muligens har tanker om at elevgruppen består av høy SØS, på tross av plassering på middels.

Det er flere mulige årsaker til hvorfor lærerne i stor grad mente at elevmassen i gjennomsnitt var på et middels nivå av SØS. Det kan dreie seg om en intensjon hos lærerne, der de ikke ønsker å dømme eller stigmatisere elevene gjennom å "merke" de med betegnelsen høy eller lav SØS. En annen mulig forklaring handler om at de svarer på spørsmålet med kun sin egen skole som kontekst. Dette innebærer at når de vurderer, så ser de for seg noen av elevene med mest L-SØS på skolen, og noen av elevene med mest H-SØS – og alle andre havner et sted mellom disse to kategoriene. Dette fører til at det blir en slags normalfordeling innad i elevgruppen, og lærerne vil således kategorisere skolen som middel SØS basert på at de har en utspredning mellom L og H. Da vurderes ikke skolens elevmasse i et gjennomsnitt opp mot andre skoler, men kun innad i egen skole. En slik forklaring på funnet kan ha rot i et spørsmål som ikke var tydelig nok formulert under intervjusituasjonen.

En annen metodologisk forklaring på funnet, kan handle om begrepet SØS. Begrepet er et lite intuitivt begrep, det kan beskyldes for å være både langt og kronglete. Det er en teoretisk konstruert måleenhet som brukes i forskning på sosial ulikhet, som beskrevet i begrepsavklaringen tidligere. På tross av min intensjon under intervjuene, om å være klar i bruken av begrepet, bl.a. gjennom å vise til en definisjon, er det mulig at ulike oppfatninger om hva som ligger i ordet har påvirket svarene. Derfor må det tas høyde for at tendensen som viser en lav bevissthet om SØS hos lærerne, kan forklares med en lav bevissthet om selve *begrepet SØS*– og ikke nødvendigvis *konseptet SØS*, som er knyttet til sosial ulikhet og hva det har å si. På den andre siden så blir denne problemstillingen belyst fra fler ulike sider gjennom intervjuet – og bortsett fra læreren på Hundeborg skole – er det lite som vitner om at refleksjoner rundt søs spiller en særlig rolle i planlegging og undervisning.

Det andre funnet som trekkes frem fra analysen er hvordan L-lærerne ofte relaterer spørsmål om SØS til språklige og/eller kulturelle bakgrunnsfaktorer. *Sosialøkonomisk status* er som beskrevet i begrepsavklaringen, et måleinstrument som måler hvor mye ressurser man har tilgang på hjemmefra – basert på (1) foreldres utdanningsnivå, (2) antall bøker i hjemmet, og (3) familiens velstandsnivå. Således handler det verken om å ha innvandrerbakgrunn, å være minoritetsspråklig elev, eller andre slike kulturelle og språklige bakgrunnsfaktorer – det handler (kun) om hvor mye ressurser man har tilgang på gjennom familien. Funnet hos L-

lærerne, er ikke påvist hos H-lærerne. Det kan komme av at L-lærerne har (basert på deres egne opplysninger) en mer mangfoldig og flerkulturell elevgruppe enn H-lærere, og derfor har et mer bevist forhold til dette. Det betyr derimot ikke at H-lærerne ikke relaterer slike faktorer til søs, det betyr kun at det ikke er påvist basert på data fra denne studien. Funnet kan muligens være av en mer generell karakter – og ikke knyttet til H-SØS og L-SØS – men heller vise til en forståelse av sosial ulikhet knyttet til mer en kun ressurstilgang. Lærerne har selvsagt ingen mulighet til å fastsette hver enkeltelevs grad av SØS, og det er nok heller ikke nødvendig. Men spørsmålet som dette funnet gjør oss nødt til å reflektere over, er om ikke det er problematisk at for eksempel innvandrerbakgrunn blir forbundet med lav søs? For på tross av mulig sammenfall – så er det ikke dette en direkte faktor som avgjør grad av søs.

Hvis vi går tilbake til forskningsspørsmålet som spør *hvordan* lærer forholder seg til SØS, er det to hovedtendenser å trekke ut:

- Tre av de fire deltakende lærere plasserer skolens elevmasse sett i et gjennomsnitt, på middels SØS
- L-lærerne relaterer ofte spørsmål om elevens sosioøkonomiske bakgrunn til språklig og/eller kulturelle bakgrunnsfaktorer

Demokratiforståelse

Det andre forskningsspørsmålet er knyttet til Himmelmann sine tre nivå av demokrati (2004) og spør *hvilke perspektiver på demokrati har lærerne?* Formålet med dette spørsmålet er å undersøke hvor bredt lærerne forholder seg til demokrati-begrepet, gjennom å undersøke hvilke nivå av demokrati de forholder seg til når de snakker om demokratiopplæring, demokratisk deltakelse og medborgerideal?

Basert på analysen av intervjudataen kan det virke som lærer ved Løvesvingen har en smal forståelse av demokrati, og hen reflekterer mest rundt demokrati som samfunnsform. Lærer ved Lamatoppen fokuserer mest på demokrati som styring og ledelse, og selvom hen nevner ulike former for demokrati – er det hovedsakelig en slik forståelse av demokrati som ligger til grunn i utsagnene. Basert på dette omfatter ikke deres tolkning av demokrati alle tre nivåene som Himmelmann (2003, s. 6) mener er nødvendig for en helhetlig demokratisk danning. Lærer hos Hundebjerget er innom alle tre nivåene av demokrati i sine tanker knyttet til konseptet, men hen uttrykker at hens overordnede mål er at elevene skal bli fremtidige stemmegivere - noe som vitner om en tradisjonell republikansk forståelse. Lærere ved

Hesteåsen diskuterer også alle tre nivåene av demokrati, og hen vektlegger at alle disse ulike formene for demokrati bør finne sted i opplæringen. Med grunnlag i empirien kan det virke som det er en litt bredere forståelse av demokrati hos H-lærerne enn vi finner hos L-lærerne. Samtidig kan det ikke påvises at dette har en sammenheng knyttet til SØS som variabel, det kan tenkes at ulik utdanning og erfaring hos informantene spiller inn.

Tendensen som viser en forskjell er liten, og det kan vanskelig hevdes at det er en faktisk forskjell i hvordan L-lærere og H-lærere forstår demokrati – ut over denne studiens kontekst. Dog er det en interessant problemstilling å utforske videre – om hvorvidt lærere på L-skoler oppfatter demokrati annerledes enn lærere på H-skoler, og hva dette eventuelt kan skyldes. Jeg mener dette er verdt å undersøke videre, med tanke på hvilke implikasjoner demokratiforståelsen som ligger til grunn for undervisningen, får for opplæringen.

Videre kan det virke som om det er en til dels uklar demokratiforståelse som kommer til syne i datamaterialet, stort sett hos alle lærerne. Når demokrati blir behandlet på nivå om styring og ledelse i intervjuet, var det lettere for lærerne å reflektere og ytre seg. Derimot når det knyttes til de andre nivåene ble det en mer diffus begrepsbruk knyttet til demokratiopplæringen. Dette er ikke helt overraskende med tanke på kritikken knyttet til både LK06 og arbeidet med LK20, som peker på en uklar demokratiforståelse i skolens styringsdokumenter (Briseid, 2012; Børhaug, 2018, 28. desember; Stray, 2012, s. 17; Sætra & Stray, 2019). Eksempelsvis om LK06 hevder Stray at den generelle delen har kommunitaristisk preg, mens resten av læreplanen reflekterer en liberal demokratiforståelse (Sætra & Stray, 2019). Da vi har sett tidligere at hvilke politiske valg og føringer som legges i læreplanen, får implikasjoner for hvilke medborgere vi får (Westheimer & Kahne, 2004) – da er det ikke helt urimelig å påstå at en uklar demokratiforståelse hos lærere, kan spores tilbake i et uklart demokratimandat i styringsdokumentene. Tendensen om en til dels uklar demokratiforståelse hos lærerne i denne studien, støtter opp under argumentet til Stray om at en uklar demokratiforståelse i styringsdokumentene kan føre til at opplæringen ikke kan «systematisk og planmessig tilrettelegges for at demokratimandatet skal realiseres» (Stray, 2012, s. 18).

Med utgangspunkt i forskningsspørsmålet kan det trekkes ut to tendenser knyttet til demokratiforståelsen hos lærerne

- Det kan synes å være en litt smalere forståelse av demokrati hos L-lærerne, enn det er hos H-lærerne.

- Demokratiforståelsen som kommer til uttrykk bærer preg av å være noe uklar.

Opplæringens formål

Det tredje forskningsspørsmålet er relatert til demokratiopplæringens tre formål som beskrevet av Biesta: *hvordan forstår lærerne formålet med demokratiopplæringen?*

Hos alle lærerne er det ikke tvil om at kvalifisering er et av de mest grunnleggende formålene med den demokratiske danningen, og det er læring av kunnskaper og ferdigheter som trekkes frem som viktige mål. Dette henger sammen med skolens rolle som kunnskapsformidler, og hvordan nettopp kunnskapsformidling blir ansett for å være skolens mest eksplisitte formål (Biesta, 2009, s.40). Dette stemmer overens med tidligere forskning beskrevet tidligere i oppgaven, som viser et fokus mot konkuransedemokratiet, og opplæring i valgdeltakelse som fremste form for deltakelse.

Det kan virke som det er et større fokus på oppdragelse hos L-lærerne, der de er opptatt av å danne elever som skal forstå de samfunnsrammer de skal inn i. Tendensen blir synlig gjennom vektlegging av kvalifiseringsfunksjonen og sosialiseringfunksjonen ved opplæringen, og de beskriver at det er viktig for å elevene å læres opp i de bestående system. Lærerne fokuserte ofte på mangfold og ulikhet, og trakk frem fordeler og positive utfordringer i møte med dette. Slik viser de begge et mulighetsperspektiv, fremfor et problemperspektiv, på det mangfoldige og flerkulturelle klasserom. De argumenterer for at det gir en bedre mulighet for å «øve» på å være en deltaker i et samfunn, fordi samfunn er mangfoldige, og at dette kan forberede elevene bedre på fremtiden. Slike betraktninger peker i retning av en forståelse av demokrati som samhandling, og sosialiseringfunksjonen som fremste formål.

Lærerne ved H-skolene er klare på at elevene må lære å «få sin egen stemme hørt» og øve på å uttrykke egne meninger. De vektlegger kritisk sans, og forklarer dette gjennom å se ulike perspektiver og være i stand til å handle basert på gjennomtenkte avgjørelser. Dette vitner om et fokus på utvikling av selvet, altså subjektiveringseffekten. De legger vekt på at eleven skal være istand til å ta opplyste valg. Det viser seg altså i analysen at lærerne ved H-skolene har et større fokus på den politiske opplæringen, enn hva som kommer frem i intervjuene med lærerne. Dette peker tilbake på den grunnleggende kvalifiseringsfunksjonen som formål.

Lærer ved Hesteåsen viste en forståelse av hvor viktig sammenhengen mellom alle disse tre

er, ved å uttrykke at dett var vanskelig å utvikle elevene som «subjekter», uten et grunnlag av trening gjennom både kvalifisering og sosialisering.

I møte med forskningsspørsmålet er det tre tendenser som trekkes frem, knyttet til lærernes tanker rundt formålet med den demokratiske danningen:

- Kvalifisering er det mest eksplisitt uttrykte formålet med undervisningen.
- Det er et større fokus på oppdragelse hos L-lærerne, med vekt på kvalifiserings og sosialiseringsformålet.
- Det er et større fokus på kritisk tenkning hos H-lærerne, og noe vektlegging av subjektiveringsformålet.

Medborgerideal

Det fjerde forskningsspørsmålet er knyttet til Westheimer og Kahne sine tre kategorier av idealmedborgeren: *hvilke perspektiver på medborgeridealet har lærerne?*

Samlet sett kan det se ut til at L-lærerne sine forestillinger om medborgeridealet, tar utgangspunkt i en smal demokratiforståelse. Medborger-begrepet brukes i all hovedvekt i forbindelse med en offentlig status (Biseth & Lynden, 2018). De har fokus på individet, og utviklingen av de egenskaper som bygger den gode karakter: ansvarlighet, lovlidighet og å gjøre som forventet. Idealmedborgeren er *en personlig ansvarlig medborger*. Hos lærerne på H-skolene kan det også se ut som det hovedsakelig er en smal demokratiforståelse som kommer til uttrykk i deres forestillinger om idealmedborgeren. Medborger-begrepet blir også her brukt hovedsakelig i tilknytning til en offentlig status. Det er derimot rettet et større fokus på det kollektive, og det å være en aktiv deltaker som tar ansvar – innenfor de etablerte systemer. Idealmedborgeren er en deltakende borger som både er villig og kompetent; *den deltakende medborger*.

Trekk fra det tredje medborgeridealet – den rettferdighetsorienterte medborger – kan gjenkjennes hos lærerne fra Hesteåsen og Lamatoppen. Hos Lamatoppen er det et tungt fokus på å bygge den gode karakter, og å lære elevene å opptre ansvarlig innenfor rammene av samfunnet. Samtidig trekkes det frem at elevene må lære å «si ifra» ved urett, som er et trekk ved rettferdighetsorienterte medborgere og således vitner om en bredere demokratiforståelse. På tross av dette kan det likevel være tvilsomt om dette vil få utslag i lærernes praksis, på grunn at et så sterkt fokus på den personlige ansvarlige medborger som ideal. Det er en

individuell orientering i resonnementet til læreren, slik at «å si ifra om urett» kan tolkes som trekk ved den gode karakter, og dermed innunder den personlig ansvarlige medborgeren – og ikke som trekk ved den kollektiv orienterte rettferdighetsorienterte medborgeren. Hos Hesteåsen er det mer eksplisitt uttrykt at god medborger er en som søker sosial rettferdighet, og stiller spørsmål ved etablerte strukturer. Det legges vekt på det kollektive, som en motvekt til økende individualisering, og kritisk sans blir trukket frem som et kjerneelement i å utdanne aktive subjekter, som både kan og vil delta i samfunnet.

Oppsummert i lærerintervjuene kan man syne et medborgerideal med fokus på å innrette seg hos lærerne ved både Løvesvingen og Lamatoppen, men aller mest eksplisitt uttrykt hos Lamatoppen. Medborgeren skal være en personlig ansvarlig borger, som i et klassisk liberalt perspektiv opplæres til å forstå de samfunnsrammene som de skal inn i. Hos Hundeborg og Hesteåsen ligger det et større fokus på det kollektive, og medborgeridealet handler om å både kunne og ville delta i felleskapet. Det er et deltakende medborgerideal som trekkes frem, hvorpå elevene skal læres opp til å både ta ansvar, og til lederskap innenfor de etablerte systemene i samfunnet. Hesteåsen trekker også frem noen trekk ved den rettferdighetsorienterte borger, gjennom å fokusere på å utfordre systemer og stille spørsmål ved status quo. Her blir kritisk sans trukket frem som et kjerneelement i å utdanne aktive subjekter, som både kan og vil delta i samfunnet.

Med utgangspunkt i forskningsspørsmålet er det tre hovedtendenser som trekkes frem basert på analysen av lærernes tolkning av medborgerbegrepet:

- Alle lærerne viser en relativt smal forståelse av demokrati, der medborgeren i all hovedsak forstås som en offentlig status.
- L-skolene vektlegger trekk ved den personlig ansvarlige borgere
- H-skolene vektlegger trekk fra den deltakende medborgeren

Hva sier elevene?

I denne delen skal jeg ta for meg elevintervjuene, gjennom å beskrive og analysere datagrunnlaget. Analysen vil foregå i tre steg, og jeg begynner med å presentere (1) *elevs utsagn om området hvor skolen ligger*, som inkluderer utsagn om tilgang til makt, hvorvidt de anser at de selv har mulighet til å påvirke, og demokratisk mestringstro. Deretter presenteres (2) *elevs utsagn om demokratisk danning*, og denne er tematisk organisert i fire deler;

demokratiforståelse, hva er muligheter og krav innen demokratiet, medborgerideal, og hvorvidt det er viktig å være fornøyd i et demokrati. Dette gir innblikk i relevante aspekt ved demokratisk danning, sett fra et elevperspektiv. Etter presentasjonen og beskrivelsen av elevutsagn blir (3) *enkeltfunnene drøftet* og relatert til forskningsspørsmålene.

Elevers utsagn om området hvor skolen ligger

Det ble stilt en rekke spørsmål for å undersøke elevenes oppfatning av SØS i området hvor skolen ligger – og hvorvidt de tenker at det har noe å si for deres mulighet til påvirkning og tilgang til makt. Spørsmålene ble i all hovedsak stilt i relasjon til narrativet om Oslo som en todelt by – øst og vest – og således om de synes det hadde noe å si om de vokste opp i øst eller vest⁷. Deretter ble de bedt om å reflektere over hvorvidt de hadde hatt mer eller mindre mulighet til å påvirke på motsatt side av byen, og om det har noe å si hvor man vokser opp.

På **Løvesvingen** skole mente de at de ville hatt mer makt, hvis de bodde på motsatt side av byen,

lissom, det er der alle de store lederne er, det er der alle de rike er, hvis man snakker med de som er der, det blir lettere å komme med sin mening

De peker på stereotypier som følger med å vokse opp i sin side av byen,

eh, jeg føler lissom at, eller det er bare noe jeg føler, det er jo ikke sånn egentlig, men det er jo sånn - jeg føler at østkanten blir sett mye mer ned på, fordi folk sier at på østkanten er der skilte foreldre bor, det er der folk med mindre penger bor, så derfor er de mer nedverdige. vennene mine fra vestkanten driver hele tiden og sier at det er for det meste skilte foreldre som bor på østkanten for de har ikke nok penger

Videre trekker de frem større mangfold som et trekk ved øst, men at dette bidrar til at de blir sett ned på,

- ja, de mener jo sånn at flest utlendinger på østkantsiden da, og at vi på en måte ikke har like mye erfaring som de som er etniske norske da, så ja, jeg føler jo noen ganger at vi kan bli sett på mindre da

- ja, mindre verdt

De synes dog at området du vokser opp i ikke bør ha noe å si for muligheten til å påvirke samfunnet og demokratiet,

⁷ Dette grepet ble gjort med bakgrunn i at det ikke var ønskelig å trekke frem begrepet SØS i intervjuet med elevene, se side 52 for metodisk begrunnelse

jeg mener at det ikke er noe forskjell, fordi du er fortsatt oppvokst her og det du burde få rett til i hvertfall å si det du mener, for du bor fortsatt i landet og du er fortsatt en medborger

Men på tross av at det ikke bør ha noe å si, mistenker de at det kanskje påvirker likevel

- det burde ikke, men det har jo litt å si

- det har noe å si!

- det er miljø som former deg

Elevene ved **Lamatoppen** mener også, i likhet med elevene fra Løvesvingen, at de hadde hatt mer påvirkningsmakt hvis de bodde på motsatt side av byen.

- Hvis man vokser opp på (...) vest. Så har man mer, man får lettere mer utdanning. Og det er sånn hvis man vokser opp på øst, så er det litt vanskeligere å lissom komme seg de samme stedene, som de som vokser opp på vest

- de har jo bedre skoler og sånn på vestkanten

De nevner også noen negative stereotyper som er knyttet til østkanten, som de syns er urettferdige og helt feil

Fordi det er jo veldig mange som nedtrykker oss spesielt fra østkanten da. Man hører jo masse sånn der, å, det er masse rusmidlerforbruk og gænger⁸ og hele den pakka.

Ett par elever i gruppen forteller om møtet på sommerskolen med ei jevnaldrende jente fra vest, som kun hadde besøkt østkanten en gang tidligere i hele sitt liv. Hun hadde da jobbet i en barnehage, og de skulle på utflukt til østkanten:

- det var lissom måten vestkanten framstilte østkanten på, ... hun hadde jobbet i barnehage, og da stod det på timeplanen "vi skal på tur til østkanten".

latter

- det er som om [sted på østkanten] er dyrehage lissom

- også hadde jo de gått, istedet for å gå lissom på [stedsnavn-] parken og lissom de fine stedene vi har, så hadde de gått ved Bislett Kebab

Anekdoten bar vitne om følelsen av en misrepresentasjon av hjemstedet deres, basert på uvitenhet hos andre.

Når elevene ble eksplisitt spurt om området de vokser opp i har noe å si for hvor mye makt de har, så syns de ikke det,

- det er ikke hvor du vokser opp

- for eksempel ordføreren, hu var, hu gikk, hu var jo, hu bodde jo i Grorud

⁸Gænger = ungdomsgjenger

De mener at rent geografiske vilkår ikke har noe å si for makten man har, men derimot miljøet påvirker.

- Det handler ikke om hvor du vokser opp, det handler hvem du vokser opp med.

Ved **Hundeberg** skole svarte elevene at det ikke påvirker muligheten til å påvirke,

- nei, det er jo lissom bare siden du bor på. det har ikke så mye å si for sånn demokrati. det er jo like mye stemmerett og sånn.

- det blir jo på en måte sosiale ting, jeg tror ikke det er så veldig politisk.

I: hvilke sosiale ting tenker du på?

- det er jo sånn noen sånn, steder som det er flere sånn, eh innvandring og sånn da, ja, jeg vet ikke så mye om det da.

De mener at alle har lik påvirkningsmulighet innenfor politikken, men peker på at det er forskjeller knyttet til sosiale forhold. De trekker også frem at det eksisterer mye stereotyper om de to områdene,

- jeg tror at, på en måte, østkantfolk og vestkantfolk - hvis man kan kalle det - at man har mye fordommer om hverandre, eller at man tenker at, eller at man setter folk litt i bås da, "Åja du går på [Hundeberg skole], det er sånn sosseskole liksom".

Elevene diskuterer også om det er andre faktorer som spiller en større rolle, slik som jobb og utdanning,

- føler det at hvis man har en høy utdanning, da blir man mere hørt på en måte, enn hvis man jobber som en søppelmann da, for eksempel

I: Hvorfor det?

- nei det er jo bare, handler litt med, man kanskje har mer troverdighet da, at en som har klart seg bra og har fått en høyere utdanning

Hos **Hesetåsen** skole startet elevene med å diskutere om de er øst eller vest, men de landet på at de identifiserer seg mest med vest. De tror ikke det har så mye å si for deres muligheter til å kunne påvirke i samfunnet at de er vokst opp på vest,

- tror egentlig ikke det har veldig mye å si for oss

- hvis du bor på andre siden så blir du kanskje ikke hørt, og du bryr deg kanskje ikke like mye heller?

De mener at det ikke er geografien som skiller, men andre forhold som påvirker.

... men hvis man har foreldre med høy utdanning og norsk, helt norsk bakgrunn, da vil man ofte, på en måte, gjøre det bedre på skolen og sånn. Og det er lissom flere som har innvandrerforeldre på [områder i øst], og da vil jo de kanskje ha litt mindre muligheter hvis

for eksempel de ikke kan så godt norsk. Da kan de ikke få så mye hjelp med lekser, og skole, og da senere kanskje ikke komme inn på studier og sånn.

Samlet sett syns de at det har noe å si hvor man vokser opp, og at miljøet påvirker.

Når man vokser opp på ett sted hvor de bryr seg mye om demokrati og sånn, så har jo det da selvfølgelig noe å si. Hvis man er vokst opp på sånn bygd, eller jeg vet ikke om det er noe viktig, eller om de på bygda er veldig opptatt av å stemme, men noen steder er det jo ikke det de tenker mest på. Og da blir man jo ikke like opptatt av demokratiet.

Basert på analysen av datagrunnlaget kan det spores en svak **tro på egen mulighet til påvirkning** hos L-skolene. Det er to hovedgrunner elevene trekker frem som grunn til hvorfor de føler at de har liten mulighet til påvirkning. Den første omhandler ressurser og penger: at markedet styrer, og penger er tilgang til makt. Den andre handler om at man ikke har mulighet til å nå frem alene, men at man må være mange sammen for å klare å påvirke. Det er flere eksempler i datamaterialet, som vitner om lav tro på egen mulighet til påvirkning hos L-elevne:

- I. *-Ja, for en person kan, åssen skal jeg forklare, det må mye til for at noe skal skje - gir det mening? - og ikke sant, jeg føler at, hvis han går i [demonstrasjonstog] så vil det ikke si noe.
- I: Tenker du at det ikke betyr noe om man går?
- Det betyr ikke no.*
- II. *- Det funker [å si sin mening] i klassen, men det funker ikke lissom videre til ledelsen.
I: Så dere får si meningen deres i klassen, og dere føler dere blir hørt der - men så skjer ikke noe videre?
- Det skjer ikke noe!*
- III. *jeg kan veldig lite, og jeg føler skolen har ikke hjulpet meg noe som helst*
- IV. *men verden er blitt som den er idag, fordi penger er makt rett og slett, penger er makt, det er ikke noe man kan gjøre.*
- V. *alle kan si sin mening, men det er ikke sikkert du blir hørt*

Hos H-skolene kan det spores en større tro på at de selv, som enkeltindivider, faktisk har mulighet til å påvirke både gjennom valg, ytringsfrihet og mobilisering. Kombinert med troen

på egen påvirkningsmulighet, ble det hevdet at jo fler som står sammen og bidrar, jo mer effekt vil det ha. Likevel var det en sterk tro på at de selv kunne være med å påvirke, og at det er viktig at man stemmer:

- I. - *Assa, jeg tenker, assa man bør jo det hvis man har en mening om det og man er jo med å forandre noe selvom man er en person, eller ikke at en person forandrer så mye men hvis alle de som ikke stemmer hadde stemt så ville de jo forandra ting da. Vet ikke.*
- *jeg tror det påvirker ganske mye, ja, det er din stemme liksom, ja.*

- II. - *hvis man ikke stemmer så funker ikke demokratiet.*

- III. I: *Hvem har størst mulighet til å påvirke?*
- *oss*
- *folket*
- *det er oss!*

Elevers utsagn om demokratisk danning

For å analysere elevenes forståelse av demokratisk danning ble ulike perspektiver anvendt, og elevene fikk spørsmål knyttet til tre ulike kategorier; demokratiforståelse, muligheter og krav innen demokratiet, medborgerideal, og hvorvidt det er viktig å være fornøyd i et demokrati.

Elevene ble spurt om **hva et demokrati er, og om hva de synes er viktig å lære om det.**

Et fellestrekk ved alle fire elevgruppene fra de ulike skolene, var at på spørsmål om hva de synes er viktig å lære om demokrati så var svaret at det er viktig at skolen skulle forberede elevene på å stemme.

Løvesvingen nevnte stemmerett, like rettigheter, ytringsfrihet og likeverd som viktige trekk ved demokratiet.

- *Demokrati går ut på å på en måte gi like rettigheter til alle sammen da, og ikke gjøre noe på en måte være en diktator for eksempel.*

- *at alle kan si det de mener og ikke være redd for at du blir sagt ned på*

På spørsmål om hva de mente er viktig å lære om demokratiet la de stort vekt på å lære om norsk politikk. Dette mente de var viktige steg for å forberede de på å stemme i fremtiden.

- *vi burde i allefall lære mye om norsk politikk på en måte, og demokrati, fordi vi lever i et land som vi skal vokse opp i, og da har vi nødvendighet for å lære da.*

- vi burde lære mer om partiene, for snart er det jo vår tur til å begynne å stemme

- enig

Når det snakkes om demokratiet generelt så inkluderes rettigheter som viktig trekk ved demokratiet – og det kan virke som elevene tenker demokrati også som samhandling.

Derimot, når det snakkes spesifikt om dem selv– og deres opplæring – så kan det se ut som en smalere forståelse av demokrati har hevd, og fokuset ligger på stemmegivning. Da er det kvalifisering for å delta i valgsystemet, og sosialisering inn i de bestående institusjoner som står i fokus. Lav mestringstro kan også spores hos elevene i gruppen, som føler at de ikke har lært politikk på skolen.

Lamatoppen trakk frem at demokrati er en styreform som tar utgangspunkt i folkestyre og flertallet:

- Demokrati er jo lissom folkemakt, det er jo mest, handler om makt til folket, at det er selvom, folket som skal styre landet sammen.

- Eller demokrati er hvordan det styres i forskjellige land, og at fler kan være å bestemme slik at det blir flertallet som bestemmer da, og ikke en eller to personer

Svarene viser et fokus på nivået der demokrati innebærer styring og ledelse, dette trekker de også videre når de svarer på hva de syns er viktig å lære om demokrati. De mener det er viktig å lære om demokrati og styremåter i andre land.

- Ehm, kanskje hvordan demokrati i andre land funker. Eller lissom hvordan styring i andre land funker selvom det ikke demokrati kanskje.

- Forskjellene mellom de to forskjellige landene, for lissom, det er ganske greit å få vite litt om demokrati i andre land også. For eksempel la oss si du skal dra til et annet land og studere da, og så vet du lissom litt om hvordan demokratiene kan kanskje interessere deg mens du bor der og sånt.

På disse eksplisitte spørsmål om demokrati er det hovedsakelig kun demokrati som styring og ledelse elevene forholder seg til.

Hundeberg trakk også frem at det er en styreform med stemmerett og ytringsfrihet for alle.

De knytter videre demokrati til medborgerskap og nasjonalidentitet,

- det er at du er lissom, du er plass i det landet og er medlem i det landet.

- at det er fler partier med forskjellig muligheter da, som du kan stemme på

På tross av et fokus på det institusjonelle valgdemokratiet, kommer også andre nivå av demokratiforståelsen til syne. De kobler det på det kollektive, og setter sosialiseringen i sentrum. Elevene fokuserte på at det er viktig å forstå demokrati i en historisk kontekst:

- hvordan det fungerer og hvordan det har gått galt før.
- og hvordan vi kanskje fikk demokratiet og slikt da.

Hesteåsen nevnte som de andre også flertallsstyre og ytringsfrihet, men la til religionsfrihet og trykkefrihet. De relaterte demokrati til mer enn bare en styreform, men til andre kontekster der samhandling finner sted.

Og at lissom, det er et stort demokrati - også er det mange små demokratier innenfor. For eksempel i klasserommet og hjemme, og på idrett og sånn.

Dette viser tanker om demokrati som mer enn kun valg og institusjoner, men som en måte å leve sammen på. Elevene mente at det er viktig å både lære om de ulike partiene, og lære om demokrati i en historisk kontekst. I tillegg nevnte de at det er viktige å lære hva det har å si at man deltar,

Hvordan det lissom fungerer da, eller hva det har å si at du er med på å gjøre noe, eller å engasjere deg.

Elevene ble spurt spørsmål om **hva som er mulighetene våres**, i kraft av at vi lever i et demokrati. Deretter ble de spurt om **hva som eventuelt kreves av oss i demokratiet**.

Løvesvingen trekker frem muligheter som ytringsfriheten, og at vi kan være med å påvirke prosesser

vi har jo mulighet til å forandre på ting som allerede er i gang, for eksempel vi unge da, vi kan være med å hjelpe til at kanskje oljeprosessen blir annerledes

Når det kommer til om det er noe som kreves av oss, mener de at det er viktig å følge lover og normer:

- Må være ansvarlig og tenke over hva man sier og hva man gjør
- vi må jo følge disse reglene som er satt opp da

Lamatoppen fokuserer også på ytringsfriheten, og påvirkningsmulighetene.

har jo, vi har jo nok, vi har jo intelligens til å ta å, å gjøre samfunnet bedre, og hjelpe andre og sånt.

Når det kommer til eventuelle krav, svarer elevene at de kreves at vi er oppdatert på de ulike partiene

Det krever jo å ha, så si, litt sånn, eh tanke da. Det krever jo å vite litt om de forskjellige partiene og hva de står for, sånn at du velger det partiet du vil skal så og si gjøre noe for Norge da, eller for et annet land da.

Hundeberg mener at mulighetene er tilnærmet uendelig:

- Eh, du kan starte ditt eget firma, du kan leve fritt, lissom, du kan, du bestemmer over deg selv lissom. Du kan ta dine egne valg liksom, så ja.

- Du kan bli hva du vil, og det er på en måte du som bestemmer din fremtid og din lykke da.

De mener at det kreves deltakelse av oss som medborgere, og at denne deltakelsen innebærer at man skal være lovlydig og gjøre som forventet. I tillegg kobles det på et mål om selvrealisering, der vi må arbeide for å nå målene våre – individet står i fokus.

- I: Hvordan kan man delta?

- ehh, betale skatt, og, eh, jobbe og gjøre det man skal egentlig, følge regler,

- I: Er det noe annet som kreves av oss?

- nei,.. hvis man ikke skal komme på bunn da, da bør man jo jobbe ganske hardt da, føler jeg, og da, få den jobben man vil da, og være ganske innstilt på, og ha et mål foran seg om hva man vil bli da.

De mener også at det er viktig å hjelpe andre land som ikke har det like godt som oss, og man skal respektere andre:

- å være medmenneske liksom og respekterer alle andre selvom de liksom ikke mener det samme som deg og sånt

Ved **Hesteåsen** trekker gruppen også frem ytringsfrihet,

- man kan jo mene hva man vil, og man har jo mer - eller jeg vet ikke hvordan det er så mange andre steder - men i noen land er det sånn at kvinner ikke kan kjøre bil, og kan ikke gjøre det og det og det. Man har mye mer sånn frihet til å gjøre hva man vil, og mer muligheter også da.

Hesteåsen peker i tillegg på at man skal være lovlydig, og at man deltar i demokratiet gjennom stemmegivning.

det krever jo at alle følger regler da, eller følger lovene da. Og at man stemmer.

Elvene ble spurt om hva de mener det er å være **en god medborger**, og om de lærer å bli gode medborgere på skolen. På spørsmål om elevene så på seg selv som medborgere, så svarte alle elevene i de fire ulike gruppene at de så seg selv som medborgere her og nå – det var ikke kun noe som hørte fremtiden til for dem.

Fordi vi, selvom vi ikke har stemmerett så bor vi i det samfunnet

Dette viser at de knytter selve medborger-begrepet til noe mer enn kun det å stemme ved valg, og således kan det spores en medborgerforståelse som går utover det å dreie seg kun om valgdemokratiet og det institusjonelle.

Da elevene ved **Løvesvingen** skole ble spurt om hva det er å være en god medborger, så snakket de hovedsakelig om trekk ved den gode karakter

- betale skatt, jobbe, ikke jobbe svart, eh, sette, være hyggelig, ikke forsøple på gata, eh, og generelt ha, være, respekt for alle sammen

- ikke gjøre noe kriminelt

- jeg synes også at vi burde følge normer, for eksempel ha respekt for folk du på en måte møter på da, og ikke være slem mot dem da. Og vise respekt

Samtidig viste det seg en forståelse for at det som er rett for én, ikke er rett for alle.

Normer kan være bra, men det kan også være farlig, for alle har forskjellige syn på hva, på hva normene deres er. Det kan være dårlig for den, og bra for dem.

Dette tyder på forståelse og respekt for mangfold – og utfordringer det kan bringe. Videre, når elevene skal nevne eksempler på hvordan de lærer å bli gode medborgere på skolen, så fokuserer de på oppførsel og respekt, og forteller hvordan de har lært det siden barnehagen.

- vi lærer også å respektere andre da, og ha bra syn da på alt

- Var det ikke sånn dærre, det du vil at andre skal gjøre mot deg

- den gyllende regel!

- du skal gjøre mot andre, eller du skal være grei og snill og for øvrig kan du gjøre det du vil

Oppdragelsen til de gode egenskaper – ansvarlighet, ærlighet og lovlighet – står i fokus.

Ved **Lamatoppen** var det litt usikkerhet blant noen i gruppen om hva begrepet innebar, men de kom frem til at det innebar å delta i et kollektivt felleskap:

å være sammen i et samfunn. Alle i et samfunn er medborgere

Når de videre skulle svare på hva som utgjorde en god medborger la fokuset seg på å være lovlydig, pliktoppfyllende og opptre ansvarlig

- å gjøre sin del i samfunnet

I: Hva er det for noe da?

- Å stemme, følge lovene.

I: Er det andre ting som er viktig for å leve sammen?

- å jobbe

Det er en forståelse av medborger som legger vekt på den gode karakter, som kommer til uttrykk hos elevene ved Lamatoppen.

Gruppen på **Hundeberget** skole trakk frem at det å være en god medborger innebærer å godta prinsipper om likeverd, ytringsfrihet, og meningsmangfold.

- det å godta det at andre har like mye, mange rettigheter. At du ikke er mere verdt, eller at du skal ha flere rettigheter enn andre.

- å la andres meninger, vite at folk har forskjellige meninger og at det er sånn

De sammenligner det å lære å bli en god medborger, og det å lære å bli en god medelev.

det handler jo også om, det handler jo om klassemiljø lissom.

Samtidig viser det seg at de synes det handler om mer enn kun den eksplisitte undervisningen i fag, som elevene «merker» at de lærer.

det kommer litt automatisk da, selvom vi ikke har om det på skolen

Opplæringen blir en del av dannelsingsaspektet, gjennom å lære samhandling, toleranse og respekt for andre.

Hesteåsen skole trakk frem å ta ansvar for felleskapet, og det å gjøre aktive handlinger som en del av å være medborger.

- Man må være en god medborger - og ikke bare tenke på seg selv og tenke lissom hva kan gjøre for at andre også skal ha det bra lissom

- At man tenker på de rundt seg da, og de som kommer etter deg. og de som, eller i allefall nå som det er sånn klimakrise og sånn, så er det viktig at man ikke bare tenker på sin generasjon, men på generasjonene som kommer etter seg. og det er jo på en måte en god medborger.

De trekker frem en ansvarliggjøring av individet, gjennom å tenke på hvordan egne handlinger påvirker andre enn dem selv. De synes at de lærer å bli gode medborgere på skolen, men de mistenker at det er mye av danningen som foregår implisitt – altså uten at de «merker» det helt.

- Sikkert litt sånn indirekte på en måte. Vi lærer at vi skal gå og kaste søppel vårt i lunchen ...

- ... også lærer vi jo om verdier, etikk og moral og sånn.

De ser medborgeren ikke bare på et plan der demokrati handler om styring og ledelse, men som et samfunn og levesett – gjennom å vise at medborger handler om å velge hvem man kan og vil være i samfunnet.

lissom hvilken person man velger å være. Hvis man velger å være en som bare gir faen og bare kaster søppel rundt og kring og sånn, eller om man faktisk bryr seg om andre

Elevene ble spurt **om de er fornøyde med demokratiet** i Norge. På gruppene fra Hesteåsen, Hundeberg og Lamatoppen var alle gruppene helt samstemte om at de var fornøyde med

demokratiet. Hos elevene på Løvesvingen var de fleste enige om at de var fornøyde, men det var likevel noen stemmer som gav uttrykk for at vi ikke er helt i mål likevel:

som jeg sa istad, det er bra, men det kunne vært bedre (Løvesvingen)

kanskje du har det fint, men du kan ha det bedre (Løvesvingen)

Deretter fikk elevene spørsmål **om det er viktig å alltid være fornøyd i et demokrati**, og når det eventuelt er viktig å ikke være fornøyd – altså å være kritisk.

Løvesvingen mente at det ikke er viktig, men de synes det var viktig å huske at vi i Norge hadde det veldig bra.

- jeg føler vi har det veldig bra i forhold til andre land

- det er veldig mange som ikke har alt det vi har

- vi er heldige

Det kom også frem at det kanskje ikke var realistisk å tro at alle til enhver tid kan være fornøyde

Jeg tenker at vi blir aldri helt fornøyd, for du har så mange mennesker i et land som stemmer på forskjellige ting, så det er helt umulig at alle mennesker blir fornøyd på en ting.

Når det gjelder å være kritiske trekker de frem at det er viktig å være kildekritiske

- ja, ikke bare tro på alt mulig du hører og ser på en måte

Lamatoppen var helt enige innad i gruppen om at det alltid var viktig å være fornøyd i et demokrati. Men ved spørsmål om det noen ganger er viktig å være misfornøyd så viste det seg likevel at det kanskje var det – for det er da endringer kan skje.

- Ja, for da kan du også påvirke hvis det er, hvis du mener det er feil da.

- alle forandringer i samfunnet skjer jo med at noen er misfornøyd

Hos elevene ved **Hundeberg** skole så synes de det var viktig å være fornøyd, for hvis ikke kunne det skape konflikter

ja hvis ikke blir det jo konflikter på en måte, hvis noen er fornøyd og andre ikke er det

På spørsmål om de kunne tenke seg situasjoner der det var viktig å være misfornøyd så kom det frem at de synes det er viktig å ha muligheten til å kunne være kritisk

Det er jo veldig bra at man har muligheten til å være kritisk, og til, hvis det er noen som på en måte bør kritiseres, så er det vel, noe man mener bør forandres, så har man muligheten til å kritisere det

Ved **Hesteåsen** skole kom det frem – som hos de andre tre skolene – at det kan likevel hende at det å være misfornøyd kan bidra til endring. Selv om de syntes det er viktigst å være fornøyd,

hvis man er misfornøyd kan det hende det blir bedre hvis man på en måte gjør noe med det da.

Det vil jo alltid være noen som er uenige med det

Elevene snakket om at det er vanskelig å få alle fornøyde, da det er så mye ulike meninger, og derfor er det viktig at det diskuteres og at alle skal bli hørt

- man klarer lissom ikke gjøre alle fornøyde, for alle mener veldig mye forskjellig

I: Åssen skal man da komme frem til gode løsninger?

- Å høre på alle lissom,

- diskutere

- inngå kompromiss kanskje

- og å være åpen for forslag

Her kan man skimte en deliberal demokratiforståelse, der man i kollektiv deliberasjon kommer frem til de gode og rasjonelle løsningene.

Det er jo liksom greit å bli utfordret, for da ser man kanskje selv at Å, ja kanskje ikke det var like bra det vi mente, og kanskje de egentlig har rett og sånn lissom finne en mellomting mellom det du mener og det andre mener.

Sammenfatning av funn

I denne delen sammenfattes relevante funn fra elevutsagnene, i lys av SØS som variabel. Dette innebærer at jeg henter frem de tre forskningsspørsmålene som er relatert til elevintervjuene, og peker på funn basert på elevenes utsagn som er presentert og beskrevet ovenfor. Drøftingen tar utgangspunkt i enkeltfunnene, og undersøker ulike årsaker til det som er funnet. I neste kapittel blir det trukket frem overordnede funn, og disse vil bli diskutert i lys av problemstillingen.

Miljø og geografi

Det første forskningsspørsmålet var *hva tenker elever om sin tilgang til makt og mulighet for påvirkning, basert på området hvor skolen ligger*. I dette ligger det en kobling mellom elevens opplevelse av mulighet for makt og påvirkning, og til elevenes *demokratiske mestringstro* – da dette har vist seg å være den fremste forklaringsfaktoren for elevens fremtidige deltakelse (Ødegård & Svagård, 2018).

Et ganske utvetydig funn i analysen av intervjudataen, var en bekreftelse av hypotesen om at elevene ved L-skolene identifiserte seg som *øst*, og H-skolene som *vest* – på tross av at dette ikke (alltid) sammenfalt med den egentlige geografiske lokasjonen til skolen. Dette beviser likevel ingen korrelasjon mellom de to, men det bekrefter at øst-vest distinksjonen kunne benyttes som en slags proxy for å snakke med eleven om SØS.

Analysen av data viser at når det ble benyttet en personlig tilnærming til spørsmålet, gjennom å snakke om deres *side av byen*, så var det en forskjell mellom LSØS og HSØS knyttet til deres opplevelse av mulighet til makt og påvirkning. LSØS mente de ville hatt mer makt på motsatt side av byen, og HSØS mente derimot at det ikke ville hatt noe å si. Derimot når tema ble tilnærmet mer prinsipielt, var både elevene fra H-skolen og L-skolen enige om at hvor du vokser opp ikke bør ha noe å si for dine muligheter i demokratiet. Det viser seg også at alle fire elevgruppene har en forståelse av at det er ikke selve geografien som er grunnen, men at det er miljøet som påvirker: «det handler ikke om hvor du vokser opp, det handler hvem du vokser opp med».

Et annet funn i analysen av elevintervjuene, er hvordan elevene fra LSØS viser en svak tro på egne mulighet til påvirkning, mens elevene fra HSØS viser en sterkere tro på at de selv kan påvirke. De empiriske dataene viser at elevene fra skolene med LSØS mener de har lite makt, de mener de blir lite hørt, både i og utenfor skolen. Sitater som «det nytter ikke» og «ting går som det går» understreker denne oppfattelsen. Dette mener jeg kan kobles til elevenes mestringstro, og om de ser *seg selv* som demokratiske deltakere både nå og i fremtiden.

Faren ved å bruke den velkjente historien om Oslo som en delt by mellom øst og vest, var at det ble lagt visse føringer for elevens refleksjoner om hvorvidt stedet de vokser opp har noe å si for deres mulighetsrom. Det er knyttet enormt mange stereotyper til denne øst/vest analogien om Oslo, og intervjudataen viser at elevene er klar over hvilke stereotyper som er forbundet til bydelen. Med en slik forklaringsmodell kan svarene til eleven ha blitt påvirket av hva som er *historien om øst* eller *historien om vest*; en historie de har blitt fortalt både gjennom populærkulturen, medier, familie og venner – disse stedsmytene har en god forankring i historien om Oslo. Likevel er det interessant å undersøke elevenes refleksjoner om det å vokse opp på øst eller vest, da nettopp stedsmytene bidrar til stedidentiteten - folk skaper sted, men steder skaper også folk (Brattbakk & Andersen, 2017).

Oppsummert er funnene som relateres til forskningsspørsmålet om *elevenes oppfattelse av egen tilgang til makt og mulighet for påvirkning* disse:

- LSØS mente de ville hatt mer makt hvis de vokste opp på motsatt side av byen, mens HSØS mente at det ikke ville hatt noe å si.
- Det kan spores en høyere grad av mestringstro blant eleven på HSØS, enn hos elevene på LSØS

Demokratiforståelse

Det andre forskningsspørsmålet er *hvilke perspektiver på demokrati har elevene*, og dette blir knyttet til analyseverktøyet basert på Himmelmann (2004) og Biesta (2009). Formålet med dette spørsmålet er å undersøke hvor bredt elevene forholder seg til demokrati-begrepet, og således hvilke nivå av demokrati de beveger seg mellom. Det blir også her knyttet til hvilke funksjoner de anser som viktig i en demokratisk danning.

Samlet sett så blir demokratiet i størst grad knyttet til valgdemokratiet og institusjonene, hos alle de fire skolene. Det er en forståelse av demokratiet på et nivå av styring og ledelse. Det er særlig tydelig når elevene blir spurt spørsmål om demokrati som angår dem direkte, da er det en smal forståelse av demokrati som kommer til syne i deres refleksjoner om opplæring og deltakelse. Faren ved en smal forståelse av demokratiet er at elevene ikke ser sin rolle i demokratiet (Mathe, 2018). At det er politisk sosialisering og det institusjonelle demokratiet som i stor grad trekkes frem hos elevene stemmer godt overens med annen forskning på området – slik det og er beskrevet i læreranalysen tidligere. Den norske læreplanen LK06 som var i bruk mens denne studien ble utført, har et tydelig mål om politisk sosialisering (Seland & Huang, 2018) og har en liberal demokratiforståelse - foruten den generelle delen som har et kommunitaristisk preg (Sætra & Stray, 2019). Det kan være slik at det er læreplanen i de ulike fagene som blir mest brukt i det praktiske arbeidet i skolen, og derfor er det den liberale demokratiforståelsen med vekt på styresett og ledelse, som blir fremhevet. Dette stemmer overens med funnet om at det er en smal forståelse av demokrati hos elevene.

Hvis man undersøker datamaterialet i lys av de to kategoriene L og H, så er det en svak tendens som viser at HSØS bruker flere nivå av demokratiet i sine refleksjoner. De tolker demokrati bredere, for eksempel gjennom å forstå muligheter i demokratiet til å omfatte deres personlige utvikling – noe som vitner en demokratiforståelse som også innebærer individuelle erfaringer og måter å leve på. De har også et større fokus på samhandling og det deliberale

demokratiet, som handler om nivået av demokrati som samfunnsform. LSØS beveger også demokratiet til å gjelde samhandling og det sosial liv, i noen sammenhenger – men i mindre grad enn HSØS. Det er dog et sterkt politisk fokus i deres perspektiver, og et fokus på det oppdragende aspektet med utdanning. Her er det samsvar med læreanalysen, der LSØS er mer opptatt av oppdragerfunksjonen til opplæringen, enn HSØS.

Det er først kvalifisering, og deretter sosialisering som ligger til grunn for elevenes refleksjoner rundt demokratiopplæring. De mener skolen må klargjøre de til å bli fremtidig stemmegivere, gjennom å lære om de politiske partiene, lære om institusjonene, og forstå hvordan det politiske demokratiet fungerer. Samtidig så vektlegges det og en sosialiseringfunksjon, som de mener de læres opp i det uten at de egentlig "merker det selv". Refleksjon rundt subjektiveringsfunksjonen, der elevene får utvikle hvem de er – var det ikke store spor av i elevdataen. Dette kan dog dreie seg om metodologiske forklaringer; at spørsmålene som ble stilt ikke var i stand til å fange opp deres refleksjon knyttet til opplæringsformålet knyttet til subjektivering. Drøftingen om mestringstro i forrige kapittel belyser likevel en side ved dette, da jeg mener en slik tro på at en selv kan *mestre* noe er knyttet til subjektivering.

I møte med forskningsspørsmålet er det noen tendenser som kan pekes ut, knyttet til elevenes perspektiver om demokrati:

- Eleven har i all hovedsak en smal forståelse av demokrati
- HSØS beveger seg noe mer mellom de ulike nivåene av demokrati
- LSØS er har fokus på oppdragelse knyttet til den demokratiske opplæringen
- Kvalifisering og sosialisering vektlegges, fremfor subjektiveringsformålet

Medborgerideal

Det tredje forskningsspørsmålet er knyttet til Westheimer og Kahne sine tre kategorier av idealmedborgeren: *hvilke perspektiver på medborgeridealet har elevene?*

Samlet sett hos elevene kan vi se tendenser mot et medborgerideal som stemmer overens med tendenser funnet hos lærerne. Hos begge L-skolene er det et tydelig fokus på å være lovlydig og pliktoppfyllende, og medborgeren blir i stor grad beskrevet som en offentlig status. Dette vitner om en smal demokratiforståelse som ligger til grunn for medborgerforståelsen, og det er den personlig ansvarlige medborger som synes å være idealet. Hos H-skolene derimot er

det et større fokus mot rettighetene man har i kraft av å være medborger, prinsipper om likeverd og ytringsfrihet blir trukket frem. De trekker frem handlingskompetanse som et viktig element av det å være medborger, og de peker på eksempler i lokalmiljøet. Det er idealet om en deltakende medborger som kommer til syne i samtalene med elevene på H-skolene.

Det var enighet i alle gruppen om at de er medborgere her og nå, og dette viser til en forståelse av at medborgerbegrepet handler om mer enn å være myndig og stemme ved valg. Hos omtrent alle elevene, i alle de fire ulike gruppene (med unntak av en elev), så svarte elevene at det er viktig å være fornøyd med det norske demokratiet. Dette tyder i retning på at *å stille spørsmål ved de etablerte sannheter*, som er et grunntrekk ved det rettferdighetsorienterte medborgeridealet, ikke har stor plass i elevens oppfatning av den gode medborger. Det er først når elevene blir "presset i den retningen" gjennom spørsmål som spesifikt tar opp om det er viktig å være *misfornøyd* i et demokrati, at det kommer frem at det kan være bra å være kritisk mot det bestående. Når samtalen blir knyttet til det norske demokratiet kan det virke som det er en mindre vektlegging av kritisk sans hos elevene, enn når det snakkes generelt om demokrati. Dette stemmer godt overens med andre forskningsfunn om selektiv kritisk tenkning, som viser at når det åpnes for kritisk tenkning så er det i hovedsak rettet mot "de andre" – for eksempel styresett i andre land, eller utgrupper i samfunnet (Børhaug, 2014). Når det snakkes generelt om å være "misfornøyd" så kommer alle gruppene frem til at det er slik forandring i samfunnet skjer – gjennom at noen er misfornøyde, kritiske, og sier ifra. Slik viser de at de forstår verdien av å stille spørsmål ved det bestående. At elevene i stor grad er fornøyde med demokratiet styrker oppunder funnet om at elevene tenderer mot en smal forståelse av medborger; det er innenfor rammene av det etablerte at handlingsrommet for medborgeren er. Her er kan det virke som både L-skolene og H-skolene fremmer et medborgerideal som er tett opp mot den pliktoppfyllende og lovlydige medborger som gjør som forventet.

At elevene stort sett samlet, i alle de fire ulike gruppene, mener at de er fornøyde med det norske demokratiet kan muligens forklares av en manglende vektlegging av kritisk perspektiver i klasserommet. Svarene til elevene forteller at det er hovedsakelig en personlig ansvarlig medborger (LSØS) og en deltakende medborger (HSØS) som er idealene – da begge forholder seg til de etablerte systemene, og ikke stiller særlig spørsmål til de etablerte sannheter, slik den rettferdighetsorienterte medborger gjør.

Hvis vi går tilbake til forskningsspørsmålet som spør *hvilket medborgerideal* som kommer frem i elevenes forståelse av begrepet, er det to hovedtendenser å trekke ut:

- Blant elevene ved L-skolene er det den lovlidige og pliktoppfyllende medborgeren som er idealet
- Blant elevene ved H-skolen er det den deltakende medborgeren som trekkes frem som idealet
- Elevene forstår verdien av å være kritisk, men i møte med eget demokrati syns de det er viktig å være fornøyd.

I dette kapitlet har jeg presentert og analysert det empiriske datamaterialet som ble samlet inn i tilknytning til studien. Først gikk jeg gjennom lærerintervjuene, og deretter elevintervjuene. Det er en rekke tendenser som har blitt drøftet, og disse er relatert til de syv forskningsspørsmålene – slik oppsummeringen sist i kapitlet presenterte systematisk. Basert på dette skal jeg i det neste og avsluttende kapittel, trekke frem tre overordnede funn som jeg mener er viktige og relevant å drøfte utover denne studiens univers.

5. Avsluttende refleksjon

I dette siste og avsluttende kapittelet ønsker jeg å samle trådene fra de foregående kapitlene ved å sammenfatte og oppsummere studien, og gjennom dette svare på problemstillingen som ligger til grunn for prosjektet: *Hvordan er demokratisk danning forstått hos elever og lærere i skoler som ligger i områder som er overrepresentert av enten høy eller lav sosioøkonomisk status?*

Basert på det empiriske materialet og det teoretiske rammeverket er det tre overordnede funn jeg finner særlig relevante for å svare på problemstillingen. Disse overordnede funnene tar utgangspunkt i den foregående analysen, og er tema jeg mener er viktige og relevante å hente frem for å belyse studiens tematikk:

- *Det er en forskjell i forståelse av demokratisk danning mellom HSØS og LØS; LSØS knytter det til oppdragelse og HSØS knytter det til danning*
- *Det er fokus på både kvalifiseringsformålet og sosialiseringformålet med den demokratiske opplæringen, men det legges lite vekt på subjektivering.*
- *Det er lite bevissthet rundt hvordan sosial ulikhet som faktor spiller inn i den demokratiske danningen.*

Jeg starter med å oppsummere enkeltfunnene knyttet til forskningsspørsmålene, for å vise hvor vi står basert på de empiriske funnene. Deretter peker jeg på tre viktige diskusjoner som springer ut fra de overordnede funnene beskrevet over. Disse tre har jeg kalt (1) *tilpassing versus danning*, (2) *kvalifisering og sosialisering – men lite subjektivering*, og (3) *bevissthet om sosioøkonomisk forskjeller*. Dette skal bidra til å belyse problemstillingen og eventuelle implikasjoner av studien som er gjennomført.

Oppsummering av enkeltfunn

Det første forskningsspørsmålet er *hvordan forholder lærerne seg til SØS i elevmassen?*

Herunder ble det i analysen lagt vekt på disse funnene:

- Tre av fire lærere plasserer skolens elevmasse i et gjennomsnitt, på middels SØS
- L-lærerne relaterer ofte spørsmål om elevens sosioøkonomiske bakgrunn til språklig og/eller kulturelle bakgrunnsfaktorer

Det andre forskningsspørsmålet spør *hvilke perspektiver på demokrati har lærerne?* Det er to funn fra analysen som er knyttet til dette:

- Det kan synes å være en litt smalere forståelse av demokrati hos L-lærerne, enn det er hos H-lærerne.
- Demokratiforståelsen som kommer til uttrykk bærer preg av å være noe uklar.

Det tredje forskningsspørsmålet er *hvordan forstår lærerne formålet med demokratiopplæringen?* Herunder pekte det seg ut flere relevante funn:

- Kvalifisering er det mest eksplisitt uttrykte formålet med undervisningen.
- Det er et større fokus på oppdragelse hos L-lærerne, med vekt på kvalifiserings og sosialiseringformålet.
- Det er et større fokus på kritisk tenkning hos H-lærerne, og noe vektlegging av subjektiveringsformålet.

Det fjerde forskningsspørsmålet spør *hvilke perspektiver på medborgeridealet har lærerne?*

Herunder var det tre funn relater til problemstillingen:

- Alle lærerne viser en relativt smal forståelse av demokrati, der medborgeren i all hovedsak forstås som en offentlig status.
- L-skolene vektlegger trekk ved den personlig ansvarlige borgere
- H-skolene vektlegger trekk fra den deltakende medborgeren

Det femte forskningsspørsmålet er *hva tenker elever om sin tilgang til makt og mulighet for påvirkning, basert på området hvor skolen ligger.* I analysen ble to funn knyttet til dette:

- LSØS mente de ville hatt mer makt hvis de vokste opp på motsatt side av byen, mens HSØS mente at det ikke ville hatt noe å si.
- Det kan spores en høyere grad av mestringstro blant eleven på HSØS, enn hos elevene på LSØS

Det sjette forskningsspørsmålet er *hvilke perspektiver på demokrati har elevene,* og her var det fire tendenser som ble trukket frem:

- Eleven har i all hovedsak en smal forståelse av demokrati
- HSØS beveger seg noe mer mellom de ulike nivåene av demokrati
- LSØS er har fokus på oppdragelse knyttet til den demokratiske opplæringen
- Kvalifisering og sosialisering vektlegges, fremfor subjektiveringsformålet

Det syvende, og siste forskningsspørsmålet er *hvilke perspektiver på medborgeridealet har elevene?* Herunder ble det trukket frem disse funn som belyser spørsmålet;

- Blant elevene ved L-skolene er det den lovlydige og pliktoppfyllende medborgeren som er idealet
- Blant elevene ved H-skolen er det den deltakende medborgeren som trekkes frem som idealet
- Elevene forstår verdien av å være kritisk, men i møte med eget demokrati synes de det er viktig å være fornøyd.

Tilpasning versus danning

En av hovedtendensene i denne studien viser en forskjell på hva som vektlegges i forståelsen av demokratiske danning mellom HSØS og LSØS. De foregående analysene viser at LSØS vektlegger en oppdragelsesfunksjon, mens HSØS fokuserer på kritisk tenkning – dette kommer til syne både hos lærerne og hos elevene. I analysen av medborgerforståelse tydeliggjøres dette gjennom at hos LSØS legges det vekt på *den gode karakter* som skal lære seg å innrette seg i systemet, men hos HSØS er det større fokus på politisk opplæring og være en aktiv deltaker i samfunnet. Det er variasjoner innad hos HSØS og LSØS også, så det kan vanskelig konkluderes med at det er en sammenheng mellom SØS og fokus på henholdsvis tilpasning eller kritisk tenkning. Men likevel forteller disse empiriske tendensene oss noe som kan ha en gyldighet utover denne oppgavens kontekst: Det er en forskjell i forståelse av demokratisk danning, og denne kan kategoriseres med distinksjonen tilpasning og danning. I denne studien viser det seg at disse sammenfaller i noen grad med HSØS = danning, og LSØS = tilpasning.

Med utgangspunkt i tidligere redegjort teori som sidestiller danning med demokrati, kan man hevde at tilpasning ikke er demokratisk danning fullt ut. Man kan heller ikke velge bort tilpasning til fordel for danning, alle former for sosialisering krever en form for tilpasning (Aase, 2005). En slik forståelse av forholdet mellom tilpasning og danning trekker veksler på beskrivelser av spenningsforholdet i demokratiundervisningen mellom å legitimere og kritisere (Lind, 2019). Det er ikke nødvendigvis hensiktsmessig å anse de utelukkende som to motstridende perspektiver, men heller forstå de som to dynamiske konsepter som begge må utvikles hos elevene – det ene utelukker ikke det andre. Det har blitt hevdet at man risikerer at

livet forsteines, hvis den tilpasningsorienterte sosialiseringen får dominere på bekostning av den dannelsesorienterte sosialiseringen (Broström & Hansen, 2004, s. 21). Tilpasning uten danning, blir beskrevet som å lære å innrette seg i et bestående system; man sosialiseres inn og lærer reglene – men uten å oppdage at det sosiale livet kan diskuteres og forandres.

Tendensen i materialet viser at det er et fokus på å tilpasse og innrette seg i demokratiopplæringen hos LSØS, mens det hos H-SØS er et fokus på danning. En eventuell årsak til en slik distinksjon, kan henge sammen med det faktum at HSØS har tilgang til mer ressurser hjemmefra, enn LSØS, og derfor står HSØS med et annet utgangspunkt. Hjemmet er, som vist tidligere, en viktig arena for demokratisk danning. Dette fører til at lærerne gjør en vurdering av "hvor i løypa" eleven er, og tilpasser deretter. Denne forklaringen krever dog, et premiss om at tilpasning er noe som kommer *før* danning – slik man lærer å krabbe før man kan gå. Hvis tilpasning da blir ansett som noe som kommer før danning, som et steg på veien, kan dette føre til et slikt funn, som vist her. Det kan være at et slikt fokus hos lærerne fører til et ulikt fokus på de ulike skolene. Det er likevel verdt å nevne at dette ikke nødvendigvis stemmer, da man gjennom gode fagdidaktiske gjennomtenkte opplegg kan fange alle sider – man må ikke vente med å gå, til man har lært å krabbe.

Et slikt sammenfall som denne tendensen viser, kan også ha ulike metodiske forklaringer. Det kan være at det er en forskjell på bakgrunn hos lærerne, eller andre individuelle forhold som forklarer funnet. Det er likevel en overbevisende grad av sammenfall, på tvers av kategoriene i analysen, som peker mot at dette *kan* ha noe med sosial bakgrunn å gjøre. Dette er et spennende og nytt funn, og derfor er det behov for videre undersøkelser som kan ta for seg om det er en slik sammenheng knyttet til tilpasning og danning. Et forslag kunne vært å gjennomføre en observasjonsstudie som undersøker hva som faktisk foregår i klasserommet, knyttet opp til de to kategoriene; tilpasning og danning – for å undersøke om det er noen forskjeller mellom HSØS og LSØS.

Hvis det er slik at det tenderer mot å være et sammenfall mellom tilpasning hos LSØS, og danning hos HSØS, har det store både individuelle og samfunnsmessige implikasjoner. Konsekvensen av å utdanne noen til oppdragelse og andre til aktiv deltakelse og danning, er at politisk mobilitet blir tilnærmet ikke-eksisterende; og at de som *endrer* er de som alltid har endret. Således blir skolen en reproducent av sosial ulikhet, også når det kommer til den demokratiske danningen.

Kvalifisering og sosialisering – men lite subjektivering

Et annet overordnet funn i denne studien er at det blir lagt stor vekt på både kvalifiseringsformålet og sosialiseringsformålet med den demokratiske opplæringen, men det legges lite vekt på subjektiveringen. Når det gjelder en eventuell forskjell mellom HSØS og LSØS, er ikke funnene tydelige og overbevisende nok til å kunne konkludere, men det er likevel en svak tendens som peker mot at HSØS har et høyere fokus på subjektiveringsformålet. Dette kommer til syne hos lærerne ved at de vektlegger kritisk sans og mestringstro.

Med utgangspunkt i analysen kan det virke som det hos lærerne er en kobling mellom *demokrati som styring og ledelse* og *kvalifisering*; *demokrati som samfunnsform* og *sosialisering*; og *demokrati som levesett* koblet til *subjektiveringen*? Dette fører til en snever forståelse av både de ulike nivåene og de tre formålene av danningen. Det er ved å kombinere de, slik som gjort i analysemodellen tidligere i oppgaven, at en bred forståelse av demokratisk danning kan finne sted. Eksempelsvis ved å undersøke subjektiveringsfunksjonen i relasjon til nivået for demokrati er styring og ledelse, så bidrar dette til en forståelse av at undervisning om det institusjonelle og politiske demokratiet dreier seg om mer enn kunnskapsoverføring og opplæring – men det innebærer å kunne gjøre politiske overveielser basert på egne preferanser, og å kunne agere i et demokratisk system. Det er gjennom kobling til subjektiveringsfunksjonen at eleven kan utvikle handlekraft, og når undervisningen relateres til elevenes livsverden.

En implikasjon av en svak grad av subjektivering i den demokratiske danningen kan være at elevene lærer å høre sin egen stemme, og de øver på samfunnet i klasserommet – slik lærerne i studien forteller – uten at de har noe substans å fylle det med. Manglende subjektivering kan i såfall føre til tannløse medborgere, som sosialiseres for å passe inn i det bestående – det er gjennom subjektiveringen av eleven får utvikle selvstendige versjoner av seg selv, nettopp på tross av at man befinner seg i de samme system.

Å utvikle mestringstro handler i stor grad om subjektivering, da det innebærer at elever skal utvikle troen på at de selv kan få til et *noe*. For å skape mestringstro hos elever er det nødvendig å knytte undervisningen til elevenes livsverden. En smal forståelse av demokrati vil ofte føre til et fokus på det institusjonelle og politiske demokratiet, og med manglende subjektivering vil det bli fokus på kvalifisering gjennom kunnskap. Når vi vet at det er

mestringstro, og ikke demokratikunnskap som fører til deltakelse (Ødegård & Svagård, 2019) – kan det vanskelig overdrives hvor viktig det er at den demokratiske danningen bidrar til å skape mestringstro hos elevene. Dette må anerkjennes som et ledd i å bidra til å utjevne sosiale forskjeller. Undersøkelser som tar for seg elevers mestringstro med SØS som variabel, kunne vært et viktig bidrag i diskursen om demokratisk danning.

Knyttet til funnet om en sterkere vektlegging av kvalifisering og subjektivisering, dukker det opp en problemstilling som handler om demokratiopplæringen skal legge opp til at elevene er medborgere her og nå – eller om den skal legge opp til en demokratisk beredskap, der elevene forberedes på å bli fremtidige velgere. For gjennom et overveiende fokus på kvalifisering, kan implikasjonen bli at formålet med undervisningen i stor grad dreier seg om fremtiden (Hegna et al., 2018, s. 24). Da er det vanskeligere å gjøre undervisningen relevant for elevene, og det er vanskelig å knytte det til deres livsverden. Demokratisk undervisning med sosialisering og subjektivisering som formål kan lettere gjøres aktuell for eleven, og derfor er en bred demokratiforståelse hensiktsmessig.

For god og helhetlig demokratisk danning som både kvalifiserer, sosialiserer og subjektiverer – er det nødvendig med en helhetlig demokratiforståelse – der demokrati er både styresettet, levesettet og samfunnsform. Dette fører til et fokus på blant annet handlingskompetanse og mestringstro, som er viktige komponenter for å danne medborgere som både kan og er villige til å delta. Det er en slik forståelse av demokrati som er hensiktsmessig for skolen, hvis den skal bidra til en lik opplæring – ikke kun kvalifisering. En helhetlig demokratisk danning krever mer enn kunnskapstilegnelse og å "øve på demokrati" – det er nødvendig å styrke elevens *tro på seg selv som demokratiske deltakere* i samfunnet.

Bevissthet om SØS

Den siste av de tre overordnede funn som jeg ønsker å trekke frem er at det er lite bevissthet rundt hvordan sosial ulikhet som faktor spiller inn i den demokratiske danningen. Dette baserer seg på flere tendenser i studien, men tydeligst gjennom at tre av fire lærere mente de jobbet på skoler som verken var HSØS eller LSØS. Som en kontrast viste det seg at elevene i mye større grad var bevisste på skolens *karakter* med tanke på SØS.

Et mulig argument imot et sterkt fokus på søs og de sosiale bakgrunnsfaktorene, er basert på hvordan merkelapper som blir satt på elevene kan bli realisert som selvoppfyllende profetier. En slik Pygmalion-effekt, kan føre til en uheldig kategorisering av elevene, som igjen kan begrense dem og deres muligheter. Dette er noe lærere må være bevisst på, og refleksjoner rundt hvordan unngå fastlåse elevkategorier bør være en del av den profesjonsfaglige kompetansen til lærere. Det kan tenkes at lærerne ikke ønsket å merke elevene med HSØS eller LSØS nettopp med bakgrunn i å ikke stigmatisere de. Dette kan igjen være utsalg av en kontrolleffekt, hvor lærerne svarer som de gjør – fordi de blir studert.

Det er likevel sterke argumenter for å øke bevisstheten av SØS som variabel knyttet til demokratisk danning. Gjennom tidligere presentert forskning i denne oppgaven, har det blitt påvist at det *fortsatt* er et «gap i demokratiforståelse mellom ulike elevgrupper» knyttet til SØS som variabel (Huang et al., 2017). Hvis vi i tillegg ser tilbake på de to foregående diskusjonen, så fremstår det nødvendig å være bevist på hvordan sosial bakgrunn spiller inn. Det å behandle alle likt – uten tanke på "hva de hadde i sekken" når de kom til skolen – vil ikke kunne føre til rettferdige resultater (Osler, 2014).

I tillegg har mestringstro vist seg å være den viktigste faktoren for å mobilisere til deltakelse, og basert på det empiriske materialet i denne studien – så er det en forskjell i mestringstro knyttet til SØS. Tendensen her er at HSØS viser en større grad av mestringstro, mens LSØS mener de har lite makt og mener de blir lite hørt, både i og utenfor skolen. Sitater som «det nytter ikke» og «ting går som det går» understreker denne oppfattelsen. Basert på en slik forskjell av mestringstro hos elevene, er det ikke urimelig å hevde at det bør være en bevissthet hos lærerne om SØS – slik at de kan tilpasse undervisningen best mulig. Fokus på kunnskap og sosialisering skaper ikke mestringstro alene – den blir styrket gjennom subjektivering.

Oppsummert har vi gjennom denne oppgaven sett at det er lite fokus på sosial ulikhet knyttet til demokratisk danning, både i mitt eget empiriske materiale, men også i forskningen ellers. Hvis skolen skal kunne bidra til en rettferdig opplæring, og elever skal få tilpasset opplæring som er relevant – er dette noe som bør undersøkes videre. Når det i tillegg er påvist at skolen spiller en rolle i den demokratiske danningen, og at det er en skeivfordeling i den demokratiske deltakelsen som er knyttet til SØS – da er dette viktig! Utdanning til medborgerskap og demokrati handler om å gi elever tilgang – og dette skjer gjennom

kvalifisering, sosialisering og subjektivering, som samlet fører til en grad av handlingskompetanse hos elevene.

Avslutning

Jeg har i denne oppgaven undersøkt variasjon i demokratisk danning basert på høy og lav sosioøkonomisk status med to hovedkilder: lærere og elever. Utgangspunkt var den overordnede problemstillingen *hvordan demokratisk danning er forstått av elever og lærere i skoler som ligger i områder som er overrepresentert av enten høy eller lav sosioøkonomisk status?*

Basert på analyse av det innsamlede datamaterialet er det tre overordnede funn som bidrar til å svare på problemstillingen. Det første funnet (1) er at det er en forskjell i forståelse av demokratisk danning mellom HSØS og LØS; LSØS knytter det til oppdragelse og HSØS knytter det til danning. Dette vises i et fokus hos L-lærerne på å danne elever til å forstå samfunnsrammene de skal inn i, mens hos H-lærerne er det mer fokus på kritisk tenkning og å utvikle handlingskraft. Det andre funnet (2) er at det er fokus på både kvalifiseringsformålet og sosialiseringsformålet med den demokratiske opplæringen, men det legges lite vekt på subjektiveringen. En helhetlig demokratisk danning består av alle tre som samlet vil kunne føre til en grad av handlingskompetanse, tilegnet både om, for, og gjennom demokrati. Det siste funnet (3) er at det er lite bevissthet rundt hvordan sosial ulikhet som faktor spiller inn i den demokratiske danningen. Disse tre danner grunnlaget for tre avsluttende diskusjoner som skulle bidra til å belyse problemstillingen ytterligere.

Empirisk har denne studien vært et bidrag for å synliggjøre at det er tendenser som viser at det er en ulikhet i den demokratiske danningen knyttet til SØS. Teoretisk har oppgaven pekt på et behov for mer forskning knyttet SØS og demokratisk danning, og trukket frem mulige perspektiver og forslag til videre arbeid.

“Nothing could be more crucial to democracy than the education of its citizens. Through [...] education, young citizens form [...] habits of mind that will be with them all through their lives”

(Nussbaum 2006, sitert i Brännlund 2014).

Litteraturliste

- Alred, G., Byram, M. & Fleming, M. (2006). *Education for intercultural citizenship: concepts and comparisons* (bd. 13). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Arthur, J., Davies, I. & Hahn, C. (2008). *The SAGE Handbook of Education for Citizenship and Democracy*. London: SAGE Publications Ltd.
- Bakken, A. (2009). Kan skolen kompensere for elevers sosiale bakgrunn? *Utdanning 2009 - læringsutbytte og kompetanse*.
- Bakken, A. (2018). *Ung i Oslo 2018* (NOVA-rapport 6/18). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).
- Bakken, A. & Elstad, J. (2012). *For store forventninger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer*. Oslo: NOVA.
- Bakken, A., Frøyland, L. R. & Sletten, M. A. (2016). *Sosiale forskjeller i unges liv. Hva sier Ungdata-undersøkelsene?* (NOVA rapport 3/2016). Hentet fra <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2016/Sosiale-forskjeller-i-unges-liv>
- Barstad, A. & Sandvik, L. (2015). *Deltaking, støtte, tillit og tilhørighet - En analyse av ulikhet i sosiale relasjoner med utgangspunkt i levekårsundersøkelsene* (SSB-rapport 2015/51). Oslo: Statistisk Sentralbyrå.
- Berge, L. K. & Stray, J. H. (2012). Demokratisk medborgerskap - hva handler boka om? I L. K. Berge & J. H. Stray (Red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen* (s. 9-16). Bergen: Fagbokforlaget.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1966). *Den samfunnsskapte virkelighet* (F. Wiik, Overs.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Biesta, G. (2003). Demokrati - ett problem för utbildning eller ett utbildningsproblem? *Utbildning & Demokrati*, 12(1), 59-80.
- Biesta, G. (2008). Sporadic Democracy: Education, Democracy and the Question of Inclusion. I M. S. Katz, S. Verducci & G. Biesta (Red.), *Education, Democracy, and the Moral Life* (s. 101-112). Springer Science.
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 33–46. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>

- Biseth, H. (2012). *Educators as custodians of democracy. A comparative investigation of democracy in multicultural school environments in the Scandinavian capitals*. (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo.
- Biseth, H. (2014). Må vi snakke om demokrati? I J. Madsen & H. Biseth (Red.), *Må vi snakke om demokrati? Om demokratisk praksis i skolen* (s. 25-45). Oslo: Universitetsforlaget.
- Biseth, H. & Lyden, S. C. (2018). Norwegian Teacher Educators Attentiveness to Democracy and their Practices. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 17(7), 26-42. <https://doi.org/https://doi.org/10.26803/ijlter.17.7.2>
- Bratberg, Ø. (2017). *Tekstanalyse for samfunnsvitere* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm
- Brattbakk, I. & Andersen, B. (2017). *Oppvekststedets betydning for barn og unge. Nabolaget som ressurs og utfordring* (AFI Rapport 02:2017).
- Breivega, K. M. R. & Rangnes, T. E. (Red.). (2019). *Demokratisk danning i skolen - Tverrfaglige empiriske studier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Briseid, L. G. (2012). Demokratiforståelse og intensjoner i demokratioppdragelsen – norske læreplaner mellom 1974 og 2010. *Nordic Studies in Education*, 32(1), 50-66.
- Broström, S. & Hansen, M. (2004). *Didaktikk of dannelse* (B. Sunde & T. Ulshagen, Overs.)N.W. DAMM & SØN AS.
- Brännlund, A. (2014). Does education matter? The value of higher education for voice and agency in Sweden. *Social Work and Society*, 12(2), 1-21. Hentet fra <https://www.socwork.net/sws/article/view/407/766>
- Børhaug, K. (2007). *Oppseding til demokrati - Ein studie av politisk oppseding i norsk skule* (Doktoravhandling). Universitetet i Bergen.
- Børhaug, K. (2008). Politisk oppseding i norsk skule. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 4, 264-276.
- Børhaug, K. (2014). Selective Critical Thinking: a textbook analysis of education for critical thinking in Norwegian social studies. *Policy Futures in Education*, 12(3), 431-444.
- Børhaug, K. (2017). Ei endra medborgaroppseding? *Acta Didactica Norge*, 11(3), 1-18.
- Børhaug, K. (2018). Oppseding til medborgarskap - mellom globalisering og elevens livsverd. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 3-4, 268-278.
- Børhaug, K. (2018, 28. desember). Demokrati i den nye læreplanen. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/demorati-fagartikkel-pedagogikk/demokrati-i-den-nye-laereplanen/171524>
- Campbell, D. E. (2006). What Is Education's Impact on Civic and Social Engagement? I *Measuring the Effects of Education on Health and Civic Engagement: Proceedings of the Copenhagen Symposium* (s. 25-126). Paris: OECD.

- Coughlan, S. (2020, 29. januar). Dissatisfaction with democracy 'at record high'. *BBC News*.
Hentet fra <https://www.bbc.com/news/education-51281722>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Dewey, J. (1980). *The Middle Works, 1899-1924*. Carbondale: SIU Press.
- Dürr, K. (2004). *The school: A democratic learning community*. Strasbourg: Council of Europe.
- Ekman, J. & Zetterberg, P. (2010). Making citizens in the classroom? Family background and the impact of civic education in Swedish schools. Hentet fra https://www.researchgate.net/publication/228391754_Making_Citizens_in_the_Classroom_Family_Background_and_the_Impact_of_Civic_Education_in_Swedish_Schools
- Europarådet. (2010). Europarådets pakt for menneskerettighetsundervisning og opplæring til demokratisk medborgerskap. Hentet 21. april 2020 fra <https://theewc.org/content/uploads/2020/02/euoparadspakt2010.pdf>
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Finansdepartementet. (2019). *Spørsmål og svar om ulikhet*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/no/tema/okonomi-og-budsjett/norsk_okonomi/muligheter-for-alle/vet-du-nok-om-ulikhet/id2630930/
- Fosse, B. O. & Hovdenak, S. S. (2014). Lærerutdanning og lærerprofesjonalitet i spenningsfeltet mellom ulike kunnskapsformer. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2, 66-77.
- Gabrielsen, E. & Schwippert, K. (2017). By og land; hand i hand? I hvilken grad reflekterer de norske PIRLS-resultatene enhetsskoleprinsippet på kommunenivå? I E. Gabrielsen (Red.), *Klar framgang!* (s. 222-232). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71-86). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskaplige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gustavsson, B. (2009). *Utbildningens förändrade villkor - nye perspektiver på kunskap, bildning och demokrati*. Stockholm: Liber.
- Haug, P. (2003). Evaluering av Reform 97 - sluttrapport frå styret Program for evaluering av Reform 97. Hentet fra https://www.forskningsradet.no/csstorage/flex_attachment/Sluttrapport_evaluering_av_Reform_97-_Ve_reform97.pdf

- Hegna, K., Ødegård, G. & Seland, I. (2018). Ungt medborgerskap - Kunnskap, mobilisering og deltakelse. *Tidsskrift for Ungdomsforskning*, 18(Issue), s. 7-27.
- Himmelman, G. (2004). Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu? . *Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms «Demokratie lernen & leben»*. . Hentet fra <https://www.pedocs.de/volltexte/2008/216/pdf/Himmelman.pdf>
- Himmelman, G. (2005). Teaching, Learning and Living Democracy. Advanced Concepts of «Citizenships»-Education. I G. Himmelman & D. Lange (Red.), *Demokratiekompetenz - Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politischer Bildung* (s. 196-207). Wiesbaden, Germany: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Himmelman, G. (2013). Competences for Teaching, Learning and Living Democratic Citizenship. I M. Print & D. Lange (Red.), *Civic Education and Competences for Engaging Citizens in Democracies*. Boston: Sense Publishers.
- Horn Hogstad, K. (2020). dannelse. I *Store norske leksikon*. Hentet 2020, 23. mai fra snl.no/dannelse
- Hoskins, B., Janmaat, J. G. & Melis, G. (2017). Tackling inequalities in political socialisation: A systematic analysis of access to and mitigation effects of learning citizenship at school. *Social Science Research*, 68, 88-101.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2017.09.001>
- Huang, L., Ødegård, G., Hegna, K., Svagård, V., Helland, T. & Seland, I. (2017). *Unge medborgere - Demokratiforståelse, kunnskap og engasjement blant 9.-klassinger i Norge* (NOVA Rapport 15/2017). Velferdsforskningsinstituttet NOVA.
- Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi. (2015). Vi forsker på: sosial ulikhet. Hentet 14 mars 2018 fra <https://www.sv.uio.no/iss/forskning/vi-forsker-pa/sosial-ulikhet/>
- Jacobsen, D. I. & Postholm, M. B. (2011). *Læreren med forskerblikk* Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Kleven, Ø. (2019). *Lav valgdeltakelse blant unge voksne*. SSB Analyse 2019/05. Hentet fra <https://www.ssb.no/valg/artikler-og-publikasjoner/lav-valgdeltakelse-blant-unge-voksne>
- Knowles, R. T. & Clark, C. H. (2018). How common is the common good? Moving beyond idealistic notions of deliberative democracy in education. *Teaching and Teacher Education*, (71), 12-23.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.002>
- Knudsen, K. (1980). *Ulikhet i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Korsnes, O., Nordli Hansen, M. & Johs, H. (2014). *Elite og klasse i et egalitært samfunn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kristiansen, A. (2007). *Lik rett til kunnskap - en epistemologisk studie av tilpasset opplæring og sosial seleksjon i utdanning* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Tromsø, Tromsø. Hentet fra <http://hdl.handle.net/10037/1400>
- Krumsvik, R. J. (2019). Kvalitative metodar i lærarutdanninga. I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærarutdanninga* (s. 151-190). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag - fordypning - forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28 (2015-2016)). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen* Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Kjerneelementer i fag*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/3d659278ae55449f9d8373fff5de4f65/kjerneelementer-i-fag-for-utforming-av-lareplaner-for-fag-i-lk20-og-lk20s-fastsatt-av-kd.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.) Gyldendal Akademisk.
- Lind, A. R. (2019). Demokratiopplæringen i spenning mellom legitimering og kritikk. *Utbildning och Demokrati*, 28(1). Hentet fra <https://www.oru.se/globalassets/oru-sv/forskning/forskningsmiljoer/hs/humus/utbildning-och-demokrati/2019/nr-1/andreas-reichert-lind---demokratiopplaringen-i-spenning-mellom-legitimering-og-kritikk.pdf>
- Lorentzen, G. & Røthing, Å. (2017). Demokrati og kritisk tenkning i lærebøker. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2, 119-130.
- Løkken, G. (2007). Barnehagepedagogikk og dannelse. I T. Moser & M. Røthle (Red.), *Ny rammeplan - ny barnehagepedagogikk?* (s. 119-132). Oslo: Universitetsforlaget.

- Madsen, J. & Biseth, H. (2014). Om demokratisk praksis i skolen. I J. Madsen & H. Biseth (Red.), *Må vi snakke om demokrati? Om demokratisk praksis i skolen* (s. 15-24). Oslo: Universitetsforlaget.
- Martin, S. (2019). *Education for deliberative democracy - Theoretical assumptions and classroom practices* (Doktoravhandling). Universitetet i Bergen.
- Mathé, N., E. H. (2018). *Democracy and politics in upper secondary social studies - Students' perceptions of democracy, politics, and citizenship preparation* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo.
- Meld. St. 6 (2012-2013). (2013). En helhetlig integreringspolitikk. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-6-20122013/id705945/>
- Meld. St. 21 (2016-2017). (2017). Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Myhre, J. E. (2017). Oslos historie som delt by. I J. Ljunggren (Red.), *Oslo - Ulikhetenes by* (s. 31-56). Oslo: Cappelen Damm
- Nadim, M. (2015). Generalisering og bruken av analytiske kategorier i kvalitativ forskning. *Sosiologisk tidsskrift*, 23(3), 129-148.
- Neundorf, A., Niemi, R., G & Smets, K. (2016). The Compensation Effect of Civic Education on Political Engagement: How Civics Classes Make Up for Missing Parental Socialization. *Political Behavior*, 38, 921-949.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s11109-016-9341-0>
- Nielsen, L. & Leighton, R. (2017). What are the gender, class and ethnicity of citizenship? A study of upper secondary school students' views on Citizenship Education in England and Sweden. *Confero: Essays on Education, Philosophy and Politics*, 5, 11-70.
- Niemi, R. G. & Junn, J. (1998). *Civic Education: What Makes Students Learn*. New Haven, CT: Yale University Press.
- NOU 2009:10. (2009). *Fordelingsutvalget*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-10/id558836/sec1>
- Nussbaum, M. C. (2006). Education and Democratic Citizenship: Capabilities and Quality Education. *Journal of Human Development*, 7(3), 385-395.
<https://doi.org/10.1080/14649880600815974>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#%C2%A71-1

- Osler, A. (2014). Identitet, demokrati og mangfold i skoler: nasjonale og internasjonale perspektiver. I J. Madsen & H. Biseth (Red.), *Må vi snakke om demokrati? Om demokratisk praksis i skolen* (s. 46-65). Oslo: Universitetsforlaget.
- Parker, W. (2012). Democracy, Diversity and Schooling. I J. A. Banks (Red.), *Encyclopedia of Diversity in Education* (bd. Vol 2. , s. 613-619). London - Los Angeles: Sage.
- Penne, S. (2014). Teoretisk bakgrunn for tre kvalitative studier med vekt på kultur, på identitet og på betydningen av medierende språk for læring. Hentet fra <http://hdl.handle.net/10642/1973>
- Postholm, M. B. (2020). *Kvalitativ metode - en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasesstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ringen, S. (2009). Demokratiet - et oppgjør. I A. R. Jupskås, K. K. Rådahl Kirchhoff & A. Snildal (Red.), *Demokratiet før og nå: essays fra Oslostudentenes demokratiuke* (s. 73-84). Oslo: Unipub.
- Seland, I. & Huang, L. (2018). Literacy som aspekt ved norske elevers demokratikunnskap - Skolens bidrag til elevers læring om demokrati undersøkt gjennom læreplaner og karakterer i fire fag. *Tidsskrift for Ungdomsforskning*, 1, 123-145.
- Skirbekk, S. (2015, 20 februar). Sosial ulikhet. I *Store norske leksikon*. Hentet 10. mars 2018 fra https://snl.no/sosial_ulikhet
- Solhaug, T. (2003). *Utdanning til demokratisk medborgerskap* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo.
- Solhaug, T. & Børhaug, K. (2012). *Skolen i demokratiet - demokratiet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Straum, O. K. (2018). Klafki-tolkninger i nyere norsk forskning. I K. Fuglseth (Red.), *Kategorial dannning og bruk av IKT i undervisning* (s. 53-68). Oslo: Universitetsforlaget.
- Straume, I. S. (2011). Loven det er oss - dannning i et demokrati. I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.), *Dannelse - Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Trondheim Tapir akademiske forlag.
- Stray, J. H. (2009). *Demokratisk medborgerskap i norsk skole? En kritisk analyse* (Doktoravhandling, Universitetet i Oslo).
- Stray, J. H. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Stray, J. H. (2012). Demokratipedagogikk. I L. K. Berge & J. H. Stray (Red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Stray, J. H. & Sætra, E. (2018). Skole for demokrati? En diskusjon av betingelser for skolens demokratidannende funksjon. *Utbildning & Demokrati*, 27(1), 99-113.
- Strømsnes, K. (2003). *Folkets makt: medborgerskap, demokrati, deltakelse*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis - et sosiokulturelt perspektiv* (S. Moen, Overs.). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Säljö, R. (2013). Kapittel 3. Støtte til læringstradisjoner og perspektiver. I R. J. Krumsvik & R. Säljö (Red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning. En antologi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sætra, E. & Stray, J. H. (2019). Læreplan og demokrati - om læreres fortolkning og bruk av læreplanen i samfunnsfag i et demokratiopplæringsperspektiv *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 3(1), 3-18.
- Thuen, H. (2010). Skolen – et liberalistisk prosjekt? 1860–2010. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94, 273–287.
- Tønnessen, R. T. & Tønnessen, M. (2007). *Demokratisk dannelse - fagdidaktikk i samfunnskunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Nye læreplaner – grunnskolen og gjennomgående fag vgo*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/Nye-lareplaner-i-grunnskolen-og-gjennomgaende-fag-vgo/>
- Westheimer, J. & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269.
- Widerberg, K. (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ødegård, G. & Fladmoe, A. (2017). *Samfunnsengasjert ungdom - Deltakelse i politikk og organisasjonsliv blant unge i Oslo* (Rapport 2017:2). Bergen/Oslo: Senter for forskning på sivilsamfunn og frivillig sektor.
- Ødegård, G. & Svagård, V. (2018). Hva motiverer elever til å bli aktive medborgere? *Tidsskrift for Ungdomsforskning*, 18(1), 28-50.
- Aarebrot, F. (2014). *200 år på 200 sider - en kavalkade over Norges historie etter 1814*. Oslo: Kagge Forlag AS.
- Aase, L. (2005). Skolefagenes ulike formål - danning og nytte. I K. Børhaug, A.-B. Fenner & L. Aase (Red.), *Fagenes begrunnelser - skolens fag og arbeidsmåter i danningperspektiv* (s. 15-28). Bergen: Fagbokforlaget.

Vedlegg

Vedleggene utgjøres av intervjuguider, NSD-godkjenning og samtykkeavtaler med informantene som har deltatt.

Intervjuguide

Vedlegg 1: Intervjuguide til lærerintervju

INTERVJUGUIDE – lærerintervjuer

Forskningsspørsmål	Intervjuspørsmål
Innledning	<ul style="list-style-type: none">- Lærers utdanningsbakgrunn- Lærers arbeidsbakgrunn- Legges det vekt på demokratiopplæringen i samf?<ul style="list-style-type: none">o Hos deg/på team / på skolen- Generelle opplevelser knyttet til demokratiopplæringen?
Fra undervisning	
Medborgerskapforståelse Hva er en god medborger	<ul style="list-style-type: none">- Hva er en god medborger?- Hva er medborgerkompetanse- Hvilke kunnskaper, ferdigheter og holdninger er viktig for å bli en god medborger?
Demokratiforståelse -	<ul style="list-style-type: none">- Todelingen av demokratioppgaven:<ul style="list-style-type: none">o Hvordan kan elevene lære både legitimering og kritisk tenkning innenfor demokrati- <i>Anlegger du mest et nasjonalt eller globalt fokus når du arbeider med demokrati i klasserommet?</i>
Spm fra ICCS oppfølging, for å undersøke idealtipe	<ul style="list-style-type: none">- Hva innebærer ditt mandat når det gjelder demokratiopplæring? (Hvis spør om oppklaring: med mandat mener jeg det oppdraget du som lærer prøver å oppnå)

	<ul style="list-style-type: none"> - Hva legger du mest vekt på i demokratiundervisningen? Formidling av demokratiske verdier, politisk deltakelse eller kritisk tenkning? - Hva mener du undervisningen <i>bør</i> legge mest vekt på? - Bruker du dagsaktuelle saker i undervisningen din? (samf)
Demokratiundervisning	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan underviser du om demokratiet? - Hvordan underviser du gjennom demokrati? Slik at elever lære deltakelse? - Hvordan underviser du for demokrati?
Sosial-økonomisk status <i>= et samlemål på ulike ressurser som ungdom har tilgang til gjennom familien sin</i> <ul style="list-style-type: none"> - (definert som «summen» av foreldrenes utdanningsnivå, datamaskiner, bøker i hjemmet, om man drar på ferie, har eget soverom, om familien har bil etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan ville du plassert skolens elever sett i ett, lav, middels eller høy SØS - Tror du dette påvirker dette demokratiundervisningen? - Påvirker dette hvordan du organiserer undervisningen? Hvordan? - I lys av dette: Hva er viktige kunnskaper og ferdigheter for fremtiden?
	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan planlegger du demokratiundervisningen ut fra dette <ul style="list-style-type: none"> o Planlegging o Hvor avansert kan du gjøre det? o Er det spredt nivå?

	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan kan man sjekke læringsutbytte? - Hvordan jobber du med begreper i samfunnsfaget, for å inkludere alle.
	<ul style="list-style-type: none"> - Det vises i statistikken at det generelt er mye større sjans for at du deltar i demokratiet (gjennom å stemme) hvis du har høy SØS – kan vi gjøre en forskjell her?
Avslutning	<ul style="list-style-type: none"> - Tror du dine tanker om demokrati og medborgerskap er representative for skolen? <ul style="list-style-type: none"> o Eller tenker du annerledes enn de andre samfunnsfaglærerne? o Skoleledelse? - Har du noe mer du ønsker å legge til eller snakke mer om? - Hvordan har intervjuet gått?

Vedlegg 2: Intervjuguide til elevintervju

INTERVJUGUIDE – gruppeintervju elever

Innledning: *Hvem jeg er – hva dette er. – jeg er ikke her som lærer*

Det er ingen rette eller gale svar – ønsker å høre hva de tenker - for en god demokratiundervisning.

Forskningsspørsmål	Intervjuspørsmål
Fra timen	
Aktuelt saker	<ul style="list-style-type: none"> - Deltok dere i miljø-demonstrasjonene som har foregått den siste perioden? <ul style="list-style-type: none"> o Hvem deltar i dette? o Snakket dere om dette på skolen? - Plukker du opp søppel på gaten i nabolaget ditt? Tenker du over det? - Fulgte dere med på valget i høst? <ul style="list-style-type: none"> o Hjemme på skolen? - Er dere opptatt av presidentvalget i USA? <ul style="list-style-type: none"> o Følger dere med på Trump? - Følger dere med på nyheter? <ul style="list-style-type: none"> o På skolen? o Hjemme? o Hvilke nyhetssaker liker dere å følge med på? o Miljø / politikk / valg / krig
Demokratiundervisning	<ul style="list-style-type: none"> - Hva gjør dere i demokratiundervisningen? - Hva er demokrati? (kort) - Lærer dere om kritisk tenkning? - Lærer dere å stemme? - Lærer dere hvordan argumentere?

	<ul style="list-style-type: none"> - Har dere skolevalg? - Har dere elevråd?
<p>Medborger</p> <p>Hvilken medborgerforståelse kan synes?</p> <p>Kritisk sans</p> <p>Legitimering vs. kritikk</p> <p><i>(ICCS). Undersøkelsen viser at norske elever har høyt kunnskapsnivå og forståelse av demokrati, og at de har høy tillit til samfunnsinstitusjoner og en pliktetisk forståelse av å være en god medborger (Huang et al., 2017)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hva er viktig i et demokrati? - Hva er mulighetene våres som lever i et demokrati? - Hva kreves av deg i et demokrati? - Er medborger et begrep dere kjenner? <ul style="list-style-type: none"> o Hva er en god medborger? o Er dere medborgere nå? - Hvordan lærere dere på skolen å bli en god medborger? - Er dere fornøye med demokratiet vi har i Norge? <ul style="list-style-type: none"> o Er det viktig å alltid være fornøye i et samfunn? - Er det noen gang det er viktig å være misfornøye eller kritiske i samfunnet?
<p>Valgdemokratiet</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Kan alle i Norge stemme? - Syns dere at ungdommer burde få stemme? <ul style="list-style-type: none"> o Hvorfor / hvorfor ikke? - Kunne dere ønske dere fikk stemme? <ul style="list-style-type: none"> o Hvorfor / hvorfor ikke? - Hva må man vite for å stemme, syns dere? - Har det noe å si i Norge om man stemmer egentlig? - <i>Lærere dere å stemme på skolen?</i> -

<p>Fremtiden Demokratisk beredskap eller unge medborgere? Skolen som redskap for demokratiet, eller demokratiet som forbilde?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Deltar dere i demokratiet nå? - Hvordan deltar dere i demokratiet? - Hvordan deltar din familie i demokratiet?
<p>Oss-de (spiller på oss-de-dikotomi til Identifiserer elevene seg med de som representerer demokratiet?)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Hvem er egentlig det norske demokratiet?</i> - Har dere makt? <ul style="list-style-type: none"> o På hvilke måter? - Er det noen som dere kan bestemme over? <ul style="list-style-type: none"> o Husker dere sist dere fikk bestemme noe? - Hvordan kan dere påvirke? <ul style="list-style-type: none"> o Når var sist dere påvirket noe? - Hvem er det som hører på det dere har å si? - Hvis dere er skikkelig opptatt av en sak, hvordan kan dere prøve å få frem dette? <ul style="list-style-type: none"> o EKS med mobil fikk aldersgrense: hvis dere ikke lenger fikk bruke mobilene deres på skolen i det hele tatt o <i>Kan dere være med å endre det?</i> - Hvem tenker dere at har mest makt i samfunnet? - Hvem får si meningen sin? - Hvem får ikke si meningen sin? <ul style="list-style-type: none"> o Blir ikke hørt?

	-
SØS	<ul style="list-style-type: none"> - Det sies at Oslo er veldig delt mellom øst og vest – har dere hørt snakk om dette? <ul style="list-style-type: none"> o Hvis du bodde på «motsatt side av byen», tenker du at du hadde hatt mer eller mindre makt? - Siden du vokser opp her, tenker dere at det har noe å si for hvor mye makt dere har? Eller for hvor mye dere kan påvirke? - Området som dere vokser opp i, har det noe å si for om dere kan bestemme?
Begrepet Hvordan <i>oppleves</i> demokrati?	<ul style="list-style-type: none"> - Har dere demokrati i klasserommet? <ul style="list-style-type: none"> o Hvordan fungerer det? - Hvis dere ser bort fra læreren, hvem bestemmer i klasserommet? Hvordan får dere være <i>med å bestemme</i>?
Deltakelse	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan kan dere delta i demokratiet? Idag? I fremtiden?
Diskusjon & deliberasjon	<p>Det finnes jo mange saker der ikke det finnes et rett eller galt svar, diskuterer dere ofte slike ting i klassen?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diskuterer dere mye i klassen?

	<ul style="list-style-type: none">- Hva diskuterer dere?- Hvem diskuterer?- Hvordan- Hva er målet med diskusjonen?- Er det ok å være uenig?
Avslutning	<ul style="list-style-type: none">- Har dere noe mer dere ønsker å legge til eller snakke mer om?- Hvordan syns dere intervjuet har gått?

Vil du delta i forskningsprosjektet «Demokratiundervisning og medborgerskap»?

Kjære samfunnsfaglærer

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke *demokratiundervisning og medborgerskap*. I dette skrivet kommer informasjon om prosjektet, og hva deltakelse innebærer for deg.

Prosjektet

Dette er et prosjekt som handler om å forbedre demokratiundervisningen, slik at alle har utbytte av den. Temaet for forskningsprosjekt er å undersøke demokratiundervisning og medborgerskap i ungdomskolen. Dette er en masteroppgave utført av Charlotte Gundersen. Hensikten med oppgaven er å undersøke forståelsen av demokrati og medborgerskap, for å kunne bidra til en bedre forståelse av hva som er god demokratiundervisning.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Hvis du velger å delta i prosjektet, så innebærer det at du deltar på et intervju som varer ca. 30 minutter.
- Intervjuet vil bestå av spørsmål knyttet til demokratiundervisning og medborgerskap.
- Intervjuet blir tatt opp med lydopptak, kun for å brukes i dette prosjektet.

HVA SKJER MED INFORMASJONEN OM DEG?

- Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og anonymiseres.
- Det er kun jeg som forsker som vil ha tilgang til personopplysninger, og disse vil bli passordbeskyttet, der ingen navn eller andre opplysninger vil fremkomme.
- Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.
- Prosjektet skal etter planen avsluttes innen 29. juni 2019.
- Personopplysninger vil bli slettet etter prosjektets slutt.

Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

DINE RETTIGHETER

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

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

DET ER FRIVILLIG Å DELTA

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn.

Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

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

- OsloMet ved Charlotte Gundersen, masterstudent: charlottehgundersen@gmail.com
- Evy Jøsok, veileder til masterprosjekt, OsloMet, evjo@oslomet.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Charlotte Gundersen

Prosjektansvarlig
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Demokratiundervisning og medborgerskap*, og har info om hvor jeg kan henvende meg for mer info og for å stille spørsmål – og er villig til å delta.

- Jeg samtykker til å delta i (kryss av)
 - Intervju

- Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. juni 2020

(Signert av prosjektdeltaker)

(dato)

Vil du delta i forskningsprosjektet *«Demokratiundervisning og medborgerskap»?*

Kjære foreldre og foresatte

Dette er et spørsmål til deg om ditt barn kan delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke demokratiundervisning i ungdomskolen.

Prosjektet

Dette er et prosjekt som handler om å forbedre demokratiundervisningen, slik at alle har utbytte av den. Temaet for forskningsprosjekt er å undersøke demokratiundervisning og medborgerskap i ungdomskolen. Dette er en masteroppgave utført av Charlotte Gundersen. Hensikten med oppgaven er å undersøke forståelsen av demokrati og medborgerskap, for å kunne bidra til en bedre forståelse av hva som er god demokratiundervisning.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Hvis du velger å la ditt barn delta, så innebærer det at han/henne deltar på et intervju på maks 30 minutter, sammen med 4-5 andre elever.
- Intervjuet vil bestå av spørsmål knyttet til demokratiundervisning og medborgerskap.
- Intervjuet blir tatt opp med lydopptak, kun for å brukes i dette prosjektet.
- Deltakelsen har overhodet ingen påvirkning på vurderinger og karakterer i fagene – og er helt uavhengig skolen.

HVA SKJER MED INFORMASJONEN OM DEG?

- Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og anonymiseres.
- Det er kun jeg som forsker som vil ha tilgang til personopplysninger, og disse vil bli passordbeskyttet, der ingen navn eller andre opplysninger vil fremkomme.
- Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.
- Prosjektet skal etter planen avsluttes innen 29. juni 2020.
- Personopplysninger vil bli slettet etter prosjektets slutt.

Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

DINE RETTIGHETER

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

- innsyn i hvilke opplysninger som er registrert om ditt barn
- å få rettet personopplysninger om ditt barn
- få slettet personopplysninger om ditt barn
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av ditt barns personopplysninger.

Vi behandler opplysninger om ditt barn basert på ditt samtykke.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

DET ER FRIVILLIG Å DELTA

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn.

Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om ditt barn bli anonymisert.

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

- OsloMet ved Charlotte Gundersen, masterstudent: charlottehgundersen@gmail.com
- Evy Jøsok, veileder til masterprosjekt, OsloMet, evjo@oslomet.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Charlotte Gundersen

Prosjektansvarlig
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Demokratiundervisning og medborgerskap*, og har info om hvor jeg kan henvende meg for mer info og for å stille spørsmål.

Barnets navn: _____

- Jeg samtykker at mitt barn kan delta i (kryss av)
 - Gruppeintervju

- Jeg samtykker til at mitt barns opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, 29. juni 2020.

(Signert av foresatt til prosjektdeltaker)

(dato)

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Meldeskjema 762648

Sist oppdatert

04.11.2019

Hvilke personopplysninger skal du behandle?

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Lydopptak av personer
- Bakgrunnsopplysninger som vil kunne identifisere en person

Type opplysninger

Du har svart ja til at du skal behandle bakgrunnsopplysninger, beskriv hvilke

Yrkesbakgrunn, utdanningsløp, bydel for arbeidsplass.

Skal du behandle særlige kategorier personopplysninger eller personopplysninger om straffedommer eller lovovertrедelser?

Nei

Prosjektinformasjon

Prosjektittel

Demokratiundervisning og medborgerskap

Begrunn behovet for å behandle personopplysningene

Det vil bli samlet inn navn kun for samtykkeerklæringen, og disse vil ikke knyttes til intervjuene.

Lydopptak er nødvendig for å kunne transkribere, som skal benyttes for å kategorisere og analysere resultatene.

Personene vil bli anonymisert og kodet i transkripsjonene, slik at identitet ikke kan gjenkjennes.

Lydopptakene vil bli oppbevart på egen minnepenn med kodet innlogging, som kun jeg kjenner koden til.

Hos de voksne deltakerne vil jeg samle inn yrkesbakgrunn, utdanningsbakgrunn, og bydel for arbeidsplass, for å kunne bruke dette som variabler som spiller inn på den helhetlige analysen.

Ekstern finansiering

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Charlotte Gundersen, charlottehgundersen@gmail.com, tlf: 98075204

Behandlingsansvar

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet - storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Evy Jøsok, evjo@oslomet.no, tlf: 67237291

Skal behandlingsansvaret deles med andre institusjoner (felles behandlingsansvarlige)?

Nei

Utvalg 1

Beskriv utvalget

Ungdomskoleelever

Rekruttering eller trekking av utvalget

Rekruttering av deltakerskoler i bestemte bydeler i Oslo: tilfeldig skoler og bestemte bydeler. Kontakt opprettet gjennom mailkontakt med skolen, forespørsel til lærere om å delta. Deretter videreformidlet lærer forespørsel til elevene - som igjen får med informasjon og samtykkeerklæring hjem til foresatte.

Alder

12 - 17

Inngår det voksne (18 år +) i utvalget som ikke kan samtykke selv?

Nei

Personopplysninger for utvalg 1

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Lydopptak av personer
- Bakgrunnsopplysninger som vil kunne identifisere en person

Hvordan samler du inn data fra utvalg 1?**Gruppeintervju****Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger**

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Hvem samtykker for barn under 16 år?

Foreldre/foresatte

Hvem samtykker for ungdom 16 og 17 år?

Foreldre/foresatte

Informasjon for utvalg 1**Informerer du utvalget om behandlingen av opplysningene?**

Ja

Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Utvalg 2

Beskriv utvalget

Samfunnsfaglærere

Rekruttering eller trekking av utvalget

Rekruttering av deltakerskoler i bestemte bydeler i Oslo: tilfeldig skoler og bestemte bydeler. Kontakt opprettet gjennom mailkontakt med skolen, forespørsel til lærere om å delta.

Alder

18 - 80

Inngår det voksne (18 år +) i utvalget som ikke kan samtykke selv?

Nei

Personopplysninger for utvalg 2

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Lydopptak av personer
- Bakgrunnsopplysninger som vil kunne identifisere en person

Hvordan samler du inn data fra utvalg 2?**Personlig intervju****Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger**

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Informasjon for utvalg 2**Informerer du utvalget om behandlingen av opplysningene?**

Ja

Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Tredjepersoner

Skal du behandle personopplysninger om tredjepersoner?

Nei

Dokumentasjon

Hvordan dokumenteres samtykkene?

- Manuelt (papir)

Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?

Det er frivillig å delta i studien, og man kan når som helst trekke sitt samtykke uten å oppgi noen grunn. Kan gjøres ved å sende epost eller ringe. Epostadresse og telefonnummer til både masterstudent og veileder, kommuniseres ut i informasjonsskrivet.

Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet opplysninger om seg selv?

Ved å ta kontakt vil intervjuobjektene få innsyn i det transkriberte intervjuet de har deltatt i og kan korrigere eller fjerne informasjon om ønskelig.

Totalt antall registrerte i prosjektet

1-99

Tillatelser

Skal du innhente følgende godkjenninger eller tillatelser for prosjektet?**Behandling**

Hvor behandles opplysningene?

- Fysisk isolert maskinvare tilhørende behandlingsansvarlig institusjon
- Private enheter

Hvem behandler/har tilgang til opplysningene?

- Student (studentprosjekt)

Tilgjengeliggjøres opplysningene utenfor EU/EØS til en tredjestat eller internasjonal organisasjon?

Nei

Sikkerhet

Oppbevares personopplysningene atskilt fra øvrige data (kodenøkkel)?

Ja

Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?

- Opplysningene anonymiseres
- Adgangsbegrensning
- Andre sikkerhetstiltak

Hvilke

Automatisk lås av datamaskin

Varighet

Prosjektperiode

01.10.2019 - 29.06.2020

Skal data med personopplysninger oppbevares utover prosjektperioden?

Nei, data vil bli oppbevart uten personopplysninger (anonymisering)

Hvilke anonymiseringstiltak vil bli foretatt?

- Lyd- eller bildeopptak slettes
- Koblingsnøkkelen slettes
- Personidentifiserbare opplysninger fjernes, omskrives eller grovkategoriseres

Vil de registrerte kunne identifiseres (direkte eller indirekte) i oppgave/avhandling/øvrige publikasjoner fra prosjektet?

Nei

Tilleggsopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Demokratiundervisning og medborgerskap

Referansenummer

762648

Registrert

04.11.2019 av Charlotte Gundersen - s303064@oslomet.no

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet - storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Evy Jøsok, evjo@oslomet.no, tlf: 67237291

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Charlotte Gundersen, charlottehgundersen@gmail.com, tlf: 98075204

Prosjektperiode

01.10.2019 - 29.06.2020

Status

25.11.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

25.11.2019 - Vurdert

Merk. Det er nå mulig å dele meldeskjema med veileder. For studenter er dette obligatorisk og gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" oppe til venstre i meldeskjema.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 25.11.2019 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å

melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:
https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 29.06.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

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 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

TAUSHETSPLIKT

Lærere har taushetsplikt. Det er viktig at intervjuene med Utvalg 2 gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltbarn eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD 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

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

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

NSD 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).

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

